واقع ممارسة المدير المبتدئ و المدير الخبير لأبعاد القيادة الفعالة في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة رام الله و البيرة من وجهة نظر المعلمين

Teachers' Perception of Novice and Expert Principal of Effective Leadership Practices in Government Secondary School in Ramalleh and Al-Bireh Districts

إعداد:

عائدة حمّاد أحمد

2006-2007

إشراف:

د. خولة الشخشير صبري – رئيساً

د. أجنس حنانيا – عضواً

د. أحمد فهيم جبر – عضواً

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في التربية من كلية الدراسات العليا في جامعة بير زيت – فلسطين.

واقع ممارسة المدير المبتدئ و المدير الخبير لأبعاد القيادة الفعالة في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة رام الله و البيرة من وجهة نظر المعلمين

Teachers' perception of novice and Expert principal of effective leadership practices in government secondary school in Ramalleh and Al-Bireh Districts

إعداد:

عائدة حمّاد أحمد

- 20072006

اللجنة المشرفة:

التوقيع:

الدكتورة خولة الشخشير – رئيساً .....

الدكتورة أجنس حنانيا – عضواً .....

الدكتور أحمد فهيم جبر – عضواً .....

إهداء

إلى روح والدي الحبيب رحمه الله.

إلى روح أخي وزوجي رحمهما الله.

إلى والدتي الحبيبة التي كانت دعواتها تملئ قلبي بالأمل و السكينة و تشجعني على مواصلة العمل في الرسالة.

إلى فلذات قلبي إبنتي بيسان، و جولان اللتان شاركتا بوقتهن وراحتهن، و كانتا الدافع القوي و الأمل لتذليل الصعاب.

إلى إخواني و أخواتي في الوطن و المهجر.

إلى أصدقائي في كل مكان.

إلى أصحاب مدرسة النجاح والعاملين بها.

عائدة حماد

شكر و تقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على رسولة الآمين، سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

بعد أن انتهيت من كتابة هذه الرسالة فإنه يسعدني أن أتقدم بجزيل الشكر وعظيم الإمتنان إلى:-

الدكتورة خوله الشخشير المشرفة على هذه الدراسة لما قدمته من توجيهات قيّمة ساعدتني في تطوير هذا البحث مما زاد من دافعيتي للعمل والاستمتاع به. ولم تبخل عليّ بوقتها وبمعارفها لانجاز رسالتي هذه.

كما وأتقدم بالشكر والعرفان إلى عضوي اللجنة المشرفة الدكتورة أجنس حنانيا معلمتي وقدوتي التي تركت آثارها وبصماتها على أساليب عملي ومنهج تفكيري. وإلى الدكتور أحمد فهيم جبر لما أسداه لي من توجيهات وأفكار وملاحظات كان لها الأثر البالغ في إتمام هذه الرسالة بالشكل الذي هي عليه. كما وإنني أتوجه بعظيم الشكر إلى جميع أساتذتي في كلية التربية لإغناء معرفتي التربوية مما كان له بالغ الأثر في تطوير أدائي وزيادة الخبرة العملية لدي.

كما وأتقدم بالشكر والتقدير لوالدتي ولإخواني وأخواتي للدعم والعون اللذين وفراه لي. وإلى قرة عيني ومهجة قلبي بيسان وجولان تلكما الزهرتين اللتين لم تفارقاني طيلة كتابة الرسالة.

وأتوجه بخالص الشكر والتقدير للأخوين مصطفي ومحمود سالم لتشجيعهم لي.

و كل الشكر للمعلمة شروق جلاد التي ساعدتني في طباعة هذه الرسالة. و الأستاذ عدلي خلايلة للمساعدة لي في تنسيق الرسالة. وإلى الأستاذ ماهر ملحم وسلوى النجار لتدقيقهما البحث لغوياً. وإلى نائبة المديرة دام العز عبد الله لتشجيعها لي وكذلك صديقتي سهير عدوي و ليلى مهنا.

وأخيرا أتقدم بالشكر الجزيل لجميع من ساهم في إخراج هذه الرسالة إلى حيز الوجود.

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
قرار لجنة المناقشة	ب
الإهداء	ج
شكر و تقدير	د
قائمة المحتويات	هـ
قائمة الجداول	ز
قائمة الملاحق	ح
قائمة الأشكال	ط
الخلاصة باللغة العربية	ي
الخلاصة باللغة الإنجليزية Abstract	ن
الفصل الأول:	1
مقدمة	2
مشكلة الدراسة	9
مبررات الدراسة	9
أهمية الدراسة	10
أهداف الدراسة	10
أسئلة الدراسة	11
الفصل الثاني: الأدبيات و الإطار النظري	16
مفهوم القيادة و تطورها	17
سمات القائد الفعال	27
الإتصالات الواصلة	39
التمكين	34
المشاركة بإتخاذ القرار	40
ملخص الدراسات السابقة	51
الفصل الثالث:إجراءات الدراسة	54
منهجية الدراسة	55
مجتمع الدراسة	55
عينة الدراسة	56
وصف عينة الدراسة	56
تصميم الدراسة	59
أدوات الدراسة	59
وصف أداة الدراسة	60
صدق أداة الدراسة	64
ثبات الأداة	64
إجراء تطبيق الدراسة	65
المعالجة الإحصائية	66
الفصل الرابع: عرض و تحليل النتائج	67
نتائج تحليل الإحصاء الوصفي البسيط	68
نتائج التحليل الإستدلالي	72

الفصل الخامس: الإستنتاجات و التوصيات ---------- 93

المراجع ---------- 106
الملاحق ---------- 120

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1.	توزيع مجمتع الدراسة في محافظة رام الله و البيرة ----------	55 9
2.	توزيع عينة الدراسة ----------	56
3.	خصائص العينة الديمغرافية ----------	58
4.	التحليل العاملي للمجالات الأربعة مع أوزانها ----------	61
5.	جدول يبين نتائج معامل الثبات كرونباخ ألفا لمجالات الدراسة و الدرجة الكلية (45 استمارة) ----------	65
6.	متوسط إجابات المعلمين والمعلمات على مجالات الدراسة حسب متغيرات الدراسة ----------	70
7.	تحليل التباين الأحادي لمتوسط إجابات المعلمين عند المدير المبتدئ تعزى للمؤهل العلمي ----------	72
8.	نتائج اختبار "ت" لمتوسط إجابات المعلمين عند المدير المبتدئ تعزى الجنس ----------	73
9.	نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسط إجابات المعلمين عند المدير المبتدئ تعزى للخبرة ----------	74
10.	نتائج اختبار شفيه للفروقات بين المتوسطات الحسابية لسنوات الخبرة --	74
11.	نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسط إجابات المعلمين عند المدير الخبير تعزى المؤهل العلمي ----------	75
12.	نتائج اختبار ‘‘ت" لمتوسط إجابات المعلمين عند المدير الخبير تعزى للجنس ----------	76
13.	نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسط إجابات المعلمين لدى المدير الخبير تعزى للخبرة ----------	76
14.	متوسط إجابات المعلمين المجال الأول:- الاتصال والتواصل ----------	77
15.	متوسط إجابات المعلمين المجال الثاني:- التمكين ----------	79

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
.1	الإستبانة ----------	120
.2	أسئلة المقابلة ----------	125
.3	العينة من المعلمين الذين تمت مقابلتهم ----------	127
.4	رسالة رئيس دائرة التربية و علم النفس لوزارة التربية و التعليم --------	128
.5	رسالة وزير التربية و التعليم ----------	129

قائمة الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
1.	مراحل تطور القيادة التربوية ----------	25
2.	المقومات الأساسية للقائد الفعال ----------	29
3.	ممارسة المدير المبتدئ و المدير الخبير لأبعاد القيادة الفعالة حسب الدراسات السابقة ----------	52
4.	متوسط مجالات ممارسة أبعاد القيادة الفعالة عند المدير ----------	84

الخلاصة

واقع ممارسة المدير المبتدئ والمدير الخبير لأبعاد القيادة الفعالة في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة رام اللة والبيرة من وجهة نظر المعلمين.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على السلوك القيادي الممارس في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة رام الله والبيرة كما يراه المعلمون, والتعرف على مدى ممارسة المدير المبتدئ والمدير الخبير لأبعاد القيادة الفعالة في هذه المدارس. وبيان أثر متغير الجنس, والمؤهل العلمي, والخبرة لدى المعلم على ممارسة المدير المبتدئ والمدير الخبير لأبعاد القيادة الفعالة. والتعرف على الفرق في ممارسة أبعاد القيادة الفعالة لدى المدير المبتدئ والمدير الخبير.

استخدم المنهج الوصفي (كمي وكيفي) في هذه الدراسة

حاولت هذه الدراسة الإجابة على السؤال الرئيس الآتي:

ما واقع ممارسة المدير الخبير و المدير المبتدئ لأبعاد القيادة الفعّالة في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين ؟

وتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الآتية:

1. ما مدى ممارسة المدير المبتدئ لأبعاد القيادة الفعالة في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين حسب متغير المؤهل العلمي والجنس والخبرة ؟
2. ما مدى ممارسة المدير الخبير لأبعاد القيادة الفعّالة في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين حسب متغير المؤهل العلمي والجنس والخبرة ؟
3. ما الفرق بين ممارسة المدير المبتدئ والمدير الخبير لأبعاد القيادة الفعّالة في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين؟

وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية حيث بلغ عدد المدارس المختارة 42 مدرسة حكومية, 20 مدرسة مديرها مبتدئ و 22 مدرسة مديرها خبير حيث بلغ عدد المعلمين و المعلمات في مدارس المدير المبتدئ 153 معلم وفي مدارس المدير الخبير 190 . وقد انبثق عن السؤال الأول الفرضية الأولى والثانية والثالثة وعن السؤال الثاني الفرضية الرابعة والخامسة والسادسة. وعن السؤال الثالث الفرضية السابعة .

ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد استبانة شملت على (58) فقرة تم تحديد المجالات (الأبعاد) التي تكون القيادة الفعالة عن طريق استعمال التحليل العاملي (Factor Analysis) وقد استخرجت المجالات الأربعة التالية :- الاتصال والتواصل , التمكين , اتخاذ القرار , وحل المشكلات . وتضمنت مقياس لتقدير درجه الممارسة, وفق سلم ليكرت الخماسي.

وقد تم التأكد من صدق الأداة بعرضها على محكمين اثنين من المختصين والحائزين على شهادة الدكتوراة في التربية والإدارة التربوية وستة محكمين من حملة الماجستير في التربية ويتمتعون بخبرة تزيد عن ثماني سنوات في مجال التدريس.

أما ثبات الأداة فقد تم حسابه وفق معادلة كرونباخ الفا (Cronbach Alpha) حيث كانت قيمة معامل الثبات 0,94.

وقد تم اختبار الفرضيات باستخدام تحليل التباين الأحادي للفرضية الأولى والثالثة والرابعة والسادسة واختبار (ت) للفرضية الثانية والخامسة والسابعة .

وتم اختبار السؤال الثالث باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

وكانت النتائج كالتالي:-

1. كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط إجابات المعلمين عند المدير المبتدئ تعزى للمؤهل العلمي. وبذلك قبلت الفرضية الصفرية الاولى .
2. رفضت الفرضية الصفرية الثانية , حيث كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية للجنس فيما يتعلق بممارسة المدير المبتدئ لأبعاد القيادة الفعالة لصالح الإناث .

3. رفضت الفرضية الصفرية الثالثة ,حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لسنوات الخبرة للمدير المبتدئ لصالح الفترة من 1-5 سنوات و 15 سنة فأعلى .

4. كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط إجابات المعلمين عند المدير الخبير تعزى للمؤهل العلمي . وقد قبلت الفرضية الصفرية الرابعة .

5. توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس فيما يتعلق بممارسة المدير الخبير لأبعاد القيادة الفعالة, ويعزى هذا الفرق لصالح الإناث . وبالتالي رفضت الفرضية الصفرية الخامسة.

6. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط إجابات المعلمين عند المدير الخبير تعزى للخبرة, وبالتالي قبلت الفرضية الصفرية السادسة.

7. توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى المعلمين الذين يعملون لدى المدير المبتدئ والمدير الخبير. ويعزى هذا الفرق لصالح المدير الخبير. كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط إجابات المعلمين وبالتالي رفضت الفرضية الصفرية السابعة.

أما نتائج تحليل الوصفي للسؤال الثالث:- فقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروقات في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في متوسط إجابات المعلمين لدى المدير المبتدئ والمدير الخبير لكافة مجالات الدراسة. حيث أن متوسط إجابات المعلمين لدى المدير المبتدئ كانت تتجه نحو (أحيانا) يستخدم المدير المبتدئ أبعاد القيادة الفعالة, أما متوسط إجابات المعلمين لدى المدير الخبير فكانت تتجه نحو (غالبا) ما يستخدم المدير الخبير أبعاد القيادة الفعالة.

لقد كشفت نتائج المقابلات الفردية والجماعية المعمقة عن وجود فروقات في وجهات النظر بين المعلمين والمعلمات. حيث ينظر المعلمون لدى المدير المبتدئ والخبير

أنهما متسلطان ولا يمارسان أبعاد القيادة الفعالة. بينما ترى المعلمات أن المديرين يمارسان أبعاد القيادة, ولم تكشف المقابلات عن وجود أثر للمؤهل العلمي لممارسة كل من المدير المبتدئ والمدير الخبير, بينما كشفت المقابلات عن وجود فروقات في الخبرة لدى المدير المبتدئ حيث يرى المعلمون أنة يمارس أبعاد القيادة الفعالة. ولم تكشف المقابلات عن أثر للخبرة لدى المدير الخبير.

لقد توافقت النتائج الكمية والكيفية في ما يأتي:-

لم تظهر النتائج وجود أثر للمؤهل العلمي. ظهرت فروقات في الجنس لصالح الإناث , كما ظهرت فروقات في الخبرة للمدير المبتدئ ولم تظهر النتائج فروقات في الخبرة للمدير الخبير.

وبعد تحليل النتائج ومناقشتها, فقد تم التوصل إلى عدة توصيات منها:

1. إجراء دراسة لمقارنة مدى ممارسة المدير المبتدئ والمدير الخبير لأبعاد القيادة الفعالة من وجهه نظر المدراء والمعلمين.
2. إجراء أبحاث ميدانية لمعرفة الأسباب التي أدت إلى تدني ممارسة المدير المبتدئ للقيادة الفعالة عن تلك الخبير.

Abstract

Teachers' perception of novice and Expert principal of effective leadership practices in government secondary school in Ramalleh and Al-Bireh Districts

By:

Aida Hammad

2006 - 2007

Supervising committee:

Dr. Khawla Shakhshir Sabri – Major advisor

Dr. Agnes Hanania.

Dr. Ahmed F. Jabr.

This study aimed at recognizing leadership behavior in government secondary schools in the district of Ramallah and Al-Bireh from the teachers' point of view, in addition to the recognizing of the degree to which novice and expert principals practice the dimensions of an effective leadership.

The study aimed also at showing how the variables of teachers' gender, education, and experience would affect their perception of novice as well as expert principals' practices of effective leadership. Furthermore, this study aimed at recognizing the difference in practicing An effective leadership between novice and expert principals.

The study used the descriptive method, both quantitatively and qualitatively and tried to answer the main following question:

How do novice as well as expert principals practice the dimensions of an effective leadership in government secondary schools in the district of Ramallah and Al-Bireh from the teachers' point of view?

Depending on this question, the following questions were developed:

1. To what degree does a novice principal practice the dimensions of effective leadership in government secondary schools in the district of Ramallah and Al-Bireh from the teachers' point of view according to qualification, gender, and experience?
2. To what degree does an expert principal practice the dimensions of an effective leadership in government Secondary schools in the district of Ramallah and Al-Bireh from the teachers' point of view according qualification , gender, and experience?
3. What is the difference between the way in which a novice and expert principal practices effective leadership in government secondary schools in the district of Ramallah and Al-Bireh and that of an expert principal from the teachers' point of view?

To answer these questions, a stratified sample representing 42 government schools was selected the schools that were administered by novice principals were 20 or 47.6%. of the sample the government schools that were administered by expert principals were 22 or 52.3%. of the sample .

The number of teachers (male and female) in the first type of schools were 153, that is 45% ; while the number in the latter type was 190, that is 55%.

The first, second and third hypotheses emerged from the first question; where as the fourth, fifth and sixth hypotheses emerged from the second question.

To achieve the aims of the study, the researcher has developed a questionnaire which included (58) items .

Factor analysis was used to identify the dimensions of effective leadership. The following four dimensions were extracted: communication, empowerment, decision-taking, and problem – solving. questionnaire was based on a 5- point likert scale. The validity of the questionnaire was reviewed by two who Ph.D degree holders in education , in addition to six, M.A degree holders in education having an experience of more that 8 years in teaching. Cronbach Alfa was used to calculate the reliability of the questionnaire. The coefficient of the reliability was 0.94.

One way Anova was used to test the first, third, fourth and sixth hypotheses while the t-test was used to test the second and third hypotheses.

With respect to the third question, means and standard deviations were used.

Results were as follows:

1. There were no statistically significant differences between the averages of the novice teachers' responses with respect to teachers' qualifications'. Null hypothesis was accepted.
2. The second null hypotheses was rejected for there were statistically significant mean differences between male and female teachers' perception of the practice of both novice and expert principals of effective leadership to the advantage of female teachers'.
3. The third null hypotheses was rejected for there were statistically significant means differences between teachers' perception of the practice of the novice principal according to teachers' experiences the advantage of 1-5 and 15 years and more of teachers experiences.
4. No statistically means significant differences were found in teachers' perceptions of expert principals' practices according to teachers' qualification . Hence, the fourth null hypothesis was accepted.
5. There were statistically significant mean differences between male and female teachers' perceptions of expert principals' practices of effective leadership. These differences were to the advantage of female teachers. Hence, the fifth null hypothesis was rejected.
6. There are no statistically significant means differences between teachers' perceptions of expert principals' practices according to

teachers’ to experience. Hence, the sixth null hypothesis was accepted.

7. There were statistically significant means differences in teachers' perceptions of expert and novice principals'. Hence the seventh null hypothesis was rejected.

Descriptively for the third question. The study found out that there were means differences between teachers’ perceptions of novice and expert principals of effective leadership. The mean of the responses of novice principals teachers tended to head toward (sometime), were as the means of the responses of the expert principals teachers to head toward (often).

The individual as well as collective interviews showed differences between the points of view of male teacher’s and those of the female ones. Male teachers of both kinds of principals view them as dictators who do not practice the dimensions of an effective leadership. Where as female teachers viewed both kinds of principals as practicing the teachers’ dimensions of leadership. The interview did not show any effect for qualifications with respect to principals practices of leadership. But the interviews showed differences in teachers’ experience with respect to novice principals, for the teachers see that the principals practice effective leadership. On the other hand, the interviews did not show any effect for teachers’ experience with respect expert principals.

After analyzing and discussing the results, the researcher recommended the following:

1- Qualitative field studies should be conducted to compare and contrast the degree to which novice and expert principals practice an effective leadership from the teacher's point of view.
2- Field studies should be conducted to discover the reasons for the limited practice of novice principals in comparison to expert principals.

الفصل الأول

المقدمة

الفصل الأول

المقدمة:

المدرسة هي المؤسّسة الاجتماعية التي أولاها المجتمع ثقته في تربيـة أبنـائه، والـتي تقوم على عمل جماعي يشترك به المعلمون و المدير. ولا بُدَّ لكلّ عمـل جمـاعي قـائد يتـولّى قيادة هذا العمل وتنفيذه بدقة لتحقيق المنفعة التامة للفرد والمجتمع. يعتبر مدير المدرسة القـائد التربوي الذي من مهامه تنسيق الجهود و توفير التسهيلات و الإمكانيات كافة لتحقيق أهـداف المدرسة التّي يقودها والتّي تنبع مـن فلسـفة الّتربيـة وأهـدافها ومتطلّباتهـا فـي المجتمـع الـذي ينتمي إليه (الدويك وآخرون، 1998).

أما الإدارة المدرسية بناءً على تعريف أحمـد (1995) فهـي مجموعـة مـن العمليـات الّتي يقوم بها جماعة من الأفراد عن طريق المشاركة و التعاون و التفاهم المتبـادل، و تشـمل تنظيم العمل المدرسي، و توفير الموارد و الإمكانات و التّسهيلات، و تيسـير عمليـة التعلـم و التعليم عن طريق التّوجيه و الضّبط و الحفز و توفير الدّافعية و التّقويم و المتابعة. كما تشـمل تنظيم العلاقة بين المدرسين و المجتمع المحلي و العمل على توفير المناخ الانفتاحي المشـجع على المبادرة و الابتكار.

أما العلاف (1998) فقد اعتبر الإدارة المدرسـية جهـازاً متكـاملاً مـن العـاملين فـي المدرسة، تجمعهم روابط العمل و المشـاركة و تحمـل المسـؤولية مـن خلال التخطيـط السـليم للسياسة التعليمية ووسائل التنفيذ فهي لذلك تشكل محور النشـاطات و دافـع للأفـراد لاسـتقبال القرارات، و هي التي تعمل على جمع المعلومات و البيانات و تحليلها و تصورها، كمـا أنهـا هي التي تتنبأ بالأحداث و تخلق القيادات الواعية و الملتزمة بعمليات التنمية.

أمّا تـايلور، العـالم الأمريكـي، فقـد عـرّف الإدارة المدرسـية كمـا ورد فـي البـدري (2001) بأنها تنظيم و توجيه الموارد المادية و البشرية لتحقيق أهداف مرغوبة، و هي عمليـة تكامـل الجهـود الإنسـانية للوصـول إلـى أهـداف مشـتركة، و تـوفير التسـهيلات المتاحـة و استخدامها على أكمل وجه. فالإدارة عملية تخطيطية للتعبير عن الحاجات و الرّغبات المُلحّـة

و لحل المشكلات التي تعاني منها المجموعات، فهي ملازمة لكلّ جهد جمعي و عملية تعاونية تؤكّد دور الفرد للإسهام في خلق روح التفاهم و التعاون و ممارسة العمل الجماعي.

و رأى الطاهر(1998) أنّ الإدارة المدرسية واحدة من العناصر المهمة في العملية التعليمية من حيث وضوح الطريقة التي تدار بها المدارس، و تحديد الأهداف و رسم الخطط و أساليب العمل لتحقيق تلك الأهداف التي تمثل الأساس الصحيح لنجاح هذه الإدارة. إن الإدارة التربوية هي التي تتولى مسؤولية وضع السياسات و البرامج و الإشراف على التعليم في المدارس، إلى جانب ترجمة الأهداف إلى واقع ملموس تنعكس آثاره على الحياة الاجتماعية و التربوية. إن كل تطور للتعليم قوامه تطوير أدائه، لذلك فإن أساس استراتيجية تطوير التعليم هو تطوير إدارة النظم التربوية و تجديدها. لقد أصبح العمل الإداري معقداً يحتاج إلى استخدام المنهج العملي في التشخيص و حل المشكلات و وضع البدائل التي يمكن الاعتماد عليها في تطوير الواقع.

كما يرى عابدين (1999) أن العبء الأكبر في تحمل المسؤولية يقع على كاهل المدير لأنه المسؤول المباشر عن كل ما يحدث في المدرسة، و عليه خلق جو من التّعاون بين أعضاء هيئة التدريس و بين كل من يعمل في المدرسة لتحقيق أهدافها و توفير مناخ تربوي تتوافر فيه أسس الدافعية نحو العمل، و تكوين علاقات أكاديمية إرشادية بينه و بين طلبته. و عليه فإن الأسلوب القيادي للمدير يجب أن يساعد في إدارة مدرسة ذات فعاليّة و إنتاجية عاليتين و أن يكون المشرف الإداري العام للمدرسة. فمدير المدرسة معنيّ بالتعامل مع فلسفة التربية و التعليم بشكل عام ومع الأهداف العامة و الخاصة للمرحلة التي يقوم بإدارتها، وهو معنيّ كذلك بإدارة الأمور المالية للمدرسة و إدارة شؤون العاملين فيها، و التعامل مع المجتمع والمنهاج ومع عملية تعليم و تعلّم الطلاب، و البناء المدرسي و ما إلى ذلك من أمور تمسّ العمليات التي يشملها النظام المدرسي في مستواه الإجرائي.

أمّا العاجز(2001) فيرى أن مدير المدرسة يلعب دورا مهما في العملية التعليمية باعتباره قائدا تربويا مقيما فهو الذي يقوم بإدارة وتنسيق وتنظيم العمل المدرسي، وهو الذي يشرف على النشاط المدرسي ويعمل على تحسينه، كما أنه يسعى إلى زيادة النمو المهني للمعلمين، ويعمل على توجيه التلاميذ ومساعدتهم للنهوض من النواحي الجسمية والعقلية والانفعالية والروحية، إلى جانب ذلك فإنه يساهم بشكل فعال في إثراء المناهج و إضافة إلى

قيامه بتنظيم السجلات والملفات وإدارة الشؤون المالية بالمدرسة والاتصال والتواصل مع المعلمين والمجتمع المحلي.

هذا و يشهد العالم حاليّاً ثورة هائلة من التكنولوجيا والمعلومات والتقدم العلمي، بحيث أصبح التنافس بين القوى في العالم يرتكز على القوة الاقتصادية والقدرات والإمكانات العلمية والمدارس كوحدة حيوية ليست منعزلة عما يحدث في العالم فهي تعيش واقعا متغيرا من جميع الجوانب.

فالعالم يتغيّر باستمرار ويترك هذا التغير أثره على جوانب حياتنا المختلفة ومنها التعليم في المدارس. فالمعرفة تتغيّر، والإنسان كذلك يتغيّر في مفاهيمه وسلوكه وطريقة حياته وتفكيره. لذا لابد من إحداث التغيير في التعليم وطرق اكتساب المعرفة حتى يمكن توظيفها بطريقة تُحسِّن من مستوى الحياة. فهناك حاجة إلى مدرسة بلا أسوار تكون متصلة عضويا بالمجتمع وبما حولها من مؤسسات ترتبط بحياة الأفراد وتتصل بقواعد الإنتاج. مدرسة متطورة في أهدافها ومحتواها وأساليبها وقيادتها لهذا يجب على القياديين أن يكونوا متحمسين للعمل لإيجاد مفاهيم جديدة، و نشاطات تؤدي إلى تطوير النظام التربوي بشكل تتوافق فيه المؤسسات مع توقّعات المجتمع فيما يتعلق بالتحصيل الأكاديمي لتتمكن من إيجاد مواطنين يمتلكون مهارات التفكير العليا، و ذلك لنتمكن من النجاح في القرن الحادي و العشرين. إذ لم تعد أهداف الإدارة المدرسية مجرّد تسيير روتيني لشؤون المدرسة ولم يعد مدير المدرسة مجرد رجل إداري تقليدي يهتم بالضبط والمحافظة على النظام، فهناك تحديات تواجهه و تحول دون وصول الأفراد في تلك المؤسّسات إلى الإبداع والتطور المتواصلين سعياً وراء الأخذ بالجديد. و في خضم تلك التحديات يجد مدير المدرسة نفسه أمام عقبات ذلك لأنّه يُفترض به ألاّ يعمل بمعزل عن معترك الحياة المعاصرة لأن مهمته أن ينشيء أجيالاً تتسلح بالعلم (Hopkins, 1995). إضافة إلى أنّ تشنغ (Cheng, 1994) بيّن أنّ دور مدير المدرسة لا يعتمد على إدارة آلة عن طريق فنيين و خبراء بل توجيه عقول و رعاية مشاعر. فعلى مدير المدرسة أن يضع رؤية إستراتيجية واضحة تجد استعداداً لدى المعلمين للمشاركة في تنفيذها. و تعتبر الرؤية المستقبلية هي العين النافذة التي ينظر من خلالها مدير المدرسة و العاملون معه للوصول إلى الأهداف المرسومة. إذ هي الوضع المستقبلي الذي تسعى المدرسة لتحقيقه و هي في نفس الوقت متطلب هامً للقيادة الفعّالة. إن

نجاح مدير المدرسة في تحقيق التغير حفزهم الإيجابي يتوقف بدرجة كبيرة على نوعية الأسلوب المستخدم و على إدارة العاملين وحفزهم و متابعة ممارستهم وتطويرها باستمرار، ذلك لأن مجرد إدارة المؤسسة بأسلوب كلاسيكي قد لا يحمل في طيّاته الاستعداد التام للتغير و التطوير، و لذلك فإن شكل الإدارة و أسلوبها في العمل يؤثر بشكل جذري على مستوى نتاجها التعليمي و مدى قدرتها على الاستفادة من فرص التغيير و التطوير و على مدير المدرسة أن يعمل على إيجاد التفاعل الإداري بين العاملين في المدرسة و ذلك بتحفيز المدرسين و تنمية الدافعية لديهم من أجل العمل الجماعي المشترك، كما ينبغي أن يتخذ الإجراءات اللازمة لتمكين المدرسين من المساهمة الفعالة في جماعات العمل و عليه أن يمنح الأفراد الذين يظهرون تقدماً و نمواً و فعالية في الأداء الفرصة في إبداء الرأي و المشاركة في تحقيق أهداف العمل المدرسي. إنّ النّجاح في تنمية شعور الجماعة نحو العمل الفعال يساهم في التركيز على حل المشكلات التي تحول دون تحقيق الأهداف.

فالمدير الفعّال ينبغي أن يعمل بأسلوب الإدارة بالرؤية المشتركة و أن يكون لديه التفكير الابتكاري الخلاق ليتمكن من فهم و استيعاب التّغيرات السريعة و المعقدة في عالم اليوم، و الانتقال من ردّة الفعل إلى حالة المبادأة و الإنجاز و العمل بروح الفريق و التميز، و ذلك لإيجاد وقائع تربوية تُطلق قوى الإبداع الخلاّق و تستفزّ جميع الطَاقات داخل المدرسة وخارجها و توجيه كل ذلك لتحسين إنتاج المعلمين و بالتالي إنتاج الطلبة. فالقيادة الناجحة هي القيادة القادرة على مواجهة متطلبات الإدارة الحديثة و تحقيق الفاعلية الإدارية، فدور القيادة في تحقيق أهداف الإدارة تبرز أهميتها من خلال تحمل القيادة الإدارية لمسؤولية حل كل التناقضات الموجودة، و مواجهة المشكلات التي تترتب على تعدد و تعقد الأهداف التنظيمية (عماد الدين،2004)

و يرى الخطيب واخرون (1996) أنّ القيادة الفعالة هي التي تستند إلى قواعد و مبادئ أساسية ينبغي للمدير أن يعتمد عليها ليصل إلى وضع قيادي مؤثر في الآخرين، بحيث يعمل على تغيير سلوكهم مستنداً إلى الخبرات و القدرات التي يتمتع بها،و يجعلهم يقبلون قيادته طواعية دون إلزام.

إن التطورات المتلاحقة في ميادين علم الإدارة أدت إلى انبثاق نظريات ودراسات حديثة في مجال القيادة التربوية الإدارية وكان لتطبيقها الأثر الفعال في أداء المدرسة الحديثة ودورها في رفع كفاءة العملية التربوية.

لقد كان للحركة العلمية التي ظهرت في أواخر القرن التاسع عشر و ما أحدثته من آثار في ميادين التربية و التعليم المختلفة انعكاس على الإدارة التربوية. أدى ذلك إلى الانتقال من إدارة تقليدية تقوم على الارتجال و الخبرات الشخصية إلى إدارة علمية تهدف إلى معالجة المشكلات الإدارية بأسلوب علمي يعتمد على التفكير و الاستقراء لأهمية العامل البشري في العملية التعليمية التعلمية إذ لا بدّ أن نمكنه ليصبح قائداً و مبادراً و مبتكراً (أبو فروة،1997).

في ضوء الاتجاهات الحديثة نحو اللامركزية و نحو إعطاء الفرصة لمدير المدرسة لتطوير العملية التعليمية التعلمية في مدرسته و كونه الأقدر على القيام بهذا الدور لوجوده الدائم فيها و قربه من المعلمين والطلبة و المنهاج.،فهو الأعلم بنقاط الضعف و القوة عند معلميه لذا فهو الأقدر على توجيه و تمكين الموظفين ليصبحوا قادة قادرين على التحول و الإبداع، و هذا لا يتم إلاّ من خلال قيادة فعّالة تربط جميع المتغيرات بعضها ببعض و تركز و تهتم بالإبداع، و تساعد الأفراد على اختراع المعرفة و تحويل ما ألفوه في الماضي و تطويره و التعامل معه ضمن أفكار جديدة تجعل كل موظف في المنظمة قائداً في موقعه(Beredson,2001).

لقد ازدادت الحاجة إلى إدارة ديناميكية مرنة قادرة على مواجهة التحديات و تحسين أداء المعلمين بطريقة تمكنهم من التكيف مع عالم سريع التغير، و تزيد من مستوى الرضا الوظيفي و الشعور بالمهنية و الانخراط في المشاركة الايجابية في عملية صنع القرار، و بالتالي تحسين الفاعلية التعليمية بطرق تتلائم مع احتياجاتنا للتغير في المجتمع،هذا وقد ازداد الطلب على الكفاءات القادرة على قيادة التنمية و دفع التنظيم الإداري إلى أعلى درجة ممكنة من الكفاءة الإنتاجية، لأن العلاقة بين التنمية و التربية علاقة وثيقة، فهما وجهان لعملة واحدة تعنيان بتنمية العنصر البشري،الذي يُعتبر من أهم عناصر الإنتاج و تنمية الموارد البشرية و زيادة المعارف و المهارات و القدرات و تنمية الاستعدادات الفطرية و الاتجاهات لدى جميع الأفراد في المؤسسة التعليمية (Beredson,2001).

أن تعقد العمل في التنظيمات الحديثة كما جاء في محمد (1992) أصبح يتطلب نمطاً من القيادة لا يقوم على الانفراد بالسلطة و إنما يقوم على العلاقات الإنسانية الطيبة مع المرؤوسين و إشراكهم في صنع القرارات ذلك أنه يصعب على القادة الإداريين اليوم الإحاطة بكل أنواع المعرفة المطلوبة لممارسة دورهم في صنع قراراتهم بفاعلية دون مشاركة المرؤوسين في إنجاز المهام القيادية، إن ثورة المعلومات و الاتصالات و الانفجار التكنولوجي و حاجة الإنسان لمواكبة التطور جعل من التربية وسيلة للنمو الاجتماعي و الاقتصادي، الأمر الذي يتطلب تطويرها بشكل دائم و مستمر يستطيع مواكبة التقدم لتحسين و تطوير الفرد و المجتمع.

ان تطور القيادة التربوية وعملية المشاركة في صنع القرار و كيفية حل المشكلات والعمل على تمكين المعلم، وتفويضة و الاتصال والتواصل الفعال بين المدير والمعلم هي استراتيجيات حتمية لإنجاح الإصلاحات التربوية، والنهوض بالمؤسسة التعليمية، خاصة بعد أن أثبتت نتائج الأبحاث التربوية عدم فعالية وجود إصلاحات هرمية (من القمة) أو من خارج العملية التربوية، فالإصلاح يجب أن يشارك فيه جميع العاملين في المؤسسة وينبغي أن تتضافر الجهود من اجل تحسين العملية التعليمية.

