

واقع الممارسات القيادية التعليمية لمديري المدارس في محافظة الزرقاء في المملكة الأردنية الهاشمية

د. خالد محمد أبو شعيرة*

د. صفية محمود جبالي**

د. ثائر أحمد غباري***

الملخص

تهدف الدراسة إلى معرفة واقع الممارسات القيادية التعليمية لدى مديري المدارس في محافظة الزرقاء في المملكة الأردنية الهاشمية، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (191) مديراً ومديرة وعلى (160) مشرفاً ومشرفة اختيروا بالطريقة العشوائية وفقاً لمتغيرات الجنس والمؤهل والخبرة. وتكونت أداة الدراسة من (54) فقرة وزعت على خمسة مجالات رئيسية هي: التعلم والتعليم، المنهاج، النمو المهني، تقويم تحصيل الطلبة، الرؤية والرسالة والأهداف، وأظهرت النتائج أن تقديرات مديري المدارس لواقع ممارساتهم التعليمية جاءت عالية في مجالات الدراسة الخمسة، بينما كانت تقديرات المشرفين التربويين لواقع الممارسات القيادية لمديري المدارس بدرجة عالية في مجال

التعلم والتعليم فقط، أما بقية المجالات فقد جاءت متوسطة. كما أظهرت فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات مديري المدارس والمشرفين التربويين للممارسات القيادية التعليمية لمديري المدارس ولصالح مديري المدارس. ولم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية في تقديرات المشرفين.

تعزى إلى متغيري الجنس والخبرة، بينما أظهرت فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير المؤهل

العلمي في مجال المنهاج. وكذلك لم تظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية في تقديرات مديري المدارس لواقع ممارسات القيادة التعليمية تعزى إلى متغيري الجنس والخبرة، في حين أظهرت نتائج الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيري المؤهل في مجال التعلم والتعليم والمنهاج والرؤية والرسالة والأهداف.

*كلية التربية - جامعة الزرقاء الخاصة

**كلية التربية - جامعة الزرقاء الخاصة

1- المقدمة

تعد التربية أداة ناجعة لتطور الأمم ورفيها، ورافداً هاماً من روافد التنمية بمفهومها الشامل، وكثيراً ما تعقد عليها الآمال والطموحات في الإسهام في نخضة الشعوب وتقدمها، وفي تمكينها من حل معضلاتها الحالية والمستقبلية. وقد تنبّهت الأمم لدور التربية وأهميتها، فباتت تراجع أنظمتها التربوية باستمرار بوصفها البوابة الرئيسة والعريضة للولوج إلى عالم الرقي والتقدم، فلا غرابة في أن تلجأ الأمم الحية إلى التربية عندما تلم بها المعضلات والتحديات، من هنا تعالت الصيحات التي تنادي بأن التربية هي المشكلة، وبأنها الحل في الوقت ذاته، بمعنى أن التربية بصورتها الحالية مشكلة من مشكلات التطوير والنهضة والرقي، نظراً لجمود بنيتها ومناهجها وأدائها، في حين يعد الارتقاء بها وإصلاحها وتطويرها سبيلاً من سبل التقدم.

فإذا كانت التربية بمفهومها المعاصر عملية للتغيير والتطوير، ولها من الآثار والنتائج الإيجابية ما يجعلها تحتل المكان الأول بين وسائط الإصلاح في كل الدول، فإن نتائج هذه العملية منوطة إلى حد كبير، بإدارتها التي تمثل القيادة المسؤولة عن سير العملية التربوية وتوجيهها على أساس أن النجاح في أي عمل أو تنظيم يعتمد على الطريقة أو الأسلوب الذي تدار به تلك الأعمال أو التنظيمات، وقدرة تلك التنظيمات على توجيه الأعمال والأنشطة نحو الأهداف المرغوب فيها (اليونسكو، 1996)، وعلى الرغم من أن حركات الإصلاح برمتها - بما فيها آثارها ومتربّاتها - تبقى موضع جدل ونقاش، إلا أن إحدى نتائجها الهامة التي تم التسليم بها هو دور القيادة التربوية في الإصلاح، إذ كثيراً ما يتوقف عليها نجاح حركات الإصلاح في تحقيق الأهداف المتوخاة منها أو فشلها، فالقيادة التربوية الفاعلة تكاد تكون مطلباً أساسياً وضرورياً لإنجاح أي إصلاح تربوي منشود (Chapman, 1997).

فجودة التربية غالباً ما ترتبط بجودة قيادتها، فمصير التربية بشكل عام يتطلب قائداً تربوياً على مستوى المسؤولية التي تليق بالدور الذي يضطلع به لتحقيق تربية نوعية ارتقائية تضمن تحقيق الأفراد لذواتهم في أجواء تكتنفها التشاركية والديمقراطية، وتسهم في توطيد الإبداع وترسيخه (الطويل، 1998)، فالمدارس بمفردها يمكن أن تكون مبدعة لبعض الوقت، ولكن لا يمكن أن تتسنى لها مواصلة هذا الإبداع دون تشجيع ودعم طويل الأمد ومستمر من القادة

التربويين في المديرية التعليمية، فالإبداع والتغيير سواء أكان على مستوى المدرسة أم على مستوى المديرية التعليمية، هو في النهاية وظيفة القيادة.

وهذه الجودة لن يتسنى لها أن تكون واقعًا معاشًا إلا من خلال قادة تربويين رؤيويين ينظرون إلى أنفسهم على أنهم متعلمون باحثون عن المعرفة باستمرار، وأن يعكسوا ذلك على مؤسساتهم التربوية فتغدو مجتمعات تعليمية بحق، منفتحين للأفكار الجديدة مهئينين لسماع وجهة النظر المخالفة لوجهة نظرهم، متقبلين حقيقة أن اعتقادهم قد يكون خاطئًا مهما كان قيمًا في نظرهم، وأن يكونوا ناقدين تأمليين فيما يقدم لهم من معرفة، وأن يضعوه في مصاف خياراتهم، معتمدين في ذلك على مخزون معرفي رحب، وأن يدركوا أن واقع ممارساتهم اليوم ما هو إلا واحد من بدائل عديدة ممكنة، وأن كل ما عليهم استقصاء البديل الأفضل من خلال التأمل الناقد والاستبصار الواعي، الأمر الذي يحتم عليهم أن يكونوا قادة تربويين يتأملون الماضي بكل مترباته، ويحسنون قراءة الواقع بكل متغيراته، ويجيدون استشراف المستقبل بكل تعقيداته وتحدياته، ويعدون له الإعداد الواعي المتبصر الذي يليق به، فما مراجعة الأمم الحية لنظمها التربوية وتأملها فيها -على رأسها قيادتها التربوية بوصفها الأساس في أي تغيير منشود- إلا تجسيد لتنبهها لدور قيادتها وأهميتها في التغيير الذي يتطلب من التربية إعداد جيل قادر على التعامل مع معطيات الألفية الثالثة وما يكتنفها من تعقيدات وتحديات. فعلى عاتق القيادة التربوية تقع مسؤولية تشكيل حياة الناشئة إن لم يكن تشكيل الإطار الفكري للمجتمع برمته والتي تحدد مصير التربية التي تقدم، سواء أكانت إيجابية أم سلبية، وما يترتب على ذلك من تقدم ورقي ولحاق بمصاف الأمم المتقدمة أو انتكاس وركودٍ وتخلفٍ عن الركب.

2- الخلفية النظرية للبحث

ترتبط درجة فاعلية المدرسة ارتباطًا وثيقًا بفاعلية مديرتها وقدرته الإدارية؛ إذ لا يمكن أن ترى مدرسة فاعلة، دون أن يكون مديرها قائدًا تربويًا داعمًا وراعيًا، فالقيادة التعليمية من المفاهيم التي دخلت بقوة إلى الميدان التربوي، واستحوذت على اهتمام الباحثين والمؤلفين وعنايتهم، إذ إنها ما زالت ترى بوضوح من خلال زخم الدراسات الحديثة التي تناولت مفهوم القيادة التعليمية ومهاراتها وأهميتها للقادة التربويين، سواء أكانوا مديري مدارس أم مشرفين أم

مديري تربية وتعليم، فمفهوم القيادة التعليمية الذي بزغ في بداية الثمانينيات من القرن المنصرم، أفضى إلى تغيير في دور مدير المدرسة، الذي غالباً ما كان يحكم على نجاحه، بدرجة قدرته على إدارة العمليات المدرسية، إلى دور ذي طابع فني وقيادي تعليمي، منوط به مسؤولية تحقيق رسالة أكاديمية (Lashway, 1998).

فالقيادة التعليمية تعد مجموعة من الممارسات والمعتقدات التي جاءت نتيجة للاهتمام البالغ بتحسين العملية التعليمية، وتتضمن الممارسات المرتبط بها تطوير رؤية تربوية وصياغتها وتوضيحها، لكي ينبثق عنها رسالة تربوية، تعنى بالتحصيل الأكاديمي، وتعزيز التوقعات العالية للطلبة والمعلمين والمديرين والمشرفين، وتطوير المنهاج والنمو المهني، وصرف الوقت الأكبر لمراقبة التعليم داخل الغرف الصفية، وتطوير ثقافة المدرسة، وتعزيز تعلم الطلبة، والارتقاء بأداءات المعلمين من خلال برامج نمو مهني تنعكس مباشرة على تحسين تعلم الطلبة (Hallinger & Murph, 1987)، ولعل الدعم الذي تلقاه القيادة التعليمية يستند إلى الافتراض القائل إن الوظائف الإدارية للقائد التربوي، لا يمكن فصلها أو عزلها عن جوهر الوظائف الأخرى للمنظومة التربوية، فالقائد التربوي يجب أن يكون معلماً، وعالمياً تربوياً، فواجباته ومسؤولياته ترتبط ارتباطاً وثيقاً بغرض التربية (Sergovanni, 1991).

وغالباً ما ترتبط القيادة التعليمية بالقيادة الرؤية، إذ إن القيادة الرؤية هي القيادة التي لديها رؤية واضحة لمستقبل المنظمة التربوية، وتوفر الأسلوب الذي يكون متسقاً معها، وتشجع الرضا بأهداف المجموعة، وتزود الدعم الفردي، ولذلك فإن للقائد الحرية في تطوير "رؤية واضحة" وتوصيلها، أي صورة واضحة للمستقبل المنشود، وغالباً ما ترتبط جودة القيادة ونوعيتها بقدرتها على تحقيق الرؤى وتجسيدها، وجعلها واقعاً ملموساً. ويرى السويديان وباشراحي (2002) أنّ للقائد الرؤية أربعة مهام هي:

2-1- تحديد الرؤية

فهو يوضح للمؤوسين استشرافه للمستقبل وتطلعه المنشود، مما يجعلهم متفائلين وصامدين أمام المصاعب ومتماسكين في جماعتهم ومتحمسين في أداء المهام المطلوبة اليهم، والأهداف المشتركة بينهم.

2-2- إيصال الرؤية للأتباع

فالقائد التربوي هو القادر على إيصال الرؤية للمرؤوسين محاولاً تذويبها وجداناً لديهم وبصورة واضحة تجعلهم يرونها كما يرون واقعهم فيتحمسون لها ويندفعون نحوها ويضحون من أجلها.

2-3- تطبيق الرؤية

فالقائد لا يكتفي بشرح الرؤية، بل يطبقها ويعيشها، فهو لا يحدثهم من برج عاجي، بل يعيش بينهم ويعلق على كل حادث في المؤسسة سواء أكان صغيراً أم كبيراً.

2-4- رفع درجة الالتزام تجاه الرؤية

وأخيراً يقوم القائد التحويلي برفع درجة التزام المرؤوسين تجاه الرؤية، فبعد أن يحدد الرؤية ويوصلها لأتباعه ويعيشها، ويطبقها على نفسه، فمن أدواره الرئيسة أيضاً زيادة التزام مرؤوسيه بها.

وتعد القيادة التعليمية التي تركز على التعلم وضمان حدوثه بالصيغة المنشودة، وتعزيزه باستمرار عنصراً جوهرياً ومكماً للقيادة التعليمية الفاعلة، فكلالهما يؤكداً أهمية الارتقاء بأفراد المؤسسة، والالتزامهم بأخلاقيات المهنة، وإحداث التعلم المنشود (الصيداوي، 2001). ومن أنماط القيادة التعليمية الحديثة القيادة التحويلية، التي تعد من القيادات التي تركز على التعلم وتعزيزه باستمرار، والارتقاء بأفراد المؤسسة التعليمية، كما تشتمل على أبعاد عدة منها: التأثير والجادبية، الحفز والإلهام، والتشجيع الإبداعي، والاهتمام بالمشاعر الفردية (العامري، 2002).

ورغم تأكيد أهمية الدور الذي تؤديه الإدارة المدرسية في تطوير العملية التعليمية، وعدها المدخل الرئيس والأساس للولوج إلى كل عملية إصلاح، لأن واقع الإدارة المدرسية على المستوى العربي ما زال دون مستوى الطموح، وقد أكد الدليل الإجرائي لإدارة الأداء وتقويمه في الخدمة المدنية لعام (2007) في المملكة الأردنية الهاشمية اعتماد العناصر الخاصة التالية بوصفها عناصر لتقييم الأداء والسلوك الوظيفي لموظيفة مدير المدرسة بوصفه قائداً تربوياً، كما يأتي:

- الحرص على متابعة أداء المرؤوسين وإجراءات سير اليوم الدراسي.
- تنمية المرؤوسين وتمكينهم من توفير بيئة تعلم مناسبة.

- فهم النظام التربوي وفلسفته وقيمه الأساسية والالتزام به.
- الالتزام بتنظيم الاجتماعات الخاصة بالمجالس المدرسية وتفعيل التعاون مع المجتمع المحلي.
- التعاون مع المشرفين التربويين في تحسين أداء المعلمين في المدرسة.
- الحرص على تأمين المتطلبات والمستلزمات المدرسية اللازمة للمدرسة لضمان سير العمل بفاعلية.

- الحرص على تعزيز المفاهيم الحديثة ومعايير السلوك الجيد لدى المرؤوسين والطلبة في المدرسة.

وقد جسد الباحثون في هذه الرؤية واقعاً معيشاً من خلال هذه الدراسة المستفيضة ممثلة بمحاورها المختلفة التي تستهدف الارتقاء بواقع العملية التربوية في الأردن عامة وفي مديريات التربية في محافظة الزرقاء خاصة للوصول إلى مصاف الدول المتقدمة في هذا المضمار ومواكبة التوجهات الحديثة للإدارة التربوية؛ إذ تشير هذه التوجهات إلى أهمية الدور الملقى على عاتق الإدارة التربوية وعلى رأسها مدير المدرسة، لأن كفايته وقدرته المهنية تؤديان دوراً حاسماً في العملية التربوية، بوصفها متغيرات رئيسة ومفتاحاً في التأثير والإصلاح، ولعل ذلك لا يعد مفاجئاً؛ لأن مسؤولية تحسين مستوى أداءات الطلبة التعليمية يعد من صلب عمل مدير المدرسة.

3- مشكلة الدراسة وأسئلتها

لقد استحوذ مدير المدرسة بوصفه مشرفاً مقيماً، على اهتمام العديد من الباحثين والدارسين في مجال الإدارة التربوية. بل تعالت الصيحات في العقد الأخير من القرن المنصرم منادية بضرورة أن تبدأ شرارة الإصلاح من المدرسة، بحسبة إدارتها بوصفها الوحدة الأساس التي يستند إليها النظام التربوي في تحقيق رؤاه وتوجهاته، والتي لن تتجسد واقعاً ما لم تجد مديراً مزوداً بمهارات القيادة الفاعلة، وواعياً بمتطلبات هذه الرؤى والتوجهات، ومدركاً الدور الريادي للمدرسة بوصفها رافداً من روافد التنمية بمفهومها الشامل، فالفكر الإداري المعاصر بات ينظر إلى مدير المدرسة على أنه قائد تربوي يتبوأ أدواراً ومسؤوليات حاسمة وهامة وبالغة التعقيد في الوقت نفسه، إذ غالباً ما يرتبط نجاح المدرسة أو فشلها بتحقيق أهدافها ومراميها ورسالتها

بالكيفية التي يدير بها المدرسة وبسلوكاته القيادية، فأدب الإدارة المدرسية أكد أهمية دور مدير المدرسة بوصفه قائداً تعليمياً، وربط نجاحات المدير بدرجة ممارسته الفاعلة لمهارات القيادة التعليمية، واعتبار مدير المدرسة الناجح ليس القائد التعليمي فحسب، بل المنسق للمعلمين بوصفهم قادة تعليميين، كما أكدت المؤتمرات العربية التي عقدت في طرابلس (1998) ودمشق (2000) ضرورة النظر في الأساليب والسياسات والممارسات الإدارية والتربوية والعمل على تحديثها، و توجه الأردن في السنوات الأخيرة إلى ضرورة التركيز على الجودة الشاملة في الإدارة والاقتصاد المعرفي الذي يحتاج إلى قادة تعليميين يقودون العملية التربوية في المدارس نحو تعليم أفضل، بناءً على ما تقدم، تتلخص مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي "ما واقع الممارسات القيادية التعليمية لمديري المدارس في محافظة الزرقاء التعليمية في المملكة الأردنية الهاشمية"؟.

وبالتحديد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:

3-1- ما واقع ممارسات القيادة التعليمية لدى مديري المدارس في محافظة الزرقاء التعليمية من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين أنفسهم؟

3-2- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين تقديرات المشرفين التربويين ومديري المدارس لواقع ممارسات القيادة التعليمية لدى المدارس التابعة لمحافظة الزرقاء التعليمية، تعزى إلى وظائفهم التربوية؟

3-3- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين تقديرات المشرفين التربويين لواقع ممارسات القيادة التعليمية لدى مديري المدارس في محافظة الزرقاء التعليمية، لدى مديري المدارس في محافظة الزرقاء التعليمية، تعزى إلى الجنس والمؤهل والخبرة؟.

3-4- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين تقديرات مديري المدارس في محافظة الزرقاء التعليمية لواقع ممارسات القيادة التعليمية لديهم تعزى إلى الجنس والمؤهل والخبرة؟.

4- أهداف الدراسة

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

4-1- التعرف إلى واقع الممارسات القيادية التعليمية لمديري المدارس ومديراتها في محافظة الزرقاء التعليمية.

4-2- بيان دور المشرفين التربويين في الكشف عن واقع الممارسات القيادية التعليمية لمديري المدارس في محافظة الزرقاء التعليمية بوصفهم قادة تربويين.

4-3- فحص أثر كل من وظيفة المدير ومؤهلته وجنسه وخبرته في الممارسة القيادية التعليمية.

5- أهمية الدراسة

ثمة مسوّغات عدة تؤكد أهمية هذه الدراسة، لعلّ من أبرزها:

5-1- تزويد القائمين على برامج تدريب مديري المدارس بتغذية راجعة تطويرية عن واقع الممارسات القيادية التعليمية لمديري المدارس، مما يساعدهم على تصميم برامج تدريبية.

5-2- تزويد أقسام الإدارة التربوية في الجامعات بتغذية راجعة عن واقع الممارسات القيادية التعليمية لمديري المدارس؛ مما يتيح لها تضمين مساقات وبرامج تعمل على تحقيق ممارسات قيادية تعليمية.

5-3- تبصير مديري المدارس بالمهام والأدوار المتوقع منهم ممارستها، مما يساهم في توضيح الدور الذي يؤديه، وتطوير فهم أفضل للمهام والمسؤوليات المنوطة بعملهم في الأردن.

5-4- توجيه مسارات الباحثين والدارسين لموضوع القيادة التعليمية الذي يتسم بالجدّة والحداثة.

5-5- تزويد القائمين على تقويم أداء المديرين بمؤشرات أداء تعليمية تعينهم على تقويم أداء المديرين.

5-6- الإسهام في إغناء الأدب التربوي في مجال تدريب مديري المدارس.

5-7- جاءت هذه الدراسة استكمالاً لمتطلبات نتائج الدراسات السابقة، في ميدان القيادة التعليمية لمديري المدارس في الوطن العربي.

6- حدود الدراسة

يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء الحدود التالية:

6-1- اقتصرَت الدراسة على مديري المدارس والمشرفين التربويين العاملين في مديريات التربية التابعة لمحافظة الزرقاء وهي: قصبة الزرقاء والزرقاء الثانية ولواء الرصيفة وتربية الزرقاء التابعة لوكالة الغوث للعام الدراسي 2006/2007م، ويعود السبب في اختيارها لأنها من أكبر المحافظات في المملكة بعد العاصمة عمان، وأن الباحثين يعملون في جامعة تابعة لمحافظة الزرقاء، وإطلاعهم من خلال إشرافهم على طلبتهم في المدارس على واقع ممارسات المديرين والمديرات في المديريات السابقة.

6-2- اقتصرَت الدراسة في تجميع بياناتها على استبانة أعدت لغرض الدراسة.

7- التعريفات الإجرائية

ضمن الباحثون في دراستهم عدداً من التعريفات، التي لا بدّ من تعريفها، كي يحدث التوافق بينهم وبين القارئ في تحديد دلالاتها. وفي ضوء مطالعتهم للأدب النظري والدراسات التربوية، اعتمدوا في تحديد تلك التعريفات على ما جاء مناسباً لأهداف الدراسة على النحو التالي:

7-1- القيادة التعليمية

"هي مجموعة من الممارسات والمعتقدات التي جاءت نتاجاً للاهتمام البالغ بتحسين التعليم وزيادة تعلم الطلبة"، وتتضمن الممارسات المرتبطة بها تطوير رؤية تربوية (Vision) وصياغتها وتوضيحها، لتنبثق عنها رسالة (Mision) تربوية تعنى بالتحصيل الأكاديمي، وتعزيز التوقعات العالمية للطلبة والمعلمين والمديرين والمشرفين، وتطوير المنهاج والنمو المهني، وصرف الوقت الأكبر لمراقبة التعليم داخل الغرف الصفية، وتطوير ثقافة المدرسة، وتعزيز تعلم الطلبة، والارتقاء بأداءات المعلمين من خلال برامج نمو مهني تنعكس مباشرة على تحسين تعلم الطلبة (Hallinger & Murphy, 1987)، ويعرفها الطويل (2001): هي القيادة التي يكمن في مقدرتها على تفسير رؤانا وترجمتها لتكون ديدن كل العاملين في النظام التربوي، فتحسيد الرؤى هو الهدف والغاية، حتى يصبح الشعار حقيقة لا بد من أن تكون الرؤية مفهومة وواضحة

لجميع وترجم عبر كل المستويات في النظام.

7-2- الممارسات القيادية التعليمية

مجموعة الأعمال الإجرائية التي يقوم بها مدير المدرسة ويمارسها، ضمن المجالات التالية: التعلم والتعليم، والمنهاج، والنمو المهني، وتقويم تحصيل الطلبة وتعزيزه، الرؤية والرسالة والأهداف.

7-3- المشرف التربوي

هو الشخص المؤهل في المرحلة التي يعمل فيها وأن يكون ذا خبرة في التعليم أو الإدارة المدرسية لا تقل عن خمس سنوات وأن يكون حاصلاً على الدرجة الجامعية الثانية.

— الماجستير - ويجوز الاكتفاء عند الضرورة بمؤهل تربوي لا تقل مدة الدراسة فيه عن سنة دراسية واحدة بعد الدرجة الجامعية الأولى وبخبرة لا تقل عن عشر سنوات"، (قانون التربية والتعليم، 1994).

7-4- مدير المدرسة

هو الشخص المؤهل للمرحلة التي يعمل فيها فضلاً عن حصوله على مؤهل في الإدارة المدرسية وأن يكون ذا خبرة في التعليم لا تقل عن خمس سنوات، (قانون التربية والتعليم، 1994).

8- الدراسات السابقة

8-1- دراسة المحبوب (2000) بعنوان "كفاءة أداء مديري المدارس الثانوية ومديراتها في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات" تهدف إلى معرفة درجة كفاءة المديرين والمديرات من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في محافظة الأحساء، استخدم فيها المنهج الوصفي، تكونت عينة الدراسة من (296) معلماً ومعلمة، استخدم الباحث أداة (استبانة) تكونت من (52) فقرة موزعة على ستة أبعاد هي: الإدارية، والفنية، والمعلم، والطالب، والمبنى المدرسي، والعلاقة بين المدير وأولياء أمور الطلبة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن تقديرات المعلمين والمعلمات لدرجة كفاءة ممارسات مديري المدارس (عالية) في الممارسات الإدارية والفنية وأكبر من (متوسط) في الجوانب الأربعة الأخرى، وأن تقديرات أفراد عينة الدراسة من

المعلمات للممارسات الإدارية والفنية أكبر من تقديرات المعلمين، وأظهرت نتائج الدراسة دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين والمعلمات تعزى إلى متغير الجنس لصالح فئة المعلمات.

8-2- دراسة هاشم (2003) بعنوان "الممارسات القيادية لمديري المدارس الثانوية وعلاقتها بمركز الضبط لدى المعلمين في الأردن" تهدف إلى تعرف طبيعة العلاقة بين الممارسات القيادية لمديري المدارس الثانوية ومركز الضبط لدى المعلمين من وجهة نظر المعلمين، استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي وتكونت عينة الدراسة من (884) معلماً ومعلمةً، ولتحقق ذلك قام الباحث بإعداد أداة (استبانة) لقياس مستوى الممارسات القيادية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى أداء الممارسات القيادية لمديري المدارس الثانوية جاءت بدرجة متوسطة في الأبعاد التالية وبشكل تنازلي: التعزيز، فمبادئ الاتصال، فإدارة التغيير، فالمرونة في التعامل، فاتخاذ القرارات، فالإبداع، وأخيراً إدارة الصراع. كما أظهرت علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين الممارسات القيادية لمديري المدارس الثانوية، ومركز الضبط لدى المعلمين في الأردن.

8-3- دراسة القداح (2003) بعنوان "الكفايات المهنية المستقبلية لمديري المدارس الثانوية الأردنية في الربع الأول من القرن الحادي والعشرين، بناءً أنموذج مقترح"، تهدف إلى التوصل إلى الكفايات المهنية المستقبلية اللازمة لمدير المدرسة الثانوية الأردنية في الربع الأول من القرن الحادي والعشرين، استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك ميلاً نحو أولويات إدارية بحتة عند المديرين على حساب الجوانب الفنية المرتبطة بجوهر عمليات التعلم والتعليم، وأن مديري المدارس غالباً ما يغفلون دورهم القيادي التعليمي الفني الذي يعد من صلب عملهم.

8-4- دراسة صالح (2003) بعنوان "درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الأساسية الحكومية ومديراتها في قصبة الزرقاء ولواء الرصيفة لدورهم الإداري والفني من وجهة نظرهم" تكونت عينة الدراسة من (137) مديراً ومديرةً، استخدمت الباحثة أداة تكونت من (99) فقرة موزعة على ستة مجالات هي: مجال تنظيم الأعمال الإدارية، مجال العاملين، مجال الطلبة، مجال تحسين المناهج، مجال المجتمع المحلي، ومجال البناء المدرسي، ولم تظهر نتائج الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغير المديرية وكذلك

الجنس، وأظهرت فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة ممارسة أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغير الخبرة في مجال العاملين التي يمارسها مديرو مدارس المرحلة الأساسية الحكومية الإدارية والفنية ومديراتها، لصالح ذوي الخبرة (10) سنوات فأكثر، وفروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين درجة ممارسة أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي في مجالات الأداة الكلية، لصالح البكالوريوس والدبلوم العالي في مجال التعاون مع المجتمع المحلي، ومجال تنظيم الأعمال الإدارية، ولم تظهر تفاعلات بين الجنس والمديرية، والمستوى التعليمي والخبرة، والجنس والخبرة، والجنس والمديرية، والجنس والمستوى التعليمي، فيما يتعلق بدرجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الأساسية الحكومية ومديراتها في مجال تحسين المنهاج.