إن قوة إعادة بناء الأنظمة التربوية و الحركات الإصلاحية تعود إلى أن التغيير السريع في المجتمع و الاقتصاد العالمي يتطلب عاملين و مواطنين مختلفين عما تخرجه المدارس هذه الأيام و هذا يتطلب إدارة فعالة تقوم بتوفير بيئة تعليمية أفضل للمعلم لكي ينمو و يتمكن من مواكبة التطورات و التغيرات في هذا العالم سريع التغيير. في مجتمعنا الفلسطيني كما في المجتمعات الأخرى،من المتوقع أن يزيد الاهتمام بدور مدير المدرسة و السلوك القيادي المتبع،لأن متطلبات التغيير في المدارس ذات طبيعة متغيرة مستمرة و متواصلة. و يُتوقع أن يزيد هذا الاهتمام من نسبة تغير الممارسات الإدارية الحالية نحو الأفضل، و ذلك بخلق بيئة تعليمية تهيئ الجو المناسب للمعلم كي يتطور و يفجر الطاقات الكامنة لديه و بالتالي تزيد فعالية المدارس و تعليم الطلبة.

إن فعالية الدور الجديد لمدير المدرسة مرتبطة بتحسين كفاءته العملية التعليمية، و أن نجاح المعرفة في تحقيق أهدافها و رسالتها مرتبط بالطريقة التي يُدير بهاهذا المدير

المدرسة و بالأسلوب القيادي الذي يمارسه و بالصفات القيادية الـتي يمتلكهـا و بالقـدرة علـى إيجاد علاقات إنسانية متعاونة مع المعلمين، و العمل على تحسين أوضاعهم.

إن إقامــة علاقــات إنســانية بيــن القــائد و المرؤوســين لا تعنــي تنــازل القــائد عــن مسؤولياته و لكنها تعني الاهتمام بحقوق العاملين و إشباع حاجاتهم و تفهم مشاعرهم والعمـل على حل مشاكلهم و محاولة تفهم صور التكامل بيـن مصـالحهم و مصـالح التنظيـم، و العمـل على التوافق بينها، بالإضافة إلى إشباع حاجاتهم الاقتصادية و النفسية و الاجتماعيـة و تنميـة الروح الجماعية و لتحقيق الاندماج بينهم و بين التنظيم مع الإصرار على أدائهم و لمهمّـاتهم، فالمدير الفعّال هو المعزز لمشاركة المعلمين و المطور للأهداف و السياسات الـتي ينبغـي أن تكـون واضـحة، وهـو الملـزِم للمعنييـن بتحمـل مسـؤولية نتـائج أعمـالهم و القـادر علـى حـل النزاعات المتمتع بشخصية إدارية محبوبة و مؤثرة، كما أنه هو المشجع على التطور المهني والتعليمي وهوالمسؤول عن توسيع دائرة العمل الجماعي (Reitzug, 1994).

يعد إصلاح الإدارة التربوية أحد ركـائز عمليـات الإصـلاح والتّحـديث الـتي تنشـدها وزارة التربيـة والتعليـم الفلسـطينية حيـث عقـدت دورات تدريبيـة للمـديرين والمـديرات فـي مختلـف مـدارس محـافظه رام اللـة لإطلاعهم علـى أحـدث النظريـات والتطـورات الإداريـة والقيادية، و قـد انبثـق الاهتمـام بتطـوير القيـادات التربويـة فـي وزارة التربيـة و التعليـم عـن مؤتمر التطوير التربوي بتوصياته المتعلقـة بتطـوير برامـج لتنميـة القيـادات التربويـة للعمـل على بلورة مفهوم القيادة الإدارية و إعـداد القـادة الـتربويين علـى مسـتوى مركـز الـوزارة و المناطق التعليمية و المدارس لتمكين هذه القيادات من إحداث نقلة نوعيـة فـي أسـاليب الإدارة بما يحقق أهداف العملية التربوية بشكل أفضل. و نظراً للدور الذي تضطلع بـهِ هـذهِ القيـادات في تطوير المؤسسة التربوية و تمكينها من تحقيق أهدافها المرسومة و المخططة من منظـور أن القيادة الناجحة أساس فـي تطـوير و بقـاء المؤسسـة و نجاحهـا. (وزارة التربيـة و التعليـم. 2000-1999)

إنَّ القيادة التربوية بمقاييسها و أساليبها تؤثر سلباً أو إيجاباً فـي العمليـة التعليميـة لأنَّ معرفة السلوك القيادي المسـتخدم مـن قبـل المـدير المبتـدئ أو الخـبير فـي المـدارس الثانويـة الحكومية في محافظة رام الله و البيرة هو هدف تسعى هذه الدراسة للبحث عنه.

و بسبب ذلك تأتي هذه الدراسة للكشف عن واقع ممارسة المدير المبتدئ الحاصل على شهادات علمية أو تدريبية لأبعاد القيادة الفعّالة و المدير الخبير الممارس للقيادة و المتمرس بها وكيفية تعامل كل منهما مع هذه الأبعاد.

مشكلة الدراسة:

يعتمد نجاح المدير على مقدار التأثير الذي يحدثه في الجهات التي ترتبط بعمله. ففهم المدير لهذه الجهات ووضوح علاقته بها يجعل قدرته على إتمام المهام المناطة به امرا أكثر سهولةً ويسراً. ويرتبط عمل المدير عادة بالعديد من الجهات التي تبدأ بالطلبة وتنتهي بالمجتمع. حيث يتعامل معها بصورة مباشرة يتأثر ويؤثر بها وأكثر الجهات تعقيدا هي تلك المرتبطة بالمعلم حيث أنه أكثر المستفيدين اذا تم تنظيم علاقته بالمدير، وأكبر المتضررين إذا كانت هذه العلاقة غير مفيدة وسيئة. فمن واقع عمل الباحثة كمديرة مدرسة لسنوات عدة فقد لاحظت التباين في ممارسات الزملاء والزميلات المدراء. وترى الباحثة أن التباين للخبرات وللكفاءات و المؤهلات العلمية و الدورات التدريبية و الفترة الزمنية لكل المدراء والمديرات أثر على ممارساتهم الادارية سواء من كان حديثا في الادارة أو قديما. ان هناك حاجة لدراسة هذا الواقع في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين وذلك من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:-

ما واقع ممارسة المدير المبتديء و المدير الخبير لأبعاد القيادة الفعّالة في المدارس الثّانوية الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين؟

مبرّرات الدراسة: ما يلي

1. اكتشاف واقع ممارسة المدير المبتدئ والمدير الخبير لابعاد القيادة الفعالة في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين.
2. تباين خبرات المدراء الجدد عنها لدى المدراء ذوي الخدمة الطويله. وممارسات المدراء الهرمية ذات اتجاه واحد من أعلى إلى أسفل.
3. وايضا ممارسة المدراء لقيادة فعالّة تستند إلى مساحة واسعة من المشاركة في اتخاذ القرار و التمكين و الاتصال و التواصل الفعّال و حل المشكلات.

أهمّية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة من الحاجة إلى تطوير سلوك المدير في المدارس الفلسطينية لأن متطلبات التغيير في المدارس تكون ذات طبيعة متغيرة مستجدة متواصلة لكي تتمكن من التكيف مع متطلبات المجتمع.وتبرز أهمية هذة الدراسة على صعيدين:-

أ- **الصعيد النظري**

1. فحص أبعاد القيادة الخاصة بالسلوك القيادي للمدير المبتدئ والمدير الخبير مما يؤدي إلى إغناء الأدب التربوي.
2. رفد الدراسات العربية والفلسطينية المتعلقة بالمدير المبتدئ والمدير الخبير. إذ أنه وحسب علم الباحثة هناك ندرة من الدراسات العربية في هذا المجال.
3. تعيين الدورات التدريبية بناءً على احتياجات المدراء لتساعدهم على التطور المطلوب.

ب- **الصعيد العملي**

1. إمكانية مساهمة هذه الدراسة في الكشف عن الممارسات القيادية للمدير المبتدئ والمدير الخبير لأبعاد القيادة مما يساعد في توجيه القيادة التربوية في المدارس الفلسطينية.
2. تحديد الاحتياجات الإدارية لدى القيادة الممارسة من أجل السلوك القيادي للمدير مما يساعد على تطوير النظام التربوي في المدارس الفلسطينية.

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى ما يأتي:

1. التعرف على السلوك القيادي الممارس في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة رام الله و البيرة كما يراه المعلمون.
2. التعرف على مدى ممارسة المدير المبتديء و المدير الخبير لأبعاد القيادة الفعّالة في في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة رام الله و البيرة من وجهة نظر المعلمين.

أسئلة الدراسة:

حاولت هذه الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما واقع ممارسة المدير الخبير و المدير المبتدئ لأبعاد القيادة الفعّالة في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين؟

وتفرع من هذا السؤال الاسئلة الفرعية الاتية:-

1. ما مدى ممارسة المدير المبتدئ لأبعاد القيادة الفعالة في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين حسب متغير المؤهل العلمي والجنس والخبرة؟.
2. ما مدى ممارسة المدير الخبير لأبعاد القيادة الفعّالة في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين حسب متغير المؤهل العلمي والجنس والخبرة؟.
3. ما الفرق بين ممارسة المدير المبتدئ والمدير الخبير لأبعاد القيادة الفعّالة في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين؟

فرضيات الدراسة:-

للإجابة عن سؤالي الدراسة الأول و الثاني تمت صياغة الفرضيات الآتية، حيث انبثقت الفرضيات من 1-3 عن السؤال الأول، والفرضيات من 4-6 عن السؤال الثاني والفرضية السابعة عن السؤال الثالث.

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $0.05 \geq \alpha$ في متوسط استجابة عينة الدراسة على فقرات ممارسة المدير المبتدئ لأبعاد القيادة الفعّالة تعزى إلى المؤهل العلمي من وجهة نظر المعلمين.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $0.05 \geq \alpha$ في متوسط استجابة عينة الدراسة على فقرات ممارسة المدير المبتدى لأبعاد القيادة الفعّالة تعزى إلى الجنس من وجهة نظر المعلمين.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ في متوسط استجابة عينة الدراسة على فقرات ممارسة المدير المبتدئ لأبعاد القيادة الفعّالة تعزى إلى الخبرة من وجهة نظر المعلمين.

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \geq 0.05$ في متوسط استجابة عينة الدراسة على فقرات ممارسة المدير الخبير لأبعاد القيادة الفعّالة تعزى إلى المؤهل العلمي من وجهة نظر المعلمين.

5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ في متوسط استجابة عينة الدراسة على فقرات ممارسة المدير الخبير لأبعاد القيادة الفعّالة تعزى إلى الجنس من وجهة نظر المعلمين.

6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ في متوسط استجابة عينة الدراسة على فقرات ممارسة المدير الخبير لأبعاد القيادة الفعّالة تعزى إلى الخبرة من وجهة نظر المعلمين.

7. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ في متوسط استجابة المعلمون الذين يعملون لدى مدير مبتدئ والمعلمون الذين يعملون لدى مدير خبير في ممارسة أبعاد القيادة الفعالة.

افتراضات الدراسة:

قامت الدراسة على الافتراضات الآتية:

1- تفترض الدراسة صدق وثبات الأدوات المستخدمة في جمع البيانات.
2- تفترض الدراسة اتّصاف استجابات أفراد العينة بالصدق والموضوعية.
3- تقبل الدراسة جميع الافتراضات التي تنطوي عليها المعالجات الإحصائية المستخدمة.
4- تفترض الدراسة حاجة المجتمع الفلسطيني إلى قيادة تربوية فاعلة تستطيع أن تحول الأهداف الفردية إلى أهداف مشتركة يعمل على تحقيقها جميع الأفراد العاملين في المؤسسة، ذلك لمواكبة التطورات التربوية و التغيرات الحديثة.

5- تفترض الدراسة أهمية دور مدير المدرسة كقائد تربوي مقيم يتبع أسلوب التمكين للمعلم و إشراكه في صنع القرار و في العمل على تحسين الاتصال و التواصل مع المرؤوسين، ممّا يزيد من الرضا الوظيفي لديهم و يدعم تطورهم المهني.

حدود الدراسة:

حدود إنسانية:

تحددت هذه الدراسة بالعينة المستهدفة والخاصة بمعلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة رام الله والبيرة.

حدود زمانية و مكانية:

تحددت الدراسة بالفترة الزمنية التي تقوم الباحثة بإجراء الدراسة خلالها وهي العام الدراسي 2006/2007 في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة رام الله والبيرة.

حدود مفاهيمية:

تتحدد الدراسة أيضاً بالحدود الإجرائية الآتية:

العينة و الأداة وفقراتها والدلالات التي تشتمل عليها تلك الفقرات والإحصاء المستخدم.

تعريف مصطلحات الدراسة

حلّ المشكلات:

هو الوضع المنشود الذي يسعى مدير المدرسة للوصول إليه. فالوظيفة الحقيقية للحل هي أن تؤدي إلى نتائج ايجابية مع بقاء نفس المؤهلات التي كانت تؤدي إلى نتائج سلبية، فهي بذلك محاولة المدير دائما للتركيز على الحل والخروج من سياق ذهني للمشكلات كي تحافظ على الروح الايجابية (Beredeson, 1996)، و ذلك بتحديد المشكلة و فهمها و معرفة طبيعتها و الإحاطة بكل جوانبها ليصبح من السهل استشارة الآخرين و الاعتماد على آرائهم في حلّها مع منحهم المسؤولية و التفويض و اتخاذ القرار.

التمكين:

استعداد التابعين للتأثُّر بالقائد بناءً على ثقتهم به، إذ يمنح القائد المرؤوسين النفوذ، ويمكنهم من السلطة بالمقدار اللازم، ويدعوهم باستمرار إلى المشاركة في اتخاذ القرارات لتنمية الشعور بالمسؤولية لديهم. وليجعلهم شركاء له في العمل. (كنعان، 1999).

الاتصال والتواصل:

هي أداة فعالة للتأثير في السلوك الوظيفي للمرؤوسين وتوجيه جهودهم في الأداء. يقدم الاتصال والتواصل الإطار السياسي لعلاقات العمل جميعها و تحدد فاعلية الاتصالات بمدى قدرة القائد على تنمية الفهم بينه و بين العاملين حتى تصبح الأهداف مفهومة لدى كل واحد منهم.

اتخاذ القرار:

هي عملية تتحول فيها المدارس إلى مجتمعات تسمح بمشاركة المرؤوسين (المعلمين) في صنع القرارات التربوية والإدارية ذات العلاقة بالعملية التربوية وتمنكهم من استغلال خبراتهم لتطوير فاعلية العملية التربوية، وهذا التوجه نحو المشاركة ناتج عن عملية نقل صلاحية صنع القرار التربوي والإداري لمستوى المدرسة. (فرهود، 2000).

القيادة الفعّالة:

وهي القيادة المؤهلة لدفع القيادة التربوية إلى الأمام في مواجهة التحديات. فهي تسعى لإدخال تغيرات ايجابية في المدارس خاصة في طريقة التعامل مع المرؤوسين، وذلك عن طريق تشجيعهم ومنحهم النفوذ والرغبة في المشاركة في قيادة المدرسة قيادة واعية بالاتصال الفعال معهم، وبذلك يصبح القادة تابعين لرسالة المدرسة؛ حيث تعزز القيادة الفعّالة قدرة الفرد والقدرة التعاونية للتكيف وحل المشاكل؛ وتشير البحوث التربوية إلى أن القيادة الفعّالة تبدو ناجحة في تغيير مواقف المعلمين إزاء التحسين المدرسي وتطوير سلوكهم التعليمي (حسين، 2006).

المدير المبتدئ:

هو القائد الذي يوظف المعرفة والمهارة المكتسبة لدعم الاستمرارية الشخصية لقيادة المدرسة، و لكنه ينقصه التدريب والخبرة في توظيف المعرفة التي يحتاجها للقيادة الناجحة. و هو المدير الذي لم يمضي على إدارته أكثر من 5 سنوات و لم يشارك في دورات تدريبية

كثيرة و هو قائد توجيهي لديه مهارة فنية و مهارة وعـي و مهـارة اجتماعيـة. وفـي السـنوات الأولى يعاني المدير المبتدئ في الإدارة من الوحدة و يلجـأ إلـى الإكـراه فـي تنفيـذ القـرارات غير آبه برأي الآخرين، فالقيادة للمدير المبتدئ تتداخل في خمس مراحل: البقاء و السيطرة و الثبات و الواقعية و القيادة التعليمية.

المدير الخبير:

هو القائد الذي يستطيع أن يرسم تصـوراً مسـتقبلياً صـحياً تعاونيـاً تطويريـاً مشـتركاً لإدارة شؤون المؤسسة التعليمية، مبنياً على العلاقات الإنسانية وتعزيز قـدرة الأفـراد و خلـق جـو مـن التعـاون فيمـا بينهـم والعمـل علـى حـل مشـكلاتهم. يقـوم المـدير الخـبير بإشـراك المرؤوسين في بعض المهام القياديـة كحـلّ المشـكلات و اتخـاذ القـرارات و هـو يعتمـد علـى تفويض السلطة للمرؤوسين الذي يرى أنهم قادرون بحكم كفاءتهم و خبرتهم على ممارسـتها. وهو المدير الذي مضى على ادارتة أكثر من 5 سنوات.

الخبرة:

هي المدة الزمنية التي يمكثها مدير المدرسة في العمل كمدير

الدورات التدريبية:

هي الدورات التأهيلية التي عقدتها وزارة التربية و التعليم لإعـداد المـدير و تطـويره مهنياً.

الفصل الثاني

الأدبيات و الإطار النظري

الفصل الثاني

الأدبيات والإطار النظري الدراسة

تناولت الباحثة عدداً من الدراسات التي تم تقسيمها على المحاور الآتية:
(1)مراجعة الأدبيات المتعلقة بمفهوم القيادة وتطورها وبخاصة القيادة الفعالة (2)حل المشكلات (3)التمكين (4)الاتصال والتواصل (5)اتخاذ القرار.

مفهوم القيادة وتطورها

للقيادة عدة مفاهيم، فبعضهم يعرف القيادة على أنها فن الأداء وعملية تأثير متبادلة لتوجيه النشاط الإنساني واستمالة أفراد الجماعة للتعاون على تحقيق هدف مشترك يتفقون عليه ويقتنعون بأهميته، فيتفاعلون معاً بطرق تضمن تماسك الجماعة في علاقاتها وسيرها في الاتجاه الذي يؤدي إلى تحقيق الهدف. عرف البدري 2001)) القيادة بأنها مجموعة من الصفات التي تتوفر في شخصية معينة قادرة على تفاعل طموحات المجموعة لتلبية حاجاتهم وطموحاتهم الشخصية والعامة، فهي فن دفع المرؤوسين للقيام بأعمالهم بثقة وحماس عال تحت تأثير المدير في سلوك التابعين في موقف معين.

فالقيادة توجد حيث توجد الجماعة، والوظيفة الأساسية للقيادة هي العمل مع الجماعة ولصالحها في عملية تربوية اجتماعية تحتاجها كل جماعة تريد أن تحقق تعاملاً اجتماعياً ناجحاً بين أفرادها لتحقيق أهدافها، والشخص الذي يقوم بالدور القيادي هو أكثر أفراد الجماعة إحساساً بحاجاتها والأسلوب الأمثل لتحقيق أهدافها.

ويتفق تعريف البدري (2001) مع تعريف باس (Bass, 1992) الذي يعرف القيادة بأنها العملية التي تؤثر في نشاط الفرد أو مجموعة من الأفراد باتجاه تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية.

فالتحدي للقائد أن تكون لديه المقدرة على تبني التغيرات التي تحدث في البيئة المحيطة. فالقيادة عملية تحريك مجموعة من الأفراد باتجاه محدد ومخطط وذلك بتحفيزهم

على العمل باختيارهم. والقيادة الفعالة تدفع الأفراد في الاتجاه الذي يحقق مصالحهم على المدى البعيد.

و يتفق غرفن (Griffin 1996,) و الذي عرف القيادة أيضاً بأنها عبارة عن عملية استخدام التأثير الطوعي من أجل تحقيق أهداف المنظمة والمجموعة وهي خلق رؤية للأهداف التي يتم تحقيقها وتوضيح الطرق الواجب اتباعها لتحقيق الأهداف مع تعريف هرسي وبلانشرد (Blanchard, 1993& Heresy) بأن القيادة إنجاز العمل من خلال التأثير في الآخرين ليكافحوا وهم راغبون لتحقيق أهداف المجموعة وتطوير الأفراد من خلال النتائج، وتحويل العاملين إلى قادة، ومفكرين وجعل المنظمة مجتمعا متكاتفا يعمل من اجل أهداف واحدة. يرى القائد في المشكلات اليومية للعمل تربة خصبة للنمو و التجديد والابتكار. للقيادة تأثير على نشاطات الفرد أو المجموعة لتحقيق هدف محدد من خلال العاملين وتتمثل كفاءات القائد التربوي في التشخيص والتكيف و التواصل.

ويعرف جرين فيلد (Greenfield, 1995) القيادة بأنها ظاهرة اجتماعية وعملية تأثير بالآخرين وتهدف إلى إثارة واستخراج تحويلات وتغيرات طوعية من قبل الآخرين، وتهتم بالمستقبل أكثر من الوقت الحاضر، فهي مجموعة مفاهيم متكاملة تحتاج إلى مهارات فنية وإنسانية وإداركية لا بد من توافرها. اضافة إلى عوامل أخرى متكاملة. ويرى (كنعان، 1999) القيادة بأنها العلاقة بين الأشخاص و التفاعل بينهم و توجيه أداء العاملين نحو الإنجاز وتشجيع الإبداع والابتكار في العمل، في عملية تأثير بالتابعين للوصول بهم للموازنة بين العوامل الشخصية والاجتماعية والنظامية لتحقيق الأهداف المنشودة، فالقائد يقوم بإحداث التوازن بين أهداف التنظيم والأهداف الشخصية للموظف.

القيادة لدى حسين (2006) هي عملية إنجاز عمل ما عن طريق التأكد من أن أفراد الجماعة يعملون معاً بطريقة طيبة. وأن كل فرد منهم يؤدي دورة بكفاءة عالية. و القائد يقود الجماعة في عملية تحديد الأهداف والتخطيط وتنفيذ العمل وتحقيق التقدم في الأداء ووضع معايير يقاس بها هذا الأداء، ويسعى القائد إلى الحفاظ على وحدة الجماعة وإحساس أفرادها بلذة الإنجاز.

و ترى الباحثة أنه يتضح من هذه التعريفات أن القائد لا يمكن أن يعمل بمعزل عن الآخرين، لذا فإن من الشروط الأساسية لنجاحه في القيادة تفهم قدرات و استعدادات من

يعملون معه. والتجاوب مع حاجاتهم وآمالهم وطموحاتهم كي يستطيع أن يؤثر فيهم ويجعلهم على قناعة بقيادته. ويتضح من التعريفات السابقة للقيادة أيضاً أن القيادة تتضمن أفكاراً رئيسية منها:

- عملية التأثير: ويقصد بها التفاعل المستمر بين القائد والأفراد.
- تحفيز وإثارة العاملين للسعي لتحقيق أهداف المؤسسة.
- الرضا عن نوع القيادة الممارسة.

يعتبر تايلور Taylor الرائد الأول لنظرية الإدارة العلمية التي تقوم على أسس فنية في طبيعتها، ويرى أن الإدارة علم حقيقي يقوم على قواعد ومبادئ محددة، وان العاملين يشاركون في العملية الإدارية بطريقة آلية لتحقيق أهداف المنظمة، ويقتصر دور المدير على تحديد ما يجب أداؤه، وان من واجب المرؤوسين أداء ما يحدده المدير. ويمكن اعتبار التوجه التيلري "Taylorism" وما سبقه في الإدارة الصناعية بعداً للعملية وتطويراً للمهارات الفنية في العمل والأداء، إذا تم التركيز في تشكيل النظم وأدائها على اجتهادات منطقية دون الاهتمام الكافي بأثر العوامل النفسية والاجتماعية على العمل والأداء. إن الفاعلية في الأداء تتركز حول بعد الإنتاج وكم المخرج وعلاقة ذلك بالتكلفة، لقد كان للحركة العلمية التي ظهرت في أواخر القرن التاسع عشر انعكاساً على الإدارة التربوية أدى إلى الانتقال من إدارة تقليدية تقوم على الخبرات الشخصية إلى إدارة عملية تهدف إلى معالجة المشكلات بأسلوب يعتمد على التفكير والاستقراء. (حسين, 2006)

إن بعض الإداريين ما زالوا متمسكين بنمط الإدارة المركزية كنمط فعال، ويعدون عملية الاتصال في حقيقتها أحادية المسرب، وان العاملين يعملون جميعا ضمن النظام بتكييف نشاطاتهم وسلوكهم وفق النظام المرسوم مسبقا (كنعان، 1999)، حيث اعتبر أن القائد هو الذي يؤثر على العاملين باتجاه واحد، وأن عملية الاتصال هي اتصال من أعلى إلى أسفل، واهتمت بالجانب الفني والإنتاج، ولم تهتم بالجوانب الإنسانية، فالمهم هو الإنتاج وزيادة الربح، فالقيادة الهرمية تتطور عندما تنمو المؤسسة وتتقدم وتصبح بحاجة إلى أفراد ذوي معارف وخبرات متنوعة. إن قوة القائد مرتكزة على موقعه من الهرمية وليس على سماته الشخصية، وهذا النفوذ مستمد من السياسات السائدة لاتخاذ القرارات في تلك المنظمة.

ولكن بشكل عام فإن قوة القائد قسرية. تستند الهرمية إلى المنطق والعقلانية والتحليل وتكون مهمة المنظمة فيها تحقيق القرار المتخذ بشكل فعال بقدر المستطاع.

إن الإدارة هي المسؤولة عن اتخاذ القرارات أما العامل فواجبه أن ينفذ. ففي العقود السابقة، في الثمانينات على وجه التحديد احتوت العديد من خطط الإصلاحات للمدارس على افتراضات هرمية حيث تم تصوير المدير على انه قائد توجيهي. (Lashway, 1996) و يتصف القائد الهرمي بكونه يثق بنفسه وفي طريقه أدائه للعمل. مهاراته الرئيسية تتركز في حمل موظفيه على تنفيذ ما يريد هو أن ينفذه. مشاركة المرؤوسين في صنع القرار تكون تسويقاً لقراراته (Selling decisions) وهو بيع قراراته للموظفين عن طريق الترويج لها وإقناعهم بها قبل اتخاذها (كنعان، 1999) فهو يحاول إقناعهم بقبول القرار. إن تركيز السلطة بيد القائد وانفراده في أداء مهامه واتخاذ قراراته يفرض عليه أن يكون خبيرا وملماً بكل الأمور، الأمر الذي يصعب عليه تحقيقه في الواقع العملي.

إن اتجاه القائد إلى إصدار التعليمات المفصلة، وإصراره على تنفيذ المرؤوسين لها بتفصيلاتها الدقيقة، يؤدي إلى قتل روح المبادرة والابتكار لدى الموظف، ويضعف روحه المعنوية، وبالتالي فهو لا يقوم بتفويض المرؤوسين أو تمكينهم خوفا من انتقاص سلطته أو نفوذه.

أما نمط الاتصال والتواصل بين القائد الهرمي والمرؤوسين فإن يسير في اتجاه واحد، فهي اتصالات إلى الأسفل من القائد إلى مرؤوسيه، فينعدم الفهم المتبادل بين الطرفين مما يؤدي إلى تعطيل التغذية الراجعة للاتصالات من جانب مرؤوسيه. إن نتائج الدراسات أثبتت أن القائد الهرمي كثير الاتصال بمرؤوسيه وهذا يرجع إلى انه يراجع أعمال مرؤوسيه ويتابعها دون أن يفوضهم بحل المشكلات التي يواجهونها أو يخلق فيهم روح المبادرة، فهم يرجعون إلى القائد لتخوفهم من اتخاذ أي قرار أو تحمل مسؤولية القيام بأي عمل قبل موافقته على كيفية إنجازه. هذا يجعل حريتهم في أداء العمل محدودة ومقيدة بموافقة القائد. (البوهي، 2001).

لقد جاءت حركة العلاقات الإنسانية كرد فعل للإدارة العملية (1920-1930) مستندة إلى دراسات علم النفس والتي تطورت بفعل التون مايو ((Eltons Mayo حيث بدأ الاهتمام بعواطف وقيم ومعتقدات الفرد ومجموعة النزعات السلوكية والعاطفية له التي تؤثر

علـى الكفـاءة الإنتاجيـة للمنظمـة، وركـزت علـى إشـباع حاجـات المرؤوسـين الاجتماعيـة ورضاهم الوظيفي، إذ يعطى العامل الفرصة للنمو و تحقيق أهداف المؤسسة التي يعمل فيها. لقد أصبح ينظر للعامـل علـى أنـه إنسـان وليس طاقـة يـراد اسـتخدامها، لـه تـأثير علـى أداء المنظمة، ولم يعد التعامل معه كآلة، بل يتأثر بسلوك الجماعة ويتفاعل معها فأصبح يؤخذ فـي عين الاعتبار بعدا الفاعلية والإنتاج في المنظمات. لقـد افترضـت حركـة العلاقـات الإنسـانية التعاون والتفاهم الكاملين بين المرؤوسين داخـل التنظيـم إذ أصـبحت العلاقـات إنسـانية تـبين علاقة الظروف المحيطة بالمنظمة وكيف يؤثر كل منها على الآخر ولـم تنظـر إلـى المنظمـة كنظام مفتوح (Hersey & Blanchard, 1993)

تطور مفهوم القيـادة فـي الثلاثينيـات والأربعينيـات، حيـث ظهـر التوجـة السـلوكي (1930-1945) الذي بين وجوب توفر خصائص ومميزات لدى المدير ليصبح قـائداً. وكـانت نظرية السمات من أهم النظريات التي دعت إلى ذلك، حيث ينظر هذا التوجة الى القيادة على أنها فن لها علاقة وثيقة بسمات وقابليات شخصـية خاصـة يمتـاز بهـا القـائد ويتفـرد بهـا عـن غيره، وهذه السمات موروثة لا يمكن اكتسابها في الحياة، ولا يمكن تعليمهـا للأشـخاص كـي يصبحوا قادة (حسين، 2006) إن القادة يولدون ولا يصنعون، أي ليس شرطاً الحصول علـى مؤهلات وبرامج تدريب، لقد ظهرت نظرية النظم العامـة كمحاولـة لتجـاوز الحـدود الضـيقة والمحددات التي فرضتها النظرية الكلاسيكية الإدارية، تعتـبر السـتينات مـن القـرن العشـرين فترة التفكير النظمي في الإدارة، حيث أصبح ينظر للمؤسسات من خلال مدخلاتها وعملياتهـا ومخرجاتها، فكل نظام يتألف من عوامـل وعناصـر تعتمـد علـى بعضـها البعـض مثـل أفـراد النظام وجماعاته والاتجاهـات السـائدة فيـه والـدوافع وبنـائه الرسـمي والتفـاعلات والأهـداف والمركز والسلطة التي يشتمل عليها. فالنظام هو مجموعة من العناصر المترابطـة والأجـزاء المتفاعلة التي تعمل معاً لتحقيق أهداف مرسومة، فهو كيان تربطه شبكة مـن العلاقـات الـتي تتناغم والأهداف المرسومة لذلك النظام. فلقد ساعدت هذه النظرية في تكامل نظريـة الإدارة. يقوم مدخل نظرية النظم على مفهومات عامة كالكليـة والتكامـل والتفاعـل، ويسـاعد هـذا فـي زيادة المعلومات وردم الفجوات المعرفية التي تقف أمام التطور. إن هذا المدخل هـو أسـلوب لمعالجة المشكلات وحلها من خلال الإدراك والاهتمام بأثر القرارات أو الحلول علـى النظـام الكلي للمشكلات وأثرها على العلاقات المتفاعلة بين مكونـات النظـام والـبيئة الخارجيـة الـتي

يتواجد ويتفاعل معها سبرولتيل واخرون (Spruilletul etal, 2001) يسمح أسلوب التفكير النظمي للإداري التربوي أن يركز بشكل مستمر على الأهداف والغايات وطريقة تحقيقها من خلال العمليات الإدارية. تنظر الإدارة التربوية من وجهة نظر التفكير النظمي إلى المؤسسة التربوية على أنها نظام يحول الموارد المتوفرة في المؤسسة من أموال وأجهزة ومؤهلين إلى إنتاج وعوائد.

إن عدم قدرة نظرية السمات التي وجدت في تلك الفترة على تحديد السمات التي يمكن أن تميز القائد الفعال من القائد غير الفعال، أدى إلى الانتقال في التركيز في الأبحاث على سلوك القائد في مواقع القيادة. لقد أجرى مركز البحوث في جامعة متشغن سلسلة من الدراسات في سلوك القيادة، وأكدت نتائج الدراسات على بعدين: الاهتمام بالإنتاج والاهتمام بالأفراد، ثم ظهرت نظرية ليكرت في القيادة التي صنف القادة فيها إلى قسمين: قسم يركز على العمل وقسم يهتم بالعاملين، حيث استنتج ليكرت أن القيادة الديمقراطية تعطي نتائج أفضل من القيادة الاتقراطية. من النظريات السلوكية في القيادة نظرية البعدين التي تسمى أيضاً دراسات جامعة ولاية أوهايو في القيادة، حيث كان من نتائج هذه الدراسات تحديد بعدين لسلوك القيادة: البنية الهيكلية أو بعد التركيز على المهمة، والاعتبار أو بعد التركيز على مشاعر العاملين (حسين, 2006)

أن القائد الذي يملك درجة عالية من بعد البنية الهيكلية أو التركيز على المهمة يقوم بتخطيط النشاطات المختلفة لمرؤوسيه. ويؤسس قنوات اتصال واضحة بينه وبينهم. في حين أن القائد الذي يركز على بعد اعتبار مشاعر الآخرين يميل إلى تنمية جو من الصداقة والثقة بينه وبينهم، كما أنه يحترم أفكارهم ومشاعرهم.

من النظريات السلوكية للقيادة نموذج بليك (Black & Mouton) حيث تمكنا من صياغة ما سمي بالشبكة الإدارية حددا فيها أبعاد العلاقات التي تربط بين نمطي القيادة (حسين, 2006) وهما النمط الذي يهتم بالإنتاج والآخر الذي يهتم بالعلاقات.و قد ركز على خمسة أنماط رئيسية و هي:

السلبية:

و يتميز أسلوب القيادة بقليل من الاهتمام بالإنتاج والعلاقات الشخصية، والقادة لا يساهمون بتحقيق أهداف المؤسسة أو الجماعة لأن القائد يبذل الحد الأدنى من الجهد الذي يكفي فقط لبقائه.