8-5- دراسة اللواتي (2004) بعنوان "تقويم أثر برنامج تطوير التعليم في الممارسات الإدارية التطويرية لمديري مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان" تهدف إلى تقويم أثر برنامج تطوير التعليم في الممارسات الإدارية التطويرية لمديري مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان، وقد قام الباحث بتطوير أداة (استبانة) تكونت من (81) فقرة موزعة على تسعة مجالات هي: التعلم والتعليم، والنمو المهني، والتقويم، والموارد البشرية، والرؤية والقيم الأخلاقية، والمجتمع المحلي، وبيئة المدرسة، والأهداف المدرسية، والشؤون الإدارية والمالية، وتمثل كل فقرة فيها ممارسة إدارية تطويرية يفترض أن يمارسها مديرو مدارس التعليم الأساسي في ظل برنامج تطوير التعليم، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر في واقع الممارسات الإدارية التطويرية لمديري مدارس التعليم الأساسي، وأوضحت الدراسة أن جميع متوسطات فقرات الاستبانة ومجالاتها كانت دالة إحصائية لممارستهم الإدارية التطويرية بعد التطوير.

8-6- دراسة كوتون (Cotton, 2003) بعنوان "تحديد الحاجات المهنية لمديري المدارس بوصفهم قادة تعليميين"، تهدف إلى تحديد مصادر النمو المهني والعوامل المؤثرة في مشاركة المديرين في برامج النمو المهني، وقد خلصت الدراسة إلى أن المجالات الأدائية للقيادة التعليمية جميعها عدت مهمة حاسمة للقيام بالدور القيادي التعليمي، وهي حاجات مهنية ملحة، وقد اشتملت على مجالات: وضع الرؤية والرسالة والأهداف، والإشراف على التعليم والمعلمين، وإدارة المنهاج والتدريس، ومراقبة تقدم الطلبة، وتعزيز النمو المهني، وأظهرت النتائج أن كثيراً

من المديرين اعتبروا نموذج النمو المهني المستند إلى ورش العمل في المؤثرات المصدر الأهم من مصادر النمو المهني، وفي جميع مجالات القيادة التعليمية، في حين عدّ القليل منهم نموذج النمو المهني، المستند إلى الجامعة مصدرًا هامًا من مصادر النمو المهني، وأشار مديرو المدارس إلى أهمية أن تكون برامج النمو المهني وفعالياته متمركزة ومتسقة مع أهداف المدرسة وتزيد في قاعدتهم المعرفية والمهارية، وتتفق مع أهدافهم الشخصية وتتضمن أنشطة وفعاليات تعينهم على أن يمارسوا التطبيق الفوري لما تعلموه، وتذليل صعوبات حقيقية تواجههم في العمل.

8-7- دراسة غروف (Grove,2004) بعنوان "استقصاء دور السلوكات القيادية التعليمية في مساعدة مديري المدارس والمعلمين على النجاح، وتجاوز المعايير الأكاديمية العالية والاختبارات في ظل المساءلة"، تهدف الدراسة إلى تحديد السلوكات القيادية والتعليمية للمديرين الناجحين الذين تمكنوا من الارتقاء بتحصيل الطلبة في مدارسهم، ولقد خلصت الدراسة إلى أن المديرين كانوا يسهلون ويسرون إيجاد الأهداف، ويوظفون الطرائق الناجعة لإيصال هذه الأهداف، ويحددون طرائق ملائمة تربط أهداف المدرسة بمعايير الولاية ربطًا محكمًا ومباشرًا، حدد المديرون توظيف البيانات بوصفها طريقة تساعد المعلمين على فهم أهمية المساءلة ومعايير التنفيذ، كما توصل الباحث إلى أن مفهوم القيادة التعليمية، ومفهوم المساءلة سوف يظلان يحظيان بالاهتمام المتنامي والمتزايد في المستقبل.

8-8- دراسة مير (Muir,2004) بعنوان "علاقة المديرين المساعدين والمعلمين بعناصر السلوك القيادي التعليمي الفاعل لمديري المدرسة الثانوية"، تهدف إلى بيان دور المدارس الفاعلة كنتاجات لقيادة تعليمية فاعلة تنعكس على جودة التعلم والتعليم في المدرسة، وأن هناك شعورًا لدى المعلمين برضا وظيفي يزيد في جودة التعليم باستمرار، أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك عناصر عديدة للسلوك القيادي التعليمي الفاعل لمديري المدرسة الثانوية ترتبط ارتباطًا مباشرًا بمجال التعلم والتعليم والمنهاج والنمو المهني، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين المديرين، إذ قدروا ممارسة أعلى لهذه العناصر .

8-9- دراسة كاس (Case,2004) بعنوان "استقصاء وجهات نظر التربويين المختصين للسلوكات القيادية التعليمية لمديري المدارس الابتدائية ذات الأداء المرتفع والفقيرة"، ولتحقيق ذلك اختيرت ثماني مدارس تتسم بأداء تعليمي تعليمي مرتفع وفي مناطق فقيرة، وطبقت أداة

تتكون من (29) مؤشراً من مؤشرات القيادة التعليمية، أشارت نتائج الدراسة إلى أن مديري المدارس يمارسون (28) مؤشراً من أصل (29) شملت الدراسة، وحظي مؤشراً تأسيس ثقافة وجو مشجع وداعم للتعلم من خلال وضع توقعات أداء عالية لإنجازات الطلبة، ووضع أهداف تعليمية تتسق مع المعايير المحلية أو معايير الولاية على أعلى درجة ممارسة. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن مديري المدارس يمارسون بانتظام السلوكات القيادية التعليمية، ولهم رؤية تعليمية واضحة لمدارسهم بوصفها مدارس تتسم بأداء تعليمي مرتفع، ويدركون أهمية إيصال الأهداف إلى مجتمع التعلم، ويحرصون على المراقبة المستمرة لعمليتي التعلم والتعليم.

10-8- دراسة ستيفنز (Stephens,2004) بعنوان "استقصاء السمات القيادية التعليمية لمديري مدارس مونتانا (Montana)، والتي حولت المدارس من مدارس ذات تحصيل متدنٍ إلى مدارس ذات تحصيل عالٍ"، واعتمد الباحث في دراسته على نتائج اختبار "أيوا" (Iowa) للتطوير التربوي في تحديد إنجازات الطلبة التحصيلية، وقد خلصت الدراسة إلى أن الممارسات المرتبطة بمدير المدرسة بوصفه تواصلياً، والممارسات المرتبطة بالمدير بوصفه حضورياً والمترافقة مع الزيارات الصفية المتكررة، عدّت ممارسات تعليمية فاعلة في تحسين تحصيل الطلبة، فعلى مدير المدرسة امتلاك معرفة متعمقة بالتعلم والتعليم الذي يحدث في مدرسته، حتى يتسنى له تطوير رؤية للتحصيل الأكاديمي لمدرسته، والذي يترتب عليه حسن إيصالها المستمر إلى مجتمع المدرسة.

11-8- دراسة ميرسر (Mercer,2004) بعنوان "العلاقة التي تربط بين المهارات القيادية التعليمية لمديري المدارس الإعدادية ذات الفقر الالف في ولاية كارولينا، وبين الأداء المدرسي من وجهة نظر المعلمين"، ولتحقيق ذلك اختيرت مدرستان حصلتا على أداء مدرسي "متوسط" في بطاقة التقرير السنوي للعام الدراسي (2003)، واختيرت مدرستان أخريان حصلتا على أداء مدرسي "غير مرضٍ" في بطاقة التقرير السنوي للعام ذاته، واستخدم مقياس الإدارة التعليمية للمدير، الذي يتكون من (15) سؤالاً على ثلاثة مجالات هي: تقويم تحصيل الطلبة ومراقبة تقدمهم، والمنهاج، وتقويم التعليم والإشراف عليه، وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس لمهارات القيادة التعليمية كانت أعلى من المدارس التي حصلت على أداء مدرسي "متوسط" في بطاقة التقرير السنوي منه مقارنة بالمدارس التي حصلت على

أداء مدرسي "غير مرضٍ" في بطاقة التقرير نفسه، وتوصل الباحث إلى أن نتائج دراسته تتوافق توافقاً إيجابياً مع الأبحاث التي تشير إلى أنّ القادة التعليميين الفاعلين هم العامل المفتاحي والرئيس في تحسين إنجازات الطلبة.

8-12- دراسة جغبو (Hugbo,2004) بعنوان "درجة الممارسات القيادية التعليمية لمديري ثلاث مدارس في ولاية لوس أنجلوس، وأثرها في المناخ المدرسي من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس"، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن ممارسات مديري المدارس بوصفهم قادة تعليميين تفضي إلى تطوير مناخ مدرسي إيجابي وداعم يتيح لمديري المدرسة وضع التوجه التعليمي للمدرسة، والارتقاء بالمعلمين مهنيّاً، من خلال التدريب والمراقبة والعمل الجماعي، كما أشارت النتائج أيضاً إلى أن القادة التعليميين المؤثرين هم الذين يعملون مع المعلمين عن كثب لتسهيل تنفيذ المنهاج وتحسين طرائق تعلمهم.

يتبين من خلال استعراض الدراسات السابقة بأن موضوع القيادة التعليمية بات مطلباً ملحاً للإدارة المدرسية الفاعلة، وباتت التوجهات الإدارية التربوية الحديثة تؤكد، إذ أضحى مطلوباً من مدير المدرسة الفاعل المتسلح بمهارات وكفايات القيادة التعليمية؛ حتى يتسنى له القيام بدوره الفني الإشرافي الارتقائي الذي يرتبط إيجابياً بفاعلية المدرسة، الأمر الذي يترتب عليه نتائج أكاديمية تحصيلية للطلبة، وتتفق هذه الدراسة مع الدراسات التي تناولت القيادة التعليمية ومجالاتها والمهام والأدوار التي يقوم بها مديرو المدارس، ومدى تنفيذهم لها، إذ تتشابه مع كل من دراسات: هاشم (2003)، وكوتون (Cotton,2003)، واللواتي (2004)، وغروف (Grove,2004)، وقد استفاد الباحثون من هذه الدراسات في التطرق إلى مجالات الدراسة بشكلها الشمولي. كما تختلف هذه الدراسة مع الدراسات السابقة أن معظم الدراسات السابقة قيست من وجهة نظر المديرين والمعلمين إلا أن هذه الدراسة ركزت على وجهة نظر المشرفين بوصفهم أداة تحسين وتطوير للعملية التعليمية فالتوجيهات الإشرافية الحديثة تتطلب منه التحول من السلطة المعرفية، إلى السلطة المهنية والأخلاقية، ومن وصفه أتوقراطياً إلى تشاركي، فالمشرفون مطالبون أكثر من أي وقت مضى بأن يضعوا أسساً، ومراكز جديدة لبناء علاقة بالمديرين تستند إلى الأسلوب الديمقراطي التشاركي الزمالي المهني، كبديل للأسلوب البيروقراطي الأحادي الفوقي. كما تختلف هذه الدراسة عن الدراسات

السابقة في تركيزها على تقويم أداء مديري المدارس في محافظة الزرقاء التعليمية في ضوء مجالات القيادة التعليمية، وهي: التعلم والتعليم، المنهاج، النمو المهني، وتقويم تحصيل الطلبة، والرؤية والرسالة والأهداف، والتي ترتبط بالقيادة التعليمية من وجهة نظر المديرين والمشرفين. ومما سبق يمكن القول إن هذه الدراسة مكملية للدراسات السابقة التي أجريت في هذا المجال، وغطت بعض جوانب النقص فيه، فهي تعد حلقة وصل متكاملة معها، وفي إثراء الأدب التربوي عمومًا.

9- منهجية الدراسة

اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي الذي يعتمد على جمع البيانات حول ظاهرة ما في مجتمع كبير، مستخدمًا الاستبانة أداة لجمع البيانات (عباس، وآخرون، 2007) وقد استطلعت الدراسة وجهات نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين في مديريات التربية في محافظة الزرقاء في الأردن باختيار عينة عشوائية من المشرفين التربويين ومديري المدارس، وذلك خلال العام الدراسي (2006/2007)م.

10- خطوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، قام فريق البحث بما يلي:

10-1- حصر مجتمع الدراسة في مديريات التربية التابعة لمحافظة الزرقاء في المملكة الأردنية الهاشمية.

10-2- تحديد عينة الدراسة.

10-3- إعداد أداة الدراسة (الاستبانة) وتوفيرها.

10-4- عرض الأداة على المحكمين للحصول على صدق المحكمين.

10-5- الالتقاء بأفراد عينة الدراسة، وبيان أهمية الدراسة لأغراض البحث العلمي.

10-6- جمع استبانات أفراد عينة الدراسة واستبعاد الاستبانات غير المكتملة.

10-7- الإلتقاء بمجموعة من خبراء الحاسوب وتوضيح إجراءات إدخال البيانات إلى

الحاسب الآلي بغية المعالجة الإحصائية.

10-8- تحليل النتائج باستخدام برنامج الرزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS).

11- مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس التابعة لمحافظة الزرقاء ومديراتها وعددهم (316). وجميع المشرفين التربويين والمشرفات التربويات العاملين في مديريات التربية في محافظة الزرقاء وعددهم (180)، مشرفًا. ولقد اختيرت عينة عشوائية طبقية من مجتمع الدراسة تكونت عينة الدراسة من (191) مدير مدرسة ومديرًا مساعدًا، كما اشتملت الدراسة على (160) مشرفًا ومشرفة من مجتمع المشرفين التربويين، اختيروا بالطريقة العشوائية وفقًا لمتغيرات الجنس والمؤهل والخبرة.

12- أداة الدراسة

قام الباحثون بتطوير أداة الدراسة (استبانة) تقيس الممارسات القيادية التعليمية لمدير المدرسة من خلال الاستبانة بالأدب النظري المتعلق بالقيادة التعليمية لمديري المدارس، ومن خلال الإفادة من استبانة لقياس واقع الممارسات الإدارية والفنية لمديري التربية والتعليم التي طورها الباحث شو باش (2005) في رسالة دكتوراه أعدها، إذ وضعت أداة الدراسة بصورتها الأولية من خلال وضع قائمة بأهم الممارسات القيادية التعليمية لمدير المدرسة تتكون من (61) فقرة (ممارسة قيادية) موزعة إلى خمسة مجالات رئيسية هي: التعلم والتعليم، والمنهاج، النمو المهني، تقويم تحصيل الطلبة، الرؤية والرسالة والأهداف.

12-1- صدق الأداة وثباتها

لمعرفة مدى صدق الاستبانة استخرج الباحثون دلالة صدق المحتوى باستخدام أسلوب التحكيم بعرض الاستبانة على (20) محكمًا من أساتذة الجامعات، ومن الخبراء المختصين بالإدارة والقيادة التعليمية والمهتمين، استفاد الباحثون من ملاحظات المحكمين واقتراحاتهم، فيما يتعلق بتعديل بعض الفقرات أو إعادة صياغتها لتناسب والمجال الذي وردت فيه، وقد أصبح عدد فقرات الاستبانة في صيغتها النهائية (54) فقرة موزعة على مجالات الدراسة الخمسة، وحسب معامل الثبات لكل مجال من المجالات الخمسة، والمجالات مجتمعة بطريقة الثبات بالإعادة (Test-Retest)، وكان الفاصل الزمني بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني ثلاثة

أسابيع، وتكونت عينة الثبات من (10) مشرفين تربويين و(20) مدير مدرسة ومديرة من مجتمع الدراسة، واستثنت هذه العينة من المشمولين بالدراسة، وبلغت قيم معامل الثبات كما هو مبين في الجدول رقم (1).

الجدول رقم (1)
معامل الثبات لمجالات الأداة الخمسة

المجال	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	الكل
معامل الثبات	0.87	0.79	0.84	0.83	0.75	0.86

ويرى الباحثون أن قيم معاملات الثبات السابقة كافية لأغراض الدراسة، استناداً إلى الأدب التربوي في الإدارة التربوية وقد اعتمدت مستويات التقدير الواردة في الجدول رقم (2).

الجدول رقم (2)
مستويات التقدير لاستجابات مديري المدارس والمشرفين التربويين

درجة الممارسة	المتوسط الحسابي
عالية جداً	5.00 – 4.50
عالية	4.49 – 3.50
متوسطة	3.49 – 2.50
قليلة	2.49 – 1.50
قليلة جداً	أقل من 1.50

13- المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة، استخدم اختبارات، (T-test) للعينات المستقلة، كما استخدم اختيار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، وذلك عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) واستخدم اختبار "شيفيه" (LSD) للمقارنات البعدية، وذلك للكشف عن مصادر الفروق بين مستويات المتغيرات.

14- نتائج الدراسة

وفيما يلي عرض للنتائج التي توصلت إليها الدراسة:

14-1- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي نصه: "ما واقع ممارسات القيادة التعليمية لدى مديري المدارس في محافظة الزرقاء التعليمية من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين أنفسهم؟".

وللإجابة عن السؤال الأول حسب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لكل فقرة (ممارسة) من الفقرات الواردة في أداة الدراسة، التي تقيس واقع الممارسات القيادية التعليمية لدى مديري المدارس في مديريات التربية في محافظة الزرقاء ، والبالغ عددها (54) فقرة، وتم ترتيبها تنازلياً وفق أهميتها.

14-1-1- يظهر الجدول رقم (3) أن تقديرات مديري المدارس لواقع الممارسات القيادية لديهم في كل مجال من مجالات الأداة الخمسة والمجالات مجتمعة جاءت ضمن فئة التقدير بدرجة عالية فتراوح المتوسط الحسابي لها بين (4.05) التعلم والتعليم، و (3.75) المنهاج، وتقديرات مديري المدارس في المجالات مجتمعة فقد حصلت على متوسط حسابي (3.94)، أما المشرفون التربويون فقد جاءت تقديراتهم ضمن فئة التقدير بدرجة عالية فقط في المجال الأول (التعلم والتعليم) بمتوسط حسابي (3.51)، أما باقي المجالات الأربعة والمجالات مجتمعة، فقد جاءت ضمن فئة التقدير بدرجة متوسطة، إذ حصل المجال الثاني (المنهاج) على أقل متوسط حسابي وبلغ (3.36)، وحصلت تقديرات المشرفين التربويين في المجالات مجتمعة على متوسط حسابي (3.45).

الجدول رقم (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة، للممارسات القيادية التعليمية لدى مديري المدارس في محافظة الزرقاء التعليمية من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين في كل مجال من مجالات الأداة والمجالات مجتمعة

رقم المج ال	نص المجال	مديرو المدارس			المشرفون التربويون	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف ف المعياري
1	التعلم والتعليم	4.05	0.71	1	3.51	0.94

2	المنهاج	3.75	0.84	5	3.36	0.98	5
3	النمو المهني	3.93	0.75	4	3.43	0.99	4
4	تقويم تحصيل الطلبة وتعزيزه	3.95	0.74	3	3.49	0.91	2
5	الرؤية والرسالة والأهداف	4.03	0.75	2	3.48	0.92	3
	المجالات الخمسة مجتمعة	3.94	0.69		3.45	0.90	

14-1-2- لقد جاءت تقديرات مديري المدارس في الفقرات المتعلقة بالمجال الأول (التعلم والتعليم) بين (3.73) المتعلقة بالفقرة رقم (4) ونصها: "يطلع المدير المعلمين باستمرار على مستجدات البحوث التربوية ويشجعهم على تجربتها". و (4.42) المتعلقة بالفقرة رقم (7) ونصها: "يشجع المدير الإبداع والابتكار ويعزز في عملية التعليم". أما متوسط تقديرات المشرفين في المجال الأول (التعلم والتعليم) فجاءت بين (3.19) المتعلق بالفقرة رقم (4): "يطلع المدير المعلمين باستمرار على مستجدات البحوث التربوية ويشجعهم على تجربتها"، و (4.01) الفقرة رقم (1): "يشجع المدير توظيف التكنولوجيا في تجويد عملية التعليم".

14-1-3- أشار متوسط تقديرات مديري المدارس في الفقرات المتعلقة بالمجال الثاني (المنهاج) بين (3.22) الخاص بالفقرة رقم (8) والتي نصها: "يشرك المدير المعلمين في تصميم المنهاج وإثرائه"، وبين (4.6) المتعلق بالفقرة رقم (9) التي نصها: "يزود المدير المعلمين بالمعلومات اللازمة حول ما يستجد من تعديل أو تطوير للمنهاج". أما متوسط تقديرات المشرفين في المجال الثاني (المنهاج) فتشير إلى أن الفقرات جاءت بين (2.89) للفقرة رقم (8) والتي نصها: "يشرك المدير المعلمين في تصميم المنهاج وإثرائه"، وبين (3.58) للفقرة رقم (1) "يناقش المدير المعلمين في أهداف المنهاج وتوجهاته".

14-1-4- جاءت تقديرات مديري المدارس في الفقرات المتعلقة بالمجال الثالث (النمو المهني) ما بين (3.65) للفقرة رقم (1) والتي نصها: "يوفر المدير فرص برامج نمو مهني للمعلمين تلبي حاجاتهم الحقيقية" و (4.42) للفقرة رقم (10) والتي نصها: "يشجع المدير الزيارات المتبادلة بين المعلمين". أما متوسط تقديرات المشرفين في المجال نفسه فتشير توزع الفقرات بين (2.98) للفقرة رقم (7) والتي نصها: "يشجع المدير المعلمين على توظيف البحوث الإجرائية في حل مشكلاتهم التعليمية"، و (3.86) للفقرة رقم (10) والتي نصها:

"يشجع المدير الزيارات المتبادلة بين المعلمين".

14-1-5- بينت النتائج أن متوسط تقديرات مديري المدارس في الفقرات المتعلقة بالجمال الرابع (تقويم تحصيل الطلبة وتعزيزه) جاءت بين (3.75) الفقرة رقم (7) التي نصها: "يضع المدير توقعات أداء عالية للطلبة"، و (4.22) للفقرة رقم (11): "يكرم المدير الطلبة المتفوقين، ويحتفل بنجاحاتهم". أما متوسط تقديرات المشرفين في المجال الرابع، فيشير إلى أن الفقرات جاءت بين (3.29) للفقرة رقم (5): "يشجع المدير المعلمين على بناء الخطط الإغنائية التي تنمي مهارات التفكير العليا لدى الطلبة وتقويمها باستمرار"، و (3.79) للفقرة رقم (11): "يكرم المدير الطلبة المتفوقين ويحتفل بنجاحاتهم".

14-1-6- أشارت النتائج إلى أن متوسط تقديرات مديري المدارس في الفقرات المتعلقة بالجمال الخامس (الرؤية والرسالة والأهداف) جاءت بين (3.81) الفقرة رقم (8): "يشكل المدير رؤية المدرسة بحيث تصبح كمؤشرات أداء المعلمين"، و (4.38) الفقرة رقم (10): "يسعى المدير إلى تحقيق سياسة التعليم في المملكة"، أما متوسط تقديرات المشرفين في المجال الخامس فتشير إلى أن الفقرات جاءت بين (3.24) للفقرة رقم (7): "يساعد المدير على أن تسهم رؤية المدرسة في توحيد أفكار المعلمين وتوقعاتهم وتشكيل أرضية مشتركة لهم"، و (3.74) للفقرة رقم (11): "يسهم في توضيح رسالة الوزارة لدى معلمي المدرسة وطلابها".

14-2- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي نصه "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين تقديرات مديري المدارس والمشرفين التربويين لواقع الممارسات القيادية التعليمية لدى مديري المدارس في محافظة الزرقاء التعليمية تعزى إلى وظيفتهم التربوية؟

للإجابة عن السؤال الثاني، وبهدف اختبار دلالة الفروق في تقديرات أفراد العينة في ضوء الوظيفة التربوية (مدير مدرسة، مشرف تربوي)، استخدم اختبار "ت" (T-test) للعينات المستقلة، وكانت النتائج على النحو الوارد في الجدول رقم (4).

الجدول رقم (4)

نتائج اختبار "ت" (T-test) للكشف عن مستوى دلالة الفروق في تقديرات

أفراد العينة في ضوء الوظيفة التربوية

المجال	الوظيفة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
1	مشرف	160	3.51	0.94	6.14	349	*0.00
	مدير	191	4.05	0.71			
2	مشرف	160	3.36	0.98	4.069	349	*0.00
	مدير	191	3.75	0.84			
3	مشرف	160	3.43	0.99	5.461	349	*0.00
	مدير	191	3.93	0.75			
4	مشرف	160	3.49	0.91	5.186	349	*0.00
	مدير	191	3.95	0.74			
5	مشرف	160	3.48	0.92	6.158	349	*0.00
	مدير	191	3.48	0.75			
6	مشرف	160	3.45	0.90	5.764	349	*0.00
	مدير	191	3.94	0.69			

* دالة إحصائية.

14-2-1- تشير النتائج في الجدول رقم (4) إلى فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تقديرات أفراد العينة لجميع المجالات على أساس الوظيفة التربوية، لأن مستوى الدلالة لكل مجال ($\alpha = 0.05$)، وهو أقل من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) الذي تم اختبار الفرضيات على أساسه. كما يظهر الجدول نفسه أن الدلالة كانت لصالح مديري المدارس لأن متوسطات تقديراتهم أعلى من متوسطات تقديرات المشرفين التربويين على جميع المجالات.

14-3- النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي نصه "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين تقديرات المشرفين التربويين لواقع الممارسات القيادية التعليمية لدى مديري المدارس في محافظة الزرقاء التعليمية تعزى إلى الجنس والمؤهل العلمي والخبرة؟"

14-3-1- النتائج المتعلقة بأثر جنس المشرفين التربويين

بهدف اختبار دلالة الفروق في تقديرات أفراد العينة من المشرفين التربويين في ضوء الجنس، استخدم اختبار "ت" (T-test) للعينات المستقلة، وكانت النتائج على النحو الوارد في الجدول

رقم (5).

الجدول رقم (5)

نتائج اختبار (ت) للكشف عن مستوى دلالة الفروق في تقديرات أفراد العينة
من المشرفين التربويين في ضوء الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة (α)
1	أنثى	103	3.59	0.95	1.387	158	0.167
	ذكر	57	3.37	0.90			
2	أنثى	103	3.43	0.97	1.246	158	0.215
	ذكر	57	3.23	0.97			
3	أنثى	103	3.49	1.00	1.125	158	0.262
	ذكر	57	3.31	0.97			
4	أنثى	103	3.55	0.93	1.112	158	0.268
	ذكر	57	3.38	0.89			
المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة (α)
5	أنثى	103	3.48	0.94	0.06	158	0.952
	ذكر	57	3.47	0.90			
	أنثى	103	3.51	0.88	1.056	158	0.293
	ذكر	57	3.36	0.78			

لم يظهر في الجدول رقم (5) فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ في تقديرات المشرفين التربويين لجميع المجالات على أساس الجنس، لأن مستوى الدلالة لكل مجال كان أعلى من مستوى الدلالة $(\alpha = 0.05)$ ، وهذا يعني عدم وجود اختلافات في تقديرات المشرفين التربويين تعزى إلى الجنس.

15-3-2- النتائج المتعلقة بأثر الخبرة للمشرفين التربويين

بهدف اختبار دلالة الفروق في تقديرات أفراد العينة من المشرفين التربويين في ضوء الخبرة (خمس سنوات فأقل، أكثر من خمس سنوات) استخدم اختبار "ت" (T-test) للعينات

المستقلة، وكانت النتائج على النحو الوارد في الجدول رقم (6).

الجدول رقم (6)

نتائج اختبار "ت" (T-test) للكشف عن مستوى دلالة الفروق في تقديرات أفراد العينة من المشرفين التربويين في ضوء متغير الخبرة

المجال	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة (α)
1	التعلم والتعليم	55	3.52	0.83	0.104	158	0.918
		105	3.50	0.99			
2	المنهاج	55	3.42	0.89	0.593	158	0.554
		105	3.32	1.02			
3	النمو المهني	55	3.34	0.94	0.806	158	0.421
		105	3.47	1.02			
4	تقسيم تخصص الطلبة وتعزيزه	55	3.42	0.87	0.676	158	0.500
		105	3.52	0.94			
المجال	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة (α)
5	الرؤية والرسالة والأهداف	55	3.50	0.93	0.18	158	0.858
		105	3.47	0.93			
6	المجالات مجتمعة	55	3.44	0.78	0.159	158	0.874
		105	3.46	0.87			

لم يشير الجدول رقم (6) إلى فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تقديرات المشرفين التربويين لجميع المجالات على أساس الخبرة، لأن مستوى الدلالة لكل مجال كان أعلى من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). وهذا يعني عدم وجود اختلافات في تقديرات المشرفين التربويين تعزى إلى الخبرة.