الدكتاتورية:

ويتميز أسلوب القيادة باهتمام كبير بالإنتاج واهتمام قليل بالعلاقات الشخصية، ويركز القائد على الإنتاج العالي لتحقيق أهداف المنظمة ولا يهتم بإشباع حاجات الأفراد مما يؤدي إلى انخفاض الروح المعنوية والإنتاجية.

العلاقات الإنسانية:

ويتميز أسلوب القيادة باهتمام قليل بالإنتاج واهتمام عالٍ بالأفراد، وهذا يؤدي إلى علاقات جيدة وشعور بالرضا بين أفراد الجماعة ولكن الإنتاج يكون ضعيفاً.

الموازنة:

ويتميز أسلوب القائد باهتمام معتدل بالأفراد والإنتاج، والقائد يوازن اهتمامه بالإنتاج وعلاقات جيدة بين الأفراد في المؤسسة ويتصف أسلوبه بالمرونة.

الإدارة بالمشاركة:

حيث يهتم القائد بالإنتاج والأفراد ويركز على بناء روح الفريق والعمل من خلال الجماعة، حيث يتم تشجيع الأفراد على التجديد والابتكار بمشاركتهم في تخطيط وتنفيذ العمل، وفيها اتصال ديمقراطي (حسين، 2006).

إن القائد الفعّال هو الذي يوازن بين المهمة و العلاقات الإنسانية. بعد ذلك ظهرت منذ السبعينات للقرن الماضي القيادة الموقفية التي اعتمدت على انه لا يوجد أسلوب قيادي واحد يستطيع أن يستخدمه القائد في جميع المواقف، وإنما يختلف الأسلوب بإختلاف الموقف والقائد والتابع والظروف. إن القائد الناجح هو القائد الذي يستطيع تعديل أسلوبه و تكييفه بما يتلاءم مع الجماعة خلال وقت محدد لمعالجة موقف معين، وبذلك فان فعالية القائد تتأثر بشخصيته وأسلوبه وبشخصية الجماعة والموقف أو الحالة (Hersey & Blanchar, 1993) حيث تقوم هذه النظرية على أساس أن القائد وليد الموقف، وأن القيادة لا تتوقف على الصفات الشخصية التي يتمتع بها القائد، بل أن القيادة تكون نتيجة مباشرة للتفاعل بين الناس

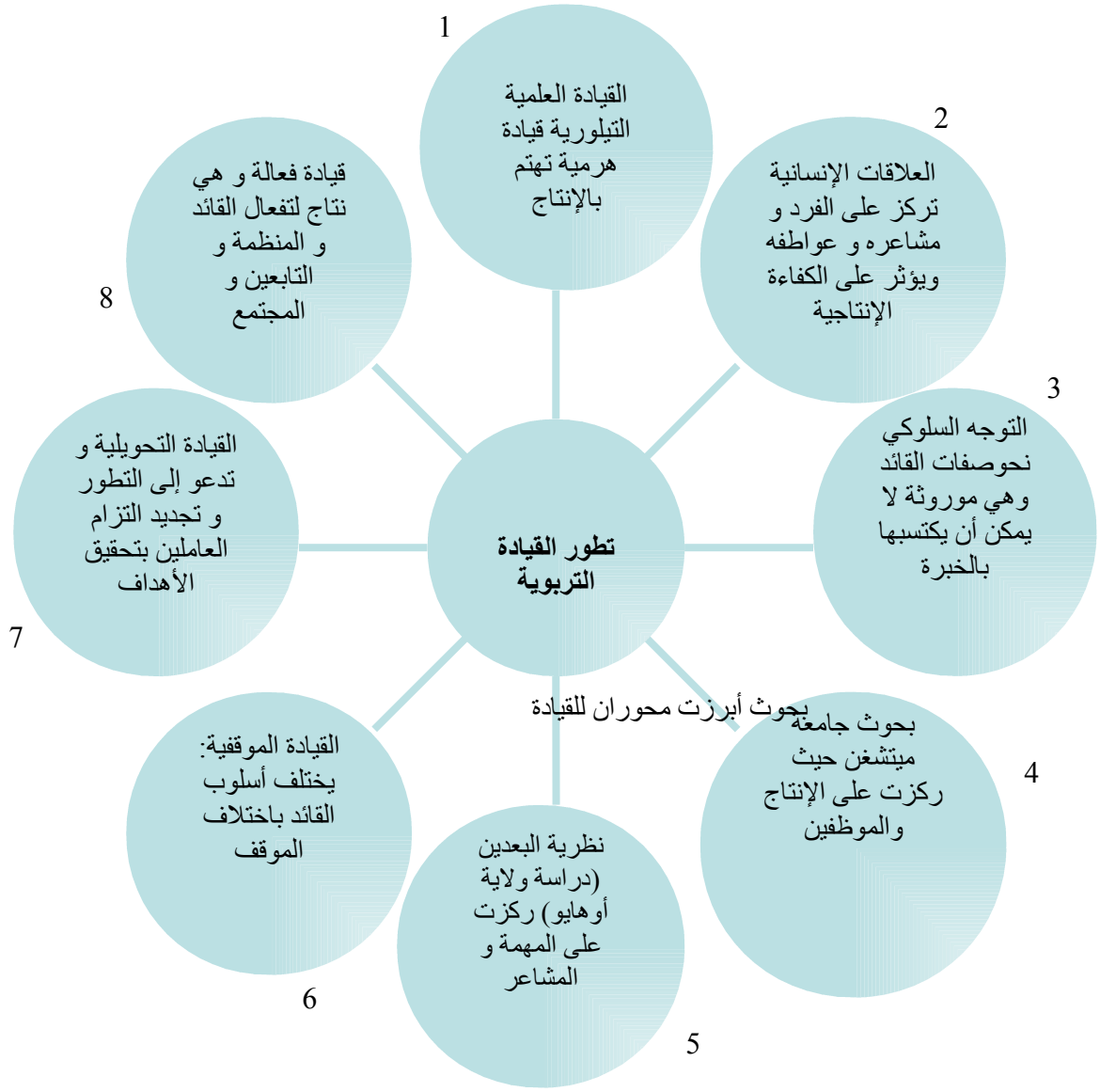
في مواقف معينة، وتمتاز هذه النظرية بديمقراطيتها، وأن فعالية القائد تستند إلى قدرته على تشخيص المواقف وتحديد الأسلوب المناسب لكل موقف.

على الرغم من أن النظرية الموقفية قد أسهمت في تحديد خصائص القيادة الفعالة من خلال تركيزها على الموقف إلا أن هناك انتقادات لها، منها أنه ليس هناك اتفاق بين الدراسات الموقفية حول عناصر الموقف التي يمكن على ضوئها تحديد النمط القيادي الفعال، إن القيادة لا تعتمد بشكل تام على الموقف والظروف لأن الفروق الفردية بين أفراد الجماعة تؤثر بوضوح في إدراك بعضهم بعضاً (حسين, 2006)

أما المرحلة الأكثر حداثة في تطور القيادة فقد برزت في أواخر الثمانينات وقد أطلق عليها القيادة التحويلية، وهي القيادة التي تسهل إعادة تعريف مهمة الناس وصورتهم وتجديد الالتزام وإعادة تركيب أنظمتهم (Lashway, 1997)).

لقد ظهر في أواخر الثمانينات وفي التسعينات اتجاه جديد نحو القيادة حيث وجد المديرون أنفسهم في ثقافة جديدة يجعل المعلمين وأولياء الأمور في ادوار قيادية، ولم يعد المدير هو صانع القرار الوحيد. فالعملية التربوية تتطلب قيادة فعالة تعمل على خلق وتحقيق أفضل النتائج والمخرجات بتحسين المدخلات والعمليات، وبالتالي يتم تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية. إن فاعلية القيادة هي نتاج للتفاعل بين العناصر التالية: القائد والمنظمة والمجتمع. فالفاعلية الإدارية لا تولد مع القائد، فهي ليست فطرية وإنما مكتسبة وينميها القائد من خلال الخبرة والتدريب. فالقادة الفعالون هم الذين يحصلون على النتائج من خلال الإقناع والتشجيع والتحفيز والتمكين ومشاركة التابعين في حل المشكلات واتخاذ القرار من خلال قنوات اتصال وتواصل فعالة (Lashway, 1997b)).

وهكذا أصبحت القيادة الفعّالة محور تركيز في الدراسات المتعلقة بإدارة المدارس. و الشكل رقم (1) يلخص مراحل تطور القيادة التربوية.



شكل رقم (1)
مراحل تطور القيادة التربوية

مر مفهوم القيادة بعدة مراحل منذ الفترة التايلورية (الإدارة العلمية) و حتى وقتنا الحاضر كما هو موضح في شكل رقم (1). حيث كان القائد الهرمي أتقراطي يؤثر و يتواصل باتجاه واحد من أعلى إلى أسفل و يركز اهتمامه على الإنتاج فقط ثم الاتجاه الإنساني و العلاقات الإنسانية ثم المنحنى السلوكي الذي يركز على توفر صفات معينة فيالقائد ثم الاهتمام بالعلاقات الإنسانية و المهام بشكل متساوٍ ثم النظرية الموقفية، ثم التبادلية حيث تقوم علاقة تبادل و مقايضة بين المدير و التابع ثم القيادة التحويلية التي يشكل جوهرها الاتجاه نحو التطور و التغير و التجديد و الإبداع، ثم القيادة الفعالة التي تقوم على تحقيق التعاون و استنهاض الهمم للعمل.

أما **خصائص القيادة الفعالة** فهي القيادة القادرة على مواجهة المتطلبات الحديثة، القادرة على خلق بيئة تعليمية وجيل قادر على مواجهة التحديات العصرية من خلال إتاحة الفرصة للمعلم كعنصر فعال للعمل بنشاط وبرضا وظيفي وبالتالي تحسين المخرجات (كنعان, 1999)

أما **صفات القائد الفعّال** فهو القائد القادر على التفاعل مع مرؤوسيه وتحقيق أهدافهم وحل مشكلاتهم وإشباع حاجاتهم، فسمات القيادة الناجحة ليست هي السمات التي يتمتع بها القائد كما حددتها نظرية السمات وليست السمات المطلوب توافرها في القائد في مواقف معينة كما تقول نظرية الموقف ولكنها السمات التي تتحدد بمدى قدرة القائد على التفاعل مع أعضاء الجماعة وتحقيق أهدافها، وإحداث التكامل في سلوك أعضائها آخذاً في اعتباره آمال وقيم وتطلعات أفرادها، ويمتاز بالشجاعة وبالاستعداد للمناظرة وبالتحمل وتغليب مصلحة المؤسسة على المصالح الشخصية، يحترم الأفراد ويعمل جاهداً لزيادة ثقتهم بأنفسهم، ويعمل ما في وسعه لتمكينهم وتفويضهم، يتعلم مدى الحياة وعندما يخطئ ينظر إلى الخطأ على انه تجربة استفاد منها، لديه القدرة على التعامل مع الغموض ومعالجة المشكلات بصورة تتكيف مع العالم المتغير فهو مبادر يهتم ليس فقط بتحسين الأداء ولكن بتطوير المنظمة عن طريق مشاركة المرؤوسين في صناعة القرار، وتمكينهم وتحفيزهم بإثارة أسئلة افتراضية وتوليد حلول خلاقة للمشكلات (كنعان، 1999).

يقوم القائد الفعّال بتعزيز السلوك الأخلاقي و يبني ثقافة تحتوي على مستوى عال من الأخلاق تبنى بالمشاركة والاتصال الفعال حيث يكون الاتصال تفاعلياً باتجاهات (من

أعلى إلى أسفل و من أسفل إلى أعلى وباتجاه أفقي أيضاً) فهو يراعي استعداد العاملين لاستقبال الرسالة و يتيح المجال للمناقشة وردود الأفعال، و يقوم بتهيئة الفرص المناسبة لإشراك المعلمين في رسم سياسة المدرسة، حتى يشعروا بأنهم جزء منها يتحملون مسؤولياته عن رضا و ارتياح، ويكون مسؤولاً عن قيادة التجديد و التطوير للعملية التربوية في مدرسته و هو مسؤول عن حفز و تشجيع المعلمين على الخلق و الابتكار، كذلك يقوم بإقامة علاقات إنسانية مع المعلمين و العمل معهم بروح الفريق. فالقائد الفعال هو الذي يحدد أهداف العمل لمرؤوسيه و يتميز بإشراك مرؤوسيه في اتخاذ القرارات التي تمسهم، فالمشاركة تشعر المرؤوسين بالرضا و الاعتزاز بأنفسهم. إنه يشجع و يرفع دافعية المرؤوسين لإتاحة فرص النمو المهني و الوظيفي لأفراد المجموعة، كما أنه يعمل على إتباع أسلوب التوجيه الذاتي للعاملين معه بخلق روح الثقة بينهم، والتحلي بالحكمة و الذكاء و العقلانية في تصرفاته، يفوض جزء من سلطاته للموظفين حتى يشعروا بأهليتهم لهذا التفويض، كما أنه يعمل على إيجاد بيئة إبداعية في العمل ويتحسس مشكلات العاملين و يقدر حاجاتهم و آمالهم. (Tichy & Devanna, 1990)

سمات القائد الفعال:

القائد الفعال لدية القدرة على تطوير وزيادة روح التعاون و الالتزام، فارتباط الأفراد العاطفي و العقلي بالعمل كفريق يعتبر من أهم الصفات التي تساهم في رفع مستوى الانتاج لدى المؤسسات التعليمية. القدرة على إحداث التغيير في المؤسسة و رفع مستواها لمواجهة التحديات، و خلق بيئة عمل جديدة تعمل على مكافأة الأفكار الجديدة، و يتوافر لدى القادة الفعالين أعلى مستويات التواصل و التعامل الرسمي و غير الرسمي مع أعضاء شبكات العمل مما يساعدهم على التغلب على التحديات التي تواجههم. (كنعان, 1999)

القدرة على التخطيط الجيد و الإعداد لمواجهة المواقف ا لغير متوقعة والقدرة على التأثير بالآخرين من خلال مواقفهم في عمليات صنع القرارات، فالقائد يحدد استراتيجيات العمل التي تؤثر على الآخرين أو على إدراك الأهداف المنشودة، فقدرة الإنسان و مهاراته الشخصية تؤثر في تنمية قدرات الفرد على التأثير في الأفراد و الإحاطة بشبكات الاتصال بين الأفراد و المجموعات في المؤسسة وفي القدرة على التعامل مع الآراء الناقدة، فقبول

الفرد لهذه الانتقادات يساعد على الوصول إلى جوهر المشكلة و بالتالي تطور المؤسسة التعليمية. إن التكامل من أهم سمات القائد المعاصر، أي أن يكون عادلاً و أميناً و على خلق رفيع. فالقائد الفعّال يحترم الأفراد الذين يعملون معه و يحترم قواعد المؤسسة و قيمها و يكون لديه مهارة إقناع الآخرين و كسب ثقتهم، و تعتبر القدرة على حل المشكلات و المرونة العقلية من أهم المهارات القيادية العملية. يتمتع القادة الفعالون بدرجة عالية من الوعي بالذات و ضبط النفس و التوجيه الذاتي و الاتزان الوجداني و تقدير الذات و القدرة على التعاطف والإحساس بمشاعر الآخرين؛ و هناك مقومات أساسية يجب أن تتوفر في القائد الفعال، وتعتبر الدعامة التي يستند إليها القائد في عمله ليصبح قائداً ناجحاً فعالاً. (كنعان، 1999)
وبالاعتماد على المراجع السابقة تم تطوير الشكل رقم (2) والذي يتناول المقومات الاساسية للقائد القعال حيث انبثقت عنة محاور الدراسة الاربعة:- الاتصال و التواصل, و التمكين, و اتخاذ القرار, و حل المشكلات.

شكل رقم (2)
المقومات الأساسية للقائد الفعال

إن مـن أهـم اولويـات القيـادة الفعالـة، إدراك القـائد لأهميـة شـبكة العلاقـات داخـل المؤسسة التعليمية و كيفية الاتصال و التواصل الفعال بين بين أفراد المؤسسة و القيادة، فهـي أداة فعالة للتأثير في السلوك الوظيفي للمرؤوسين و توجيه جهودهم في الأداء.

الاتصال و التواصل:

تعد عملية الاتصال من المكونات الرئيسة للعملية الإدارية، فهي العملية التي يتم مـن خلالها نقل التوجيهات و المعلومات و الأفكار من فرد إلى آخر، و هي العملية الـتي يتـم عـن طريقها التفاعل بين الأفراد و خلق لغة مشتركة و تفاهم متبـادل. تتجلـى أهميـة الاتصـال فـي الإدارة في كونه أداة فعالة التـأثير فـي السـلوك الـوظيفي للمرؤوسـين و تـوجيه جهـودهم فـي الأداء. يؤدي الاتصال الفاعل بين القائد الإداري و مرؤوسيه إلى ما يأتي كما يـراه (البـدري، 2001):

1. رفع الروح المعنوية للمرؤوسين.
2. تنمية روح العمـل لـدى المرؤوسـين وتقويـة شـعورهم بالانتمـاء للمنظمـة و الاندماج فيها.
3. تعريف القائد بحاجات مرؤوسيه و أهدافهم بالصورة الـتي تـؤدي إلـى تنميـة روابط التعاون و الانسجام و التفاعل بينه و بين مرؤوسيه.
4. تمكن القائد من تفسير و توضيح برامج العمل و الأهداف المطلـوب تحقيقهـا للمرؤوسين.

أما رمزي (1996) فيـرى أن عمليـة الاتصـال ضـرورية لمسـاعدة المعلمين علـى فهـم واجباتهم و مسؤولياتهم المهنية و كذلك مساعدتهم على التعاون فيما بينهـم بطريقـة تسـهم فـي تحقيق الأهـداف التربويـة، فهـي أداة مهمـة مـن أجـل تمكيـن المعلـم، إذ أن التعامـل مـع حـل المشكلات بصورة فعالـة و إيجابيـة يتطلـب اتصـالاً متفـاعلاً لتمكيـن المعلـم و تشـجيعه علـى تحمل المسؤولية و من ثمة تفويضة، فيقول جيمسـون (Jameson ,1996)) أن الاتصـال لـه تأثير كبير على النتائج سواءً كان اتصالاً لفظياً أو غير لفظـي لتبليـغ الرسـالة و بهـذا يختلـف المدير الخبير عن المدير المبتدئ. إن مهارة الاتصـال لـدى المـدير الخـبير تظهـر فـي قـدرته على تبليغ و نقـل الرسـالة باختيـار أفضـل الوسـائل مـع إعطـاء مسـاحة لعـدم الفهـم. و يـرى

جنسون و باين (Johnson & Payne 1996) أن المدير المبتدئ لديه الاتصال الخطي من أعلى إلى أسفل فهو يعطي أوامره للغير ماذا يفعلون و يضع قوانين و إجراءات و إرشادات دقيقة، ويكون التركيز في الاتصال على القائد، فالاتصال المباشر يظهر اهتماماً عالياً بالذات و اقل اهتماماً بالآخرين.

أما المدير الخبير فيستخدم الاتصال مع المعلمين من كل الاتجاهات من أعلى إلى أسفل و من أسفل إلى أعلى ويتعامل مع التابعين كزملاء و يهتم بشعور الآخرين، يكون صابراً و مساعداً يعمل على إيجاد بيئة واعية ينسجم و يتعاون بها جميع العاملين قادة و مرؤوسين، و يستمع للاعتراضات و المشكلات و ينظر إلى اهتمامات الآخرين و يحافظ على العلاقات الإنسانية و بذلك يتفق مع جيمسون (Jameson, 1996) بقدرة و فعالية اتصال المدير الخبير مع المرؤوسين.

و يرى كنعان (1999) أن القائد الفعال هو الذي يقيم اتصالاته على أساس حسن إصغائه لموظفيه بالشكل الذي لا يضيع الكثير من الوقت و الجهد و الشرح الوافي لأفكاره عند التخاطب، و معرفة الهدف من الاتصال قبل إجرائه، مع إعطاء الفرصة لموظفيه للاستفسار و تشجيعهم على المبادأة حتى يتمكن من معرفة مدى فاعلية اتصالاته فيعمل على تدعيم مظاهرها الإيجابية و تلافي مظاهرها السلبية، كما أن القائد الفعال هو القادر على تذليل العوائق النفسية التي قد تعترض إقامة علاقات إنسانية جيدة تقرب المسافات النفسية و الاجتماعية.

و في دراسة أجراها جيز (Chase, 2002) على خمسة مدراء خبراء و أربعة مدراء مبتدئين في ولاية فلوريدا الأمريكية، كان من نتائجها من وجهة نظر المعلمين أن المدير المبتدئ يستعمل الطريقة الخطية في الاتصال و التواصل مع المرؤوسين من أعلى إلى أسفل، يطبق القوانين بحذافيرها دون إعطاء مساحة للموظفين لإبداء آرائهم، حازم في قراراته ويركز على إنجاز المهمة و الهدف دون النظر إلى العلاقات الإنسانية. أما المدير الخبير فإنه يختلف حيث يطور المعرفة و يحددها بما يتماشى مع التغيرات الحديثة، و يختار أساليب مختلفة ويستخدمها ليتأكد من وصول الرسالة بالشكل الصحيح و يشجع الحوار و المنافسة. لم تظهر الدراسة وجود أية فروقات تعود إلى المؤهل العلمي أو الجنس.

و تتفق دراسة إسبكترم (Spectorm, 2002) مع كل من جونسون وبان وجمسون (Johnson & Payn, 1996) و (Jameson, 1996) التي كان من نتائجها أن المدير الخبير على علم و وعي أكثر من المدير المبتدئ في توحيد الثقافة المدرسية و مواجهة الضغوطات من داخل المؤسسة التعليمية و من المجتمع. وذلك لأن لديه استراتيجيات الاتصال والتواصل مع المعلمين بطريقة تؤدي إلى بلورة دوره كقائد فعال يعمل على تمكين و مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات بطرق اتصالية ترفع من مستوى الرضا الوظيفي لديهم و تحرك طاقاتهم للعمل بجد و نشاط، و كانت عينة الدراسة قد تكونت من 2 مدير خبير و 3 مدير مبتدئ. وقد أظهرت الدراسة عدم وجود فروقات تعزبإلى المؤهل العلمي.

تتفق دراسة نورتن (Norton,2001) مع الدراسات التي تم ذكرها بأن المدير الخبير يعتمد على طرق اتصال و تواصل من خلال التركيز على الثقافة المدرسية وإرشاد المعلم بالعمليات التعليمية من خلال التفاوض و النقاش الذي يساعده على اختيار الحل الأفضل بتقديم أمثلة عملية بعكس المدير المبتدئ الذي يعتمد على عملية اتصال أحادية المسرب.

لقد قام جونسون (Johnson , 1999) بدراسة وجهة نظر المعلمين حول خمسة مدراء خبراء لمدارس حكومية ثانوية، تكونت العينة من 300 معلم و معلمة من مختلف المؤهلات العلمية و كان من نتائج الدراسة ان عملية الاتصال بين المدير الخبير و المعلمين تكون مؤثرة و داعمة، ذلك لأن المدير يستخدم لغة سهلة تمكن من نقل محتوى الرسالة إلى المعلم بطرق تؤدي إلى فهمها وإلى تكوين علاقات تعاونية تقود إلى تحقيق أهداف المؤسسة التربوية و لم تكشف الدراسة عن أثر لفروقات تعزى إلى المؤهل العلمي أو الجنس.

و تختلف دراسة هدبرو (Hedebro, 2004) (عن الدراسات السابقة التي تم ذكرها حيث قام بمراقبة ووصف الممارسات القيادية للمديرة برين Brian وهي مديرة لمدرسة ثانوية حكومية في مقاطعة أريزونا منذ خمس سنوات ويبلغ عدد المعلمات لديها 18 معلمة لديهن خبرات طويلة، وكان من نتائج البحث الكيفي ان المديرة برين و هي مديرة مبتدئة كانت تركز على العمل كفريق و تعمل على بناء علاقات ودية بين المعلمات و تؤمن بأن العمل كمدير فعال يعتمد على المقدرة على خلق بيئة مشجعة للحوار و المناقشة و إقامة وفاق متبادل بين التابعين بتسهيل الاتصال و التواصل بينهم و تشجيعهم على العمل المشترك

لتحسين أداء و تحصيل الطلبة، ولم تكشف المشاهدات عن وجود فروقات من وجهة نظر المعلمين تعود للخبرة.

تختلف دراسة ديزن (Dessein, 2002) مع الدراسات السابقة ,حيث شملت 5 مدراء مدارس ثانوية لذكور في مدينة شيكاغو في الولايات المتحدة و هم مدراء خبراء يمارسون مجموعة من الأساليب التي تحد من دور المعلم في صناعة القرار مثل الحرص على تنفيذ التعليمات حرفياً و تجاهل قنوات الاتصال الفعال مع المعلمين، فكما يرى المعلمون و الذين بلغ عددهم 200 معلم و معلمة أن مدراء هذه المدارس يحكمون المدرسة بأسلوب تقليدي سلطوي يعتمد على الانفراد بالسلطة و الاتصال من أعلى إلى أسفل (هرمية الاتصال) ولم تكشف الدراسة عن وجود فروقات في الخبرة التعليمية.

لقد بينت دراسة عطوي (2001) أن المهام القيادية الفعالة للمدير الخبير تتلخص في اتصال و تواصل فعال مع المعلمين لرفع كفايتهم التعليمية و مساعدتهم على النمو من أجل حل مشكلاتهم أو تزويدهم بالخبرات التربوية، و كان من نتائج الدراسة، أنه كلما استخدم المدير أسلوب النقاش و الحوار مع المعلمين كلما أدى ذلك إلى تحقيق أهداف المنظمة و زيادة كفاءة المعلم و تمكينه من حل المشكلات التي تواجهه.

اتفقت دراسة عطوي (2001) مع دراسة بردسون (Beredeson , 1996) أن للمدير الخبير دوراً في التطور المهني للمعلمين، حيث وصف الباحث الأدوار المختلفة للمدير و أثرها على تطور المعلمين و وجد أن للاتصال و التواصل الدور الرئيس في تمكين المعلم، فهناك أثر لدور المدير كقائد فعال على تطوير المعلمين مهنياً باعتباره مفاوضاً جيداً للاتصال و التواصل مع المعلمين، وقد أظهرت الدراسة وجود فروقات في الجنس لصالح الإناث.

لقد اختلفت دراسة لانسفورد (Lunsford ,1990) مع الدراسات السابقة و اتفقت مع دراسة ديزن (Dessein, 2002) فهدفت دراسة لانسفود إلى معرفة تصور المعلمين لعلاقاتهم مع المدراء الجدد و طرق الاتصال و التواصل بينهم، و قد تم ذلك من خلال أسلوب تجريبي على عينة من المدراء بلغت 6 مدراء لمدارس ثانوية حكومية و 18 معلماً. توصلت الدراسة إلى أن المعلمين بحاجة إلى اهتمام المدراء بتطوير طرق الاتصال بينهم و بين

هؤلاء المعلمين بحيث لا تقتصر على الاتصال الهرمي من أعلى، على أن الدراسة لم تكشف عن فروقات تعزى للمؤهل العلمي.

وكانت دراسة جون(Johen , 2002) دراسة حالة لمدير في إحدى المدارس الثانوية الحكومية التي مضى على عمله فيها 10 سنوات حيث قام جون بعقد مقابلات فردية وجماعية معمقة مع المعلمين. بلغت عينة الدراسة 30 معلم ومعلمة، تبين أن هذا المدير يرفض القيادة بأسلوب السيطرة بطريقة واحدة و هي إصدار الأوامر، بل يؤمن بقوة الاتجاهات للاتصال من أعلى إلى أسفل و من أسفل إلى أعلى من أجل إشراك المعلمين و دفعهم للانخراط بالعملية التعليمية كشريك في الاتصال و التواصل، و ليس فقط متلقياً للأوامر من اجل تطوير التمكين و التفويض لديهم. كشفت المقابلات المعمقة أن المعلمات ينظرن إلى المدير على أنه يستخدم اتصالاً وتواصلاً فعالاً.

نلاحظ مما سبق أن الاتصال الفعال يلعب دوراً أساسيا في التطور المهني للمعلم و من ثم تحسين أداء الطلبة، فهو لا يقتصر على إصدار الأوامر و التوجيهات للحصول على الإنتاجية المطلوبة وإنما يمتد ليؤثر في دوافع العاملين و مستوياتهم و طموحهم، فيعتبر الاتصال الوظيفة الإدارية التي تتدفق عبر قنواتها العمليات الإدارية، فمن خلال الاتصال الفعال يتم تمكين المعلم بشكل يخدم أهداف المؤسسة التعليمية و يحقق الكفاية و الفعالية.

التمكين

عبارة عن إعطاء المسؤولية و السلطة اللازمة للموظف لغرض تمكينه من استثمار مهاراته لخدمة التنظيم، فهي العملية التي ينقل بها الرئيس جزءاً من صلاحياته إلى المرؤوسين كي يتمكنوا من إنجاز الأعمال المكلفين بها، حيث يقوم باتخاذ القرار على أي من المستويات الإدارية التي يجري فيها عملية صنع القرارات، فهي المدى الذي يسمح به المتمتعون بالصلاحية بتمرير اتخاذ القرارات من مستوياتهم الرئيسية إلى المستويات النازلة. إن الغرض من التمكين أو التفويض هو تمكين المرؤوسين من القيام بواجباتهم، و إنجاز الأعمال الموكولة إليهم، و عند انعدام التفويض تظهر حالة لا يمكن فيها لأي موظف في المؤسسة عدا الرئيس القيام بأي عمل من الأعمال. و بذلك لا يصبح تحقيق الأهداف المرسومة للمنظمة ممكناً. لا يعني التفويض تنازلاً عن السلطة و إنما هو عمل إداري يتم

بإرادة المدير و يتضمن إشراك المفوض إليه في بعض صلاحياته مع الرقابة و الإشراف و التوجيه، و يتأثر التمكين بمدى حجم و دقة التنظيم في المؤسسة التعليمية، و على أساس تحديد درجة تفويض السلطة، و إعادة التوازن بين الهيكل التنظيمي و الواقع في المنظمة، فهناك أهمية للتنظيم في تحقيق الأهداف.

إن بعض هذه الأهداف لا يتحقق إلا إذا تم تمكين و تفويض المعلم كي يتفرغ من هم على رأس الهرم التنظيمي إلى أمور تتعلق بتحقيق الأهداف العليا للتنظيم. إن التغيير التربوي الفعال و ذا المعنى يحصل من خلال النقد اليومي للممارسات و التأمل في الأداء و هو جوهر التمكين. (زويلف و آخرون، 1999)

وتعتقد الباحثة أن التمكين هو إعطاء أفراد المنظمة الثقة والحرية وتمكينهم من المصادر التي تدعم عملهم وأحكامهم وقراراتهم، لهذا فهي عندما تعطي مجموعة ما قوة مفوضة تتغير علاقات أعضاء هذه المجموعة مع القادة الذين يحملون السلطة الفعلية لأنهم أصبحوا شركاء معهم في السلطة وفي أهداف المنظمة. فهم يشاركون القادة في وضع السياسات التربوية.

يشكل التمكين حسب مينون (Menon ,1999)) تحدياً للشخص بحيث يفوض القائد الخبير التابعين ويشاركهم في تحديد ما هو صواب و ما هو خطأ و لا ينتظر المعلم ليتلقى الأوامر لينفذها، مما يعطي فرصة للمرؤوسين ليصبح لديهم إدراك و ثقة بقدراتهم و بالتالي لعب دورٍ مهمٍ و إيجابي في إعادة بناء البيئة الاجتماعية، و هذا ما اتفقت معه دراسة جاي و آخرون (Jay et al ,2000)) حيث يرون أن المدير الخبير يستعمل الخبرة التي لديه في عرض و نقد الممارسات التي تقدمها الطرق التقليدية الهرمية للقوانين و الإجراءات المستخدمة في المؤسسة التربوية لتحقيق أهداف المؤسسة و الرؤى المشتركة، أما المدير المبتدئ فينظر إلى القيادة على أنها تتطلب قوة حتى تستطيع أن تؤثر على تفكير و فعل التابعين، وأن تفويض المعلمين و تمكينهم و مشاركتهم في السلطة تعني سحب السلطة و القوة منهم إلى غيرهم و بالتالي تهديدهم بفقدان القوة الممنوحة من السلطة، و هذا تفكير هرمي تقليدي بينما ينظر الخبراء إلى القيادة على أنها العملية التي تؤثر على نشاطات مجموعة و تفوضهم باتجاه تحقيق الأهداف. فالتمكين من وجهة نظر جاي هو إقحام المعلمين

في تحليلات دقيقة و تأمل لوضعهم و أدائهم لنقلهم لتطوير وضعهم التعليمي بإشراكهم في المناقشات و القرارات حول ماهية و كيفية التعليم.

وفحصت دراسة هلن (Helen, 1997) علاقة تمكين المعلم و تفويضه بما يتعلق بالمنهاج و الممارسات الصفية و علاقتها بإنجازات الطلبة الأكاديمية، شملت عينة الدراسة 24 مدرسة ثانوية في 16 ولاية و 22 مقاطعة وفيها معلمون لا تقل خبرتهم عن خمس سنوات كما يوجد بها مدراء يمارسون القيادة منذ خمس سنوات جمعت المعلومات من خلال استبانة وزعت على 1800 معلم و معلمة، واعتمدت الدراسة على فرضية أن المشاركة في اتخاذ القرارات المدرسية تعزز انتماء المعلم و خبرته و تؤثر ايجابياً على إنجاز الطلبة. فهناك علاقة ايجابية بين تمكين المعلم و أداء الطلبة، و كان من نتائج الدراسة أن تمكين المدير الفعال للمعلمين مهم جداً و فعّال في إيجاد تغيير حقيقي في طرق عمل المعلمين و طريقة التدريس، ففعالية المعلم تعتمد على مدى سيطرة المعلمين على المنهاج و طرق التدريس و التخطيط و بالتالي رفع إنجاز و أداء الطالب الأكاديمي و تعزيز انتماء المعلم للمدرسة.لم تظهر الدراسة فروقات تعزى للمؤهل العلمي ولكنها أظهرت فروقات تعزى للجنس لصالح الذكور.

لقد قامت دراسة كريتشن (Gretchen, 1999) بفحص العلاقة بين سيكولوجية التمكين و الممارسات القيادية و اعتمدت الدراسة على فرضية أن القائد الفعال الذي لديه خبرة قيادية طويلة لأكثر من خمس سنوات يجب أن يكون مبدعاً، و بذلك يتصاعد تأثيره الإلهامي و التمكيني على التابعين، و يقل التركيز على مراقبة المعلم لتطبيق القوانين بالقوة. و كان من نتائج الدراسة أن المدير الفعّال من وجهة نظر المعلمين حصل على مستويات عالية في تمكينهم و حملهم على الإبداع و تصاعد التأثير الإلهامي للقائد و بالتالي ازدياد التأمل النقدي لدى المعلم و تحسين أدائه و بذلك يتفق مع دراسة هلن (Helen, 1997) وقد أظهرت الدراسة فروقات تعزى للجنس ولكنة لصالح الإناث.