14-3-3- النتائج المتعلقة بأثر المؤهل للمشرفين التربويين

بهدف اختبار دلالة الفروق في تقديرات أفراد العينة من المشرفين التربويين في ضوء المؤهل (دبلوم، بكالوريوس، ما فوق البكالوريوس) حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية،

على النحو الوارد في الجدول رقم (7).

الجدول رقم (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة من المشرفين التربويين في ضوء المؤهل

المؤهل	المتوسط	الانحراف المعياري	بكالوريوس		بكالوريوس فما فوق		العينة الكلية	
			المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
المجال	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
1	التعلم والتعليم	3.18	0.88	3.54	0.95	3.85	0.42	3.51
2	المنهاج	3.05	0.94	3.36	0.98	4.22	0.55	3.36
3	النمو المهني	3.37	0.98	3.42	1.00	3.77	0.73	3.43
4	تقوم تحصيل الطلبة وتعزيزه	3.50	0.72	3.47	0.94	3.91	0.62	3.49
5	الرؤية والرسالة والأهداف	3.52	0.66	3.45	0.95	3.92	0.96	3.48
6	المجالات مجتمعة	3.35	0.57	3.45	0.88	3.93	0.47	3.45

ولمعرفة هل كانت الفروق بين متوسطات تقديرات المشرفين في ضوء مؤهلهم (دبلوم، بكالوريوس، ما فوق البكالوريوس) ذات دلالة إحصائية، أجرى الباحثون اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، وكانت النتائج على النحو الوارد في الجدول رقم (8).

الجدول رقم (8)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للكشف عن مستوى دلالة الفروق في تقديرات أفراد العينة من المشرفين التربويين في ضوء المؤهل

المجال	مصدر التباين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط المربعات	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة (α)
1	بين المجموعات	2.604	2	1.302	1.499	0.227
	داخل المجموعات	136.43 ₂	157	0.869		
	الكلية	139.03 ₆	159			
2	بين المجموعات	6.139	2	3.069	3.322	*0.039
	داخل المجموعات	145.05 ₆	157	0.924		

			159	151.19 5	الكلية		
0.673	0.397	0.393	2	0.785	بين المجموعات	النمو المهني	3
		0.839	157	155.13 5	داخل المجموعات		
			159	155.92 0	الكلية		
0.512	0.671	0.564	2	1.127	بين المجموعات	تقوم تحصيل الطلبة وتعزيزه	4
		0.839	157	131.75 7	داخل المجموعات		
			159	132.88 4	الكلية		
0.464	0.773	0.661	2	1.322	بين المجموعات	الرؤية والرسالة والأهداف	5
		0.856	157	134.37 9	داخل المجموعات		
			159	135.70 2	الكلية		
0.339	1.090	0.771	2	1.542	بين المجموعات	المجالات مجتمعة	
		0.708	157	111.13 2	داخل المجموعات		
			159	112.67 5	الكلية		

* دالة إحصائية.

تشير النتائج في الجدول رقم (8) إلى فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تقديرات المشرفين التربويين في المجال الثاني (المنهاج)، إذ كانت قيمة (ف) المحسوبة (3.322) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، في حين لم يظهر الجدول فروقاً في كل مجال على حدة والمجالات الخمسة مجتمعة، لأن مستوى الدلالة لكل مجال كان أعلى من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). وهذا يعني عدم وجود اختلافات في تقديرات المشرفين التربويين في تلك المجالات تعزى إلى المؤهل، وللكشف عن مصدر الفروق لوجود دلالة إحصائية لمتغير المؤهل في تقديرات المشرفين التربويين في المجال الثاني (المنهاج)، أجريت مقارنات بعدية بطريقة "شيفيه" (LSD) على النحو الوارد في الجدول رقم (9).

الجدول رقم (9)

نتائج المقارنات البعدية بطريقة "شيفيه" (LSD) للكشف عن مصدر الفروق في تقديرات المشرفين التربويين في المجال الثاني (المنهاج) في ضوء المؤهل

المجال	المؤهل	دبلوم	بكالوريوس	ما فوق البكالوريوس
الأول (المنهاج)	دبلوم	-	0.321	*1.177
			$0.209 = \alpha$	$0.011 = \alpha$
	بكالوريوس	-	-	*0.865
				$0.033 = \alpha$
	ما فوق البكالوريوس	-	-	-

* دالة إحصائية.

تبين النتائج في الجدول رقم (9) أن هناك فرقاً بين تقديرات المشرفين التربويين في المجال الثاني (المنهاج) بين فئة مؤهل دبلوم وفئة مؤهل ما فوق البكالوريوس، إذ بلغ الفرق بين المتوسطات الحسابية للفئتين (1.177)، وهو فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لصالح فئة مؤهل ما فوق البكالوريوس. وفرقاً بين فئة مؤهل بكالوريوس وفئة مؤهل ما فوق البكالوريوس، إذ بلغ الفرق بين المتوسطات الحسابية للفئتين (0.865)، وهو فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، لصالح فئة مؤهل ما فوق البكالوريوس.

14-4-4- النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع الذي نصه "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين تقديرات مديري المدارس في محافظة الزرقاء التعليمية لواقع الممارسات القيادية التعليمية لديهم تعزى إلى الجنس والمؤهل والخبرة؟"

14-4-1- النتائج المتعلقة بأثر جنس مديري المدارس

بهدف اختبار دلالة الفروق بين تقديرات أفراد العينة من مديري المدارس في ضوء الجنس (ذكر، أنثى) استخدم اختبار "ت" (T-test) للعينات المستقلة، وكانت النتائج على النحو الوارد في الجدول رقم (10).

الجدول رقم (10)

نتائج اختبار "ت" (T-test) للكشف عن مستوى دلالة الفروق في تقديرات أفراد العينة من مديري المدارس في ضوء الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة (α)
--------	-------	-------	-----------------	-------------------	-------------------	--------------	----------------------------

1	التعلم والتعليم	أنثى	120	4.09	0.71	1.021	189	0.309
		ذكر	71	3.98	0.70			
2	المنهاج	أنثى	120	3.78	0.85	0.709	189	0.479
		ذكر	71	3.69	0.81			
3	النمو المهني	أنثى	120	3.99	0.74	1.478	189	0.141
		ذكر	71	3.83	0.76			
4	تقوم تحصيل الطلبة وتعزيزه	أنثى	120	3.98	0.78	0.740	189	0.460
		ذكر	71	3.89	0.67			
5	الرؤية والرسالة والأهداف	أنثى	120	4.04	0.76	0.356	189	0.722
		ذكر	71	4.00	0.73			
	المجالات مجتمعة	أنثى	120	3.98	0.68	0.941	189	0.348
		ذكر	71	3.89	0.66			

* دالة إحصائية.

لم تظهر النتائج في الجدول رقم (10) فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين تقديرات مديري المدارس في جميع المجالات على أساس الجنس، لأن مستوى الدلالة لكل مجال كان أعلى من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). وهذا يعني عدم وجود اختلافات في تقديرات مديري المدارس تعزى إلى الجنس.

14-4-2- النتائج المتعلقة بأثر الخبرة لمديري المدارس

بهدف اختبار دلالة الفروق في تقديرات أفراد العينة من مديري المدارس في ضوء الخبرة (خمس سنوات فأقل، أكثر من خمس سنوات) استخدم اختبار "ت" (T-test) للعينات المستقلة، وكانت النتائج على النحو الوارد في الجدول رقم (11).

الجدول رقم (11)

نتائج اختبار "ت" (T-test) للكشف عن مستوى دلالة الفروق في تقديرات أفراد العينة من مديري المدارس في ضوء الخبرة

المجال	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة (α)
1	خمس سنوات فأقل	68	3.99	0.78	0.849	189	0.397
	أكثر من خمس سنوات	12	4.08	0.66			

					3			
2	المنهاج	خمس سنوات فأقل	68	3.78	0.87	0.408	189	0.684
			12 3	3.73	0.82			
3	النمو المهني	خمس سنوات فأقل	68	3.90	0.90	0.406	189	0.685
			12 3	3.95	0.66			
4	تقوم تحصيل الطلبة وتعزيزه	خمس سنوات فأقل	68	3.91	0.85	0.428	189	0.669
			12 3	3.96	0.68			
5	الرؤية والرسالة والأهداف	خمس سنوات فأقل	68	4.01	0.82	0.282	189	0.779
			12 3	4.04	0.71			
	المجالات مجتمعة	خمس سنوات فأقل	68	3.93	0.75	0.343	189	0.732
			12 3	3.96	0.63			

لم تظهر النتائج في الجدول رقم (11) فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين تقديرات مديري المدارس في جميع المجالات على أساس الخبرة، لأن مستوى الدلالة لكل مجال كان أعلى من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، وهذا يعني عدم وجود اختلافات في تقديرات مديري المدارس تعزى إلى الخبرة.

14-4-3- النتائج المتعلقة بأثر المؤهل لمديري المدارس

بهدف اختبار دلالة الفروق في تقديرات أفراد العينة من مديري المدارس في ضوء المؤهل (دبلوم، بكالوريوس، ما فوق البكالوريوس) حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على النحو الوارد في الجدول رقم (12).

الجدول رقم (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة من مديري المدارس في ضوء المؤهل

	المؤهل	دبلوم		بكالوريوس		بكالوريوس فما فوق		العينة الكلية	
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
1	التعلم والتعليم	3.86	0.89	4.12	0.58	4.60	0.43	4.05	0.71
2	المنهاج	3.56	0.94	3.82	0.77	4.42	0.52	3.75	0.84
	النمو المهني	3.77	0.89	4.00	0.66	4.41	0.50	3.93	0.75
4	تقوم تحصيل الطلبة وتعزيزه	3.83	0.88	3.99	0.66	4.23	0.58	3.95	0.74

0.75	4.03	0.34	4.29	0.65	4.11	0.90	3.83	الرؤية والرسالة والأهداف	5
0.67	3.95	0.45	4.38	0.57	4.02	0.83	3.78	الاجالات مجتمعة	

ولمعرفة هل كانت الفروق بين متوسطات تقديرات مديري المدارس في ضوء مؤهلهم (دبلوم، بكالوريوس، ما فوق البكالوريوس) ذات دلالة إحصائية؟ أجري اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) عند مستوى الدلالة ($0.05 = \alpha$)، وكانت النتائج على النحو الوارد في الجدول رقم (13).

الجدول رقم (13)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للكشف عن مستوى دلالة الفروق في تقديرات أفراد العينة من مديري المدارس في ضوء المؤهل

المجال	مصدر التباين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط المربعات	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة (α)
1	بين المجموعات	4.198	2	2.099	4.348	*0.014
	داخل المجموعات	90.759	188	0.483		
	الكلية	94.957	190			
2	بين المجموعات	4.560	2	2.280	3.319	*0.038
	داخل المجموعات	129.149	188	0.687		
	الكلية	133.709	190			
المجال	مصدر التباين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط المربعات	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة (α)
3	بين المجموعات	3.161	2	1.580	2.883	0.058
	داخل المجموعات	103.049	188	0.548		
	الكلية	106.210	190			
4	بين المجموعات	1.493	2	0.747	1.372	0.256
	داخل المجموعات	102.340	188	0.544		
	الكلية	103.833	190			
5	بين المجموعات	3.621	2	1.810	3.324	*0.038
	داخل المجموعات	102.408	188	0.545		
	الكلية	106.029	190			

0.029*	3.623	1.594	2	3.189	بين المجموعات	المجالات مجتمعة	
		0.440	188	82.739	داخل المجموعات		
			190	85.928	الكلية		

* دالة إحصائية.

أظهرت النتائج في الجدول رقم (13) فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تقديرات مديري المدارس في المجال الأول (التعلم والتعليم)، والمجال الثاني (المنهاج)، والمجال الخامس (الرؤية والرسالة والأهداف)، وفي المجالات مجتمعة، إذ كانت قيمة "ف" المحسوبة لكل مجال من تلك المجالات والمجالات مجتمعة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α) أقل من (0.05)، في حين لم يظهر الجدول فروقاً في باقي المجالات الثالث (النمو المهني)، والرابع (تقويم تحصيل الطلبة وتعزيزه)، وللكشف عن مصدر الفروق لوجود دلالة إحصائية لمتغير المؤهل في تقديرات مديري المدارس في المجال الأول (التعلم والتعليم)، والمجال الثاني (المنهاج)، والمجال الخامس (الرؤية والرسالة والأهداف)، وفي المجالات مجتمعة أجريت مقارنات بعدية بطريقة "شيفيه" (LSD) على النحو الوارد في الجدول رقم (14).

الجدول رقم (14)

نتائج المقارنات البعدية بطريقة "شيفيه" (LSD) للكشف عن مصدر الفروق في تقديرات مديري المدارس في المجال الأول (التعلم والتعليم) والثاني (المنهاج) والخامس (الرؤية والرسالة والأهداف) والمجالات مجتمعة في ضوء المؤهل

المجال	المؤهل	دبلوم	بكالوريوس	ما فوق البكالوريوس
الأول (المنهاج)	دبلوم	-	0.321	*1.177
			0.209 = A	$0.011 = \alpha$
	بكالوريوس	-	-	*0.865
			-	$0.033 = \alpha$
	ما فوق البكالوريوس	-	-	-
الثاني (المنهاج)	المؤهل	دبلوم	بكالوريوس	ما فوق البكالوريوس

دبلوم	-	*0.2582	*0.856
		0.047 = A	0.047 = α
بكالوريوس	-	-	0.597
			0.157 = α
ما فوق البكالوريوس	-	-	-
المؤهل	دبلوم	بكالوريوس	ما فوق البكالوريوس
دبلوم	-	0.268	*0.744
		0.014 = A	0.039 = α
بكالوريوس	-	-	0.476
			0.179 = α
ما فوق البكالوريوس	-	-	-

* دالة إحصائية.