و تتفق دراسة جوش (Josh , 2000) و هي دراسة تجريبية لفحص السلوك التمكيني للقائد الفعال مع دراسة كل من هلن و كريتشن حيث شملت الدراسة مقابلات مع معلمي ثلاث مدارس حاصلين على مؤهلات علمية مختلفة ولديهم خبرات تعليمية متفاوتة تتراوح بين خمسة وخمسة عشر عاما. وكان من نتائج الدراسة أن هناك خمسة عناصر

للتمكين يستخدمها المدير الخبير كما يراها المعلمون و هي التدريس والتوجيه والنمذجة وإظهار الاهتمام و مشاركة المعلم في اتخاذ القرار، حيث كان لها الأثر في زيادة انتماء المعلم للمؤسسة التعليمية. ولم تظهر الدراسة فروقات ذات دلالة إحصائية تعزى إلى المؤهل العلمي أو الخبرة التعليمية.

و تتفق دراسة ريتزغ (Reitzug,1994) مع دراسة (Jay , 2000) في تمكين المعلم وتفويضه لتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية. حيث أن دراسة Reitzug هي دراسة حالة لمتابعة مدير المدرسة وكيفية تفويضه السلطة وتمكين المعلمات القوقازيات، فأظهرت الدراسة أن مدير المدرسة Mr. G الذي كان في السنة الرابعة من خدمته مديراً مبتدئاً، و قد ساعد على تمكين المعلمات عن طريق خلق التأمل والنقد الذاتي لأدائهن وإعطائهن المسؤولية في اتخاذ القرار، وزيادة ثقتهن بأنفسهن عن طريق تشجيعهن على خوض المغامرات، وذلك بطرح نماذج أمامهن من خلال التجوال Wandering around وتزويد المعلمات بأطر عمل بديلة وتوفير كل ما هو جديد في العملية التربوية من خلال توزيع النشرات والمقالات المختلفة الاهتمام بالتطور المهني للمعلمين من خلال إرسالهن في دورات ورش عمل تعليمية و النمذجة (الدروس الإيضاحية) لتمكين المعلمين عن طريق إشراكهن في حل المشكلات التي تواجههن وتقديم النصح والإرشاد لهن وتمكينهن بمشاركتهن في صنع القرار وطرح الأسئلة النقدية من اجل إثارة التقويم والنقد الذاتي لديهن. و اتفقت دراسة ثوماس (Thomas & Tymon, 1994) مع الدراسات السابقة في أن تمكين المدير الخبير للمعلمين يدفع القوة الذاتية للمعلم ويقلل من الانطفاء الوظيفي ويزيد من دافعيته نحو العمل وتحقيق الأهداف.

أمّا دراسة جيرمن ((Germain, 2003 التي أجريت على 3 مديرين خبراء (2ذكور،1أنثى) و ثلاثة مدراء مبتدئين (2ذكور، 1أنثى) لمدارس ثانوية في ولاية أريزونا الأمريكية Arizona، حيث تناول البحث الكيفي مقابلات معمقة مع معلمين لديهم خبرة تدريسية طويلة تتراوح بين 10 سنوات و 15 سنة، وسنوات خبرة قليلة تتراوح بين سنة وخمس سنوات و مشاهدات لسلوك المدراء، ومن نتائج هذا البحث الاستكشافي أن المدير الخبير يُمكّن المعلمين بناءً على رؤى و أهداف المؤسسة التعليمية ويراعي الفروقات الفردية بين المعلمين و يدمج كيفية الحصول على المعرفة مع مقدرة الشخص على حل المشكلات

بتقديم التغذية الراجعة و المرونة في تطوير المعلم و مساعدته على استخدام المعرفة السابقة لحل المشكلات التي تواجهه في المنهاج و الإدارة الصفية و تطوير أداء الطلبة ضعيفي التحصيل. الأسلوب الذي يستخدمه هؤلاء المدراء هو تمكين المعلم ليس من خلال تعليمات رسمية ولكن من خلال التدريب العملي من خلال الحالات التي تواجه المعلم و تطوير مقدرتهم على تحمل المسؤولية، حيث يستخدم المدير الخبير أسلوب النمذجة لتطوير مقدرة المعلم على التأمل في أدائه و بالتالي تمكينه. ولم تظهر الدراسة أن هناك فروقات تعزى إلى الخبرة لدى المعلمين الذين يكون مديرهم خبيراً ولكنها أظهرت فروقات تعزى للجنس لصالح الإناث. بينما كشفت الدراسة أيضاً عن عدم وجود فروقات بين المعلمين الذين لديهم خبرة تتراوح بين سنة وخمس سنوات، حيث أظهرت الدراسة من وجهة نظرهم أن المدير المبتدئ في السنوات الأولى يقوم بمشاهدة و مراقبة المعلم فيكون المعلم دوره متلقياً و المدير يعطي الأوامر دون إعطاء المعلم مسؤولية أو تفويضاً حتى في أبسط شئ مثل برنامج الامتحانات. كذلك أظهرت الدراسة أن المعلمين الذين يكون مديرهم مبتدئاً لا يكون لديهم وعي للرؤى المدرسية.

وكشفت دراسة سيوزي ((Cioci, 2002 العلاقة بين المعلمين و المدير المبتدئ، تكونت عينة الدراسة من 9000 معلم و معلمة من أكثر من 300 مدرسة حكومية ثانوية، و كان من نتائج الدراسة أن المعلمات اللواتي لديهن خبرة تعليمية لأكثر من 15 عاما يشعرن بأن المدير يقوم بتمكينهن. أما المعلمون الذكور فيعتبرون أنفسهم أقل تمكيناً، وكان من نتائج الدراسة أيضاً أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل العلمي.

من نتائج دراسة الحالة التي قام بها توماس ((Thomas, 2000 لمدرسة ثانوية في ولاية متشغن مديرتها تدعى مليسا Melissa وكان لديها خبرة تدريبية لمدة 10 سنوات، و خبرة بالمناهج لمدة 5 سنوات، و خبرة إدارية لمدة 7 سنوات. من وجهة نظر المعلمات أن المديره استغلت هذه الخبرة التراكمية التي لديها في تمكين المعلمات للإدراك أنه يجب العمل على تطوير المناهج لمواكبة التطورات الحاصلة في المجتمع و رفع مستوى الخطط الدراسية و مساعدة المعلمات لمعرفة ما يجب أن يفعلوه لدفع الطلاب قدماً إلى الأمام و لرفع مستوى الأداء لديهم.

و تتفق دراسة إسبرتزر ((Spreitzer ,2003 مع الدراسات السابقة في أن المدير الخبير يلعب دوراً رئيسياً في تمكين المعلمات، فقد كشف اسبرتزر من خلال المشاهدة و الملاحظة أن كاتي Cathy)) وهي مديرة لمدرسة ثانوية لمدة 9 سنوات و التي كان تركيزها على تطوير علاقات جيدة مع المعلمات إذ كانت تعطي دعماً للمعلمات اللواتي اداؤهن قليل و كانت تركز على النواحي الايجابية و تنطلق منها كنقطة بناء و تطوير لهُن. فكان لديها فهم لنموذج التجارب الذي يتولد مع الحالة المراد حلّها. كانت على وعي تام متى تشارك المعلمات في اتخاذ القرار و متى يمكن تمكينهن وتفويضهن و تشجيعهن على عمل خطط تعليمية علاجية للطلاب ضعيفي التحصيل تكون محددة الوقت للتنفيذ، و أيضاً تشجيعهن على عمل خطة للمناهج و تشجيع التأمل الذاتي و خلق الشعور بالاستقلالية لديهن لحل المشكلات التي تواجههم و تشجع طرق اتصال متقدمة معهن.

تبين دراسة هاكان (Hakan , 2004) سلوك المدير المبتدئ في زيادة دافعية المعلمين ذوي الخبرة المتوسطة، فقد تبين أن دعم المدير للقوة الذاتية للمعلمين (Empowerment) يقلل من الانطفاء و يزيد من قدرة المعلمين للتصرف حسب تقدمهم في العمل.

وبينت دراسة شينغ ((Cheng ,1994 ارتباط قيادة مدير المدرسة بالأداء المدرسي عن طريق مؤشرات و دلائل منها الأداء الفردي و الجماعي للمعلمين، حيث وصفت الدراسة أن القيادة القوية الفعّالة يُقصد بها المدير المعزّز لمشاركة المعلمين و المطوّر لأهداف و سياسات واضحة تلزم المعلمين بتحمل المسؤولية عن طريق تفويضهم و تمكينهم مما يشجع على التطور المهني و تحسين التعلم، حيث يعمل على إشراك المعلمين في صناعة القرار عن طريق تفويضهم.

هدفت دراسة جاليمبير (Gallmeier ,1992) إلى التعرف على مدى تأثير قيام المدير ذي سنوات الخبرة الطويلة بتحفيز المعلمين، من خلال إعطائهم الفرصة للقيام بأدوار الإداريين من أجل تحمل المسؤولية الشخصية، مما يعتبر حافزاً للمعلم ومحفزاً لثقته بنفسه، كما يزيد من رغبته في تنمية محبته لعمله، و كان من نتائج الدراسة أن المعلم الذي يعمل مع مدير خبير يعمل بأسلوب ديمقراطي فإنه يمتلك مستوى أعلى من التحفيز ويتمتع بنشاط أكثر

من المعلم الذي يعمل مع مدير مبتدئ يعمل بأسلوب سلطوي وقد أظهرت الدراسة وجود فروقات في المؤهل العلمي.

اتفقت دراسة أوبيمي (O'byme ,2001) مع الدراسات السابقة التي تناولت تميز المدير الخبير في تمكين معلميه على حل المشكلات، حيث قام بعمل دراسة على مجموعتين من المدراء، مدراء خبراء و مدراء مبتدئين، و كان من نتائج الدراسة أن مدراء المدارس الثانوية الخبيرين يستخدمون أسلوباً مميزاً في تفويض الأتباع و تمكينهم من اتخاذ القرار في المشكلات التي تخصهم خاصةً المنهاج، حيث منحوا المسؤولية الكاملة، لذلك كان التابعون يشعرون بالتفاؤل والراحة في العمل، فقد دُرّبوا على استخدام خرائط مفاهيمية تربط المشكلات التي تعرض إليها المعلم في السابق مع المشكلات الحالية و يستخدمونها في اتخاذ قراراتهم المسقبلية ولم تكشف الدراسة عن فروقات تعزى للخبرة.

لقد اتجهت المدارس في زيمبابوي نحو اللامركزية، و قامت المدارس التي تتجاوز خبرة مديرها عن 5 سنوات بدور فعّال في التركيز على تحفيز المعلم و تطويره المهني حيث كشفت نتائج البحث الذي قام به ثامبسون (Thompson ,2000) أن المدراء الخبراء كان لهم الدور الرئيس في تمكين المعلمين عن طريق إعطاء دور للمعلم الخبير في عملية إرشاد المعلم المبتدئ و بالتالي تشجيع المعلم الجديد على تحمل المسؤولية.

نستنتج من الدراسات التي تناولت مجال التمكين أن المدير الخبير لديه القدرة على تمكين مرؤوسيه وتطويرهم وتشجيعهم على تحمل المسؤولية وتنمية الثقة بالنفس والتأمل والنقد الذاتي، فهو بذلك قائد فعّال يعمل على دمج المعلمين في عملية اتخاذ القرارات مما يساعد على خلق بيئة داعمة، بعكس المدير المبتدئ المتمركز حول نفسه مما يعتبر تقويض الصلاحية انتقاصاً من سلطته ومكانته.

المشا ركة قي اتخاذ القرار

تعد عملية اتخاذ القرار احد أساليب الاتصال والتواصل بين المدير والمرؤوسين، فالقيادة هي جوهر الإدارة لان المدير يصل إلى الأهداف المرسومة من خلال دفع الآخرين للعمل وتوجيههم نحو تحقيق الأهداف. ان عملية اتخاذ القرارات هي المظهر الأساسي من مظاهر القيادة لان المدير يحقق أهداف التنظيم عن طريق الآخرين من خلال مجموعة

متسلسلة من القرارات يدفع كل منها خطوة فخطوة نحو الأهداف المرسومة. ومن الأسباب الرئيسة التي أدت إلى الاهتمام بعملية اتخاذ القرارات الإدارية زيادة الحاجة إلى حل المشكلات الإدارية باستخدام الطرق العلمية، حيث اهتمت هذه الطرق بتحليل المشكلة واختيار القرار المناسب لحل المشكلات لكل وظيفة من وظائف المنظمة. (أيوب، 1996).

إن أسلوب الممارسة في إدارة التعليم التي تركز فعاليته في أيدي السلطة العليا للدولة بالمركزية في الإدارة حيث تتجمع السلطة في جهاز مركزي واحد يقوم بالتخطيط والتنفيذ والرقابة ويتحول العاملون إلى أجهزة تنفيذ مما يجعلها اقرب إلى السيطرة الفردية منها إلى الجماعية. إن المركزية تمنع إثارة اهتمام العاملين بالعملية التربوية من التفكير الناقد المتأمل في مشكلات النظام ومشكلاتهم المهنية مما يؤدي إلى عدم الرضا. فالمركزية تعقد سبل الاتصال وتضع الكثير من القوانين والاجراءت لتنفيذ المهام وتتشدد في تطبيق القرارات وتؤكد على مركزية السلطة وعدم التفويض والتمكين وتتهاون في العلاقات الإنسانية مما يؤدي إلى ضياع الوقت والجهد، ونقيضها تماما اللامركزية، وهي المشاركة في اتخاذ القرارات باتجاهات من أعلى إلى أسفل ومن أسفل إلى أعلى من اجل تحقيق الأهداف، فكلما كانت أبعاد القيادة أقوى كانت المهام مشتركة ومبنية على المشاركة باتخاذ القرار وبالتالي تقليل هرمية السلطة في المدرسة، وتزداد مشاركة المعلم في صنع القرار و الرضا الوظيفي وزيادة الإنتاج (Brown, 1990).

و يتفق اوسولد (Oswald, 1996) مع براون (Brown, 1990) في أن المشاركة في اتخاذ القرار سوف يقضي على البيروقراطية و الروتين داخل المؤسسات التعليمية، و تدعو إلى العمل الجماعي مما يولّد شعوراً بالمسؤولية الفردية ضمن المجموعة و اتصال أفضل بين المدرسين في المدرسة و خارجها و تحسين المناخ المدرسي. أما الخطوات التي تمر بها عملية صناعة القرار فهي إحساس بالمشكلة و تحديدها، جمع البيانات و تحليلها، تحديد البدائل المختلفة لتحقيق الهدف، تقييم البدائل و الموازنة بينها، اختيار البديل الأفضل و تنفيذ القرار و متابعته. إن مشاركة المعلم في اتخاذ القرارات يؤثر على انتمائه للمؤسسة التعليمية مما يؤدي إلى تحسين الروح المعنوية و تحسين التواصل داخل المدرسة مما يؤدي إلى رفع إنتاجية الطلبة، وخلق مناخ ملائم لتشجيع التغيرات لمصلحة المعلمين فتعمل على

خلق و تنمية قادة يعملون على تيسير و تسهيل طرق الاتصال و التواصل بين القادة و المعلمين.

ويتفق ليثود ((Leithwood, 1994 مع الدراسات السابقة التي تناولت موضوع حرص المدير الخبير على رضا المرؤوسين من خلال تقديم التسهيلات والتعاون وتمكينهم ومشاركتهم في اتخاذ القرارات سواء الخاصة بالمنهاج أو الإدارة الصفية، وذلك بمساعدة المرؤوسين على تحمل المسؤولية مما يخلق أملاً وفرصاً للنجاح، حيث يعمل على إثارة قدراتهم وتوقعاتهم والتزامهم مما يؤدي إلى تحسين أدائهم في العمل. وهو يتفق بذلك مع كور (a Gurr, 1996) في المدير الخبير يلعب دورا مهما في توضيح أهداف المؤسسة بعقد اجتماعات توضيحية لتوعية المرؤوسين عن كيفية اتخاذ القرارات، وتشجيع العاملين على العمل الجماعي وإثارة قدراتهم وتشجيعهم على التخطيط والتعاون والتطور المهني ولم تظهر الدراسة فروقات تعزى للمؤهل العلمي.

وتختلف دراسة ليندا (Linda, 1996) عن الدراسات السابقة من حيث أنها هدفت إلى قياس الشخصية ونوعية القيادة الممارسة وتشجيع المعلمين على اتخاذ القرار لدى المدير المبتدئ بعد ثلاث سنوات من توليه إدارة المدرسة. كان مجتمع الدراسة يضم المدراء من المدارس الثانوية وعينة الدراسة 43 مديرا مبتدئا و 400 معلم ذوي خبرة طويلة تزيد عن خمسة عشر عاما، أداة الدراسة كانت امتحاناً قبلياً وبعدياً. أثبتت الدراسة أن المدير المبتدئ يكون ممارسا ومدافعا عن الديمقراطية، فعّالاً يعمل على تمكين المعلمين و إشراكهم في اتخاذ القرار، يساندهم في حل المشكلات، وبعد أن يصبح خبيرا، فان الخبرة الإدارية الشخصية ونمط القيادة يميل أكثر باتجاه الهرمية والبيروقراطية والصرامة والعقلانية ويكون التواصل باتجاه واحد من أعلى إلى أسفل. وفسر ذلك بضغوطات العمل، فالمدير الخبير يعاني الاحتراق الوظيفي أكثر من المدير المبتدئ. وقد أظهرت الدراسة وجود فروقات تعزى إلى الجنس لصالح الإناث، وفروقات من وجهة نظر المعلمين الذين لديهم خبرات تعليمية طويلة تزيد عن خمس سنوات.

وتتفق دراسة شميدت (Schmidt ,1998) مع الدراسات السابقة التي أجمعت على أن المدير الخبير الذي يمارس أبعاد القيادة الفعّالة يقوم بتفعيل المدرسة من خلال قيم وثقافة مشتركة، فيساعد تابعيه لكي يصبحوا أكثر قدرة على الإنجاز والالتزام من خلال خلق فريق

قيادي يشارك في وضع استراتيجيات لتحقيق أهداف مشتركة وبذلك يوفر فرصاً للمعلمين كي يصبحوا قادة ويعمل على تطوير المدرسة من خلال تمكين المعلمين ومساعدتهم على حل المشكلات التي تواجههم وتنمية روح التأمل الناقد والإبداع. إن إشراك المرؤوسين في وضع الخطط و السياسات و الأهداف و في عملية صنع القرار يتيح لهم المجال للتعبير عن آرائهم و الإسهام باقتراحاتهم في كل المسائل التي تهمهم، و تخلق المناخ الصالح لتشجيع التغيير و تقبله في إطار مصلحة المرؤوسين و المؤسسة التعليمية، كما تساعد على تيسير و تحسين سبل الاتصال بين القيادة و المرؤوسين ولم تظهر الدراسة وجود فروقات في الخبرة التعليمية.

لقد ناقشت دراسة هاكان (Hakan, 2004) النمط القيادي في المدارس الثانوية في ولاية أوهايو لمدراء ذوي خبرة قيادية قليلة تتراوح بين سنة وخمس سنوات على مشاركة المعلمين بعملية صنع القرار، حيث هدفت الدراسة إلى تحديد النمط القيادي كما ينظر إلى المعلمين و مدى فعاليتهم في المشاركة بصنع القرار، وكانت عينة الدراسة تتكون من 500 معلم ومعلمة ذوي خبرات تدريسية طويلة أكثر من 15 سنة. وكان من نتائج هذه الدراسة أنه كلما كان لدى المدير وعي وخبرة أكبر لأهمية انخراط المعلم في العملية التعليمية كانت مشاركة المعلمين أكبر و أكثر فعالية. لذلك يجب على مدراء المدارس أن يتيحوا فرصة أكبر للمعلمين للمشاركة باتخاذ القرار. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروقات تعزى إلى الجنس.

أما دراسة طبعوني (1996) فقد هدفت إلى تبيان العلاقة بين أنماط القيادة التي يمارسها مديرو المدارس و درجة مشاركتهم للمعلمين في اتخاذ القرارات، و بيان أثر كل من الجنس والمؤهل العلمي و الخبرة، و قد أجريت هذه الدراسة على 41 مدير و مديرة و 187 معلم و معلمة في محافظات شمال الضفة الغربية و دلّت نتائج الدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى المؤهل العملي و الخبرة , ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المعلمين المشاركين في صناعة القرارات تعزى للمؤهل العلمي، فكلما زادت مشاركة المعلم كلما أدى ذلك إلى تمكينه و تطوير عمله و الشعور بالانتماء و الرضا الوظيفي.

وهدفت دراسة الأشهب (2001) إلى التعرف على درجة مشاركة أعضاء الهيئات التدريسية في المدارس الحكومية و الخاصة في محافظة القدس في اتخاذ القرارات المدرسية و علاقة ذلك بانتمائهم لمهنة التعليم و رضاهم الوظيفي، و كانت عينة الدراسة مكونة من 357 معلماً و 81 مديراً و كان من نتائجها أن درجة مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية من وجهة نظر المعلمين و المدراء متوسطة. أما القرارات المتعلقة بالمنهاج فهي منخفضة. يتبين ايضا من هذه الدراسة أن درجة إشراك المعلمين في اتخاذ القرارات سواءً المتعلقة بالمنهاج أو غيرها ضعيفة و بذلك تتفق هذه الدراسة مع دراسة)العمراني , 1999)

وشخصت دراسة الطاهر(1998) إلى تشخيص واقع اتخاذ القرارات في المدارس الحكومية في محافظة رام الله و البيرة في الانتماء لمهنة التعليم و رصد الفروقات بين مشاركة المعلمين الحالية في صنع القرار و التطلعات المستقبلية من وجهة نظر المعلمين الذين يبلغ عددهم في هذه الدراسة 450 معلماً، و كان من نتائج الدراسة تدني مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات في مجالات التخطيط العام والتطبيقات الإدارية و المنهاج، و بذلك تتفق هذه الدراسة مع دراسة كلٍ من الأشهب (2001) والعمراني(1992) و كان من نتائج الدراسة أيضاً انه كلما أتيحت الفرصة للمعلم بالمشاركة في اتخاذ القرار كلما زاد عطاؤه و انتماؤه إلى عمله و بذلك تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة هاكان 2004) , (Hakan

اختلفت دراسة بيسون ((Beeson, 1993 حول كيفية تطبيق المدير المبتدئ لفلسفة المشاركة بصنع القرار، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن قبول القرار من قبل المعلمين كان هاماً و أنه كلما انخرط المعلمون في مشاركة ذات معنى أدى ذلك إلى تجنب الصراع في المدرسة. وكان من نتائج الدراسة أيضا وجود فروقات في المؤهل العلمي للمعلمين الذين لديهم خبرة خمس سنوات.

تشير دراسة إبراهيم (1996) و التي تناولت معلمي و معلمات محافظتي رام الله و بيت لحم و أريحا و كان من نتائج الدراسة وجود علاقة قوية و إيجابية تتناسب طردياً مع مستوى مشاركة المعلمين في صنع القرارات التربوية على مستوى المدرسة و الشعور بالولاء لهذه المدرسة. كما أظهرت فروقاً في مستويات مشاركة المعلمين تعود لمتغير الجنس حيث كانت عند الذكور أعلى منها عند الإناث. لقد بينت دراسة تشنغ 1994 , Cheng))

حول قيادة المدير الفعّالة كعامل أساسي في أداء المدرسة وارتباط قيادة مدير المدرسة بالأداء المدرسي عن طريق مؤشرات و دلائل منها الأداء الفردي و الجماعي للمعلمين. وصفت الدراسة أن الإدارة القوية يقصد بها المدير الفعال المعزز لمشاركة المعلمين المطور لأهداف و سياسات واضحة, والملزم للمعلمين بتحمل مسؤولية أعمالهم, و المشجع على التطور المهني , و تحسين التعلم. وكان من نتائج الدراسة أنه كلما كانت أبعاد القيادة فعالة و قوية كانت المهام مشتركة و مبنية على المشاركة في اتخاذ القرار, وقلت هرمية السلطة في المدرسة وزادت مشاركة المعلمين في صنع القرار و بالتالي الرضا الوظيفي و زيادة الإنتاج.

وأظهرت نتائج دراسة بلاس (Blasé ,2000) والتي تناولت مدراء مبتدئين, أن المعلمين بحاجة إلى قيادة تعليمية تهدف إلى تحفيزهم على التفكير و التأمل في تعليمهم و مشاركتهم المهنية و هذا يتضمن استخدام استراتيجيات قبل اتخاذ القرار، وإعطاء التغذية الراجعة و النمذجة، فهذه الاستراتيجيات تعمل على التأثير على دافعية المعلم وعلى ثقته بنفسه وعلى سلوكه التأملي و القدرة على حل المشكلات و اتخاذ القرار. وقد بينت الدراسة عدم وجود فروقات تعزى للخبرة.

كما و يبيّن سلنز ((Sillins, 1996 فعالية المدير الخبير و علاقة ذلك بتطوير ثقة المعلم بنفسه و إثارة النقد البنّاء التأملي لديه من وجهة نظر المعلمين، و تكونت عينة الدراسة من 200 معلم و معلمة من خبرات تعليمية مختلفة، و كان من نتائج الدراسة ان ثقة المعلم بنفسه و بأدائه تزداد كلما كان المدير واعياً لاستخدام السلوك القيادي الذي من شأنه أن يعمل على إثارة النقد و التأمل لدى المعلمين ولم تظهرا لدراسة فرو قات ذات دلالة إحصائية تعزى للخبرة التعليمية.

لقد هدفت دراسة جرين ((Green, 2000 للتعرف على الممارسات التي يقوم بها المدير الخبير بأسلوب القيادة القائم على المشاركة باتخاذ القرار بالمقارنة مع أسلوب القيادة القائم على الانفراد بالسلطة الممارس من قبل المدير المبتدئ، وقد أثبتت النتائج أهميه السلوك القيادي لمشاركه المدير الخبير للمعلمين باتخاذ القرار مما يؤدي إلى تمكين المعلم و زيادة قدرته على تحمل المسؤولية و بالتالي الرضا الوظيفي والدافعية لتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية بعكس السلوك القيادي القائم على الانفراد بالسلطة الذي يؤدي إلى عمل المعلمين

بالضغط و الإكراه و يقلل من الانتماء للمؤسسة التعليمية. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروقات تعزى للخبرة التعليمية للمعلمين الذين لديهم خبرة أربع سنوات.

أظهرت دراسة برذرز (Brothers, 1990) التي أُجريت حول تصور المعلمين للمشاركة في عملية اتخاذ القرارات و تأثيرها على الانتماء و الدافع الذاتي و تبادل العلاقات الشخصية. و قد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن الإحساس بالمشاركة في اتخاذ القرار كانت قليلة لدى المعلمين وإحساسهم بتفرد المدير بالسلطة و بالتالي تقليل الانتماء للمؤسسة التعليمية و بذلك تتفق هذه الدراسة مع دراسة جرين حول تفرد المدير المبتدئ بالسلطة و تقليل الدافعية و الانتماء لدى المعلم.

قاس تارتر (Tarter, 1998) من خلالها مشاركة المعلمين باتخاذ القرار تبعاً لثلاث حالات قراريه، محروم ومشبع ومتوازن فوجد أن المعلمين قد أفادوا أنهم محرومون من اتخاذ القرارات , و ان البحوث تثبت على أن حالة الحرمان من اتخاذ القرار هي سمة غالبة لدى المعلمين. إن الحرمان من اتخاذ القرار يتعلق بمردودات مهمة مثل رضا المعلم وولائه, أي انه عندما تتجاوز التوقعات المهنية للمعلمين للمشاركة في الفرص الحالية في المدرسة فان المعلمين سيفيدون بعدم رضا و ضغوطات و ولاء أقل للمدير.

نلاحظ من خلال الدراسات التي تناولت مشاركة المعلم باتخاذ القرارات أن المدير الخبير يمارس مشاركة المعلم في صناعة القرار، مما يؤثر على انتمائه للمؤسسة التعليمية. فيؤدي إلى تحسين أدائه ورفع الروح المعنوية لدية، فهو يعمل على تمكين المعلم من اتخاذ القرارات المختلفة التي تواجهه في العملية التعليمية، واتخاذ القرارات المتعلقة بذلك وبالتالي ارتفاع مقدرته على تحديد المشكلة وعناصرها ومن ثم حلها.

حل المشكلات

حل المشكلات واحدة من أهم المهارات التي يجب أن يطورها المدير المبتدئ والخبير دائما، فهي تبدأ بتحديد المشكلة، الحصول على معلومات، تعريف الخطأ، وضع خطوات للحل، التنفيذ والمتابعة وتقديم التغذية الراجعة ومن ثم عملية التصحيح والتقييم المستمر. إن المشكلات يتم تعريفها كظروف حيث يكون هناك فجوة ما بين الحالة الراهنة والحالة المرجوة فقد عرّف ليثود و ستينباج (Leithwood & Steinbach ,1995) المشكلة بأنها

مرادفة للمهمة حيث هناك شئ يجب عمله فالمشكلة تتواجد عندما يكون هناك فجوة بين ما أنت عليه الآن و ما تريد أن تكون عليه.

يرى ليثود و ستينباج (Leithwood & Steinbach 1992) أن المدير الخبير يحاول بناء بيئة تعليمية تنطلق من المشاركة في الرؤى و الأهداف و يستخدم القيم الأخلاقية كمرشد لحل المشكلات، يتعامل المدير الخبير مع المشكلة بفهمها، و فهم الظروف التي أحدثتها ثم يقوم بعرض نماذج مشابهه للمشكلات التي حصلت معه من قبل حيث أن مكونات تفسير المشكلة تعتمد على فهم المدير لها خاصةً عند وجود عدة تفسيرات ممكنة للمشمكلة. ويستخدم النمذجة كاستراتيجية تساعد المعلمين حل المشكلات آخذاً وجهات نظر المعلمين بعين الاعتبار.

ولتشخيص كيفية تعامل كل من المدير المبتدئ و المدير الخبير مع حل المشكلات التي تواجههم، اخذ هارت و آخرون Hart et al (1996) عشرة مدراء مبتدئين، ثلاثة ذكور و سبع إناث , وعشرة مدراء خبراء سبعة ذكور وثلاث إناث، وكانت نتائج هذه الدراسة أن المدير الخبير يعترف بالخطأ ويعمل على تصحيحه من اجل التقدم والنجاح وأثبتت المعطيات أن الخبرة القيادية تتضح وتنعكس في الشخصية المهنية والمعرفية للخبير، أما المبتدئ فانه لا يعترف بالخطأ ويلوم غيره عند الإخفاق في حل المشكلات. والمدير الخبير يقوم بتطوير خطة حل مدروسة، ويقوم بتعريف الخطوات المفصلة الواجب إتباعها ويؤكد على أهمية تجميع المعلومات الكافية ويقوم باستشارة جماعات وأشخاص ذوي صلة يشرفون على تقدم الحل ووضع خطط للمتابعة وحلول اقتراحيه ويشارك المعلمين في حل المشكلات وينظر إلى المشكلة بصورة شمولية فهو يستخدم طرقاً فنية مثل التأمل في العمل، وعرض للمشكلات باستخدام نماذج منظمة وملخصة، امتلاك سجلات للمشكلات ومطابقتها مع المشكلات التي يحلها حيث يصرفون وقتاً اكبر لتفهم المشكلات وحلها كما يستخدمون طرقاً مختلفة لحل المشكلات، يكونون أكثر حساسية للمهمة والسياق الاجتماعي.

أما المدراء المبتدئون فانهم يعتمدون على تخمين النتائج لقراراتهم ويكون لديهم صورة غامضة عن تعريف النتائج الناجحة ويقومون بجمع معلومات سطحية يعتمدون عليها لتصحيح الخطأ، ويسلمون إلى الطبيعة الروتينية الهرمية والتفرد بحل المشكلات دون مشاركة المعلمين أو طلب استشارتهم، ولا يقومون بوضع خطط دقيقة للمتابعة، وتتفق نتائج

دراسة السون (Allison ,1996) مع دراسة هارت وزملائه في أن المبتدئين يقومون بجمع معلومات سطحية ولا ينظرون إلى المشكلة بصورتها الشمولية ويتفردون بحل المشكلة بعكس الخبير الذي يحدد المشكلة بشكل أسرع وأكثر شمولية و يمكن المعلم. وأظهرت الدراسة فروقات تعزى إلى المؤهل العلمي.

والقائد الخبير يتمتع بالمرونة والنشاط والايجابية وإعطاء الفرص وهو ميسر في رسم جديد و مترابط للظواهر السابقة الغير المترابطة ويضع حلولاً افتراضية لتصحيح المشكلات وهو لا يسمح للقادة بحل المشكلات الذاتية وأن التفكير الشخصي يظهر في السياق المهني وهذا ما أثبتته دراسة ستينباج وليثوود (Leithwood& Steinbach, 1995).

تتفق دراسة هارت (Hart , 1993) مع الدراسات السابقة التي تناولت كيفية تصرف المدير المبتديء حيال حل المشكلات، حيث يوظف بيانات تصحيحيه للمشكلات الإدارية ويطلب من المبحوث المشاركة في الاستراتيجيات التي توظف للتعامل مع المشكلات المطروحة. وأثبتت نتائج المقابلات المعمقة أن المدير المبتدئ كان اشد تأثيرا في نوعين من حل المشكلات: المغلق غير الناضج (غير الجاهز) وتبرير الأخطاء. إن المدير المبتدئ يخطئ في فهم طبيعة المشكلة وتعقيداتها فهو لا يستطيع قراءة المشكلات بصورة شمولية، ولديه خبرة إدارية قليلة يقوم بدمجها في المعرفة المهنية ولكن لا يعمل على مشاركة المرؤوسين في حل المشكلات وإنما يرغمهم على تقبل الحلول التي يراها مناسبة. وقد كشفت نتائج المقابلات عن وجود فروقات تعزى الى الجنس لصالح الذكور.

و يتفق Hart مع ليثود (Leithwood, 1993) في أن هناك فروقات بين المدير المبتدئ والمدير الخبير في فهم المشكلات والتعامل معها فقد اظهرا الفرق في العمليات وتفسيرها وبالتالي الوصول إلى حل للمشكلات. إن الخبراء يطورون فهماً واضحاً إلى حد ما بالمشكلة قبل محاولة حلها ويكرسون وقتا أطول وجهداً أكبر للمشكلات سيئة التركيب، فهم أكثر ميلا لرؤية المشكلة الفورية ضمن منظور علاقتها بمشكلات ومهمات المؤسسة على نحو أوسع. وهم يستنتجون المعيقات التي من الممكن أن تنشأ أثناء حل المشكلات. ويظهرون ميلا اكبر نحو التخطيط وبشكل مسبق لكيفية ومعالجة المعيقات الموقفية ويستجيبون بشكل أفضل وأكثر مرونة للمعيقات الممكن ظهورها بشكل مفاجئ. ولا يرون في المعيقات عقبات في حل المشكلات.

هذا ما اتفق عليه جونسون و باستي (Johnson & Patsy , 1998) مع الدراسات التي ذكرتها الباحثة حول حل المشكلات من حيث أن المدير الخبير يعطي أولوية في حل المشكلات منطلقا من مصلحة المدرسة، و يرى أنه من الممكن السيطرة على المشكلات الصعبة من خلال التفكير الحذر والثقة بالنفس. ويتم فهم المشكلات بالاعتماد على جمع المعلومات لتزويده بصورة شاملة واضحة لتفسير المشكلات , وكان من نتائج الدراسة من وجهة نظر المعلمين ان المدير الخبير يقوم بتمكينهم من حل المشكلات باسلوب النمذجة. أما المدير المبتدئ فيعطي الأهمية للمصلحة الشخصية ويرى أن المشكلات الصعبة تشكل مصدر خوف وضغط عليه ويعطي أهمية قليلة للتخطيط، ولا يستشير الآخرين ويتجاهل القيم. وقد كشفت الدراسة عن وجود فروقات في الخبرة التعليمية.

تبين دراسة ليثود و ستاجر (Leithwood & Stage, 1996) أن المدير المبتدئ و المدير الخبير يستعملان مجموعة متشابهة من القيم في حل المشكلات و لكن كلاً منهما يطبقها بشكل مختلف و هذه القيم هي القيم الإنسانية الأساسية، والقيم الأخلاقية العامة، والقيم المهنية، والقيم الاجتماعية و السياسية و خصوصاً القيم المعرفية؛ حيث تتركز المعرفة لدى المدير والخبير في توظيفها بمشاركة المعلم في حل المشكلات و إعطائه المسؤولية الكاملة و تشجيعه لاكتشاف حلول إبداعية بعكس المدير المبتدئ الذي يقوم بتوظيف القيم و المعرفة لديه للانفراد بالسلطة و حل المشكلات و تتفق دراسة ناجي (Nagy, 1998) مع الدراسات التي تم عرضها من قِبَل الباحثة في أن المدير الخبير يلاحظ و يميز كثيراً من المشكلات اليومية غير الروتينية أو المشكلات ذات النوعية السيئة (ill-structured) فهناك اختلاف كبير بين المدير المبتدئ و المدير الخبير في كيفية علاج وكيفية التعامل مع هذا النوع من المشكلات و تمكين المعلم من علاجها، حيث أن المدير الخبير يعمل بطريقة النمذجة على تمكين المعلم و مشاركته في حل هذا النوع من المشكلات.

لقد كان من نتائج دراسة ورت (Woert ,2004) الكيفية التي قارن من خلالها كيفية تعامل كل من المدير المبتدئ و المدير الخبير مع حل المشكلات و تمكين المعلم من حلّها. إن المدير الخبير يقوم بتشجيع المعلم عندما يخفق في حل المشكلات و يفوضه في الحل و يتناقش معه و يطور المعلم للوصول إلى حلول مناسبة إبداعية، بينما يعتمد المدير المبتدئ على قوانين صارمة يجب أن تنفذ بحذافيرها.

و تتفق دراسة باتريشيا (Patricia, 2000) مع الدراسات التي سبقتها في أن المدير الخبير يستخدم المعرفة المتراكمة لديه ويكون لديه تقدير جيد للفترة الزمنية اللازمة لحل المشكلة ويركز على العلاقات بين الأشخاص كما أنه يساعد المعلم على جمع المعلومات حول المشكلة و يساعده على التفكير بعمق و فعالية لاختيار الحل المناسب، و يدعم المعلم بمشاركته بتحديد رؤى و أهداف المدرسة و يُساعده على تطبيقها. بينما يتعامل المدير المبتدئ مع المشكلة بعاطفية و يتأثر بالمشكلة و يؤجل حلّها أو يتفرد بهذا الحل و لا يشارك المعلم و إنما يفرض عليه الحل و التنفيذ.

و يتفق بوردوم (Bordum ,2003) مع ما سبق من الدراسات التي تناولت الفرق بين المدير المبتدئ و المدير الخبير بالتعامل مع حل المشكلات، حيث أثبتت نتائج دراسته أن المدير الخبير يختلف عن المدير المبتدئ في تنظيم المعرفة المتعلقة بالمهمة و بالتالي مساعدة المعلم في تنظيم أفكاره و الارتقاء بالمقدرة الفكرية لديه في حل المشكلات اليومية التي يواجهها سواءً في داخل الصف أو خارجه، و يراعي الفروقات الفردية بين المعلمين.

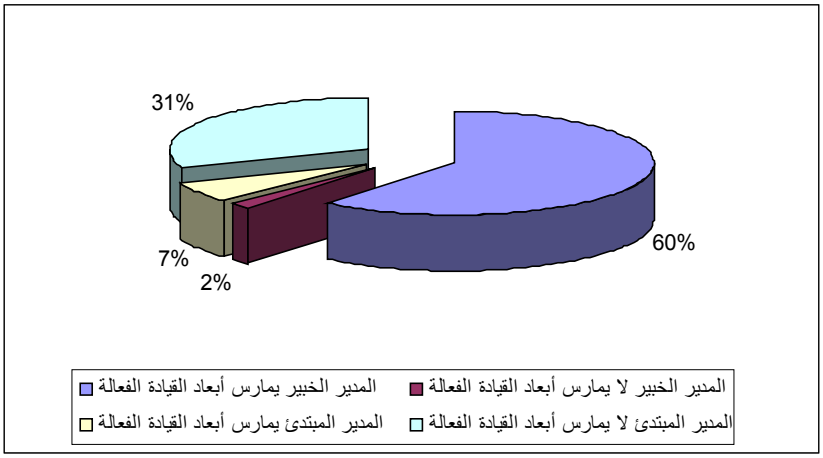
تظهر دراسة كروس (Gross, 2002) أسلوباً جديداً يستعمله مدير خبير لمدرسة ثانوية في الولايات المتحدة لتطوير مهارات المعلم الجديد على حل المشكلات. حيث استخدم الباحث أسلوب دراسة الحالة ليصف برنامجاً إرشادياً Mentoring Program يقوم المدير بالترويج له في مدرسته و هو إعطاء المعلم الخبير (المرشد) دوراً قيادياً في تدريب و إرشاد المعلم الجديد من خلال خبرته الشخصية. استمرت العلاقة رسمياً ثلاث سنوات بين المعلم الخبير الذي يقدم النصائح و الإرشاد للمعلم الجديد من خلال المكالمات الهاتفية اليومية و اللقاءات الرسمية لمدة ثلاث ساعات شهرياً مع تقديم توجيهات و تغذية راجعة من قبل المدير للمعلم المرشد الخبير لتطوير قدرته كقائد. جُمعت المعلومات خلال السنة الأكاديمية 1999-2000 عن طريق المقابلات. و كانت نتيجة البحث أن هذه العلاقة تركزت حول جدول إصلاحي للمعلم، استخدم المعلم المرشد حواراً من خمس مراحل لحل المشكلات، وساعد المعلم الجديد على قيادة و مواجهة المشكلات التي تواجهه في العمل، و نتج عن الدراسة أيضاً ان المدير الخبير يعطي تفويضاً كاملاً لكل من المعلم الخبير و المعلم الجديد.ولم تكشف الدراسة وجود فروقات تعزى للمؤهل العلمي.

وأجمعت الدراسات السابقة حول حل المشكلات أن لدى المدير الخبير قدرة على فهم وتحليل المشكلات بصورة مرنة وأكثر شمولية وأن بإمكانه السيطرة على الأمزجة المتوترة والمحافظة على القيم المهنية أثناء حل المشكلات، فهو أكثر نقدا لسلوكهم وأفكارهم وأمزجتهم و التغلب على ذلك و تذليله لتمكينهم و تحميلهم المسؤولية لحل المشكلات بعكس المبتدئ الذي يكون فهمه للمشكلات سطحياً وينفرد في حل المشكلات و يرغم المعلم على اتخاذ القرار الذي يراه المدير مناسباً و تنفيذه دون نقاش، حيث يعطي الأولوية في حل المشكلات لمصالحه الشخصية للمحافظة على استمرارية وجوده في عمله، لذلك فهو هرمي أتقراطي في التعامل مع المشكلات بعكس الخبير الذي يكون مديراً فعّالاً يشارك المرؤوسين في حل المشكلات.

ملخص الدراسات السابقة:

لقد اتفقت الدراسات السابقة على أن المدير الخبير يمارس أبعاد القيادة الفعّالة بشكل عام، فهو يعي دوره الحقيقي في المدرسة كمرشد و ميسر و يعمل على تفعيل دور المعلم في صنع القرار و تقديم أسلوب أو طرق تعليمية في التدريس كنوع من النمذجة أو الدروس الإيضاحية باستخدام مهارات الاتصال و التواصل والنهوض بمقدرة المعلم لحل المشكلات التي تواجهه.

أما المدير المبتدئ فقد اتفقت الدراسات السابقة على انه أقل تمكيناً و مشاركة للمعلم بصنع القرار و الاتصال و التواصل ويكون لديه اتجاه واحد من أعلى إلى أسفل يتفرد بحل المشكلات و يمارس أبعاد القيادة الفعّالة بشكل قليل. بلغ عدد الدراسات التي تناولت المدير المبتدئ و المدير الخبير و ممارسة كل منهما لأبعاد القيادة الفعالة 59 دراسة، من بينها 36 دراسة اتفقت على أنّ المدير الخبير يمارس أبعاد القيادة الفعّالة أي بنسبة 60% و اتفقت دراسة واحدة على أن المدير الخبير لا يمارس أبعاد القيادة الفعالة أي بنسبة تقريبية 1.7% بينما اتفقت 4 دراسات أي بنسبة 6.8 % على أن المدير المبتدئ يمارس أبعاد القيادة الفعالة و 18 دراسة اتفقت على أن المدير المبتدئ لا يمارس أبعاد القيادة الفعالة أي بنسبة 30.5% و الشكل رقم (3) يوضح هذه النسب:



شكل رقم (3)

ممارسة المدير المبتدئ و المدير الخبير لأبعاد القيادة الفعالة حسب الدراسات السابقة

نلاحظ من الشكل رقم (3) أن المدير الخبير يمارس أبعاد القيادة الفعالة بنسبة 60% بينما المدير المبتديء يمارس أبعاد القيادة الفعالة بنسبة 7% فنلاحظ من خلال نتائج الدراسات السابقة أن الفرق في الممارسة كبير بينهما. كما نلاحظ أن المدير الخبير لا يمارس أبعاد القيادة الفعالة بنسبة 2% بينما المدير المبتديء لا يمارس أبعاد القيادة الفعالة بنسبة 31% فنلاحظ من نتائج الدراسات السابقة أن الفرق في عدم ممارسة أبعاد القيادة الفعالة تبلغ 29%. ونلاحظ أن الفرق بين المدير المبتدئ والمدير الخبير في الممارسة كبير كما هو موضح في الشكل أعلاه.

فرغم أهمية الأنظمة والقوانين والأعمال الروتينية البيروقراطية التي يمارسها المدير المبتدئ كما استعرضتها الدراسات السابقة، إلا أنها لا تحدث تغيراً وتطوراً في العملية التعليمية، لذلك فعلى كل مدير مدرسة أن يهتم بأبعاد القيادة الفعّالة وان يتعامل باحترام مع المعلمين ويقوم بتوزيع المهام فيما بينهم، وهذا ما نحتاج إليه في مدارسنا الفلسطينية، فالأسلوب القيادي للمدير والسلوك الفردي للمرؤوسين قد يشكل عوامل بناء أو هدم لمنظومة العمل المنظمي مما يتطلب أن يكون هناك تناغم ايجابي بينهما لتعزيز مستوى الكفاءة والفعالية، وإيجاد المواءمة بين أهداف المنظمة ومصالح الأفراد، وتبين من خلال الدراسات

السابقة التي تم عرضها أن المدير الخبير يعمل جاهدا من اجل أن يرتقي بالمرؤوسين في كافة الاتجاهات وبالتالي تحسين عملية التعليم، والسؤال الذي يطرح نفسه هنا:

ما واقع ممارسة المدير المبتدئ والمدير الخبير لأبعاد القيادة الفعّالة في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين؟

فمعرفة واقع الممارسة القيادية للمدراء في المدارس الحكومية في محافظة رام الله و البيرة له أهمية ايجابية في العملية التعليمية، وهو هدف تسعى هذه الدراسة إلى بلوغه. إن الدراسات الأجنبية قد تناولت المدير المبتدئ والمدير الخبير وعرضت فهم كل منهما لممارسة أبعاد القيادة الفعّالة، إلا أن الساحة العربية بشكل عام والفلسطينية بشكل خاص على حد علم الباحثة تفتقر لمثل هذه الدراسات، لذلك فكرت الباحثة في أن تسهم هذه الدراسة في سد فجوة في الأدب التربوي العربي الذي لم يتناول واقع الممارسة القيادية للمدير المبتدئ والمدير الخبير ومدى تطبيق كل منهما لأبعاد القيادة الفعّالة.

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة

الفصل الثالث

يتضمن هذا الفصل توضيحاً ووصفاً لإجراءات الدراسة التي تشتمل على ما يأتي: منهجية الدراسة ومجتمع الدراسة وعينة الدراسة وتصميم الدراسة الأدوات المستخدمة وإجراءات التحقق من صدق الأدوات ثباتها وإجراءات تطبيق الدراسة و المعالجة الإحصائية التي استخدمت في تحليل نتائجها.

منهجية الدراسة:

قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي(كمي وكيفي) لدراسة واقع ممارسة المدير المبتدئ و المدير الخبير لأبعاد القيادة الفعّالة في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة رام الله و البيرة من وجهة نظر المعلمين، ذلك لأن المنهج الوصفي يقوم بوصف الظاهرة التي تريد الباحثة دراستها و جمع المعلومات الدقيقة عنها.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من المدارس الثانوية الحكومية في محافظة رام الله و البيرة و معلمي و معلمات هذه المدارس لعام 2006-2007 حيث بلغ عدد المدارس التي يديرها مديرون مبتدئون وخبيرون 86 مدرسة (38 مدرسة مديرها مبتدئ، 48 مدرسة مديرها خبير) و عدد معلمي هذه المدارس 1854 معلم و معلمة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2006-2007). كما هو موضح في جدول رقم (1)

جدول (1)

توزيع مجتمع الدراسة في محافظة رام الله و البيرة

	مدير مبتدئ 1-5 سنوات	مدير خبير أكثر من 5 سنوات	المجموع
عدد المدارس	38	48	**86**
عدد المعلمين ذكور	383	505	**888**
إناث	445	521	**966**
المجموع	**828**	**1026**	**1854**

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من 42 مدرسة يديرها مديرون مبتدئون و مديرون خبيرون من مجموع 86 مدرسة حكومية ثانوية أي بنسبة 49 % من المجتمع الأصلي للمدارس الحكومية الثانوية و بلغ عدد المعلمين و المعلمات لمدارس عينة الدراسة 343 معلماً ومعلمة من مجموع 1854 معلم ومعلمة من مجتمع الدراسة.

و قد اختيرت عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية، حيث بلغ عدد المدارس المختارة 42 مدرسة حكومية. 20 مدرسة حكومية مديرها مبتدئ أي بنسبة 47.6% و 22 مدرسة حكومية مديرها خبير أي بنسبة 52.3%.حيث بلغ عدد المعلمين و المعلمات في مدارس المدير المبتدئ 153 أي بنسبة 45% و 190 معلم و معلمة من مدارس المدير الخبير أي بنسبة 55% كما هو موضح في جدول رقم (2).

جدول (2)

توزيع عينة الدراسة

مجموع عينة الدراسة	مدارس مديرها مبتدئ	النسبة المئوية	مدارس مديرها خبير	النسبة المئوية
42 مدرسة	20	47.6%	22	% 52.3
343 معلم و معلمة	153	45%	190	% 55

تم اجراء مقابلات معمقة فردية وجماعية مع ستة معلمين ومعلمات يعملون مع مدير مبتدئ (3 ذكور و 3 إناث). وثمانية معلمين ومعلمات يعملون مع مدير خبير (4 ذكور و 4 إناث وقد اعتمدت المقابلات على الحوار والنقاش من أجل الحصول على البيانات المطلوبة لتأملها وتحليلها ومن ثم ترميزها. وقامت الباحثة باقتباس بعض من أقوال المبحوثين لتدعيم نتائج الدراسة.

وصف عينة الدراسة:

بلغ حجم عينة الدراسة 343 معلماً ومعلمة. منهم 176 معلما بنسبة 51% 167 معلمة بنسبة 49% من حجم العينة الكلي.

كما بلع عدد الذكور في عينة المدير المبتدئ 76 وفي عينة المدير الخبير 100 بينما بلع عدد الإناث 77 في عينة المدير المبتدئ 90 في عينة المدير الخبير

بلغ عدد الذين يحملون شهادة التأهيل التربوي من عينة المدير المبتدئ 8 وفـي عينـة المدير الخبير 11، والذين يحملون شهادة جامعية متوسطة 23 في عينة المدير المبتدئ و 26 في عينة المدير الخبير، والذين يحملـون شـهادة البكـالوريوس 80 فـي عينـة المـدير المبتـدئ 124 في عينة المدير الخبير، والذين يحملون شهادتي التأهيل التربوي والبكالوريوس 25 في عينة المدير المبتدئ و 20 في عينة المدير الخبير، `والذين يحملون شهادة الماجستير 16 في عينة المدير المبتدئ و 9 في عينة المدير الخبير.

أما فيما يتعلق بسنوات الخبرة. فإن عدد المعلمين الذين لديهم خبرة مـن 1-5 سـنوات 38 في عينة المدير المبتدئ و 54 في عينة المدير الخبير،وعدد الذين لديهم خـبرة مـن 5-10 سنوات في عينة المدير المبتدئ 65 وفي عينة المدير الخـبير 62 وبلـغ عـدد المعلميـن الـذين لديهم خبرة من 10-15 سنوات في عينة المـدير المبتـدئ 31 وفـي عينـة المـدير الخـبير 38. وأخيرا بلغت نسبة المعلمين الذين لديهم خبرة من 15 فأعلى 19 في عينـة المـدير المبتـدئ و 33 في عينة المدير الخبير. كما هو موضح في جدول رقم (3).

جدول رقم (3)
خصائص العينة الديمغرافية
حسب الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة في مدارس المدير المبتدئ و الخبير

أنثى

	النسبة المئوية	ماجستير	بكالوريس + تأهيل تربوي	بكالوريس	جامعة متوسطة	تأهيل تربوي	15 سنة فأعلى
31	16						
65	33						
38	23						
النسبة المئوية							

15	10 – 15 سنة						
32	5 – 10 سنوات						
15	1 – 5 سنوات						

343	55.4	190				44.6	153

بلغ عدد الاستبانات الموزعة على جميع أفراد عينة الدراسة 343 استبانة، و قد بلغ عدد الاستبانات المعادة 343 استبانة أي بنسبة 100% من عينة الدراسة.

تصميم الدراسة:

اشتملت هذه الدراسة على المتغيرات المستقلة و التابعة الآتية:

- المتغيرات المستقلة:

1. المؤهل العلمي: و له خمسة مستويات تأهيل تربوي (سنتان كلية متوسطه في مجال التربية)، دراسة جامعية متوسطة، بكالوريوس+ تأهيل تربوي , ماجستير
2. سنوات الخبرة و لها أربعة مستويات (1-5) سنوات، (5-10) سنوات، (10-15) سنة، 15 سنة فأعلى.
3. الجنس: و له مستويان (ذكر، أنثى)

- المتغير التابع:

استجابة عينة الدراسة من معلمي ومعلمات المدارس الثانوية على استبانة أبعاد القيادة الفعّالة (الاتصال و التواصل، التمكين، اتخاذ القرار و حل المشكلات) والاستجابة على اسئلة المقابلات.

أدوات الدراسة:

1. بعد مراجعة الدراسات و البحوث السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الراهنة تم تطوير استبانة لقياس واقع ممارسة المدير المبتدئ و المدير الخبير لأبعاد القيادة الفعالة في المدراس الحكومية في محافظة رام الله و البيرة.
2. كما تم تطوير أسئلة للمقابلات معمقه فرديه وجماعية مستندة إلى مجالات الاستبانة

وصف آداتي الدراسة:

الأداة الأولى: الاستبانة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام أداة بحث رئيسة و هي استبانة تم تطويرها بعد الرجوع إلى الأدب النظري و الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة تم استخدام هذه الاستبانة بعد أن تم تجميع فقراتها الخاصة بأبعاد القيادة الفعالة تم فحصها و استخدامها من دراسات سابقة و استنتاجات من أبحاث خاصة بالمدير المبتدئ و المدير الخبير كما موضح أدناه.

المجال الأول: الاتصال و التواصل

لقد تم الحصول على فقراتها من استبانة عودة (2002) و تم تطوير الفقرات التالية (7، 11) بالاعتماد على دراسة (Jameson,1996)

المجال الثاني: التمكين

لقد تم الحصول على الفقرات الخاصة به من استبانة (الطويل،2004) و تم تطوير الفقرات (29-28، 24-20، 18-17) بالاعتماد على دراسة (Jay ,.2000) و دراسة (Menon, 1999)

المجال الثالث: اتخاذ القرار

لقد تم الحصول على الفقرات الخاصة به من استبانة (فرهود،2000) و تم تطوير الفقرات التالية (34، 35، 38، 37، 42) من دراسة (Hakan,2004) و (Linda, 1996)

المجال الرابع: حل المشكلات

لقد تم الحصول على الفقرتين (44،- 53) من استبانة استخدمتها الباحثة (شمشوم، 1996) لقياس السلوك القيادي للمدير و تم استخدام الفقرتين (58،- 57) من استبانة تم استخدامها من قبل الباحث (الطويل،2004) حيث قام بتطوير أداة لقياس سلوكيات القيادة التحويلية، أما الفقرات (45، 46، 47، 48، 49، 50، 51، 52، 54، 55، 56)

فقد تم تطويرها بالاعتماد على الدراسات السابقة (Allison,1999) و Hart & (Beredeson ,1996))

و تكونت الاستبانة من قسمين كما هو مبين في ملحق رقم (1).

ما يلي وصف لهذه الأداة

القسم الأول:

يشمل معلومات عامة عن المبحوثين وهي:-

1. الجنس (ذكر، أنثى)
2. المؤهل العلمي
3. سنوات الخبرة

القسم الثاني:

يشتمل على (58) فقرة تتعلق بالأبعاد القيادية الفعالة لمدير المدرسة. تم توزع الفقرات على أربع مجالات حسب نتائج التحليل العاملي كما هو موضح في جدول رقم (4) ففقرات المجال الأول (الاتصال والتواصل) و هي:- 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9

أما فقرات المجال الثاني (التمكين):- 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28.

وفقرات المجال الثالثذ (اتخاذ القرار):- 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40.

وأخيراً فقرات المجال الرابع (حل المشكلات):- 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58.

جدول رقم (4)

التحليل العاملي للفقرات وحسب المجالات الأربعة

الرقم	مجال الاتصال والتواصل	*م 1	*م 2	*م 3	*م 4
.1	ينشغل المدير بالمكالمات الهاتفية أو توقيع الخطابات	0.74			
.2	يستخدم المدير لغة معقدة غير مفهومة لتوصيل الرسالة	0.81			
.3	يعتمد المدير على أنظمة وقوانين صارمة للاتصال مع الآخرين	0.68			
.4	يخطط المدير لعملية الاتصال بناء على هدف الاتصال	0.54			
.5	يختار المدير الوسيلة المناسبة كقناة اتصال لنقل الرسالة إلى المستقبل	0.59			
.6	يهيئ المدير جلسة هادئة تسمح للموظف بالتعبير عن نفسه وفهم الرسالة	0.57			
.7	يشجع المدير الحوار والمنافسة والأسئلة والتخاطب بلغة سهلة	0.63			
.8	يراعي المديرالتوقيت الملائم لعملية الاتصال	0.66			
.9	يتفهم المدير شخصيات العاملين ومستواهم الثقافي واتجاهاتهم	0.71			

الرقم	مجال ا لتمكين	*م 1	*م 2	*م 3	*م 4
.10	يحفز المدير المعلمين لتحقيق الرؤية المشتركة للمؤسسة		0.67		
.11	يهتم المدير بتدريب المعلمين لإنجاز أداء أفضل		0.64		
.12	يساعد المدير المعلم على تطوير قدراته و أساليبه التعليمية		0.63		
.13	يوجه المدير انتباه المعلم في حالة هبوط أدائه عن المستوى المطلـــوب بطريـــق النمذجة		0.55		
.14	يتحدث المدير بحماس عما يجب إنجازه		0.51		
.15	يزيد المدير من رغبتي في النجاح		0.58		
.16	يتجاهل المدير تقديم التسهيلات لأنمو من خلال العمل		0.72		
.17	يتجنب تمكيني المدير من الدخول في مناقشات حول كيفية التعلم		0.64		
.18	يشجع المدير العاملين معه على تحمل المسؤولية		0.54		
.19	يعامل المدير العاملين معه على أنهم أفراد تتمايز قدراتهم		0.58		
.20	يعزز المدير فرص ممارسة صلاحيات العاملين معه		0.64		
.21	يفوض المدير بعض صلاحياته للهيئة العاملة معه		0.70		
.22	يقدم المدير تصورا كليا للعمل تاركا الهامش الأكبر للعاملين معه في تنفيذه		0.61		
.23	يراعي المدير في تفويضه الإمكانات الإدارية التربوية لمن يفوضهم		0.70		
.24	يمارس المدير التفويض مستندا إلى أسس علمية		0.69		
.25	يحترم المدير قرارات من يفوضهم من هيئة العاملين معه		0.60		
.26	يعمل على إيجاد بيئة داعمة يجد فيها الفرد صوته ويعبر عنه		0.71		
.27	يخلق المدير الإمكانية لدى المعلمين للتصرف حسب تقدمهم في العمل		0.72		
.28	يحرص المدير على إثارة النقد الايجابي والتأمل لدى المعلمين		0.61		
	مجال اتخاذ القرار				
.29	يشارك المديرالمعلم في وضع أهداف المدرسة مشاركة محدودة			0.72	
.30	يهتم المديربرأي المعلم حول المنهاج			0.68	
.31	يتجنب المدير مشاركة المعلم في وضع خطط علاجية للطلبة ضعيفي التحصيل			0.65	
.32	يهمل المدير مشاركة المعلم في وضع خطط للنشاطات اللامنهجية			0.83	
.33	قليلا ما يتيح المدير للمعلم فرصة المشاركة في وضع رؤى مستقبلية للمدرسة			0.73	
.34	يساعد المدير المعلم في عمل البحوث الإجرائية التربوية			0.67	
.35	يشارك المدير المعلمين في تحديد مواضيع دراسية إضافية للمنهاج الأساسي			0.56	
.36	يشارك المدير المعلمين في وضع سياسة إرشاد الطلبة			0.69	
.37	يشارك المعلمين في وضع سياسة لربط المادة التعليمية بالحياة اليومية			0.76	
.38	يشارك المدير المعلمين في إقرار خطط لمعالجة ضعف تحصيل الطلبة الأكاديمي			0.76	
.39	يشارك المعلمين في تحديد سياسة لإعداد خطط تدريس مشتركة			0.77	
.40	يشارك المعلمين في إعداد موازنة المدرسة مما يحسن من قـــدرة المعلـــم علـــى التخطيط			0.76	

الرقم	مجال حل المشكلات	*م 1	*م 2	*م 3	*م 4
.1	يتفرد في حل المشكلات				0.57
.2	يرغم المدير المعلم على اتخاذ الحل الذي يراه مناسبا				0.66
.3	يولي المدير اهتماما شديدا للتفاصيل الدقيقة في حل المشكلات				0.58
.4	يعطي المدير الأولوية في حل المشكلات للمصالح الشخصية				0.72
.5	يعتمد المدير على الافتراضات دون الاستناد إلى معلومات لحل المشكلات				0.74
.6	يوجه المدير اللوم إلى غيره عند الإخفاق في حل المشكلات				0.70
.7	يعطي المدير الأولوية في حل المشكلات لمصلحة المدرسة بشكل بسيط				0.72
.8	يفوضني المدير باتخاذ القرار للمشكلات التي أواجهها في المنهاج				0.62
.9	يشجعني المدير عندما اخفق في حل المشكلات				0.55
.10	يساعدني المدير في جمع المعلومات الخاصة بالمشكلة				0.62
.11	يشجعني المدير أن أكون مبادرا في حل المشكلات				0.51
.12	يزودني المدير بمعايير للحكم على النجاح في حل المشكلات				0.61
.13	يناقش المدير المشكلات مع المعلم للوصول إلى الحل الامثل				0.55
.14	يثير المدير قدرة العاملين معه على تحليل المشكلات التي يواجهونها في مؤسساتهم التربوية				0.53
.15	يجعل المدير العاملين معه يثقون بقدراتهم على التغلب على المشكلات القديمة بطريقة جديدة				0.59
.16	يشجع المدير العاملين معه على اكتشاف حلول إبداعية للمشكلات.				0.57
.17	يعلم المدير العاملين معه كيفية النظر إلى الصعوبات بوصفها مشكلات تحتاج إلى حل.				0.73
.18	يأخذ المدير بالاعتبار وجهات نظر مختلفة عند حل المشكلات				0.71

*م 1: المجال لأول:- الاتصال و التواصل

*م 2: المجال الثاني:- التمكين

*م 3: المجال الثالث:- اتخاذ القرار

*م 4: المجال الرابع:- حل المشكلات

اعتمدت الباحثة المقياس الوزني الخماسي لسلم ليكرت كما يلي:

دائماً	خمس درجات
غالباً	أربع درجات
أحياناً	ثلاث درجات
نادراً	درجتان
مطلقاً	درجة واحدة

بحيث كلما زادت الدرجة، زادت درجة ممارسة المدير لأبعاد القيادة الفعّالة، و ينطبق ذلك على الفقرات الإيجابية رقم 4,5 , 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12,13, 14, 15 21, 20, 19,18 22,23, ,24, 25, 26, 27,28, 30, 36,35,34,37, 38,39,40. 50,49,48 51 ,52,53, 54,55, 56, 57,58

و سوف يتم عكس المقياس الوزني للفقرات السالبة التالية: (1،- 2. 3 16, , 18، 33,32,31,29 , 43,42,41,34 ,35، 36، 44، 45, 47 , 46)

صدق أداة الدراسة:

للتحقق من الصدق البنائي و صدق المحتوى و صياغة الفقرات و لغتها تم عرض فقرات الاستبانة الأولية المكونة من 61 فقرة على مُحكمَيْن اثنين من المختصين و الحائزين على شهادة الدكتوراة في التربية و الإدارة التربوية و 6 محكمين من حملة الماجستير في التربية و يتمتعون بخبرة تزيد عن ثماني سنوات في مجال التدريس، وقد تم تعديل الفقرات الآتية: (18،54،- 20،- 39،- 36). كما هو مبين في ملحق رقم (3) و بعد إعادة الصياغة تم تعديلها ثم عرضها على المحكمين مرة ثانية وبعد الموافقة عليها اعتمدت ولكن تم حذف الفقرات (5), (4), (19) وعلية أصبح عدد الفقرات (58) فقرة.

ثبات الأداة:

للتحقق من مدى ثبات الأداة تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من 45 معلم و معلمة يعملون لدى مدير مبتدئ و مدير خبير من مجتمع الدراسة وخارج عينتها.

وتم التأكد أيضاً من ثبات الأداة بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا Cronbach Alpha لجميع مجالات أداة الدراسة و الدرجة الكلية حيث بلغ معامل الثبات للأستبانة الكلية 0.94, والمجال الأول 0.56 , والمجال الثاني 0.87 , والمجال الثالث 0.88 والمجال الرابع 0.83. كما هو واضح في جدول رقم (5).

جدول رقم (5)

نتائج معامل الثبات كرونباخ ألفا لمجالات الدراسة للفقرات وللأستبانة الكلية

المجال	عدد الفقرات	قيمة ألفا
الاتصال و التواصل	9	0.56
التمكين	19	0.87
اتخاذ القرار	12	0.88
حل المشكلات	18	0.83
المجموع	**58**	**0.94**

ويتبين لنا من جدول رقم (5) أن جميع مجالات الدراسة و الدرجة الكلية تتمتع بدرجة عاليه من الثبات و الاتساق الداخلي باستثناء المجال الأول بقيمة 0,56 , وقد يعود ذلك لعدد فقراته المحدوده

الأداة الثانية: أسئلة المقابلة

تناولت اسئلة المقابلة محاور الاستمارة والتي تمثل أبعاد القيادة الفعالة. حيث تم عرضها على المحكمين وتمت الموافقة عليها. وتم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (2) معلم يعملون مع مدير مبتدئ و(2) معلم يعملون مع مدير خبير.

ملحق رقم (3).

إجراءات تطبيق الدراسة:

قامت الباحثة بإجراءات الدراسة كما يأتي:

1. استكمال الإجراءات الرسمية المتعلقة بالسماح بتطبيق أداة الدراسة في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة رام الله و البيرة حيث تم توجيه كتاب رسمي من رئيس دائرة التربية و علم النفس إلى عميد الدراسات العليا في جامعة بيرزيت الذي خاطب بدوره وزارة التربية و التعليم في محافظة رام الله و البيرة من أجل تسهيل مهمة الباحثة و تقديم المساعدة لها في توزيع الاستبانة على عينة الدراسة كما هو مبين في ملحق رقم (5). كذلك تم الحصول على كتاب موافقة من مديرية التربية و التعليم يتضمن السماح للباحثة بإجراء الدراسة كما هو مبين في ملحق رقم (6).

2. تم توجيه كتاب رسمي من مديرية التربية و التعليم إلى جميع مديري المدارس التي شملتها الدراسة و ذلك لتسهيل مهمة الباحثة.
3. قامت الباحثة بتوزيع الاستبانة على أفراد عينة الدراسة.
4. استرجاع الاستبانات بعد توزيعها على المعلمين و المعلمات.
5. جمع البيانات و تبويبها و ترميزها و إدخالها في الحاسب الآلي لإجراء المعالجات الإحصائية لاستخراج النتائج.
6. تم عقد مقابلات مع معلمين و معلمات من مدارس مديرها مبتدئ و مدارس مديرها خبير.

المعالجة الإحصائية:

لقد تمت المعالجة الإحصائية باحتساب المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة. وفحص فرضيات الدراسة باستخدام اختبار "ت" t-test و اختبار التباين الأحادي One-way ANOVA كذلك تم استخدام التحليل العاملي لاستخراج مجالات الدراسة. وكرونباخ ألفا للتأكد من ثبات الأداة و ذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for Social Science SPSS)

الفصل الرابع

عرض و تحليل النتائج

الفصل الرابع

عرض وتحليل النتائج

تضمن هذا الفصل عرضا لنتائج الدراسة حسب إجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة وانسجاما مع أهداف الدراسة وفرضياتها وأسئلتها.