تبين النتائج في الجدول رقم (14) أن الفروق بين تقديرات مديري المدارس في المجال الأول (التعلم والتعليم)، والمجال الثاني (المنهاج)، والمجال الخامس (الرؤية والرسالة والأهداف)، والمجالات مجتمعة كانت دالة بين فئتي مؤهل البكالوريوس، وما فوق البكالوريوس، وبين فئة مؤهل دبلوم، لصالح فئتي مؤهل البكالوريوس وما فوق البكالوريوس، أي إن المديرين من حملة المؤهلات العليا قيموا ممارستهم للقيادة بدرجة أعلى من حملة مؤهل دبلوم.

14 - 5 - مناقشة النتائج

أشارت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول إلى أن تقديرات مديري المدارس لواقع ممارستهم القيادة التعليمية، جاءت عالية في كل مجال من مجالات الدراسة الخمسة، بينما أشارت النتائج إلى أن تقديرات المشرفين التربويين لواقع الممارسات القيادية التعليمية لمديري المدارس في محافظة الزرقاء التعليمية، جاءت بدرجة عالية فقط في المجال الأول "التعلم والتعليم" أما بقية المجالات، فقد جاءت بدرجة متوسطة، كما بينت نتائج الدراسة أن مجال التعلم والتعليم قد استحوذ على أعلى درجة ممارسة لمديري المدارس من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين. ويعزى ذلك إلى أن كثيراً من أفراد عينة الدراسة يقصرون دور مدير المدرسة في تحسين التعلم والتعليم في مدرسته بوصفهما جوهر عمل المدرسة، ولب اهتمامها، والذي بدوره سيفضي حتماً إلى تحسين تحصيل الطلبة، إذ غالباً ما تسمع أصوات في أوساط التربويين

والمهتمين بأن تحصيل الطلبة يُعد من المؤشرات الهامة والحاسمة في فاعلية المدرسة التي عادة ما ترتبط بفاعلية مديرها، وهذه النتيجة تنسجم مع أدب الإدارة المدرسية الحديث ، والتي غالباً ما تربط مدير المدرسة بجودة التعلم والتعليم اللذين يقدمان في مدرسته. فلم تعد عملية التعلم تقتصر على إكساب الطلبة مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات، وإنما أصبحت تشير إلى عملية تعديل وتغيير شامل ومعمق لسلوك المتعلمين، ليصبحوا أكثر قدرة على استثمار كل الطاقات والإمكانات استثماراً ابتكارياً يعود عليهم بالنفع للتعامل مع معطيات الألفية الثالثة وتعتيقاتها.

كما أظهرت النتائج أن مجال "المنهاج" نال أقل درجة ممارسة لمديري المدارس من وجهة نظرهم، ومن وجهة نظر المشرفين التربويين. ويعزى ذلك إلى أن كثيراً من مديري المدارس يعدون مهارات إغناء المنهاج وكفاياته وتطويره مهارات ارتقائية فنية مقصورة على المشرفين التربويين المختصين في الإدارة العامة للمنهاج، وأن دورهم يكاد يكون محدوداً في هذا المجال، فضلاً عن أن برامج إعداد المديرين وتدريبهم في المملكة الأردنية الهاشمية تكاد تغيب هذا البعد؛ إذ غالباً ما نتحدث عن أسس ومنطلقات عامة لدور مدير المدرسة في إغناء المنهاج وتطويره دون أن تعرج بصورة تفصيلية على الآليات الإجرائية لإغناء المنهاج وتطويره. وللوقوف بصورة تفصيلية على واقع الممارسات القيادية التعليمية لدى مديري المدارس في محافظة الزرقاء التعليمية من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين فقد تم تناولها على النحو التالي:

14-5-1- مجال التعلم والتعليم

فيما يتعلق بمجال التعلم والتعليم، فقد احتلت فقرة "يشجع المدير الإبداع والابتكار ويعززه في عملية التعليم" أعلى درجة ممارسة لمديري المدارس من وجهة نظرهم؛ ولعل ذلك يعزى إلى أن مفاهيم الإبداع والابتكار أضحت من المفاهيم الرئيسة التي تنادي بها المؤسسة التربوية الأردنية حديثاً؛ نظراً لاستحواذها على اهتمام القائمين على النظام التربوي، وارتباطها بمعايير تقييم المنظمات التربوية عالمياً، فلا عجب أن يرددها كثير من مديري المدارس بوصفها مطلباً ملحاً من مطالب القيادة التربوية العليا وتجسيدها لرؤاها، كما عدت الفقرة "يشجع المدير توظيف التكنولوجيا في تجويد عملية التعليم" الأعلى ممارسة لمديري المدارس من وجهة نظر المشرفين التربويين؛ ولعل ذلك يعزى إلى الاهتمام الحالي الذي توليه وزارة التربية والتعليم،

والمتعلق بأهمية التكنولوجيا التربوية وتوظيفها في عملية التعلم والتعليم.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة القداح (2003)؛ و 2004 (Case) التي أكدت أهمية دور مدير المدرسة الحاسم في تجويد التعلم والتعليم، في حين عدت الفقرة "يطلع المدير المعلمين باستمرار على مستجدات البحوث التربوية ويشجعهم على تجربتها"، الأقل ممارسة لمديري المدارس من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر المشرفين التربويين؛ وقد إدارات التعليم والمدارس بمستجدات البحث مما يتعذر عليهم تزويد المعلمين بها وإطلاعهم عليها، كما أنه لا يخفى أن هناك اتجاهات سلبية نحو البحث التربوي ودوره في تحسين العملية التربوية، فكثيراً من المديرين لا يرون في الأبحاث التربوية أكثر من أنها استكمال لمتطلبات أكاديمية أو مهنية، وأن دورها قد يكون محدوداً فضلاً عن عدم المساءلة عنها في الزيارات الإشرافية لمديري المدارس من قبل المشرفين التربويين.

14-5-2- مجال المنهاج

وفيما يتعلق بمجال المنهاج، فقد احتلت الفقرة "يزود المدير المعلمين بالمعلومات اللازمة حول ما يستجد من تعديل أو تطوير" أعلى درجة ممارسة لمديري المدارس من وجهة نظرهم؛ ولعل ذلك يعزى إلى أن المعلومات اللازمة لما يستجد من تعديل أو تطوير غالباً ما تأتي عبر تعميم رسمي يمر من خلال قنوات رسمية بدءاً من الإدارة العامة للمناهج، بإدارات التعليم، فالمدارس، وغالباً ما تتابع هذه التعميمات من قبل المسؤولين ويساءل عن تنفيذها مديرو المدارس مما يحتم عليهم الحرص على ممارستها، الأمر الذي يفسر درجة ممارستها العالية.

في حين عدت الفقرة "يناقش المعلمين في أهداف المنهاج وتوجهاته" الأعلى ممارسة لمديري المدارس من وجهة نظر المشرفين التربويين؛ وقد يعزى ذلك إلى تأكيد إدارات التعليم المستمر والمتواصل أهمية دور مدير المدرسة في تبصير المعلمين ومناقشتهم في أهداف المنهاج وتوجهاته حتى يتسنى للمعلمين تطوير فهم أفضل لمرامي المنهاج، مما يتيح تنفيذ أفضل له، وتحقيق أهدافه بسهولة ويسر، وغالباً ما يتابع هذا الدور من قبل المشرفين التربويين، الأمر الذي يدفع بمدير المدارس إلى مناقشة أهداف المنهاج وتوجهاته مع المعلمين باستمرار؛ بوصفه مطلباً إشرافياً ملحاً، الأمر الذي حداً بالمشرفين التربويين إلى تقدير ممارسة أعلى لمديري المدارس في هذا السياق، في حين عدت الفقرة "يشرك المعلمين في تصميم المنهاج وإثرائه" الأقل ممارسة

لمديري المدارس من وجهة نظرهم، ومن وجهة نظر المشرفين التربويين؛ ولعل ذلك يعزى إلى أن كثيراً من المديرين والمشرفين غالباً ما ينظرون إلى المعلم على أنه أداة من أدوات تنفيذ المنهاج، وأن مهمة إثراء المنهاج مهمة ارتقائية فنية مقصورة عليهم.

14-5-3- مجال النمو المهني

فيما يتعلق بمجال النمو المهني، فقد احتلت الفقرة "يشجع المدير الزيارات المتبادلة بين المعلمين" أعلى درجة ممارسة لمديري المدارس من وجهة نظرهم، ومن وجهة نظر المشرفين التربويين؛ وقد يعزى ذلك إلى امثال مديري المدارس للتوجهات الإشرافية الحديثة، والتي يعد أحد أساليبها هو إشراف الأقران (Peer Coaching)، والذي يستند إلى روح التعاون المهني، والالتزام الأخلاقي بتطوير المعلمين بعضهم بعضاً في ظل غياب المساءلة البيروقراطية التي تقضي إلى إصدار الأحكام، وتأكيد أهمية المساءلة المهنية التي تذهب إلى أبعد من ذلك أيضاً بتركيزها على ديمومة التحسين والتطوير، وهذا التوجه الحديث غالباً ما يؤكد أهمية توظيف خبراتهم المتميزة والاستفادة منها، وللمدير بوصفه مشرفاً تربوياً مقيماً دور هام وحاسم في تنظيم هذه الزيارات ومناقشة الممارسات التربوية التي يتم تداولها ثم متابعة نتائجها مع المعلمين، وجدير بالذكر أن هذه النتيجة اتفقت مع نتائج دراسة: المحبوب، (2000) والتي أكدت أهمية دور المديرين في تشجيع الزيارات المتبادلة بين المعلمين.

في حين عدت الفقرة "يوفر المدير فرص نمو مهني للمعلمين تلبي حاجاتهم الحقيقية" الأقل ممارسة لمديري المدارس من وجهة نظرهم؛ وقد يعزى ذلك إلى أن مديري المدارس يرون في تطوير مهارات المعلمين والارتقاء بها، عملاً فنياً ارتقائياً مقصوراً على المشرفين التربويين بوصفهم المتخصصين فنياً، وأن إمكانات المدرسة المادية والفنية تعجز عن توفير فرص كافية لبرامج النمو المهني التي تلبي الحاجات المهنية الحقيقية للمعلمين. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة كل من القداح، (2003) و (2004) case

كما عدت الفقرة "يشجع المدير المعلمين على توظيف البحوث الإجرائية في حل مشكلاتهم التعليمية" الأقل ممارسة لمديري المدارس من وجهة نظر المشرفين التربويين؛ وقد يعزى ذلك إلى إدراك المشرفين التربويين بأن مفهوم البحث الإجرائي لدى مديري المدارس ما زال يكتنفه الكثير من الغموض، فمن خلال خبرة الباحثين في برامج التربية العملية لاحظوا أن مفهوم البحث الإجرائي لدى كثير من مديري المدارس في حل المشكلات التعليمية يكاد

يكون معدوماً، وأن كثيراً من مديري المدارس يفتقر إلى المهارات والكفايات البحثية بعامة ومهارات وكفايات البحث الإجرائي بخاصة، فضلاً عن أن برامج إعداد الإداريين وتدريبهم تكاد تغفل هذا الجانب الهام والحاسم.

14-5-4- مجال تقويم تحصيل الطلبة وتعزيزه

أما ما يتعلق بمجال تقويم تحصيل الطلبة وتعزيزه، فقد احتلت الفقرة "يكرم المدير الطلبة المتفوقين ويُحتفل بنجاحهم" أعلى درجة ممارسة من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين؛ ويعزى ذلك إلى أن كثيراً من مديري المدارس والمشرفين التربويين غالباً ما يربطون بين فاعلية مدير المدرسة وعدد المتفوقين فيها، إذ يرون فيهم مؤشراً هاماً على أداء المدرسة وفاعليتها، الأمر الذي يدفع بمديري المدارس إلى تعزيز التفوق وتوطيده من خلال زيادة تكراره بتكريم الطلبة مادياً ومعنوياً والاحتفال بنجاحاتهم؛ لأن ذلك يعد ضمناً احتفالاً بنجاح المدرسة ومديرها، الأمر الذي ينعكس إيجابياً على تقديره لذاته، كما عدت الفقرة "يضع المدير توقعات أداء عالية للطلبة" الأقل ممارسة لمديري المدارس من وجهة نظرهم، وقد يعود ذلك إلى أن كثيراً من مديري المدارس غالباً ما يتذمرون من أداء الطلبة الذين عادة ما يصفونه بأنه دون مستوى التوقعات والطموح، نظراً لانشغال الطلبة بمشتتات كثيرة، كما لاحظ الباحثون أن هناك شعوراً بعدم الرضا يسود التربويين عن واقع العملية التعليمية، وعن واقع تحصيل الطلبة، واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج كل من دراسة "ستيفنز" (Stephens 2004) التي أظهرت تدنياً في ممارسة مديري المدارس لدورهم الفني. في حين اختلفت هذه النتيجة مع دراسة كاس (Case، 2004) فيما يتعلق بتوقعات أداء عال من الطلبة، كما عدت الفقرة "يشجع المدير المعلمين على بناء الخطط الإغنائية التي تنمي مهارات التفكير العليا لدى الطلبة وتقوّمها باستمرار" الأقل ممارسة لمديري المدارس من وجهة نظر المشرفين التربويين، ولعل ذلك يعزى إلى أن مديري المدارس غالباً ما يعدون هذه الكفاية بأنها كفاية ارتقائية تطويرية تخدم فئة قليلة من الطلبة، وأن الأولى تأكيد أهمية بناء الخطط العلاجية لذوي التحصيل المتدني؛ نظراً لأنها تخدم فئة أكبر، مغفلين بذلك مبدأ هاماً من مبادئ العملية التربوية وهو مراعاة الفروق الفردية وحقوق كل طالب في النهوض به إلى أقصى ما تستطيع قدراته، ومتناسين أن دور المعلم في الموقف التعليمي/التعليمي يجب أن يكون وقائياً وبنائياً وعلاجياً.