نتائج التحليل الوصفي

يظهر من الجدول رقم (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعينة. حسب متغيراتها المستقلة وحسب مجالات الدراسة.

مجالات الدراسة حسب متغير الجنس للمدير المبتدئ والخبير.

المجال الأول: الاتصال والتواصل

بلغ متوسط إجابات المعلمين في المجال الأول الاتصال والتواصل. للأناث 3.3 بانحراف معياري 0.6. و الذكور 3.0 بانحراف معياري 0.5. هناك فروق في المتوسطات تعزى لصالح الإناث. أما بالنسبة للمدير الخبير فقد بلغ متوسط إجابات الإناث 3.6 بانحراف معياري 0.3. الذكور 3.3 بانحراف معياري 0.5. وهنا ايضا وجدت فروق في المتوسطات تعزى لصالح الإناث.

المجال الثاني:- التمكين

بلغ متوسط إجابات الإناث 3.3 بانحراف معياري 0.7 , والذكور 3.1 بانحراف معياري 0.6 , هناك فروق في المتوسطات تعزى لصالح الإناث. كذلك الامر بالنسبة للمدير الخبير فقد بلغ متوسط إجابات الإناث 3.9 بانحراف معياري 0.5 بينما متوسط المعلمين الذكور 3.5 بانحراف معياري 0.6. أي أن هناك فروقاً في المتوسطات تعزى لصالح الإناث.

المجال الثالث:- اتخاذ القرار

بلغ متوسط إجابات الإناث لدى المدير المبتدئ 3.2 بانحراف معياري 0.7. في حين كان للذكور 2.9 بانحراف معياري 0.6. أي أن هناك فروقاً في المتوسطات تعزى لصالح الإناث. أما بالنسبة للمدير الخبير فقد بلغ متوسط إجابات المعلمين الإناث 3.9

بـانحراف معيـاري 0.7. والـذكور 3.5 بـانحراف معيـاري 0.7 أي أن هنـاك فروقـاً فـي المتوسطات تعزى لصالح الإناث.

أما المجال الرابع: حل المشكلات

فقد بلغ متوسط إجابات الإنـاث لـدى المـدير المبتـدئ 3.3 بـانحراف معيـاري 0.5. وبلغ متوسط إجابات الذكور 3.0 بانحراف معياري 0.5 أي أن هناك فروقاً فـي المتوسـطات تعزى لصالح إناث.كذلك المدير الخبير فقد بلغ متوسط إجابات الإناث 3.7 بانحراف معياري 0.4. الذكور 3.4بانحراف معياري. 0.5 أي أن هناك فروقاً فـي المتوسـطات تعـزى لصـالح إناث.

يتضح مما سبق وجود فروق فـي متوسـط إجابـات الإنـاث وإجابـات الـذكور للمـدير المبتدئ والمدير الخـبير فـي جميـع مجـالات الدراسـة. تعـزى لصـالح الإنـاث. أي أن الإنـاث ينظرن إلـى المـدير المبتـدئ والخـبير أنهمـا يمارسـان أبعـاد القيـادة الفعالـة أفضـل ممـا يـراة الذكور.

بشكل عام كان متوسط حميع المجالات حسب رأي المعلمين والمعلمات لدى المعلم الخبير أعلى منها للمعلمين والمعلمات لدى مدير مبتدئ. ويبدو هذا الأمر جلياً في المجال الثالث " اتخاذ القرار" حيث كان المتوسط للذكور لدى المدير المبتدئ 2.9 أي غير راضٍ عن ممارسة المدير , بينما بلغ المتوسط للذكور لدى المدير الخبير 3.5 عن أي أن المعلم راضٍ عن ممارسة المدير

														3.0	
م: متوسط حسابي ا: انحراف معياري														3.3	
														م	متوسط إجابات المعلمين لدى المدير المبتدئ و المدير الخبير تعزى للمؤهل العلمي
الجنس	المؤهل العلمي	سنوات الخبرة	الاتصال و التواصل		التمكين		اتخاذ القرار		حل المشكلات		الاتصال و التواصل		التمكين		
			ا	م	ا	م	ا	م	ا	م	ا	م	ا	م	
			0.6	3.3	0.7	3.2	0.7	3.0	0.6	3.1	0.5	3.4	0.6	3.2	0.5
			0.5	3.1	0.6	3.0	0.6	2.8	0.6	3.1	0.5	3.4	0.7	3.4	0.5
			0.6	3.3	0.6	3.2	0.7	2.9	0.5	3.1	0.4	3.4	0.7	3.4	0.5
			0.5	3.3	0.6	3.1	0.7	3.1	0.5	3.3	0.5	3.4	0.6	3.2	0.5
			0.5	3.3	0.6	3.2	0.7	3.2	0.6	3.3	0.5	3.4	0.6	3.2	0.5
			0.5	3.1	0.6	2.8	0.6	3.1	0.5	3.4	0.5	3.4	0.6	3.2	0.5
			0.6	3.0	0.6	2.7	0.6	3.0	0.3	3.4	0.2	3.4	0.4	3.7	0.5
			0.5	**3.2**	**0.6**	**3.0**	**0.7**	**3.2**	**0.5**	**3.4**	**0.4**	**3.4**	**0.6**	**3.7**	**0.5**
			0.5	3.1	0.6	2.8	0.6	3.1	0.5	3.6	0.3	3.8	0.6	3.8	0.5
			0.5	3.3	0.6	3.2	0.7	3.3	0.6	3.5	0.5	3.8	0.6	3.7	0.5
			0.6	3.3	0.5	3.1	0.7	3.1	0.5	3.3	0.5	3.6	0.6	3.6	0.5
			0.5	3.1	0.5	2.9	0.5	3.1	0.6	3.1	0.4	3.4	0.5	3.3	0.4
			0.5	**3.2**	**0.6**	**3.0**	**0.7**	**3.2**	**0.5**	**3.4**	**0.4**	**3.4**	**0.6**	**3.7**	**0.5**
			0.6	3.3	0.7	3.2	0.7	3.2	0.5	3.6	0.3	3.9	0.5	3.9	0.4
			0.5	3.1	0.6	2.9	0.6	3.0	0.5	3.3	0.5	3.5	0.6	3.5	0.5
			0.5	3.2	0.6	3.1	0.7	3.2	0.5	3.4	0.5	3.5	0.6	3.6	0.5
			0.5	3.4	0.6	3.3	0.7	3.4	0.5	3.5	0.4	3.4	0.5	3.6	0.5
			0.5	3.4	0.7	3.4	0.7	3.4	0.6	3.4	0.5	3.4	0.6	3.7	0.4
			0.5	**3.2**	**0.6**	**3.0**	**0.7**	**3.2**	**0.5**	**3.4**	**0.4**	**3.4**	**0.7**	**3.7**	**0.5**
			0.6	3.4	0.7	3.0	0.6	3.1	0.5	3.5	0.5	3.6	0.8	3.7	0.5
			0.6	3.4	0.7	3.2	0.6	2.9	0.5	3.4	0.4	3.4	0.7	3.6	0.5
			0.5	3.4	0.6	3.3	0.7	3.4	0.5	3.4	0.5	3.4	0.8	3.6	0.5
			0.5	3.4	0.7	3.4	0.7	3.4	0.6	3.4	0.5	3.4	0.8	3.6	0.4
			0.5	**3.2**	**0.6**	**3.0**	**0.7**	**3.2**	**0.5**	**3.4**	**0.4**	**3.4**	**0.7**	**3.7**	**0.5**
			0.6	3.4	0.7	3.0	0.6	3.1	0.5	3.5	0.5	3.6	0.8	3.7	0.5
			0.6	3.4	0.7	3.2	0.6	2.9	0.5	3.4	0.4	3.4	0.7	3.6	0.5
			0.5	3.4	0.6	3.3	0.7	3.4	0.5	3.4	0.5	3.4	0.8	3.6	0.5
			0.5	3.4	0.7	3.4	0.7	3.4	0.6	3.4	0.5	3.4	0.8	3.6	0.4
			0.5	**3.2**	**0.6**	**3.0**	**0.7**	**3.2**	**0.5**	**3.4**	**0.4**	**3.4**	**0.7**	**3.7**	**0.5**
			0.6	3.4	0.7	3.0	0.6	3.1	0.5	3.5	0.5	3.6	0.8	3.7	0.5
			0.6	3.4	0.7	3.2	0.6	2.9	0.5	3.4	0.4	3.4	0.7	3.6	0.5
			0.5	3.4	0.6	3.3	0.7	3.4	0.5	3.4	0.5	3.4	0.8	3.6	0.5
			0.5	3.4	0.7	3.4	0.7	3.4	0.6	3.4	0.5	3.4	0.8	3.6	0.4

جدول رقم (6)

متوسط إجابات المعلمين و المعلمات على مجالات الدراسة حسب متغيرات الدراسة

يتضح من الجدول رقم (6) عدم وجود فروقات في متوسط إجابات المعلمين تعزى للمؤهل العلمي سواء للمدير المبتدئ والمدير الخبير. حيث أن الفرق في المتوسط الحسابي لإجابات لمعلمين كانت تتجه جميعها نحو (أحيانا) للمدير المبتدئ فكانت تتراوح بين 3.2-3.0 للفئات الخمسة على المجال الأول:-الاتصال والتواصل و المجال الثاني التمكين تراوحت المتوسطات بين 3.3-3.0 وبشكل عام 3.2 وبانحراف معياري 0.6 والمجال الثالث اتخاذ القرار تراوحت المتوسطات 3.2-2.7 وبشكل عام بلغ 3.0 بانحراف معياري 0.7. أما المجال الرابع حل المشكلات تراوحت المتوسطات بين 3.3-3.0 , و بشكل عام بلغ المتوسط 3.1 بانحراف معياري 0.5.

أما المدير الخبير فان الفرق في المتوسط الحسابي لإجابات المعلمين كانت تتجه نحو (غالبا). تراوحت المتوسطات للفئات الخمسة للمجال الأول الاتصال والتواصل بين 3.6-3.3 وبشكل عام بلغ المتوسط 3.4 بانحراف معياري 0.4. للمجال الثاني التمكين بلغ المتوسط بشكل عام 3.7 بانحراف معياري 0.6 حيث تراوحت المتوسطات لهذا المجال بين 3.8-3.3 أما المجال الثالث اتخاذ القرار فقد تراوحت المتوسطات بين 3.8-3.4 وبشكل عام بلغت 3.7 بانحراف معياري 0.7. وأخيراً تراوحت المتو سطات للمجال الرابع حل المشكلات بين 3.6-3.4 و بلغ المتوسط الحسابي بشكل عام 3.6 بانحراف معياري 0.5.

متوسط إجابات المعلمين تعزى لسنوات الخبرة لدى المدير المبتدئ والخبير

نلاحظ من الجدول رقم (6) أن هناك فروق في متوسط إجابات المعلمين لدى المدير المبتدئ لصالح الفترة من 1-5 والفترة من 15 فأعلى. فقد بلغ المتوسط الحسابي للفترة من 1-5 للمجال الأول:- الاتصال والتواصل 3.3 بانحراف معياري 0.5 , للمجال الثاني التمكين 3.4 بانحراف معياري 0.4. المجال الثالث اتخاذ القرار 3.3بانحراف معياري 0.6. والمجال الرابع حل المشكلات 3.2بانحراف معياري 0.5. أما الفترة 15 سنة فأعلى فقد بلغ متوسط إجابات المعلمين للمجال الأول:- الاتصال والتواصل 3.2 بانحراف معياري 0.5. وبلغ متوسط ايجابيات المعلمين للمجال الثاني:- التمكين 3.4 بانحراف معياري 0.7 والمجال الثالث اتخاذ القرار 3.4بانحراف معياري 0.7. المجال الرابع:- حل المشكلات 3.4 بانحراف معياري 0.6. أما بالنسبة للمدير الخبير فنلاحظ وجود فروقات بسيطة جداً لا تتجاوز 1.5 في متوسط اجابات المعلمين لدى المدير الخبير تعزى للخبرة. في كل مجال من

مجلات الدراسة. وكانت تتراح بشكل عام من 3.4 للاتصال والتواصل الى 3.7 لحل المشكلات أي تتجه نحو غالباً.

نتائج التحليل الاستدلالي:-

للايجابية على أسئلة الدراسة فقد انبثق عن السؤال الأول الفرضية الأولى والثانية والثالثة وعن السؤال الثاني الفرضية الرابعة والخامسة والسادسة. ما يلي تحليل الفرضيات الستة.

الفرضية الأولى:_

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.0.5 ≤ α في متوسط ممارسة المدير المبتدئ لأبعاد القيادة الفعالة تعزى للمؤهل العلمي من وجهة نظر المعلمين.

ولفحص صحة هذه الفرضية استخدم تحليل التباين الاحادي لمعلمي مدارس المدير المبتدئ، حيث بينت النتائج أن الفرق بين متوسط إجابات المعلمين عند المدير المبتدئ تعزى للمؤهل العلمي لم تكن دالة إحصائيا. حيث بلغت قيمة F (4) = 1.85. P =0.121 . مستوى الدلالة يساوي (0.121) , غير دال إحصائيا نظرا لأنة أكبر من مستوى الدلالة المحددة في الدراسة 0.05 ≤ α ونستنتج بأنة لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط إجابات المعلمين عند المدير المبتدئ تعزى للمؤهل العلمي. وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية الأولى كما هو وا ضح في جدول رقم (7)

الجدول رقم (7)

تحليل التباين الأحادي لمتوسط إجابات المعلمين عند المدير المبتدئ تعزى للمؤهل العلمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	معدل المربعات	قيمة F المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
بين الفئات	2.002	4	0.501	1.85	0.121
داخل الفئات	40.401	150	0.269		
المجموع	42.403	154			

الفرضية الثانية:-

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة.05 0 ≤ α في متوسط ممارسة المدير المبتدى لأبعاد القيادة الفعّالة تعزى إلى الجنس من وجهة نظر المعلمين.

ولفحص صحة هذه الفرضية، تم إجراء اختبار (**ت**)، يظهر من الجدول رقم (8) إلى أن مستوى الدلالة الإحصائية والتي تساوي (0.005) وهي أقل من مستوى الدلالة المحددة في هذه الدراسة 0.05 ≤ α , وعليه ترفض الفرضية الصفرية الثانية أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس فيما يتعلق بممارسة المدير المبتدئ لأبعاد القيادة الفعالة. ويعزى هذا الفرق لصالح الإناث حيث أن متوسط الإناث
(3.3) والذكور (3.0) وعلية فان المدير المبتدئ يمارس أبعاد القيادة الفعالة من وجهة نظر الإناث أكثر من الذكور

جدول رقم (8)

نتائج اختبار "ت " لمتوسط إجابات المعلمين عند المدير المبتدئ تعزى الجنس.

الجنس	المتوسط الحسابي	الفرق بين الوسطين	الخطأ المعياري للفرق	قيمة t المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة الاحصائية
أنثى	3.3	0.23	0.07	2.9	156	0.005
ذكر	3.0					

الفرضية الثالثة:-

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05≤α في متوسط ممارسة المدير المبتدئ لأبعاد القيادة الفعّالة تعزى إلى الخبرة من وجهة نظر المعلمين.

ولفحص صحة هذه الفرضية، تم إجراء تحليل التباين الأحادي. والجدول رقم (9) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي متوسطات اجابات المعلمين عند المدير المبتدئ حسب سنوات الخبرة يظهر من الجدول أن مستوى الدلالة 0.022)) أقل من مستوى الدلالة المحددة بالدراسة والتي تساوي 0.05 ≤ α، وبناءً على ذلك نرفض الفرضية الثالثة و نستنتج أنه

توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لسنوات الخبرة للمدير المبتدئ. ولمعرفة مصـدر هـذه الفروقات تم استخدام اختبار شفيه كما يوضح الجدول رقم (10) هذه الفروقات

الجدول رقم (9)

نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسط إجابات المعلمين عند المدير المبتدئ تعزى للخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	معدل المربعات	قيمة F المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
بين الفئات	2.608	3	0.869	3.303	0.022
داخل الفئات	40.536	154	0.263		
المجموع	43.144	157			

الجدول رقم (10)

نتائج اختبار شفيه للفروقات بين المتوسطات الحسابية لسنوات الخبرة

الفترة الزمنية		الفرق بين الوسطين	الخطأ المعياري للفرق	Sig
1-5	**5-10**	0.21	0.1031	*0.048
	10-15	0.29	0.1224	*0.020
	15 فأعلى	0.07-	0.1435	0.620
5-10	**1-5**	0.21-	0.1031	*0.048
	10-15	0.08	0.1100	0.451
	15 فأعلى	0.28-	0.1331	*0.039
10-15	**1-5**	0.29	0.1224	*0.020
	5-10	0.08-	0.1100	0.451
	15 فأعلى	0.36-	0.1486	*0.017
15 فأعلى	**1-5**	0.07	0.1435	0.620
	5-10	0.28	0.1331	*0.039
	10-15	0.36	0.1486	*0.017

*: ذات دلالة إحصائية

أي أن مصدر الفروقات جاء من فئة 1 – 5 سنوات و فئة 15 و أعلى

الفرضية الرابعة:-

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 ≥ α في متوسط ممارسة المدير الخبير لأبعاد القيادة الفعّالة تعزى إلى المؤهل العلمي من وجهة نظر المعلمين.

ولفحص صحة هذه الفرضية تم اجراء تحليل التباين الاحادي بينت النتائج أن قيمة F(4) = 1.16. P =0.327 حيث أن قيمة الدلالة يساوي (0.327) وهو أكبر من مستوى الدلالة المحددة في الدراسة $\alpha \leq 0.05$ كما هو واضح في جدول رقم (11). ونستنتج بأنة لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط إجابات المعلمين عند المدير الخبير تعزى للمؤهل العلمي. وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية الرابعة.

جدول رقم (11)

نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسط إجابات المعلمين عند المدير الخبير تعزى المؤهل العلمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	معدل المربعات	قيمة F المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
بين الفئات	1.102	4	0.275	1.16	0.327
داخل الفئات	43.206	183	0.236		
المجموع	44.307	187			

الفرضية الخامسة:-

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة.05 0 ≥ α في متوسط ممارسة المدير الخبير لأبعاد القيادة الفعّالة تعزى إلى الجنس من وجهة نظر المعلمين.

ولفحص صحة هذه الفرضية،، تم إجراء اختبار (**ت**) يظهر من الجدول رقم (12) أن مستوى الدلالة الإحصائية والتي تساوي (0.000) هي أقل من مستوى الدلالة المحددة في هذة الدراسة $\alpha \leq 0.05$ وعليه ترفض الفرضية الصفرية الخامسة أي أنة توجد فروق ذات دلالة إحصائية ويعزى هذا الفرق لصالح الإناث حيث أن متوسط اجابات الإناث 3.8

والذكور 3.4 وعلية فان المدير الخبير يمارس أبعاد القيادة الفعالة من وجهة نظر الإناث أكثر من وجهة نظر الذكور.

الجدول رقم (12)

نتائج اختبار "ت" لمتوسط إجابات المعلمين عند المدير الخبير تعزى للجنس.

الجنس	المتوسط الحسابي	الفرق بين الوسطين	الخطأ المعياري للفرق	قيمة t المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
انثى	3.8	0.35	0.06	5.4	187	0.000
ذكر	3.4					

الفرضية السادسة:-

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ في متوسط ممارسة المدير الخبير لأبعاد القيادة الفعّالة تعزى إلى سنوات الخبرة من وجهة نظر المعلمين.

ولفحص صحة هذه الفرضية، تم إجراء تحليل التباين الأحادي وبينت النتائج أن قيمة..F(3)= 1.019 P= 0.386وهي قيمة غير دالة عند مستوى الدلالة (0.386) نظرا لأنها أكبر من مستوى الدلالة المحددة في الدراسة $\alpha \leq 0.05$. وعلية تقبل الفرضية الصفرية السادسة. كما هو موضح في جدول رقم (13).

الجدول رقم (13)

نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسط إجابات المعلمين لدى المدير الخبير تعزى للخبرة

السؤال الثالث:- مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	معدل المربعات	قيمة F المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
بين الفئات	0.724	3	0.241	1.019	0.386
داخل الفئات	43.583	184	0.237		
المجموع	44.307	187			

و للإجابة على هذا السؤال، قامت الباحثة بفحص الفرق في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في ممارسة أبعاد القيادة الفعالة من خلال المجالات الأربعة لفقرات الاستبانة كالتالي:-

المجال الأول:- الاتصال والتواصل

و كما هو واضح من جدول رقم (14) أن أعلى متوسط كان للفقرة (9) حيث بلغ 3.3 بإنحراف معياري 1.2 لمن يعملون لدى مدير مبتدئ وهي نفس الفقرة نالت أعلى متوسط للمعلمين يعملون مع مدير خبير حيث بلغ المتوسط الحسابي 4.1 بانحراف معياري 0.9 وهذا يعني أن المدير المبتدئ يتفهم (أحيانا) شخصيات العاملين معه ومستواهم الثقافي واتجاهاتهم. بينما المدير الخبير في معظم الأحيان يتفهم شخصيات العاملين معه ومستواهم الثقافي واتجاهاتهم.

جدول رقم (14)

متوسط ايجابات المعلمين المجال الأول:- الاتصال والتواصل

	المجال	المدير			
		المبتدئ		الخبير	
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
.1	ينشغل المدير بالمكالمات الهاتفية أو توقيع الخطابات	2.7	1.3	3.8	1.2
.2	يستخدم المدير لغة معقدة غير مفهومة لتوصيل الرسالة	2.9	1.3	4.0	1.2
.3	يعتمد المدير على أنظمة وقوانين صارمة للاتصال مع الآخرين	3.1	1.2	2.2	1.2
.4	يخطط المدير لعملية الاتصال بناء على هدف الاتصال	3.0	1.1	3.7	1.0
.5	يختار المدير الوسيلة المناسبة كقناة اتصال لنقل الرسالة إلى المستقبل	3.1	1.1	3.8	0.9
.6	يهيئ المدير جلسة هادئة تسمح للموظف بالتعبير عن نفسه وفهم الرسالة	3.2	1.1	3.7	1.1
.7	يشجع المدير الحوار والمنافسة والأسئلة والتخاطب بلغة سهلة	3.2	1.1	4.0	4.0
.8	يراعي المديرالتوقيت الملائم لعملية الاتصال	3.2	1.1	3.9	1.0
.9	يتفهم المدير شخصيات العاملين ومستواهم الثقافي واتجاهاتهم	3.3	1.2	4.1	0.9
	المتوسط العام للمجال	**3.1**	**0.5**	**3.5**	**0.4**

بينما بلغ أقل متوسط حسابي للفقرات الاتصال والتواصل حسب رأي المعلمين الـذين يعملون مع مدير مبتدئ الفقرة رقم (1) حيث بلغ المتوسـط الحسـابي 2.7 بـانحراف معيـاري 1.3 أي ينشغل المدير المبتدئ بالمكالمات الهاتفية أو توقيع الخطابات. أي الاهتمام بالأعمـال الإدارية أكثر من النواحي العملية. بينما بلغ اقل متوسط حسابي لفقـرات الاتصـال والتواصـل للمعلمين الذين يعملـون مـع مـدير خـبير الفقـرة رقـم (3) حيـث بلـغ المتوسـط الحسـابي 2.2 بانحراف معياري 1.2 أي (نادرا) يعتمد على أنظمة وقوانين صارمة.

وبشكل عام نلاحظ أن معدل المتوسطات لجميع الفقـرات لـدى المـدير المبتـدئ تتجـه نحو أحيانا. فقد بلغ المتوسط الحسابي 3.1 بانحراف معياري 0.5. بينما بلغ مجموع المتوسط لجميع الفقرات لدى المدير الخبير 3.5 بانحراف معياري 0.4 أي (غالبا) مـا يسـتخدم المـدير الخبير اتصال وتواصل فعال.

المجال ا لثاني:- التمكين

يشير جدول رقم (15) الى إن أعلى متوسط لاجابات المعلمين للمدير المبتدئ لفقرات لتمكيـن الفقرة رقم (14) حيـث بلـغ متوسـط اجابـات لمعلميـن 3.6 بـانحراف معيـاري 1.0 , وكـذلك الفقرة (رقم) (26) حيث بلغ متوسط اجابات المعلمين 3.6 بانحراف معياري 1.1

كذلك الحال للمعلمين الذين يعملون مع مدير خبير حيث بلغ المتوسط الحسابي للفقـرة رقم (14) 4. 2 بانحراف معياري 0.8 وهذا يعني أن المدير المبتدئ (أحيانا) يتحدث بحماس عما يجب إنجازه بينما المدير الخبير في معظم الأحيان يتحدث بحماس عما يجب إنجـازه.أمـا الفقرة (26) فقد بلغ متوسط اجابات المعلميـن الـذين يعملـون مـع مـدير خـبير 4.0 بـانحراف معياري 0.9 وهذا يعني أن المدير المبتدئ (أحيانـا) يعمـل علـى ايجـاد بيئة داعمـة يجـد فيهـا الفرد صوتة ويعبر عنة. أما المدير الخبير (غالبا) يعمل على ايجاد بيئة داعمة يجد فيها الفرد صوتة ويعبر عنة.

جدول رقم (15)

متوسط ايجابات المعلمين المجال الثاني:- التمكين

	المجال	المدير			
		المبتدئ		الخبير	
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
	محور التمكين				
1.	يحفز المدير المعلمين لتحقيق الرؤية المشتركة للمؤسسة	3.1	1.2	3.7	1.0
2.	يهتم المدير بتدريب المعلمين لإنجاز أداء أفضل	3.0	1.1	3.9	1.0
3.	يساعد المدير المعلم على تطوير قدراته بأساليب تعليمية	3.2	1.1	3.9	0.9
4.	يوجه المدير انتباه المعلم في حالة هبوط أدائه عن المستوى المطلوب بطريق النمذجة	3.2	1.0	3.7	1.0
5.	يتحدث المدير بحماس عما يجب إنجازه	3.6	1.0	4.2	0.8
6.	يزيد المدير من رغبتي في النجاح	3.2	1.1	3.9	1.0
7.	يتجاهل المدير تقديم التسهيلات لأنمو من خلال العمل	2.0	0.7	3.7	1.2
8.	يتجنب تمكيني المدير من الدخول في مناقشات حول كيفية التعلم	2.9	1.1	3.3	1.2
9.	يشجع المدير العاملين معه على تحمل المسؤولية	3.3	1.1	4.1	0.9
10.	يعامل المدير العاملين معه على أنهم أفراد تتمايز قدراتهم	3.2	1.1	3.6	1.1
11.	يعزز المدير فرص ممارسة صلاحيات العاملين معه	3.2	1.0	3.8	0.8
12.	يفوض المدير بعض صلاحياته للهيئة العاملة معه	3.1	1.1	3.3	1.0
13.	يقدم المدير تصورا كليا للعمل تاركا الهامش الأكبر للعاملين معه في تنفيذه	3.1	1.0	3.1	1.1
14.	يراعي المدير في تفويضه الإمكانات الإدارية التربوية لمن يفوضهم	3.3	1.1	3.7	0.9
15.	يمارس المدير التفويض مستندا إلى أسس علمية	3.1	1.1	3.7	0.9
16.	يحترم المدير قرارات من يفوضهم من هيئة العاملين معه	3.1	1.2	4.0	0.9
17.	يعمل على إيجاد بيئة داعمة يجد فيها الفرد صوته ويعبر عنه	3.6	1.1	4.0	0.9
18.	يخلق المدير الإمكانية لدى المعلمين للتصرف حسب تقدمهم في العمل	3.3	0.9	3.8	0.9
19.	يحرص المدير على إثارة النقد الايجابي والتأمل لدى المعلمين	3.2	1.0	3.7	1.0
	المتوسط العام للمجال	**3.2**	**0.6**	**3.7**	**0.5**

بينما بلغ أقل متوسط حسابي لفقرات التمكين للمدير المبتدئ الفقرة رقم (16) حيث بلغ المتوسط الحسابي 2.0 بانحراف معياري 0.9 أي (غالبا) يتجاهل المدير المبتدئ تقديم التسهيلات للموظفين. بينما بلغ أقل متوسط حسابي للاجابات المعلمين لفقرات التمكين للمدير الخبير الفقرة رقم (22) حيث بلغ المتوسط الحسابي 3.1 بانحراف معياري 1.1 أي (أحيانا) يقدم المدير تصورا كليا تاركا الهامش الاكبر للعاملين معه في تنفيذه. وبشكل عام نلاحظ أن المتوسط العام للمجال لجميع الفقرات لدى المدير المبتدئ تتجه نحو أحيانا يستخدم تمكين فعال, فبلغ المتوسط الحسابي 3.2 بانحراف معياري 0.6. بينما بلغ المتوسط الحسابي المدير الخبير 3.7 بانحراف معياري 0.5 أي (غالبا) ما يستخدم المدير الخبير تمكين فعال مع الموظفين.

المجال الثالث:- اتخاذ القرار

يشير الجدول رقم (16) الى إن أعلى متوسط لاجابات المعلمين للمدير المبتدئ كانت الفقرة رقم (30) حيث بلغ المتوسط 3.3 بانحراف معياري 1.2 كذلك الحال للمعلمين الذين يعملون مع مدير خبير حيث بلغ المتوسط الحسابي 4.0 بانحراف معياري 1.0 هذا يعني أن المدير المبتدئ (أحيانا) يهتم برأي المعلمين حول المنهاج. بينما المدير الخبير يهتم في معظم الأحيان برأي المعلمين في المنهاج. أقل متوسط للمدير المبتدئ الفقرة رقم (37) حيث بلغ المتوسط الحسابي 2.0 بانحراف معياري 0.8 أي نادراً ما يشارك المدير المعلمين في وضع سياسة لربط المادة التعليمية بالحياة اليومية. وكان أقل متوسط للمدير الخبير الفقرة رقم 39)) بلغ المتوسط الحسابي 3.0 بانحراف معياري 0.9 أي أحيانا المدير الخبير يشارك المعلمين في تحديد سياسة لاعداد خطط تدريس مشتركة.

وبشكل عام نلاحظ أن المتوسط العام لجميع المجالات لدى المدير المبتدئ تتجه نحو أحيانا يشجع المدير المبتدئ المعلمين على اتخاذ القرار. فقد بلغ المتوسط الحسابي 3.0 بانحراف معياري 0.6. والمدير الخبير 3.6 بانحراف معياري 0.4 أي (غالبا) ما يشجع المدير الخبير المعلمين على اتخاذ القرار.

جدول رقم (16)

متوسط ايجابات المعلمين المجال الثالث:- اتخاذ القرار

المجال		المدير			
		المبتدئ		الخبير	
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
محور اتخاذ القرار					
.20	يشارك المديرالمعلم في وضع أهداف المدرسة مشاركة محدودة	3.1	1.1	3.8	1.1
.21	يهتم المديربرأي المعلم حول المنهاج	3.3	1.2	4.0	1.0
.22	يتجنب المدير مشاركة المعلم في وضع خطط علاجية للطلبة ضعيفي التحصيل	3.0	1.3	3.6	1.3
.23	يهمل المدير مشاركة المعلم في وضع خطط للنشاطات اللامنهجية	3.0	1.2	3.9	1.2
.24	قليلا ما يتيح المدير للمعلم فرصة المشاركة في وضع رؤى مستقبلية للمدرسة	2.6	1.1	3.5	1.2
.25	يساعد المدير المعلم في عمل البحوث الإجرائية التربوية	3.0	1.1	3.4	1.1
.26	يشارك المدير المعلمين في تحديد مواضيع دراسية إضافية للمنهاج الأساسي	2.9	1.2	3.2	1.2
.27	يشارك المدير المعلمين في وضع سياسة إرشاد الطلبة	2.9	1.2	3.8	1.0
.28	يشارك المعلمين في وضع سياسة لربط المادة التعليمية بالحياة اليومية	2.0	0.8	3.6	1.0
.29	يشارك المدير المعلمين في إقرار خطط لمعالجة ضعف تحصيل الطلبة الأكاديمي	3.2	1.1	3.8	1.0
.30	يشارك المعلمين في تحديد سياسة لإعداد خطط تدريس مشتركة	2.5	1.0	3.0	0.9
.31	يشارك المعلمين في إعداد موازنة المدرسة مما يحسن من قدرة المعلم على التخطيط	3.3	1.1	3.9	1.0
	المتوسط العام للمجال	**3.0**	**0.6**	**3.6**	**0.4**

المحور الرابع:- حل المشكلات

يشير الجدول رقم (17) الى إن أعلى متوسط لاجابات المعلمين للمدير المبتدئ الفقرة رقم (58) حيث بلغ متوسط اجابات لمعلمين 3.5بانحراف معياري 1.1 أي أحيانا يولي المدير اهتماما للتفاصيل الدقيقة في حل المشكلات.

بينما بلغ المتوسط لدي المدير الخبير الفقرة رقم (48) حيث بلغ المتوسط الحسابي 4.0 بانحراف معياري 0.9 وهذا يعني أن المدير الخبير (غالبا) يفوض المعلم باتخاذ القرار للمشكلات التي يواجها في المنهاج. كذلك الفقرة (53) حيث بلغ المتوسط الحسابي 4.0 بانحراف معياري 0.9 وهذا يعني أن المدير الخبير يناقش المشكلات مع المعلم للوصول الى الحل الأمثل. وبلغ المتوسط الحسابي للفقرة (58 (4.0 بانحراف معياري 0.9. وهذا يعني أن المدير الخبير يأخذ باعتبار وجهات نظر مختلفة عند حل المشكلات بينما بلغ أقل متوسط حسابي للفقرات للمدير المبتدئ الفقرة رقم (46) حيث بلغ المتوسط الحسابي 2.6_بانحراف معياري 1.1 أي

(أحيانا) يوجه المدير المبتدئ اللوم إلى غيرة عند الإخفاق في حل المشكلات. وللمدير الخبير الفقرة رقم (45) حيث بلغ المتوسط الحسابي 2.0بانحراف معياري 1.0 أي (نادرا) ما يعتمد المدير الخبير على الافتراضات دون الاستناد إلى معلومات لحل المشكلات.

وبشكل عام نلاحظ أن المتوسط العام لجميع الفقرات لدى المدير المبتدئ تتجه نحو أحيانا يشجع المدير المبتدئ المعلمين على حل المشكلات فقد بلغ المتوسط العام للمجال 3.1 بانحراف معياري 0.5 وللمدير الخبير 3.5 بانحراف معياري 0.4 أي (غالبا) ما يشجع المدير الخبير المعلمين على حل المشكلات

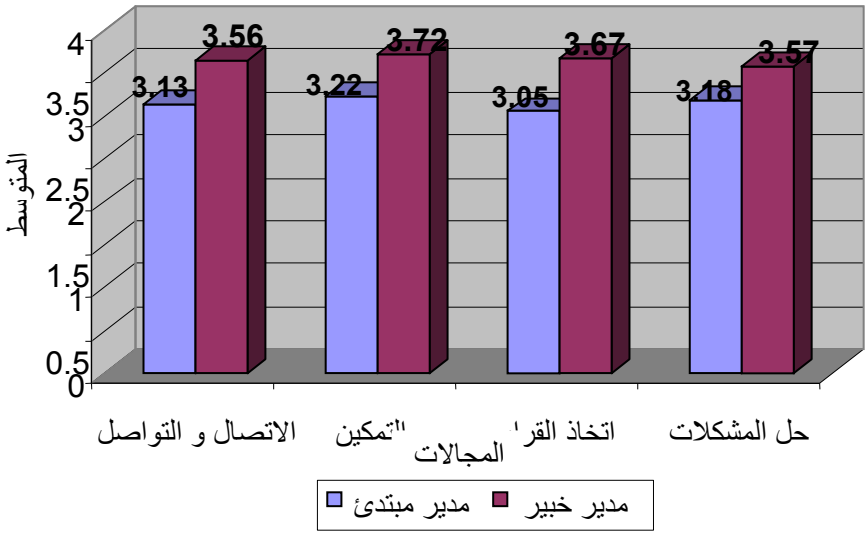
جدول رقم (17)

متوسط ايجابات المعلمين المجال الرابع:- حل المشكلات

مجال حل المشكلات		المدير			
		المبتدئ		الخبير	
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
حل المشكلات					
.32	يتفرد في حل المشكلات	2.7	1.2	3.2	1.1
.33	يرغم المدير المعلم على اتخاذ الحل الذي يراه مناسبا	3.0	1.2	3.6	1.2
.34	يولي المدير اهتماما شديدا للتفاصيل الدقيقة في حل المشكلات	3.4	1.1	3.7	1.0
.35	يعطي المدير الأولوية في حل المشكلات للمصالح الشخصية	3.3	1.2	2.0	1.2
.36	يعتمد المدير على الافتراضات دون الاستناد إلى معلومات لحل المشكلات	3.1	1.0	2.0	1.0
.37	يوجه المدير اللوم إلى غيره عند الإخفاق في حل المشكلات	2.6	1.1	3.9	1.1
.38	يعطي المدير الأولوية في حل المشكلات لمصلحة المدرسة بشكل بسيط	3.1	1.1	2.8	1.3
.39	يفوضني المدير باتخاذ القرار للمشكلات التي أواجهها في المنهاج	3.0	0.9	4.0	0.9
.40	يشجعني المدير عندما اخفق في حل المشكلات	3.3	1.1	3.9	0.9
.41	يساعدني المدير في جمع المعلومات الخاصة بالمشكلة	3.2	1.1	3.9	0.9
.42	يشجعني المدير أن أكون مبادرا في حل المشكلات	3.1	1.2	4.0	0.8
.43	يزودني المدير بمعايير للحكم على النجاح في حل المشكلات	2.9	1.2	3.7	1.0
.44	يناقش المدير المشكلات مع المعلم للوصول إلى الحل الامثل	3.3	1.0	4.0	0.9
.45	يثير المدير قدرة العاملين معه على تحليل المشكلات التي يواجهونها في مؤسستهم التربوية	3.0	1.1	3.7	0.9
.46	يجعل المدير العاملين معه يثقون بقدراتهم على التغلب على المشكلات القديمة بطريقة جديدة	3.1	1.1	3.8	0.9
.47	يشجع المدير العاملين معه على اكتشاف حلول إبداعية للمشكلات.	3.0	1.1	3.7	0.9
.48	يعلم المدير العاملين معه كيفية النظر إلى الصعوبات بوصفها مشكلات تحتاج إلى حل.	3.2	1.0	3.6	1.0
.49	يأخذ المدير بالاعتبار وجهات نظر مختلفة عند حل المشكلات	3.5	1.1	4.0	0.9
	المتوسط العام للمجال	**3.1**	**0.5**	**3.5**	**0.4**

والشكل رقم (4) يوضح الفرق بين ممارسة المدير المبتدئ والمدير الخبير لأبعاد القيادة الفعالة. حيث يتضح من هذا الشكل أن هناك فروقات في الممارسة بين المدير المبتدئ والمدير الخبير في كل مجال من للمجالات الدراسة. وأن ممارسة المدير الخبير أفضل من ممارسة المدير المبتدئ. فنلاحظ أن المدير المبتدئ يمارس القيادة الفعالة في كل المجالات فالمتوسط العام للمجلات للمدير المبتدئ تتجه نحو (أحيانا) بينما المدير الخبير فتتجه نحو غالبا فالمتوسط العام للمدير المبتدئ لمجال الاتصال والتواصل بلغ 3.13 بينما المدير الخبير 3.56. مجال التمكين للمدير المبتدئ بلغ 3.22 والخبير 3.72. كذلك مجال اتخاذ القرار للمدير المبتدئ بلغ 3.05 بينما المدير الخبير 3.67.

و أخيراً بلغ المتوسط الاجمالي لمجال حل المشكلات للمدير المبتدئ 3.18 بينما المدير الخبير 3.57.



شكل رقم (4)

متوسط مجالات ممارسة أبعاد القيادة الفعّالة للمدير المبتدئ والخبير

الفرضية السابعة:-

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة $0.05 \geq \alpha$ في متوسط استجابة المعلمون الذين يعملون لدى مدير مبتدئ والمعلمون الذين يعملون لدى مدير خبير في ممارسة أبعاد القيادة الفعالة.

ولفحص صحة هذه الفرضية. تم اجراء اختبار (ت). يظهر من الجدول رقم (18) أن مستوى الدلالة الاحصائية تساوي (0.000) لكل مجال من مجالات الدراسة وهي أقل من مستوى المحددة في الدراسة $0.05 \geq \alpha$. وعلية ترفض الفرضية الصفرية السابعة. أي توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسط اجابات المعلمين لدى المدير المبتدئ والمدير الخبير ويعزى هذا الفرق لصالح المدير الخبير. حيث أن المتوسط العام للمجالات 3.13 للمدير المبتدئ و 3.56 للمدير الخبير. أي أن المدير الخبير يمارس أبعاد القيادة الفعالة بشكل أكبر من المدير المبتدئ.

جدول رقم (18)

نتائج اختبار " ت" لمتوسط إجابات المعلمين لدى المدير المبتدئ والمدير الخبير

المحور	الوسط الحسابي		الفرق بين الوسطين	الخطأ المعياري للفرق	قيمة t المحسوبة	درجات الحرية	Sig.
	مبتدئ	خبير					
الاتصال و التواصل	3.1	3.5	0.51	0.05	5.97	342	0.000
التمكين	3.2	3.7	0.51	0.06	8.02	344	0.000
اتخاذ القرار	3.0	3.6	0.62	0.08	8.13	343	0.000
حل المشكلات	3.1	3.5	0.40	0.06	7.12	345	0.000
المجموع	**3.13**	**3.56**	**0.51**	**0.05**	**8.53**	**345**	**0.000**

عرض ومناقشة نتائج المقابلات

أما بالنسبة لنتائج المقابلات فقد قامت الباحثة بإجراء مقابلات فردية وجماعية مركزة (Focus group) مع أربعة عشرمعلما حاصلين على مؤهلات علمية وخبرات تعليمية مختلفة. يعملون مع مدير مبتدئ ومدير خبير. بواقع ستة معلمين (3 إناث، 3 ذكور) يعملون مع مدير مبتدئ. وبواقع ثمانية معلمين (4 إناث، 4 ذكور) يعملون مع مدير خبير.

وفيما يأتي عرض ومناقشة نتائج المقابلات. ملحق رقم (3)

المحور الأول:- الاتصال والتواصل

أجمع المبحوثون الذين يعملون لدى مدير مبتدئ أن المدير أحيانا يستخدم الحوار والمناقشة بشكل اسمي ليبيع أو يسوق ما يريد. فقراره بالنهاية هو الذي يطبق فقد عبرالمعلم م 3 الذي لدية خبرة تعليمية خمس سنوات بقولة:-

بنفذ القوانين بحذافيرها لا مرونة مع القانون بنافش المعلمين عشان يكسب رضاهم بس بطبق اللي بدو اياه

وقد أكدت ذلك المعلمة م 4 والتي لديها خبرة تعليمية تفوق (15) سنة وحاصلة على درجة البكالوريوس حيث قالت:-

شاوروهم وخالفوهم. بناقشنا على الفاضي. في النهاية بعمل اللي براسة بس مرات برد علينا.

فأحيانا عملية الاتصال تكون صارمة, فالاجتماعات فجائية لا يوفر المدير مكانا هادئا للاجتماعات أو الوقت المناسب والكافي الذي يتيح للمعلمين التعبير عن آرائهم. فقد قال المعلمون باختلاف مؤهلاتهم العلمية أن الاجتماعات تكون في الفرص والطلاب في الساحة مما يؤدي إلى وجود فوضى وعدم توفر الوقت الكافي للنقاش والحوار. فقد قال المعلم م 2 والذي لدية خبرة تعليمية لمدة (10) سنوات وحاصل على شهادة الماجستير

بتصدقي بانو ما بعطينا وقت لنرتاح أو نوكل في فترة العصرونة. فجأة بيجي وبقول يالله بسرعة في اجتماع.

احيانا كثيرة لا يفهم المعلمون هدف الاجتماع , يحاول دائما أن يحافظ على منصبة ومكانته في العمل فكما أجمع المعلمون أنه يتمركز أحيانا حول ذاته ويهمل المعلمين.

وأكد ذلك المعلم م 1 والذي لدية خبرة لمدة (7) سنوات وحاصل على شهادة تأهيل تربوي:-

من صوت الاولاد ما بنسمع منيح شو بدو المدير. وما يكون وقت نناقشه. وأحيانا بمد وقت العصرونة وبناقشنا ولكن نناقش واحنا مش فاهمين شو بده.

في المقابل أجمع المبحوثون الذين يعملون مع مدير خبير أنه يحرص على بناء علاقات ودية بينة وبين المعلمين غالبا ويشجع العمل كفريق و يعمل قدر المستطاع على خلق بيئة مشجعة للحوار والمناقشة وإقامة وفاق متبادل بين المعلمين فالاجتماعات تكون وفق خطة سنوية تعطى للمعلم في بداية العام الدراسي.

قد عبرت المعلمة م 7 والتي مضى على عملها أكثر من 10 سنوات وحاصلة على درجة البكالوريوس وتأهيل تربوي عن ذلك بقولها:-

الحمد لله مديرنا مرتب. يعمل الاجتماعات حسب خطة بعطينا اياها في بداية السنة. يكون الاجتماع عادة في مكتبة و بطعمنا كعك مع الشاي وبيدأ اجتماعة مرات بنكت خفيفة. و اذا بصير خلاف بينا بحاول المدير يوفق بينا.

لقد أجمع المبحوثون على أن المدير يكون مرنا في القوانين قدر المستطاع فالقانون هو ملزم به من قبل وزاره التربية والتعليم لكنة يحاول أن يخضع هذا القانون للمرونة بالتطبيق قدر المستطاع. فنادرا ما يستخدم قوانين صارمة للاتصال بالمعلمين ويحاول أن يراعي ظروفهم ويتفهمها.

لقد عبرت عن ذلك المعلمة م 9 والتي لديها خبرة تعليمية لمدة (15) سنة وحاصلة على تأهيل تربوي بقولها:-

مديرنا مرن في تطبيق القوانين ويراعي ظروفنا

أما المعلم م 14 والذي لدية خبرة تعليمية لمدة (12) ولدية درجة جامعية متوسطة فقال:-

مديرنا ما بنعرف نتفاهم معة لما بدة الشغلة لازم تكون جاهزة. لا يراعي ظروفنا ولا تبريراتنا.

المحور الثاني:- التمكين

أما بخصوص التمكين فأبدى المبحوثون الذين يعملون لدى مدير مبتدئ أن المدير يهتم فقط بالدورات التدريبية المعلن عنها من قبل وزارة التربية والتعليم. والتي في معظم الأحيان لا يستفيد المعلم منها ناهيك عن عقد هذه الدورات أثناء الدوام مما يضطر المعلم الى تضييع بعضا من الحصص المقررة. أما بالنسبة لرفع مستوى المعلم المتدني الأداء فقد أجمع المعلمون أن المدير أحيانا يوجه المعلم بهدف رفع أدائه وأحيانا أخرى يجرح شعوره أمام الطلبة بالتدخل بالحصة والتركيز على عيوبه والقيام بالشرح عنه. ولا يعمل على تطويره مهنيا. وبالنسبة للرؤى المشتركة للمدرسة فقد أجمع المعلمون على أن هذه الرؤى هي صورية واسمية ترسلها وزارة التربية والتعليم وهي ليست رؤى ولكنها رسالة للمدرسة لا يناقشها المدير مع المعلمين

فقد قال المعلم م 3

للأسف ما في عنا رؤى واضحة للمدرسة فهي حبر على ورق مش فاهمينها وما بنطبقها

كما أجمع المبحوثون على أن المدير المبتدئ أحيانا يتجاهل تقديم التسهيلات للمعلم. وأحيانا يقوم بتشجيع المعلمين على تحمل المسؤولية.

فالمعلمة م 5 والتي لديها خبرة تعليمية أكثر من (15) وحاصلة على شهادة البكالوريوس قالت:-

المدير بقدم النا تسهيلات أحيانا ومرات بشجعنا على تحمل المسؤولية

أما بالنسبة للتفويض فقد عبر عن ذلك المعلم م 1

المدير بس بفوضنا بالمنهاج وأوراق العمل وبنسانا بالامور الاخرى.

أجمع المبحوثون الذين يعملون مع مدير خبير أنه غالباً يقوم بتطويرهم مهنيا ويفوضهم في امور كثيره. مثل المنهاج , أوراق العمل واستخدام الطرق المختلفة في شرح المادة. ويعمل على تطوير أداء المعلم عن طريق حضور حصص ومناقشة الايجابيات والسلبيات للحصة. واعطاء المعلم النصح والارشاد ,

فقدعبرت عن ذلك المعلمة م 8 والحاصلة درجة البكالوريوس ولديها خبرة تعليمية لمدة (6) سنوات بقولها:-

المزبوط انوة مديرنا بفوضنا في شغلات كثيرة وبدربنا وباستمرار وبنصحنا

أما المعلمةم 9

بحضر لي حصص والحلو أنه بناقشني في ايجابياتي وسلبياتي هو منيح ما بذكر غلطاتي فقط, بعطيني تغذية راجعة وأنا بستفيد منوة كثير.

أما المعلم م 12 والذي لدية خبرة تعليمية لمدة (8) سنوات وحاصل على البكالوريوس فقال:-

مديري بركز على اخطائي يوم يحضرلي حصص وما بحسة بنصحني لتحسيني

المحور الثالث:- اتخاذ القرارت

عبر المبحوثون الذين يعملون مع مدير مبتدئ بأنة لا يشارك المعلم في وضع أهداف المدرسة لأنها غير موجودة وغير واضحة. فكل ما يحرص علية المدير هو اعطاء المعلم دفتر التحضير والعلامات دون أن يعمل على تطوير تفكير المعلم.

فقد عبر المعلم م 2

هذا هو الهدف العام للمدرسة الحرص على دفتر العلامات والتحضير. يوجد سلوكيات خطأ لا يتم إدراجها كهدف يجب العمل على علاجه. فالهدف فقط إعطاء مادة فلا يشجعنا على التفكير الابداعي.

بالنسبة للمنهاج حسب رأي المعلمين فأحيانا يهتم المدير برأي المعلم ولكنة لا يشاركة بالقرارات الخاصة بالمنهاج فيجب على المعلم أن ينهي المنهاج بالوقت المحدد وحسب الخطة. التركيز على الكم وليس الكيف. فلا يستطيع المعلم أن يستخدم التعليم النشط بشكل كامل لأنة يستغرق وقتا وهذا يؤدي إلى التأخر عن الخطط. أحيانا يشارك المعلم في وضع خطط علاجية للطلبة ضعيفي التحصيل وأحيانا أخرى لا يشجع المدير المعلم على تطوير الطلاب ضعيفي التحصيل فلا يدفعهم الى ابتكار وعمل وسائل من شأنها أن ترفع مستوى التحصيل لدى الطلاب.

فقد عبر عن ذلك المعلم م 3

مديرنا بقول العلم بالشئ خير من الجهل فية فبدو ايانا نخلص المنهاج سواء فهموا الطلاب

ولا لأ لأنة يركز على الكم فما بشجعنا نعمل تعلم نشط وعشان هيك ما في وقت لمساعدة الطلاب الضعاف.

بالنسبة للمادة التعليمية وربطها بالحياة العملية. فقد أجمع المبحوثون أن المدير لا يقوم بتشجيعهم على ذلك ويترك المعلم واجتهاده الشخصي.

فقالت المعلمة م 5

مديرنا مرات بشجعنا على ربط المادة التعليمية بالحياة العملية بس ما بوضحلنا كيف

أما بالنسبة للمدير الخبير فانه يشارك المعلم في وضع أهداف المدرسة وبناقشه بها ويشجعه على تطبيقها في المؤسسة التعليمية فيعمل على اخذ رأي المعلم الخاص بالمنهاج والأساليب المتبعة في شرح المنهاج بحيث يضمن التطور الذهني لدى الطالب. فيشجعه على ربط المادة التعليمية بالحياة العملية.

فقد قالت المعلمة م 10

مديرنا شخصية حلوة. لأنة بشاركنا في وضع أهداف المدرسة ويساعدنا على تطبيقها وبفرجينا كيف.

وغالبا يشجع المدير المعلم على تطوير أداء الطالب ويشجعه على وضع الخطط العلاجية للطلبة ضعيفي التحصيل بما يلائم مستوى كل طالب.

أما المعلمة م 8

المدير يوخذ رأينا في المنهاج ويشجعنا على تطوير الطلاب و مساعدة الطلاب الضعاف يشجعنا على ربط المادة التعليمية بالحياة العملية.

المحور الرابع: حل المشكلات

وبخصوص حل المشكلات قال المعلمون الذين يعملون مع المدير المبتدئ بأنة بتفرد أحيانا في حل المشكلات ويرغم المعلم على اتخاذ القرار الذي يراه مناسبا.

فقد عبر المعلم م 2

مديرنا شايف حالة يفكر أنه هو بس بفهم عشان هيك لا بشاركنا في حل مشكلات المدرسة ومش بس هيك بجبرنا على تنفيذ قراراتة.

وكذلك أجمع المبحوثون على أن المدير أحيانا يعطي الأولية في حل المشكلات للمصالح الشخصية. فتصرفات المدير تظهر على أنة يحرص على الكرسي والمنصب وعند تعرض أي معلم للإخفاق في حل المشكلة يستخدم اسلوب التوبيخ في بعض الأحيان والتأنيب أحيانا أخرى. فيعمل على إحباط المعلم واشعاره بالعجز وعدم القدرة على اتخاذ القرار الذي يريد ومن ثم حل المشكلات من منطلق الثقة بالنفس.

قالت المعلمة م 4

أنا كرهت التعليم مديرتنا ما بتحترمنا مستعدة تبهدلنا قدام الطلاب بس مرات بناقشها غصبن عنها فبتعترف بغلطها وبتحاول تشاركنا معها في حل بعض المشكلات.

كما لا يقوم المدير بتشجيع المبادرة ولا يقوم المعلمون بعمل ذلك. فالمدير في معظم الاحيان لا يشجعهم على اكتشاف حلول إبداعية

قال المعلم م 2

المهم عند مديرنا هو اعطاء الدرس وشرح مادة كما هي في الكتاب ما بتذكرش مرة دخل على وقال لي شو رايك تشرح الما دة باسلوب ثاني سرلي *(أصبح)* سنين بدرس بنفس الطريقة

أما المعلمون الذين يعملون مع مدير خبير أجمعوا على أن المدير لا يتفرد بحل المشكلات. فيشارك المعلمين على اتخاذ القرار. ويشجعهم على تحقيق أهداف المدرسة وتطوير أداء الطلبة. فيفوض المعلم باتخاذ القرارات وبالتالي يشجعة عندما يخفق بالحل. وبذا يقوي ثقة المعلم بنفسه كما ويرى المعلمون أن المدير يركز على المصلحة العامة ويعتبرها فوق المصلحة الشخصية. فيشجع المعلم على أن يكون مبادرا يبتكر حلولا إبداعية لحل المشكلات.

فقد قال المعلم م 12

مديري دائما بقول اللي ما بغلط ما بتعلم ودائما بشجعنا على رفع مستوى الطلاب

أما المعلمة م 9

مديرتي بتحترم رايي وكثير مرات لما بدها تقرر اشي بتشاورني وهادا بزيد ثقتي بنفسي

ملخص لنتائج الدراسة الكمية والكيفية

وبشكل عام عند توجيه اسئلة المقابلة للمعلميين والمعلمات كانت هناك اختلافا ت ظاهرة في وجهات النظر بينهم.حيث أعربت المعلمات (الاناث) اللواتي يعملن سواء مع مدير مبتدئ أو خبير عن رضاهن الوظيفي وعبروا أن المدراء يمارسوا أبعاد القيادة الفعالة (الاتصال والتواصل, التمكين, اتخاذ القرار, حل المشكلات), ويتفهموا ظروفهن ويحفزوهن على الابتكار والابداع , ويحاولو ا أن يخلقوا بيئة تعليمية تعمل على رفع أداء الطالب والمعلم على حد سواء ويفوضوا المعلمات في استخدام الاساليب الملائمة لشرح المنهاج في حل المشكلات التي يوا جهنها , بعكس المعلمين (الذكور) والذين يروا أن كلاً من المدير المبتدئ والخبير أكثر متسلطا وأقل ممارسة أبعاد القيادة الفعالة. وقد أكدت النتائج الكمية ذلك بأن أظهرت نتائج ايجابية لصالح الاناث.

ولم تظهر نتائج المقابلات أن المؤهل العلمي لعب دورا في تحديد العينة لممارسة المديرين أبعاد القيادة. وقد توافق هذا مع النتائج الكمية فلم تظهر التحليلات الاحصائية وجود أي فروق تعود للمؤهل العلمي سواء للمبتدئ أو الخبير.

وكذلك لم تظهر المقابلات أثر لخبرة المعلمين في ممارسة المدير الخبير لأبعاد القيادة.

وهو ما أظهرته النتائج الكمية في هذا المجال. ولكن أظهرت المقابلات مع المعلمين الذي يعملون مع مدير مبتدئ أثر للخبرة في النظر الى المدير أنة يمارس أبعاد القيادة, وذلك حسب رأي المعلمين الذين لديهم خبرة من 1-5 سنوات و 15 فأعلى فهم ينظروا الى المدير أنة يمارس أبعاد القيادة وبهذا اتفقت مع النتائج الكمية.

الفصل الخامس

الإستنتاجات و التوصيات

الفصل الخامس

ملخص وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة والتوصيات

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على السلوك القيادي الممارس في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة رام اللة والبيرة كما يراه المعلمون, والتعرف على مدى ممارسة المدير المبتدئ والمدير الخبير لأبعاد القيادة الفعالة في هذه المدارس. وبيان أثر متغير الجنس والمؤهل العلمي والخبرة لدى المعلم على ممارسة المدير المبتدئ والمدير الخبير لأبعاد القيادة الفعالة. والتعرف على الفرق في ممارسة أبعاد القيادة الفعالة لدى المدير المبتدئ والمدير الخبير.

استخدم المنهج الوصفي(كمي وكيفي) في هذه الدراسة

حاولت هذه الدراسة الإجابة على السؤال الرئيس الآتي:

ما واقع ممارسة المدير الخبير و المدير المبتدئ لأبعاد القيادة الفعّالة في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين؟

وتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الآتية:

1. ما مدى ممارسة المدير المبتدئ لأبعاد القيادة الفعالة في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين حسب متغير المؤهل العلمي والجنس والخبرة؟
2. ما مدى ممارسة المدير الخبير لأبعاد القيادة الفعّالة في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين حسب متغير المؤهل العلمي والجنس والخبرة؟
3. ما الفرق بين ممارسة المدير المبتدئ والمدير الخبير لأبعاد القيادة الفعّالة في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين؟

وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقة العشوائية حيث بلغ عدد المدارس المختارة 42 مدرسة حكومية منها 20 مدرسة مديرها مبتدئ

و 22 مدرسة مديرها حيث بلغ عدد المعلمين و المعلمات في مدارس المدير المبتدئ 153 و 190 معلم و معلمة من مدارس المدير الخبير وقد انبثق عن السؤال الأول الفرضية الأولى والثانية والثالثة وعن السؤال الثاني الفرضية الرابعة والخامسة والسادسة.

ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد استبانة شملت (58) فقرة تم تحديد المجالات (الأبعاد) التي تكون القيادة الفعالة عن طريق استعمال التحليل العاملي (Factor Analysis) وقد استخرجت المجالات الأربعة التالية:- الاتصال والتواصل التمكين اتخاذ القرار وحل المشكلات. وتضمنت مقياس لتقدير درجه الممارسة, وفق سلم ليكرت الخماسي.

وقد تم التأكد من صدق الأداة بعرضها على محكمين اثنين من المختصين والحائزين على شهادة الدكتوراة في التربية والإدارة التربوية وستة محكمين من حملة الماجستير في التربية ويتمتعون بخبرة تزيد عن ثماني سنوات في مجال التدريس.

أما ثبا ت الأداة فقد تم حسابه وفق معادلة كرونباخ الفا (Cronbach Alpha) حيث كانت قيمة معامل الثبات 0,94.

وقد تم اختبار الفرضيات باستخدام تحليل التباين الأحادي للفرضية الأولى والثالثة والرابعة والسادسة واختبار (ت) للفرضية الثانية والخامسة.

والسؤال الثالث بالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

وكانت النتائج كالتالي:-

1. كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط إجابات المعلمين عند مدارس المدير المبتدئ تعزى للمؤهل العلمي لدى المعلم. وبذلك قبلت الفرضية الصفرية الاولى.
2. رفضت الفرضية الصفرية الثانية حيث كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لجنس المعلمين فيما يتعلق بممارسة المدير المبتدئ لأبعاد القيادة الفعالة لصالح المعلمين الإناث.

3. رفضت الفرضية الصفرية الثالثة حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لسنوات الخبرة للمعلمين الذين يعملون لدى مدير مبتدئ لصالح الفترة من 1-5 سنوات و 15 سنة فأعلى.

4. كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط إجابات المعلمين تعزى للمؤهل العلمي عند المدير الخبير. وقد قبلت الفرضية الصفرية الرابعة.

5. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط اجابات المعلمين تعزى للجنس فيما يتعلق بممارسة المدير الخبير لأبعاد القيادة الفعالة, ويعزى هذا الفرق لصالح الإناث. وبالتالي رفضت الفرضية الصفرية الخامسة.

6. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط إجابات المعلمين عند المدير الخبير تعزى للخبرة, وبالتالي قبلت الفرضية الصفرية السادسة.

7. توجد فروق ذات دلالة احصائية لدى المعلمين الذين يعملون لدى المدير المبتدئ والمدير الخبير. ويعزى هذا الفرق لصالح المدير الخبير. كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة احصائية في متوسط اجابات المعلمين وبالتالي رفضت الفرضية الصفرية السابعة.

أما نتائج التحليل الوصفي للسؤال الثالث:- فقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروقات في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في متوسط إجابات المعلمين لدى المدير المبتدئ والمدير الخبير لكافة مجالات الدراسة. حيث أن متوسط إجابات المعلمين لدى المدير المبتدئ كانت تتجه نحو (أحيانا) يستخدم المدير المبتدئ أبعاد القيادة الفعالة, أما متوسط إجابات المعلمين لدى المدير الخبير فكانت تتجه نحو (غالبا) ما يستخدم المدير الخبير أبعاد القيادة الفعالة.

لقد كشفت نتائج المقابلات الفردية والجماعية المعمقة عن وجود فروقات في وجهات النظر بين المعلمين والمعلمات. حيث ينظر المعلمون لدى المدير المبتدئ والخبير أنهما متسلطان ولا يمارسان أبعاد القيادة الفعالة. بينما ترى المعلمات أن المديرين يمارسان أبعاد القيادة, ولم تكشف المقابلات عن وجود أثر للمؤهل العلمي لممارسة كل من المدير المبتدئ

والمدير الخبير بينما كشفت المقابلات عن وجود فروقات في الخبرة لدى المدير المبتدئ حيث يرى المعلمون أنة يمارس أبعاد القيادة الفعالة. ولم تكشف المقابلات عن أثر للخبرة لدى المدير الخبير.

لقد توافقت النتائج الكمية والكيفية في البنود التالية:-

لم تظهر النتائج وجود أثر للمؤهل العلمي. ظهرت فروقات في الجنس لصالح الإناث, كما ظهرت فروقات في الخبرة للمدير المبتدئ ولم تظهر النتائج فروقات في الخبرة للمدير الخبير.

مناقشة النتائج بناءً على الفرضيات

الفرضية الأولى:-

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 $\alpha \geq$ في متوسط استجابة عينة الدراسة على فقرات ممارسة المدير المبتدئ لأبعاد القيادة الفعّالة تعزى إلى المؤهل العلمي من وجهة نظر المعلمين.

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي كما هو مبين في جدول رقم (6) أنة لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط إجابات المعلمين عند المدير المبتدئ تعزى للمؤهل العلمي. حيث أن مستوى الدلالة الإحصائية تساوي (0.121) وهي غير دالة إحصائيا نظرا لأنها أكبر من مستوى الدلالة المحددة في الدراسة والتي تساوي (0.05) وعلية تقبل الفرضية الصفرية الأولى وهذا يدل على أن المؤهل العلمي ليس له أثر كبير على المعلمين لان البرامج التدريبية تكسب المعلم المعرفة والوعي بالمهارات القيادية التي يحب أن تتوفر في المدير. اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (Helen, 1997)) ودراسة (Chase,2002)) ودراسة (Lunsford , 1990) في عدم وجود فروقات في المؤهل العلمي واختلفت مع دراسة (Blasé ,2000) ودراسة (Allison, 1996) بوجود فروقات في المؤهل العلمي في ممارسة المدير لابعاد القيادة الفعالة.

الفرضية الثانية:-

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 $\alpha \geq$ في متوسط استجابة عينة الدراسة على فقرات ممارسة المدير المبتدى لأبعاد القيادة الفعّالة تعزى إلى الجنس من وجهة نظر المعلمين.

وأظهرت نتائج اختبار "ت" أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس فيما يتعلق بممارسة المدير المبتدئ لأبعاد القيادة الفعالة. حيث بلغت مستوى الدلالة الإحصائية (0.005) وهي أقل من مستوى الدلالة المحددة في الدراسة والتي تساوي (0.05). وعليه ترفض الفرضية الصفرية الثانية لصالح الإناث. كما جاء في جدول رقم (7) وربما يعود هذا إلى السياق الاجتماعي الذي يمنح الذكر سلطة مطلقة. فالمجتمع الفلسطيني مجتمع أبوي.ينشأ الذكر منذ طفولتة على أنة رحل أقوى من الانثى. أما الأنثى فسلطتها محددة حتى لو كانت تتبوأ مركز عالي في المجتمع. فعندما يعطيها المدير حرية ولو قليلة تشعر بقيمتها أما الرجل فيشعر أن كل شئ من حقه فحتى لو أعطاه المدير صلاحية يطمح دائما في المزيد. إن المعلمة تتفاعل مع الطلاب والمعلمين بشكل أمومي تشعر من خلال التفاعل مع العناصر الموجودة في المدرسة أن المدير يستعمل أبعاد القيادة الفعالة أي أن تقيمها لفعالية أداء المدير مرتفع أكثر من المعلمين الذكور وقد يكون مناسبا دراسة السبب في أبحاث مستقبلية واتفقت نتائج هذة الدراسة مع دراسة (Reitzug , 1994) ودراسة (Cioci, 2000) ودراسة (Linda ,1996) في ان هناك فروقات في الجنس لصالح الاناث وتختلف مع دراسة (Hakan , 2004) ودراسة (Hart , 1993) أن هناك فروقات في الجنس لصالح الذكور.

الفرضية الثالثة:-

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ في متوسط استجابة عينة الدراسة على فقرات ممارسة المدير المبتدئ لأبعاد القيادة الفعّالة تعزى إلى الخبرة من وجهة نظر المعلمين.

ظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي كما هو مبين في جدول رقم (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط إجابات المعلمين لدى المدير المبتدئ تعزى للخبرة حيث بلغت مستوى الدلالة الإحصائية (0.022) وهي أقل من مستوى الدلالة المحددة في الدراسة

والتي تساوي (0.05) وبناءً على ذلك ترفض الفرضية الصفرية الثالثة. ان الفرو قات تعزى لسنوات خبرة المعلمين في الفئة 1-5 سنوات 15 سنة وأعلى. وهذا يعود إلى أن المعلم في هذه المرحلة يأتي باندفاع وحماس ودافعيه ذاتية للعمل. يريد أن يعمل ومعه طموحاته لتغيير الواقع. ولإثبات وجوده في وظيفته. وهو غير مدرك لدور المدير. فلا يوجد لديه نضوج مهني. منفذ لكل ما يطلبه منه المدير. على اعتبار أنة بعمل لصالح المؤسسة التعليمية. وقد يكون المدير المبتدئ غير واعي لكيفية التعامل مع المعلمين لتحقيق ما هو أفضل للمدرسة المعلم بين 1-5 سنة خدمه يصبح في حالة تفكير دائم ودافعيه لتحسين الوضع هل هذا صح؟ هل هذا فعال؟ فيكون في حالة تخبط لم يصل لمرحلة النضوج مع الخبرة. لا يستطيع أن يغير الواقع الذي هو فيه حسب طموحاته. فيفكر بطرق واستراتيجيات تلائم الواقع من أجل التغيير. أما بالنسبة فئة الخبرة 15 سنه فأعلى يصبح لدى المعلم وعي وإدراك أكثر. فالمعلم الخبير يصبح واعي لدورة كمعلم ولدور المدير فيصبح لديه نضوج. يستطيع أن يقيم الأوضاع التعليمية. ويستطيع أن يدرك مواطن القوه والضعف لدى المدير. إن متوسط إجابات المعلمين الذين لديهم خبرة من سنة وخمسة سنوات. والمعلمين الذين لديهم خبرة أكثر من خمسة عشر عاما ينظرون الى المدير المبتدئ أنة يمارس أبعاد القيادة الفعالة. اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (Cioci, 2002)) ودراسة (Linda, 1996)) ودراسة (Beeson, 1993)) ودراسة (Green , 2000)) في أن لخبرة المعلم أثر في ممارسة المدير لابعاد القيادة الفعالة واختلفت مع دراسة (Hedebro, 1993)) ودراسة Germain, 2003) (. في عدم وجود أثر لخبرة المعلم في ممارسة المدير لابعاد القيادة القعالة.

الفرضية الرابعة:-

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 $\geq \alpha$ في متوسط استجابة عينة الدراسة على فقرات ممارسة المدير الخبير لأبعاد القيادة الفعّالة تعزى إلى المؤهل العلمي من وجهة نظر المعلمين.