14-5-5- مجال الرؤية والرسالة والأهداف

فيما يتعلق بمجال الرؤية والرسالة والأهداف فقد احتلت الفقرة "يسعى المدير إلى تحقيق سياسة التعليم في الأردن" أعلى درجة ممارسة لمديري المدارس من وجهة نظرهم، وقد يعزى ذلك إلى أن كثيراً من مديري المدارس غالباً ما يعدون أسس السياسة التعليمية للمملكة ومراكزها الإطار المرجعي الذي يحكم أعمالهم ويسير العمل التعليمي/ التعليمي برمته في المدرسة بل إن كثيراً منهم يرون أن جوهر عملهم يجب أن ينصب على تحقيق الأهداف والمرامي التي تسعى السياسة التعليمية إلى تحقيقها، فلا عجب أن يقبلوا على ممارسة هذه الكفاية بدرجة عالية، فضلاً عن أن كثيراً من الدورات وورش العمل التي تعقد لمديري المدارس غالباً ما تتطرق بشيء من التفصيل إلى السياسة التعليمية والآليات الإجرائية لتحقيقها ودور مدير المدرسة في تحقيق الرؤى والتوجهات التي ترمي إلى تحقيق السياسة التعليمية في المملكة، في حين عدت الفقرة "يشكل رؤية المدرسة لتصبح مؤشرات أداء للمعلمين" الأقل ممارسة لمديري المدارس من وجهة نظرهم، وقد يعزى ذلك إلى أن ثقافة الرؤية لم تتوطد بعد في المدرسة الأردنية فتشكيل الرؤى التعليمية وصوغها يحتاجان إلى مدير مدرسة ذي نظرة ثاقبة وبصيرة نافذة يستطيع من خلالها أن يعكس فهمه وإدراكه لمرامي المدرسة وقيمها ومعتقداتها، وحسن استبصاره للواقع وجوده استشرافه للمستقبل، الأمر الذي يمكنه من تشكيل المدرسة برمتها، فالقيادة التربوية الدينامية هي تلك القيادة القادرة على بث دماء الحياة في الرؤية. ويتوقع منها السعي الدؤوب والمستمر في الحديث عنها وتسويقها وإقناع العاملين فيها وجعلها رؤية مشتركة.

وقد اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة "كاس" (2004) Case ، والتي أكدت أن لمديري المدارس رؤى تعليمية واضحة لمدارسهم بوصفها مدارس تتسم بأداء تعليمي مرتفع. هذا، كما احتلت فقرة "يسهم المدير في توضيح رسالة وزارة التربية والتعليم لدى معلمي المدرسة وطلابها" أعلى درجة ممارسة لمديري المدارس من وجهة نظر المشرفين التربويين؛ وربما يعزى ذلك إلى أن كثيراً من المشرفين التربويين يعدون أن متابعة تحقيق رسالة وزارة التربية والتعليم المشتقة من رؤيتها هي مسؤولية إدارات التعليم مجسدة بجهازها الإشرافي الذي يعد حلقة الوصل بين المدارس، الأمر الذي يحتم عليهم استغلال كل فرصة سانحة للتحدث عن رسالة وزارة التربية والتعليم، والآليات الإجرائية لتحقيقها واقعاً معاشاً، ودور مديري المدارس

بوصفهم مشرفين مقيمين في مدارسهم، الذي انعكس على تفهمهم للأدوار المتوقع منهم ممارستها في توضيح رسالة وزارة التربية والتعليم لدى معلمي المدرسة وطلبتها مما يدفعهم إلى استغلال فرص وجود المشرفين التربويين في المدارس؛ لتوضيح رسالة وزارة التربية والتعليم لدى معلمي المدرسة وطلبتها، مما انعكس إيجابياً على تقديرات ممارسات أعلى لمديري المدارس من قبل المشرفين التربويين لهذه الفقرة.

هذا، وقد اتفقت هذه النتيجة مع الدراستين (Case, 2004: Grove, 2004)، وذلك فيما يتعلق بإسهامهم في توضيح رسالة وزارة التربية والتعليم لدى معلمي المدرسة. وفي حين عدت فقرة "يساعد المدير على أن تسهم رؤية المدرسة في توحيد أفكار المعلمين وتوقعاتهم وتشكيل أرضية مشتركة لهم" الأقل ممارسة لمديري المدارس من وجهة نظر المشرفين التربويين؛ وربما يعود ذلك إلى أن المشرفين التربويين أثناء متابعتهم وزيارتهم للمدارس. لاحظوا أن مديري المدارس لم يمتلكوا بعد مهارات القيادة الرؤيوية الحقة التي تتطلب صوغ رؤية تربوية واعدة للمدرسة تستند إلى فهم معمق لأهداف المدرسة ومراميها، وجعل هذه الرؤية رؤية مشتركة لجميع المعلمين، وحشد جهودهم تجاه تجسيدها واقعاً لتعمل هذه الرؤية على تنسيق الجهود باتجاهها وتوحيدها، لتعمل بمثابة البوصلة التي توجه أداء المعلمين وتوقعاتهم، وتشكل لديهم أرضية مشتركة تستند إلى ذهنية جماعية موحدة.

ولمناقشة السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين تقديرات المشرفين التربويين ومديري المدارس لواقع ممارسات القيادة التعليمية لدى مديري المدارس في محافظة الزرقاء التعليمية تعزى إلى وظيفتهم التربوية؟ أظهرت نتائج الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقدير مديري المدارس والمشرفين التربويين للممارسات القيادية التعليمية لمديري المدارس لصالح مديري المدارس، بمعنى أن مديري المدارس أبدوا تقديرات أعلى من تقديرات المشرفين لممارساتهم القيادية التعليمية، وقد يعزى ذلك إلى:

- أن المشرفين التربويين الأكثر تبصراً ودراية بالمعرفة النظرية لهذه الممارسات، والذي يشكل المعرفة المهنية لمديري المدارس ويبلورها على شكل سلوكيات مهنية، تتيح للمشرفين التربويين تصور الرؤية المثالية لممارسات مديري المدارس، والذين يتطلعون لجعلها واقعاً في العالم المهني

لمديري المدارس، إذ لا يرون أن المديرين قد ارتقوا إليها، وبالتالي جاءت تقديراتهم للممارسات القيادية التعليمية لمديري المدارس أقل. فضلاً عن أن مجالات القيادة التعليمية هي مجالات إشرافية فنية يمارسها مدير المدرسة بوصفه مشرفاً مقيماً، وتحتاج ممارستها بالصورة المبتغاة إلى مديري مدارس مسلحين بكفايات إشرافية مهنية متخصصة تعكس عمقاً فكرياً إشرافياً رفيعاً، الأمر الذي يصعب توافره لدى الكثير من مديري المدارس من وجهة نظر المشرفين التربويين.

- أن كثيراً من مديري المدارس قد خرجوا من دائرة الموضوعية وتحيزوا لذواتهم؛ لأن الأمر متعلق بممارساتهم ولاعتقادهم، بأن هذه التقديرات ستفضي إلى إصدار أحكام عن ممارساتهم، وقد اتفقت نتائج الدراسة "في تقدير مديري المدارس لأنفسهم بشكل مرتفع" مع دراسة "مير" Myir,(2004).

ولمناقشة السؤال الثالث: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين تقديرات المشرفين التربويين لواقع ممارسات القيادة التعليمية لدى مديري المدارس في محافظة الزرقاء التعليمية تعزى إلى الجنس والمؤهل والخبرة؟

أظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) في تقديرات المشرفين التربويين تعزى إلى متغيري الجنس والخبرة للمشرف التربوي، في حين أظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المشرفين التربويين لواقع ممارسات القيادة التعليمية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي في المجال الثاني (المنهاج)، ولم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية في بقية المجالات، وبينت نتائج اختبار "شيفيه" (LSD) للمقارنات البعدية أن الفروق في تقديرات المشرفين التربويين بين فئة مؤهل دبلوم وفئة مؤهل البكالوريوس، لصالح فئة مؤهل ما فوق البكالوريوس، وكذلك وجود فروق بين فئة مؤهل بكالوريوس وفئة مؤهل ما فوق البكالوريوس لصالح فئة مؤهل ما فوق البكالوريوس؛ ولعل ذلك يعزى إلى أن الرؤية الإشرافية الفنية للجهاز الإشرافي التربوي الفني في وزارة التربية هي واحدة سواء أكان للمشرفين التربويين أم للمشرفات التربويات، ويبدو أنها أسهمت في إيجاد فهم مشترك لواقع الممارسات الإدارية والفنية لمديري المدارس، وبلورته نوعاً من الذهنية الجماعية في تقدير درجة هذه الممارسات، فلا غرابة في عدم وجود فروق في تقديرات المشرفين التربويين لواقع الممارسات القيادية التعليمية لمديري المدارس. ولعل عدم وجود أثر لمتغير الخبرة مرده إلى التوجهات التربوية

الحديثة لوزارة التربية والتعليم الأردنية التي باتت تؤكد مؤخراً أهمية معايير الأداء ومؤشراته للمشرف التربوي في تقويمه لأداء مديري المدارس، وهذا يؤكد تفسير عدم وجود فروق في تقديرات المشرفين التربويين لواقع الممارسات القيادية التعليمية لمديري المدارس تعزى إلى متغيري الجنس والخبرة.

فمجال المنهاج يعد مجالاً فنياً ارتقائياً يتطلب معرفة متعمقة متبصرة، وغالباً ما تنطرق هذه المعرفة بشكل متعمق ومفصل في الدراسة الجامعية التي تعقب المرحلة الجامعية الأولى (ما فوق البكالوريوس). فضلاً عن أن ورش العمل وبرامج تدريب المشرفين نادراً ما تتناول مهارات إثراء المنهاج وتطويره تطويراً مفصلاً، بل غالباً ما تنطرق إليه بشكل مقتضب دون أن تسهب في توضيح الآليات الإجرائية لتحليل المنهاج إلى مكوناته، وتحديد أوجه القصور والضعف فيه، وتصميم مواد إثرائية لتلافي أوجه الضعف والقصور، فلا عجب في أن يقدر المشرفون التربويون ذوي المؤهل من فئة ما فوق البكالوريوس، ممارسة أعلى لمديري المدارس في مجال (المنهاج) أكثر من تقدير المشرفين التربويين من ذوي المؤهل من فئة بكالوريوس في حين أن بقية المجالات لا تتطلب مؤهلاً أكاديمياً رفيعاً لتقدير ممارسة مهاراتها وكفاياتها بشكل ملائم.

ولمناقشة السؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين تقديرات مديري المدارس في محافظة الزرقاء لواقع ممارسات القيادة التعليمية لديهم تعزى إلى الجنس والمؤهل والخبرة؟ لم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) في تقديرات مديري المدارس لواقع ممارسات القيادة التعليمية لديهم تعزى إلى متغيري الجنس والخبرة، في حين أظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية بين تقديرات مديري المدارس لواقع ممارسات القيادة التعليمية لديهم تعزى إلى متغير المؤهل في المجال الأول (التعلم والتعليم)، والمجال الثاني (المنهاج)، والمجال الخامس (الرؤية والرسالة والأهداف)، وفي المجالات مجتمعة. في حين لم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية بين تقديرات مديري المدارس لواقع الممارسات القيادية التعليمية لديهم في المجال الثالث: (النمو المهني)، والمجال الرابع: (تقوم تحصيل الطلبة وتعزيزهم). وبينت نتائج اختبار "شيفيه" (LSD) للمقارنات البعدية أن الفروق بين تقديرات مديري المدارس في المجال الأول: (التعلم والتعليم)، والمجال الثاني: (المنهاج)، والمجال الخامس: (الرؤية والرسالة

والأهداف)، والمجالات مجتمعة كانت بين فئتي مؤهل البكالوريوس، وما فوق البكالوريوس، وفئة مؤهل دبلوم، لصالح فئتي مؤهل البكالوريوس وما فوق البكالوريوس؛ أي إن المديرين من حملة المؤهلات العليا قدروا ممارساتهم للقيادة التعليمية بدرجة أعلى من حملة المؤهل الأقل.

14-5-6- خلاصة النتائج

وحرري بالقول إن القائمين على تدريب مديري المدارس في وزارة التربية والتعليم في الأردن أخذوا يطالبون أكثر من أي وقت مضى بتبوء مدير المدرسة لدوره القيادي التعليمي الفني للنهوض والارتقاء بأداء المدرسة الأردنية إذ غالباً ما كان يقتصر دور مدير المدرسة على الجانب الإداري، إذ يمكن القول إن مهارات القيادة التعليمية وكفاياتها أصبحت مطلباً ملحاً للإدارة التربوية.

14-5-6-1- إن مجال (التعلم والتعليم) ومجال (المنهاج) ومجال (الرؤية والرسالة والأهداف) تعد مجالات فنية بحتة لمدير المدرسة، وتتطلب معرفة نظرية ومهنية، تحتاج إلى برامج جامعية أقلها الشهادة الجامعية، لهذا فإن كثيراً من الدول تشترط لمن يشغل وظيفة مدير المدرسة بأن يحمل الشهادة الجامعية (البكالوريوس) فأكثر، وهذا يفسر تقدير المديرين من حملة مؤهل بكالوريوس وما فوق للممارسات القيادية التعليمية بدرجة عالية.

14-5-6-2- يعزى عدم وجود فروق بين تقديرات مديري المدارس لواقع ممارسات القيادة التعليمية لديهم في مجال النمو المهني، ومجال (تقويم تحصيل الطلبة وتعزيزه) إلى زخم البرامج التدريبية التي تعقد لمديري المدارس أثناء الخدمة، والتي غالباً ما يعد هذان المجالان من ركائزها الأساسية، وكثيراً ما تؤكد أهميتهما، في الدورات التي تعقد بهدف تحسين أداء مدير المدرسة ومهامه.