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي كما هو موضح في جدول رقم (11) أنة لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط إجابات المعلمين عند المدير الخبير تعزى للمؤهل العلمي حيث أن مستوى الدلالة الإحصائية تساوي (0.121) وهي غير دالة إحصائيا

نظرا لأنها أكبر من مستوى الدلالة (0.05) وعلية تقبل الفرضية الصفرية الرابعة وهذا يدل على أن المؤهل العلمي ليس له تأثير كبير على المعلمين. لان المعلم الذي يعمل لدى مدير خبير واعي لدوره ودور المدير الذي يعمل لديه. قد يكون السبب الدورات التدريبية والتي تكسب المعلم المعرفة وبالأبعاد القيادية التي يجب أن يمارسها المدير. وانسجمت نتائج هذه الدراسة مع دراسة(Johnson ,1999) ودراسة (Spectorm. 2002) ودراسة (Curr,1996a) في أنة لم يكن هناك أثر للمؤهل العلمي في ممارسة المدير لابعاد القيادة الفعالة واختلفت مع دراسة (Gross,2002) ودراسة (Gallmeier,1992). في وجود أثر للمؤهل العلمي في ممارسة المدير لابعاد القيادة الفعالة.

الفرضية الخامسة:-

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ في متوسط استجابة عينة الدراسة على فقرات ممارسة المدير الخبير لأبعاد القيادة الفعّالة تعزى إلى الجنس من وجهة نظر المعلمين.

أظهر نتائج اختبار "ت" أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس فيما يتعلق بممارسة المدير الخبير لأبعاد القيادة الفعالة. حيث بلغ مستوى الدلالة الإحصائية 0.000)) وهي أقل من مستوى الدلالة المحددة في الدراسة والتي تساوي (0.05) وهذا قد يعود إلى السياق الاجتماعي والاقتصادي. فالمرأة لديها القناعة التامة بالوظيفة التي تقوم بها من حيث المكانة الاجتماعية والدخل. لأن الدخل للمرأة في معظم الأحيان هو دخل إضافي.

كما أن مهنة التعليم تعتبر من أفضل المهن التي تتقلدها المرأه في المجتمع الفلسطيني لذلك قد يكون لديها رضا وظيفي. أما الرجل فينظر إلى مهنة التعليم على أنها لا تغطي مسؤولياته وواجباته لأن الدخل غير كافي. لذا قد يضطر إلى ممارسة أعمال إضافية مما يسبب له الضغط النفسي والجسدي. فلا يكون لدية رضا وظيفي في معظم الأحيان. لذلك قد لا يقدر ما يقوم به المدير. اتفقت هذه الدراسة مع دراسة (Beredeson, 2001 () ودراسة (Johen ,2002) ودراسة (Germain ,2003) ودراسة (Thomas,2002) ودراسة (Spreitzer,2003) في أن المعلمة (الانثى) نتظر الى المدير الخبير أنة يمارس أبعاد القيادة الفعالة واختلفت مع دراسة (Jhonson,1999) ودراسة (Gretchen,1999). في أن المعلمين (الذكور) ينظروا الى المدير الخبير أنة يمارس أبعاد القيادة الفعالة.

الفرضية السادسة:-

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ في متوسط استجابة عينة الدراسة على فقرات ممارسة المدير الخبير لأبعاد القيادة الفعّالة تعزى إلى الخبرة من وجهة نظر المعلمين.

ظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي كما هو مبين في جدول رقم (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط إجابات المعلمين لدى المدير الخبير تعزى للخبرة. وعلية قبلت الفرضية الصفرية السادسة ويمكن تفسير أن المعلم الذي يعمل لدى المدير الخبير يوجد لدية نضوج مهني ووعي لدور المدير ولدوره كمعلم بسبب الدورات التدريبية التي يتلقاها والتوجيه والإرشاد من قبل المدير الخبير وقد يكون أن ذلك انعكس على نظرة المعلمين لدور المدير بالنسبة للقيادة الفعالة فيطور لدية نضوج ووعي أكثر في كيفية التعامل مع المعلمين. اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (Dessein , 2002)) ودراسة (Germain, 2003)) ودراسة (’byme,2001 O) ودراسة (Schmidt,1998) في أنة لا يوجد أثر للخبرة لدى المعلمين الذين يعملون لدى مدير خبير في ممارسة المدير لابعاد القيادة الفعالة. واختلفت مع دراسة (Johnson & Patsy,1998) ودراسة (Sillins,1996) حيث أظهرت هذه الدراسات وجود فروقات في اجابات المعلمين تعزى للخبرة في ممارسة المدير لابعاد القيادة الفعالة.

الفرضية السابعة:-

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ في متوسط استجابة المعلمون الذين يعملون لدى مدير مبتدئ والمعلمون الذين يعملون لدى مدير خبير في ممارسة أبعاد القيادة الفعالة.

ظهرت نتائج اختبار "ت" أنة توجد فروق ذات دلالة احصائية لإجابات المعلمين على مجالات الدراسة في ممارسة المدير المبتدئ والمدير الخبير. فالمدير الخبير يمارس أبعاد القيادة الفعالة بطريقة أفضل من المدير المبتدئ. وهذا قد يعود إلى إن المعلم لدى المدير الخبير يوجد لدية نضوج مهني ووعي. ومن ثم يكون لدية إدراك لدوره ودور المدير

فيستطيع أن يقيم أفعال المدير. والمدير يكون لدية نضوج ووعي أكثر لكيفية التعامل مع المعلمين. فهو ممارس للمهنة أكثر غير متخبط. واتفقت نتائج الدراسة مع دراسة (Lunsford , 1990) ودراسة (Johnson and Payen ,1996) في أن المدير المبتدئ بحاجة الى تفعيل ممارسة أبعاد القيادة الفعالة. ومع دراسة (Gross,2002) ودراسة (Dessein ,2002) في أن المدير الخبير قد يكون يمارس أبعاد القيادة الفعالة.

فقد أظهرت الدراسات السابقة وجود فروقات كبيرة بين ممارسة المديرين كما هو مبين في شكل رقم (3) في الفصل الثاني. حيث نلاحظ أن المدير الخبير يمارس أبعاد القيادة الفعالة بنسبة 60% كما ورد على سبيل المثال في دراسة و دراسة (Spectorm ,2002) ودراسة (Germain,2003) بينما المدير المبتدئ يمارس أبعاد القيادة الفعالة بنسبة 7%. كما ورد مثلا في دراسة (Blasé ,2000) ودراسة (Hakan ,2004) ودراسة (Cioci,2002) وهذا يعود الى السياق الاجتماعي. فالمدير في الغرب يصبح مديرا من غير أن يمارس مهنة التعليم. حيث يتقدم لامتحان لأخذ رخصة مدير Licensure Principal. وذلك يتطلب أن ينهي المتقدم مساقات في الادارة للحصول على الرخصة مثل امتحان:

Massachusetts Tests for Educator Licensure (MTEL). (HARVARD, 2007)

أما في المجتمع الفلسطيني فالمدير لا يصبح مديراً إلا بعد ممارسة التعليم لسنوات طويلة. فيكون واعياً ومدركاً لدورد المدير ومهامه بالإضافة إلى الدورات التأهيلية التي يحصل عليها المدير قبل بدء العمل كمدير.

تفسير ومناقشة نتائج المقابلات

أظهرت نتائج المقابلات ان هناك اختلاف بين آراء المعلمات والمعلمين. حيث اعربت المعلمات عن رضاهن الوظيفي للعمل مع المدير , سواء كان مبتدئاً أم خبيراً فهو من وجهة نظرهن يمارس أبعاد القيادة الفعالة. أما المعلم فينظر الى المدير أنة أكثر تسلطاً من المعلمة لا يمارس أبعاد القيادة. وهذا ما ظهر في نتائج الفرضية الاولى والخامسة.

ولم تظهر نتائج المقابلات للمؤهل العلمي اثر في مارسة المديرين لأبعاد القيادة. وقد توافق هذا مع النتائج الكمية , فلم تظهر التحليلات الاحصائية وجود أي فروق تعود للمؤهل

العلمي للمعلم الـذي يعمـل مـع مـدير مبتـدئ أو خـبير. كمـا ظهـر ذلـك فـي الفرضـية الاولـى والرابعة.

وكذلك لم تظهر المقابلات أثر لخبرة المعلمين للممارسة المدير الخبير لأبعاد القيـادة. وهو ما أظهرته النتائج الكمية في هذا المجال. حيث توافق ذلك مع الفرضية السادسة. و لكـن أظهرت المقابلات مع المعلمين الذي يعملون مع مدير مبتدئ أثر للخبرة في النظر الى المدير أنة يمارس أبعاد القيادة للمعلمين الذين لديهم خبرة من 1-5 سنوات و 15 فأعلى فهـم ينظـروا الى المدير أنة يمارس أبعاد القيادة وبهذا اتفقت مع نتائج الفرضية الثالثة وبشـكل عـام كشـفت المقابلات أن المـدير المبتـدئ أحيانـاً يسـتخدم أبعـاد القيـادة الفعالـة وأن المـدير الخـبير غالبـا يستخدم أبعاد القيادة الفعالة وتوافقت بذلك مع السؤال الثالث.

التوصيات

توصيات مبنية على نتائج الدراسة

بناءاً على نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:-

1. عمل دراسة مماثلة بحيث تشمل مدارس في المحافظات الفلسطينية الأخرى بهدف معرفة واقع ممارسة المدير المبتدى والمدير الخبير لأبعاد القيادة الفعالة.
2. اجراء بحث لتعرف على اسباب عدم تأثير المؤهل العلمي في الحكم على مدى ممارسة المدير المبتدئ والمدير الخبير لأبعاد القيادة الفعالة.
3. على وزارة التربية والتعليم الفلسطينية تحديد معايير واسس خاصة لاختيار المدير اخذة بعين الاعتبار التأهيل الأكاديمي والتربوي.
4. ضرورة تصميم برامج لتكثيف ورشات العمل والتدريب من قبل وزارة التربية والتعليم للمدير المبتدئ قبل استلام مهامة كمدير.
5. عقد ورشات عمل للمدير الخبير لتدريبة على مستجدات العصر الحديث في مجال القيادة الفعالة من فبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.
6. عمل دراسة مماثلة باستخدام أدوات بحثية اخرى منل المشاهدة, مجموعات بؤرية اضافة الى المقابلة والاستبانة.
7. اجراء بحث لتعرف على أسباب ارتفاع تقيم المعلمين الاناث لآداء المدير.

توصيات لدراسات مستقبلية.

8. إجراء دراسة في واقع ممارسة المدير المبتدئ والمدير الخبير لأبعاد القيادة الفعالة من وجهة نظر المدراء
9. إجراء بحث كيفي لمقارنة مدى ممارسة المدير المبتدئ والمدير الخبير لأبعاد القيادة الفعالة من وجهة نظر المدراء والمعلمين.

10. عمل بحث كيفي لمقارنة مدى تأثير جنس المدير على استخدام أبعاد القيادة الفعالة من وجهة نظر المعلمين.

11. إجراء دراسات لفهم تأثير واقع ممارسة المدير المبتدئ والمدير الخبير لأبعاد القيادة الفعالة على متغيرات تتعلق بالمدرسة كوحدة مثل ثقافة المدرسة وفعالية المدرسة.

12. اجراء دراسات لفهم تأثير التدريب والتأهيل الاداري للمديرين والمعلمين على تطوير المدرسة.

13. اجراء دراسة حالة لمعرفة ممارسة المدير المبتدئ والمدير الخبير لأبعاد القيادة الفعالة.

المراجع العربية

- إبراهيم، وفاء. (1996). **تأثير مستوى مشاركة المعلمين للمديرين في اتخاذ القرارات المدرسية على الولاء التنظيمي عند معلمي المدارس الثانوية في محافظة بيت لحم- أريحا.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس – فلسطين.

- أبو فروة،محمد إبراهيم. (1997). **الإدارة المدرسية**. ط 1، طرابلس، الجامعة المفتوحة، الجامعة العربية الليبية الشعبية الاشتراكية العظمى.

- أحمد، أحمد إبراهيم. (1995): **أهم الممارسات السلوكية و الإدارية التي يقوم بها مدير المدرسة الأساسية بمحافظة الإسكندرية،** دراسة ميدانية غير منشورة، جامعة الإسكندرية، الإسكندرية.

- الأشهب، عائدة. (2001). **درجة مشاركة أعضاء الهيئات التدريسية في مدارس القدس في اتخاذ القرار و علاقته في الانتماء لمهنة التعليم**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس – القدس – فلسطين.

- أيوب، نادرة. (1996). **نظرية القرارات الإدارية** عمان – الاردن: دار زهران للنشر والتوزيع.

- البدري، طارق عبد الحميد.(2001). **الأساليب القيادية و الإدارية في المؤسسات التعليمية،** عمان الاردن**:** دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع.

- البوهي، فاروق شوقي. (2001). **الإدارة التعليمية والمدرسية**. عمان- الأردن: دار قباء للطباعة والنشر.

- حسين، سلامة عبد العظيم. (2006). **الإدارة المدرسية و الصفية المتميزة: الطريق على المدرسة الفعالة**، عمان_ الأردن: دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع.

- الخطيب، أحمد، الخطيب، ردّاح، عاشور، محمد. (1996). تقويم مدى فعالية برنامج الإدارة العليا للقيادة التربوية في وزارة التربية و التعليم، **المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية**. المملكة الأردنية الهاشمية.

- الدويك –تيسير، ياسين، حسين، عدس، محمد عبد الرحمن، دويك، محمد فهمي. (1998). **أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي**. عمان , ط 2، دار الفكر للطباعة والنشر.

- رمزي، عبد القادر هاشم. (1996). **في الإدارة المدرسية والإشراف التربوي**. عمان – الاردن ط 2.

- زويلف، مهدي حسن، اللوزي، موسى، الحوامدة، نضال صالح، الصرايرة، أكثم.(1999). **التنظيم و الأساليب و الاستشارات الإدارية**، عمان، دار وائل للنشر.

- شمشوم , جورجيت عيس مصلح. (1996). **القيادة بين التبادلية والتحويلية في المدارس الثانوية**. رسالة ماجستير غير منشورة , جامعة بيرزيت - بيرزيت -فلسطين.

- الطاهر، علي يوسف. (1998). **المشاركة في صنع القرار التربوي كواقع و تطلعات في المدارس الحكومية في محافظة رام الله و البيرة و أثره على الانتماء**. رسالة ماجستير غير منشورة، بيرزيت- بيرزيت – فلسطين.

- طبعوني، هالة صالح.(1996). **العلاقة بين أنماط القيادة لدى مديري المدارس الأساسية و وجهة مشاركتهم للمعلمين في اتخاذ القرارات**. رسالة ماجستير غير

منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس-فلسطين. الطويل , هاني عبد الرحمن صالح. (2004). **تطور أداه لقياس سلوكات القيادة.** رسالة دكتوراة غير منشورة , الجامعة الاردنية – عمان.

- عابدين، محمد. (1999). أهمية أنماط سلوكية مختارة و درجة ممارستها لدى مديري المدارس الحكومية و المدارس الخاصة في منطقتي القدس و رام الله كما يراها المعلمون و المديرون. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية ,** 13 (3)، 560 – 595.

- العاجز، فؤاد علي. (2001). المشكلات الإدارية التي تواجه مديرات مدارس البنات في التعليم الأساسي بمحافظات غزة وعلاقتها ببعض التغيرات، **مجلة الجامعة الإسلامية بغزة،** 15(1) , 210-211.

- عطوي، جودت عزت. (2001). **الإدارة التعليمية،** عمان الاردن: دار الثقافة للنشر و التوزيع.

- العلاف، بشير. (1998). **مبادئ الإدارة،** عمان شارع الملك حسين-مجمع الفحيص، الأردن , دار اليازوري العلمية.

- عماد الدين، منى. (2004). **آفاق تطوير الإدارة و القيادة التربوية في البلاد العربية،** مركز الكتاب الأكاديمي، القاهرة، -مصر.

- عودة , سعاد حماد قاسم. (2004). **تقييم واقع ممارسة مديري المدارس الحكومية وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المديرين والمعلمين**. رسالة ماجستير غير منشورة , جامعة بيرزيت , فلسطين.

- فرهـود، نـداء محمـود. (2000). **معتقـدات المعلميـن حـول دور المشـاركة فـي صـنع القرارات المدرسـية فـي التطـور المهنـي وعلاقـة ذلـك بالرغبـة فـي المشـاركة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بيرزيت، فلسطين.

- كنعـان, نـواف.(1999). **القيـادة الإداريـة**. عمـان – الاردن مكتبـة دار الثقافـة للتوزيـع والنشر، الإصدار السادس.

- محمد، علي الحاج أحمد. (1992). **التخطيط التربوي- إطار لمدخل تنموي جديد** ط 1، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع.

- وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. (1999-2000). **تطوير العملية التربوية** – رام الله.

- وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. (2006- 2007). مركز التخطيـط الفلسـطيني – رام الله.

References

- Allison, P. A. (1996). Thinking through and administrative problem. processing differences between experts average. And true novice responses. **Eric** ED411502.

- Bass, B.M. (1992). Transformational leadership impact and higher education: Satisfaction, effectiveness and extra effort. In K.E. Clark. M.B. Clark. and D.P. **Impact of leadership**. 23(18), 169-176.

- Beeson, D.(1993). **Principals of operating systems**. Cambridge University Press.

- Blasé, J. (2000) Instructional leadership: Teachers perspectives on how principal's promote teaching and learning in schools. **Journal of Educational Administration** 38(21).130-141

- Boredom, A. (2003). In pursuit of the expert pedagogue. **Educational Researcher**. 15(7), 5-13.

- Beredeson, P.v. (1996). **Toward seamless profession: collaboration and reciprocity through action research**. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.

- Beredson, Johansson. (2000). The school principal's role in teacher professional development. **Journal of In-Service Education.** 26(2). 385–401.

- Brothers, C. (1990). **Teacher participation of shared decision making and its effects on commitment personal support and interpersonal relationship**. Dissertation Abstracts international. 51(1) 2206-A.

- Brown, Diannel.J. (1990). **Decentralization and school –based management**. California: Crowin Press. Inc

- Chase, Charlotte A.(2002). **The impact of gender differences and levels of expertise in instructional design**. Submitted to the Graduate school of Wayne State University, Detroit, Michigan in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy.

- Cheng, Yin. (1994).Principals' leadership as a critical factor for school performance: evidence from multi- levels of primary school's **School Effectiveness and School Improvement**, 5(3) , 99-317.

- Cioci, Valerie. (2002). Teacher and principal: gender-related perceptions of leadership and empowerment. **Educational Evaluation And Policy Analysis**. 15 (2), 153-180.

- Dessein, Wouter. (2002). Principal and communication. **Public Administration Review.** 12 (4), 11 - 42

- Gallmeier, K. (1992). The effectiveness of principal leadership style on teacher motivation. **Eric** Document Reproduction Service ED 354591.

- Germain, Lorraine. (2003). **Investigation of tacit knowledge in principal leadership**. Adissertation submitted to the faculty of the College of Education in the University of Arizona.

- Greenfield, W. (February 1995). Toward a theory of school administration. The centrality of leadership. **Educational Adminstration Quarterly,** 31(1), 61-85.

- Green, E. (2000). The relationship between expert's and novice principals and decision making processes. **Journal of Educational Research**. 30(3), 217–227.

- Gretchen M. (1999). Empowered to lead: The role of psychological empowerment in leadership **Journal of Organizational Behavior**. 13(20) , 249-269.

- Gross, S. (2002). Sustaining change through leadership mentoring a tone reforming high school. **Journal Of In-Service Education**, 12(28), 26-57.

- Gurr,D. (1996a). On conceptualizing school leadership: Time to abandon transformational Leadership? **Leading And Managing** 2(3).22-239

- Hakan, Sary. (2004). An analysis is burn out and job satisfaction among Turkish especial school head leader and teacher and factors effecting their burn out job satisfaction. **Educational Studies**, 7 (30), 22-43

- Hart, A.W. (1993). Reflection as an instructional strategy. **Educational Administration Quarterly**, 29(3), 333-363.

- Hart, A.W.& Beredeson.P.V. (1996). **Problem –solving errors of educational leaders**. **Eric** ED 397524

- Harvard, (2007). **School Leadership Program: Principal licensure strand Lincesure requirements.** 13/04/2007 http://www.gse.harvard.edu/about/administration/licensure/programs/pls.hml.

- Hedebro, G. (2004). Communication and novice. **Leadership Journal of Education,** 7 (9) , 401–423.

- Helen, M. (1997). Does teacher empowerment affect class room? The implications of teacher empowerment for instructional practice and student academic performance. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, 19 (8) , 77-93

- Hersey, P & Blanchard. K H. (1993).**Management of organization behavior**: **Utilization human resources.** 6th ed. Prentice –Hall: New Jersey.

- Hopkins, W. and Moore. (1995). Clinical supervision: progressive approach. **The Teacher Educator**, 30(3). 31-43.

- Jameson, J K. (1996). Organizational communication. Professional Training conflict management; Managerial Communication; Research Suggestion; Third party Evaluation; Transformational Leadership. **Eric** , ED406714

- Jay, A. (2000). Charismatic leadership and follower effects. **Journal of Organizational Behavior**, 211(7) ,747 -767

- Johen, J. (2002). The role of communication in the process of administration. **Public Administration Review**, 10(4), 7–15.

- Johnson & Patsy E. (1998). Conflict and the school leader: Expert or novice. **Department of Educational Leadership**. U-2093

- Johnson , P.E. (1999). Power, expert communicator styles**. Journal of Education,** 16(9), 40–53.

- Johnson, P.E & Payne. J. (1996) Power communication styles. And conflict management styles: Interpersonal constructs for the school principal. **International Journal of Educational,** Reform 3 (6) , 40-53

- Josh, A. (2000). The empowering leadership questionnaire: The construction and validation of a new scale for measuring leader behaviors **Journal of Organizational Behavior**, 21(9), 249-269.

- Lashway, L (1996). Leadership styles and strategies. In Stuart C. Smith & Philip K. Piele (Eds). **School leadership**: **Handbook for exellence**, **Eric** Clearinghouse on Educational Management, 39-71.

- Lashway, L. (1997b). Visionary leadership.In Stuart C. Smith & Philip K. Piele (Eds). **School leadership: Handbook for excellence Eric** Clearinghouse on Educational Management, 131-156

- Leithwood, K.& Steinbach. R. (1992). Improving the problem solving expertise of school administrators: Theory and practice. **Education and Urban Society**.24(3). 317-345.

- Leithwood, Kenneth. (1993). improving the problem –solving expertise of school administrators: Theory and Practice. **Education and Urban Society**, 24(3). 317-345

- Leithwood,K. & Stager M. (1996). Expertise and novice in principal's problem solving. **Educational Administration Quarterly.** 25(2). 126-161.

- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. **Educational Administration Quarterly**, 30 (4). 498-518.

- Leithwood, K. & Steinbach R. (1995). **Expert problem solving: Evidence from school and district leader.** Allbany, New york: State.

- Linda, et al.(1996). Novice Administrators: Personality and administrative style changes. **Educational Leadership,** 49(5) , 2 -13

- Lunsford. B.F. (1990). Perception of relationships between teachers and supervisors. **Evaluation Abstracts International**, 49(11.3222-A).

- Menon, S. (1999). Psychological empowerment: Defintion Measurement.and validation**. Canadian Journal of Behavioural Science,** 31 (3), 161-164.

- Nagy, P. (1998). Using schema to map ill structured problem solving; all application to school administration. Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association. Chicago, New Jersey: Houghton Mifflin Company.

- Norton, R. (2001). Foundation of communicator style construct. **Human Communication Research**, 3 (2) , 372-381.

- O'byme, K. (2001). Expert and novice performance in empowering. **Educational Psychology Review**, 4(4), 321-333.

- Oswald, Lori Jo.(1996). School-based management. In Stuart C. Smith & Philip K.Piele (Eds**)**. **School leadership: Handbook for excellence. Eric** Clearinghouse on Educational Management,181-203

- Patricia, A. (2000). Thinking through an administrative problem: processing differences between expert, average and true novice responses. **Educational leadership**, 19(3). 461-534.

- Reitzug, Ulrich C. (1994).Acase study of empowering principal behavior.**American Educationnal Research Journal,** 31 (2), 283-307.

- Schmidt, L. J. (1998).Novice administrators: Personality and administrative style changes. **Educational Administration Quarterly**, 40 (3), 2-14.

- Sillins H. C. (1997). Effective leadership and decision making. **Educational Researcher**, 38(4). 317-334.

- Spectorm, D. (2002). Communication and expert. **Human Communication Research**, 4(5) 171-178.

- Spreitzer GM. (2003). Individual empowerment in the work place. **Academy of Management Journal**, 38(5). 1442-1465.

- Spruilletul, N. K & Conard, L. (2001). Community development and systems thinking: Theory and practice. **National Civic Review**. 90(1). 105-117.

- Tarter, C. J. (1998). Toward a contingency theory of decision making. **Journal of Education Administration**, 36(3). 312-228.

- Thomas, K.w & Tymon.WG. (1994). Does empowernment always work: Understanding the role of intrinsic motivation and personal interpretation**? Journal of Management Systems**, 6(2). 1-3.

- Thomas. K.W. (2000). Empowerment always works. **Journal of Management**, 6(2). 1-13.

- Thompson, D. K. (2000). Towards decentralized and more school – focused teacher preparation and professional development in Zimbabwe: The role of mentoring. **Journal of In-Service Education**. 26 (2) 200-212.

- Tichy, N M. & Devanna, M. A. (1990). **The transformational leader**. New York: John Wiley & Sons.

- Woert, C. (2004). The nature and role of value in administrative problem solving: An in -depth look at expert and typical middle school principals. **Educational Researcher**, 20(2). 117-220.

ملحق رقم (1)
استبانة

أخي/ أختي/ المعلم/ ـه المحترم/ ـه:
تحية طيبة و بعد

تود الباحثة إجراء دراسة حول ممارسة المدير المبتديء و المدير الخبير للأبعاد القيادية الفعالة في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة رام الله و البيرة. و لما كان المعلم يمثل اللبنة الأساسية في تفعيل العملية التربوية وفي اتخاذ قراراتها. آثرت الباحثة عرض هذه الاستبانة على المعلمين المعنيين في المدارس للوقوف على مدى ممارسة المدراء لأبعاد القيادة الفعالة.

لذا ترجو الباحثة منك عزيزي المعلم/ة وضع إشارة (✓) في المكان الذي تراه مناسباً في الاستبانة المرفقة.

إن المعلومات الواردة في هذه الاستبانة سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، وستبقى سرية.

مع جزيل الشكر و التقدير

عائدة حمّاد
جامعة بيرزيت /الدراسات العليا

الجزء الأول:

ضع إشارة (✓) في المكان المناسب

نوع المدرسة ذكور إناث

المؤهل العلمي تأهيل تربوي دراسة جامعية متوسطة

بكالوريوس ☐ بكالوريوس + تأهيل تربوي

ماجستير

سنوات الخبرة 15 15 - 10 10 - 5 5 - 1 ☐ – فأعلى

الجزء الثاني

الرجاء وضع إشارة صح(√) في العمود الذي تراه مناسبا أمـام الفقـرة للفقـرات التالية:

الرقم	الفقرة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	مطلقاً
.1	ينشغل المدير بالمكالمات الهاتفية أو توقيع الخطابات					
.2	يستخدم المدير لغة معقدة غير مفهومة لتوصيل الرسالة					
.3	يعتمد المدير على أنظمة وقوانين صارمة للاتصال مع الآخرين					
.4	يخطط المدير لعملية الاتصال بناء على هدف الاتصال					
.5	يختار المدير الوسيلة المناسبة كقناة اتصال لنقل الرسالة إلى المستقبل					
.6	يهيئ المدير جلسة هادئة تسمح للموظف بالتعبير عن نفسه وفهم الرسالة					
.7	يشجع المدير الحوار والمنافسة والأسئلة والتخاطب بلغة سهلة					
.8	يراعي المديرالتوقيت الملائم لعملية الاتصال					
.9	يتفهم المدير شخصيات العاملين ومستواهم الثقافي واتجاهاتهم					
.10	يحفز المدير المعلمين لتحقيق الرؤية المشتركة للمؤسسة					
.11	يهتم المدير بتدريب المعلمين لإنجاز أداء أفضل					
.12	يساعد المدير المعلم على تطوير قدراته و أساليبه التعليمية					
.13	يوجه المدير انتباه المعلم في حالة هبوط أدائه عن المستوى المطلوب بطريق النمذجة					
.14	يتحدث المدير بحماس عما يجب إنجازه					
.15	يزيد المدير من رغبتي في النجاح					
.16	يتجاهل المدير تقديم التسهيلات لأنمو من خلال العمل					
.17	يتجنب تمكيني المدير من الدخول في مناقشات حول كيفية التعلم					
.18	يشجع المدير العاملين معه على تحمل المسؤولية					
.19	يعامل المدير العاملين معه على أنهم أفراد تتمايز قدراتهم					
.20	يعزز المدير فرص ممارسة صلاحيات العاملين معه					
.21	يفوض المدير بعض صلاحياته للهيئة العاملة معه					
.22	يقدم المدير تصورا كليا للعمل تاركا الهامش الأكبر للعاملين معه في تنفيذه					
.23	يراعي المدير في تفويضه الإمكانات الإدارية التربوية لمن يفوضهم					
.24	يمارس المدير التفويض مستندا إلى أسس علمية					
الرقم	الفقرة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	مطلقاً
.25	يحترم المدير قرارات من يفوضهم من هيئة العاملين معه					
.26	يعمل على إيجاد بيئة داعمة يجد فيها الفرد صوته ويعبر عنه					
.27	يخلق المدير الإمكانية لدى المعلمين للتصرف حسب تقدمهم في العمل					
.28	يحرص المدير على إثارة النقد الايجابي والتأمل لدى المعلمين					
.29	يشارك المديرالمعلم في وضع أهداف المدرسة مشاركة محدودة					
.30	يهتم المديربرأي المعلم حول المنهاج					
.31	يتجنب المدير مشاركة المعلم في وضع خطط علاجية للطلبة ضعيفي التحصيل					
.32	يهمل المدير مشاركة المعلم في وضع خطط للنشاطات اللامنهجية					
.33	قليلا ما يتيح المدير للمعلم فرصة المشاركة في وضع رؤى مستقبلية للمدرسة					
.34	يساعد المدير المعلم في عمل البحوث الإجرائية التربوية					
.35	يشارك المدير المعلمين في تحديد مواضيع دراسية إضافية للمنهاج الأساسي					
.36	يشارك المدير المعلمين في وضع سياسة إرشاد الطلبة					
.37	يشارك المعلمين في وضع سياسة لربط المادة التعليمية بالحياة اليومية					
.38	يشارك المدير المعلمين في إقرار خطط لمعالجة ضعف تحصيل الطلبة الأكاديمي					
.39	يشارك المعلمين في تحديد سياسة لإعداد خطط تدريس مشتركة					
.40	يشارك المعلمين في إعداد موازنة المدرسة مما يحسن من قدرة المعلم على التخطيط					
.41	يتفرد في حل المشكلات					
.42	يرغم المدير المعلم على اتخاذ الحل الذي يراه مناسبا					
.43	يولي المدير اهتماما شديدا للتفاصيل الدقيقة في حل المشكلات					
.44	يعطي المدير الأولوية في حل المشكلات للمصالح الشخصية					
.45	يعتمد المدير على الافتراضات دون الاستناد إلى معلومات لحل المشكلات					
.46	يوجه المدير اللوم إلى غيره عند الإخفاق في حل المشكلات					
	يعطي المدير الأولوية في حل المشكلات لمصلحة المدرسة					

الرقم	الفقرة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	مطلقاً
49.	يشجعني المدير عندما اخفق في حل المشكلات					
50.	يساعدني المدير في جمع المعلومات الخاصة بالمشكلة					
51.	يشجعني المدير أن أكون مبادرا في حل المشكلات					
52.	يزودني المدير بمعايير للحكم على النجاح في حل المشكلات					
53.	يناقش المدير المشكلات مع المعلم للوصول إلى الحل الامثل					
54.	يثير المدير قدرة العاملين معه على تحليل المشكلات التي يواجهونها في مؤسستهم التربوية					
55.	يجعل المدير العاملين معه يثقون بقدراتهم على التغلب على المشكلات القديمة بطريقة جديدة					
56.	يشجع المدير العاملين معه على اكتشاف حلول إبداعية للمشكلات.					
57.	يعلم المدير العاملين معه كيفية النظر إلى الصعوبات بوصفها مشكلات تحتاج إلى حل.					
58.	يأخذ المدير بالاعتبار وجهات نظر مختلفة عند حل المشكلات					

ملحق رقم (2)

أسئلة المقابلة

الاتصال والتواصل

1. هل يتبع المدير اسلوب الحوار والمناقشة؟
2. هل تشعر أن المدير يستخدم قوانين صارمة للاتصال مع المعلمين؟
3. هل يراعي المدير توفير المكان الهادئ والوقت المناسب الذي يسمح للمعلمين بالتعبير عن أنفسهم؟

التمكين

4. هل يهتم المدير بتدريب المعلمين وتطويرهم مهنيا؟
5. ما هو الأسلوب الذي يستخدمه المدير لتطوير المعلم عن تدني أدائه؟
6. هل يحفز المدير المعلم لفهم وتحقيق الرؤى المشتركة للمدرسة؟
7. هل يحترم المدير قرارات المعلمين عند التفويض؟ كيف؟

اتخاذ القرار

8. هل يشارك المدير المعلم في وضع أهداف المدرسة؟
9. هل يشجع المدير المعلم على اتخاذ القرارات الخاصة بالمنهاج؟
10. هل يشارك المدير المعلم في وضع خطط علاجية للطلاب ضعيفي التحصيل؟
11. هل يشجع المعلمين على ربط المادة التعليمية بالحياة العملية؟

حل المشكلات

12. هل يتفرد المدير في حل المشكلات ويرغم المعلم على اتخاذ القرار الذي يراة مناسبا؟

13. هل يعطي المدير الأولوية لمصلحة الشخصية؟

14. هل يقوم المدير بتشجيعك عند ما تخفق في حل المشكلة؟

15. هل يشجعك المدير على أن تكون مبادرا في عملك وليس فقط متلقي؟

16. هل يشجعك المدير على اكتشاف حلول إبداعية في عملك؟

ملحق رقم (3)

العينة من المعلمين الذين تمت مقابلتهم

الرقم	الجنس	تاريخ المقابلة
مدير مبتدئ		
م 1	ذكر	4/1/2007
م 2	ذكر	4/1/2007
م 3	ذكر	11/1/2007
م 4	أنثى	18/1/2007
م 5	أنثى	22/2/2007
م 6	أنثى	1/3/2007
مدير خبير		
م 7	أنثى	4/1/2007
م 8	أنثى	11/1/2007
م 9	أنثى	8/2/2007
م 10	أنثى	8/2/2007
م 11	ذكر	15/2/2007
م 12	ذكر	15/2/2007
م 13	ذكر	15/2/2007
م 14	ذكر	10/2/2007