15- المقترحات

في ضوء نتائج الدراسة يقترح الباحثون ما يلي:

15-1- تدريب مديري المدارس على وضع معايير الأداء المرغوب ومؤشراته ومعايير النجاح، وتوظيفها في العمل الإداري المدرسي، وتدريبهم أيضاً على معايير بناء الخطط

- الإغنائية التي تنمي مهارات التفكير العليا لدى الطلبة ومحكات تقويمها.
- 15-2-** تدعيم ثقافة الرؤية في المدرسة الأردنية وتعميم البرامج التدريبية أثناء الخدمة للمديرين لرفدهم بمهارات صياغة، رؤية تعليمية للمدرسة وبلورتها ومهارات تسويقها، وتجسيدها واقعاً معاشاً، وحشد جهود العاملين تجاهها.
- 15-3-** إجراء دراسة لتصميم برنامج تدريبي لمديري المدارس يستهدف الارتقاء بواقع ممارساتهم التعليمية إلى مستوى الطموح والتطلعات.
- 15-4-** إجراء مزيد من الدراسات المماثلة؛ لدراسة واقع الممارسات القيادية التعليمية للمديرين المساعدين بوصفهم مديرين مستقبليين، وعلى مختلف المستويات التعليمية.
- 15-5-** إطلاع مديري المدارس على التجارب الرائدة والمتميزة لمديري المدارس في قيادتهم التعليمية محلياً وعربياً وعالمياً.

16- نموذج مقترح للممارسات القيادية التعليمية لمديري المدارس في محافظة الزرقاء

في ضوء نتائج الدراسة التي تناولت واقع الممارسات القيادية التعليمية لمديري المدارس في محافظة الزرقاء في المملكة الأردنية الهاشمية ومن خلال الإطلاع على مستجدات الفكر الإداري التربوي، وانطلاقاً من رسالة المؤتمرات التربوية ورؤيتها وأهدافها والنظرة المستقبلية لواقع التربية والتعليم في الأردن، واستناداً إلى نتائج الدراسة التي أجراها فريق البحث في منطقة الزرقاء، فقد تبلورت رؤية مستقبلية للارتقاء بواقع الإدارة في محافظة الزرقاء، فيما يتعلق بالعمل الإداري التربوي لم نجد في الأدب التربوي نموذجاً بعينه للممارسات القيادية الفاعلة يمكن أن يوظف في كل المواقف، واستناداً إلى ذلك فإن نموذج إعداد قادة تربويين يتعاملون مع ظروف ثابتة لم يعد له معنى، فقادة اليوم مطلوب إليهم تطوير بُنى منظمية جديدة أكثر مرونة يمكن تكييفها وتعديلها للتعامل مع الظروف المستجدة، فالقادة الذين لديهم القدرة والمعرفة والإمام بالمناحي والنماذج القيادية المتعددة والقادرين على تكييف اتجاهاتهم بالمناحي القيادية تبعاً لمتغيرات السياق، سيكونون حتماً الأقدر والأكثر كفاية على تحقيق مراميهم ورسالتهم، بل يميل أدب الإدارة التربوية الحديثة إلى اعتبار الإداريين التربويين غالباً ما يعتمدون اعتماداً أساسياً على

الدور العام، ويقصد بالعام أنه يجب على الإداري التربوي أن يمتلك معرفة مهنية متعمقة في جميع مجالات عمل النظام التربوي.

إن هذا الدور العام يحتّم على الإداري التربوي السعي الدؤوب إلى توسيع قاعدة معرفية رحبة في الإدارة والقيادة التربوية، والعمل على تطوير ذاته وتجديدها باستمرار، وأن ينظر إلى نفسه على أنه متعلم باحث عن المعرفة باستمرار، حتى تتاح له فرصة أكبر لاختيار معارف نظرية تسعفه في ممارسته المهنية، مما يفضي إلى تطوير معارف مهنية أفضل، تزيد في ثقته وتقديره لذاته، وتولّد عنده حسّاً قوياً بالمسؤولية والالتزام الأخلاقي تجاه المهنة، ولكي يتسنى له القيام بهذا الدور بفاعلية عليه أن يكون ملماً بمناحي القيادة جميعها.

وانطلاقاً من المسلمة التي تنص على أنه لا يمكن أن نصوغ ونبور رؤية لما نتوق أن تكون عليه الممارسات القيادية التعليمية لمديري المدارس في محافظة الزرقاء دون أن نعرج على واقع هذه الممارسات، ومناقشة الأسباب التي أفضت إلى هذا الواقع وتحليلها، الأمر الذي اقتضى إجراء دراسة بحثية شاملة مستفيضة لواقع هذه الممارسات. هذه الرؤية تقتضي تحوّل المؤسسة التربوية تحوّلًا استراتيجيًا من:

- إدارة الفرد إلى إدارة الفريق.
- الإدارة المركزية إلى الإدارة اللامركزية.
- الإدارة المتكتمة المغلقة إلى الإدارة الشفافة.
- إدارة الحلم "أبراج عاجية" إلى إدارة الواقع.
- إدارة التعبير إلى إدارة التغيير.
- إدارة مُصدرة للقرارات إلى إدارة ميسرة للقرارات.
- إدارة الرئاسة إلى إدارة القيادة.
- إدارة ورقية إلى إدارة إلكترونية.
- على أن تستند هذه الرؤية إلى ما يلي:
- توطيد ثقافة الإبداع والتجديد والابتكار في المؤسسة التربوية.
- ديمومة التحسين والتطوير.
- تأكيد أهمية عمل الفريق.

- التواصل الفعال.
- ترسيخ مفاهيم التميز والجودة في ثقافة المؤسسة التربوية.
- تأكيد أهمية النتائج والمنجزات.
- هذه الرؤية تتطلب من الإداريين التربويين في محافظة الزرقاء في الأردن إغماس مدارسهم في ديمومة التعلم، على أن تصبح المدارس مجتمعات تعليمية بحق.
- كما أن واقع الممارسات الإدارية والفنية لمديري المدارس واستتبصاره أفضى إلى صياغة رؤية مستقبلية لإدارة المدرسة القيادية في الأردن لعلّ أبرز ملامحها:
- **إدارة استراتيجية:** تسعى للإسهام في تشكيل المستقبل وليس مجرد التنبؤ به، فهي عملية مستمرة تهدف إلى المحافظة على المؤسسة، وتضمن لها القدرة على التكيف مع المتغيرات التي تطرأ في بيئتها، والتعامل معها وإدارتها بكفاية وفعالية.
- **إدارة معلوماتية:** تسعى لرفع كفاية العملية الإدارية في التعامل مع المعلومات بصورة شاملة متكاملة، من خلال نظم للمعلومات تتيح لإدارة المؤسسة الإطلاع على أحدث التطورات في مجال عملها سواء أكان في داخلها أم في خارجها.
- **إدارة ديناميكية:** لا تتمسك بالتقاليد والمبادئ التنظيمية التقليدية، وتعمل بمرونة، وفي جو من الحرية والحركة، كما أن لديها القدرة على استيعاب التكنولوجيا الحديثة، وقبولها واستخدامها بصورة سليمة.
- **إدارة الأزمات بفاعلية:** فالمواقف الطارئة التي تتسم بقدر من الغموض والحاجة إلى اتخاذ قرارات سريعة، تعد أمراً عادياً في ظل تسارع التغيير والمواقف المتجددة باستمرار، مما يتطلب قدرة على إدراك الضغوط وتحديد مصادرها وتحليل أسبابها وابتكار أساليب متطورة للتعامل معها.
- **إدارة التغيير المخطط:** أي لا تنتظر حدوث التغيير ولكنها تخطط له، وتعمل على إحداثه وضمان نجاحه ودفعه في الاتجاهات المرغوبة. كما تسعى إلى وضع التصور المستقبلي للمؤسسة، وتحديد الأهداف واستكشاف الفرص واستثمارها.
- **إدارة العلاقات الإنسانية:** التي تعمل على التأثير في سلوكيات الآخرين ودفعهم للإنجاز والتميز، من خلال الإقناع والتحفيز وليس الإكراه والتسلط. فالبشر هم أهم الموارد في

المؤسسة، لذا فإن المدير يحتاج إلى مهارات خاصة لكي يحسن التعامل معهم ويحس بمشاعرهم ويؤثر في سلوكهم.

- **إدارة توجهها حاجات الجمهور المستهدف:** فهي تعمل على تلبية حاجات الفئات المستهدفة وإرضائها، من خلال منحى عملي متكامل يحرص على تعرف الحاجات وتنظيم البرامج المناسبة لتلبيتها.

- **إدارة الموارد البشرية:** فهي تركز على التخطيط لتنمية الموارد البشرية بصورة تكاملية، تعنى بكل الجوانب والأبعاد، وبما يحقق مصلحة الفرد والمؤسسة معاً.

- **إدارة التدريب وإعادة التدريب:** وذلك انطلاقاً من أن الإنسان الفعال في عالم الغد هو الإنسان متعدد المهارات متنوع الكفايات، الذي يخضع لعمليات التدريب وإعادة التدريب باستمرار لمواكبة المستجدات والتقنيات في مجال عمله، وفي المجالات ذات العلاقة.

- **إدارة الجودة الشاملة:** أي الإدارة التي تركز على تحقيق الجودة والنوعية في مخرجاتها، وتحرص على تقديم الأفضل والأجود لجمهورها المستهدف. وينظر كثير من رجال إدارة المؤسسات التعليمية العالية إلى نظام إدارة الجودة الشاملة بوصفها طريقاً لإعادة تأكيدهم أن مؤسساتهم تؤدي أداء أفضل مما كانت عليه ومن غيرها، وطبعي أن يسري ذلك على المؤسسة التعليمية ككل وعلى المدرسة أيضاً، إن ثمة حاجة ملحة إلى الاهتمام بالجودة الشاملة وإدارتها والرقابة عليها على مستوى الصف والمدرسة، ثم التعليم ككل في هذا العصر الذي نعيشه ومع دخولنا القرن الحادي والعشرين.

المراجع

المراجع العربية

- **الدليل الإجرائي لإدارة الأداء وتقييمه في الخدمة المدنية، المملكة الأردنية الهاشمية:** ديوان الخدمة المدنية (2007).

- **صالح، جميلة (2003)،** درجة ممارسة مديري ومديرات مدارس المرحلة الأساسية الحكومية في مدينة قصبة الزرقاء ولواء الرصيفة لدورهم الإداري والفني من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الفاشر، جمهورية السودان.

- الصيداوي، أحمد (2001)، القيادة التربوية التحويلية في الإدارة التربوية في البلدان العربية، بيروت: ص (103-129)، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.
- الطويل، هاني (1998)، الإدارة التربوية والسلوك التنظيمي، ط1، عمان: مطبعة كتابكم.
- الطويل، هاني (1998)، الإدارة التعليمية مفاهيم وآفاق، ط2، عمان: دار وائل.
- العامري، أحمد بن سالم، (2002)، "السلوك القيادي التحويلي وسلوك المواطنة التنظيمية في الأجهزة الحكومية السعودية"، المجلة العربية للعلوم الإدارية، 19: (9-39).
- القداح، محمد (2003)، الكفايات المهنية المستقبلية لمديري المدارس الثانوية الأردنية في الربع الأول من القرن الحادي والعشرين، بناء أنموذج مقترح، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية العلوم التربوية، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- اللواتي، محمد شهاب (2004)، تقويم أثر برنامج تطوير التعليم في الممارسات الإدارية التطويرية لمديري مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية العلوم التربوية، الأردن، عمان، الجامعة الأردنية.
- المحبوب، عبد الرحيم (1996)، "أبعاد القيادة الإدارية كما تراها مديرات المدارس الابتدائية"، مجلة العلوم التربوية، جامعة الملك عبد العزيز، 1، (16).
- المحبوب، عبد الرحيم (2000)، "كفاءة أداء مديري المدارس الثانوية ومديراتها في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات"، المجلة التربوية، 15 (75).
- هاشم، موسى محمد (2003)، الممارسات القيادية لمديري المدارس الثانوية وعلاقتها بمركز الضبط لدى المعلمين في الأردن، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية العلوم التربوية، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- وزارة التربية والتعليم (1994)، قانون التربية والتعليم في الأردن رقم (3)، المديرية العامة للدراسات والبحوث التربوية، مديرية المطبوعات والتوثيق التربوي، عمان، الأردن.
- اليونسكو، قسم السياسة التربوية والتخطيط (1996)، الإدارة التربوية على المستوى المحلي: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

المراجع الأجنبية

- Case, D. (2004); Certificated Staff Perceptions of the Instructional Leadership Behaviors of Elementary School Principals in High Performing, High Poverty Elementary Schools. (Unpublished) Doctoral Study, UMI Pro Quest Digital Dissertation.
- Chapman. C.H. (1997), **Becoming a Superintendent: Challenges of School District Leadership**. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Chugbe, V. (2004), Teacher and Principal Perceptions of Instructional Leadership and the Impact of School Climate in Los Angelus County and Community School from the Rosier School of Education, (Unpublished) Doctoral Study, UMI Pro Quest Digital Dissertation.
- Cotton, J. (2003), The Instructional Leadership Proficiencies of Elementary Principals: a Study of Preparation and Continuing Professional Development Needs, (Unpublished) Doctoral Study. UMI Pro Quest Digital Dissertation.
- Grove, D. (2004), Revisiting Instructional Leadership in an Era of Accountability: A Study of Principals and their Behaviors. (Unpublished) Doctoral Study, UMI Pro Quest Digital Dissertation.
- Hallinger, P, & Murphy, J, (1987), Instructional Leadership In The School Context In W. Greenfield (Ed) **Instructional Leadership: Concepts, Issues, and Controversies** (PP.179-203), Newton, MA: Allyn and Cacon.
- Lashway, L. (1998), Standards For Administrators National Association of Elementary School Principals. 15 (11,104).
- Mercer, S. (2004), The Relationship of Teachers Perceptions of Instructional Leadership Skill sand School Performance in Four High Poverty South Carolina Middle Schools. (Unpublished) Doctoral Study, UMI Pro Quest Digital Dissertation.
- Muir, M. (2004), Perceptions of Elements of Effective Secondary Principal Instructional Leadership Behavior Across Various School Site Stakeholders. (Unpublished) Doctoral Study, UMI Pro Quest Digital Dissertation.
- Stephens, T. (2004), Instructional Leadership Characteristics of Montana Principals from Low Achieving and High Achieving High Schools, (Unpublished) Doctoral Study, UMI Pro Quest Digital Dissertation.
- Sergiovanni, T. (1991), The Dark Side of Professionalism in Educational Administration. **Phi Delta Kappan**, 72 (7), (521-526).

«وصل هذا البحث إلى المجلة بتاريخ 2007/9/3 وصدرت الموافقة على نشره بتاريخ 2008/1/28»