كلية الدراسات العليا– ماجستير إدارة تربوية

النمط الإداري السائد في رياض الأطفال في محافظتي رام الله وبيت لحم كما تراه المديرات والمربيات

The Dominant Managerial Style as Seen by Pre-schools' Principals and Teachers in Ramallah and Bethlehem Governorates

رسالة ماجستير مقدمة من:

جمانة صالح حزبون

إشراف: الدكتورة عُلا الخليلي

نيسان 2013

كلية الدراسات العليا– ماجستير إدارة تربوية

النمط الإداري السائد في رياض الأطفال في محافظتي رام الله وبيت لحم كما تراه المديرات والمربيات

The Dominant Managerial Style as Seen by Pre-schools' Principals and Teachers in Ramallah and Bethlehem Governorates

رسالة ماجستير مقدمة من:

جمانة صالح حزبون

اللجنة المشرفة

د. عُلا الخليلي (رئيساً)

د. آجنس حنانيا (عضواً)

د. موسى الخالدي (عضواً)

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في التربية –الادارة التربوية

في جامعة بيرزيت –فلسطين

نيسان 2013

كلية الدراسات العليا– ماجستير إدارة تربوية

النمط الإداري السائد في رياض الأطفال في محافظتي رام الله وبيت لحم كما تراه المديرات والمربيات

The Dominant Managerial Style as Seen by Pre-schools' Principals and Teachers in Ramallah and Bethlehem Governorates

رسالة ماجستير مقدمة من:

جمانة صالح حزبون

اللجنة المشرفة	التوقيع
د. عُلا الخليلي (رئيساً)	_____
د. آجنس حنانيا (عضواً)	_____
د. موسى الخالدي (عضواً)	_____

نيسان 2013

الإهداء

إلى من أحاطاني بالصبر والدعم والمحبة، إلى من تعجز كل الكلمات عن شكرهما،

إلى من هما السبب في تحقيق إنجازاتي، أمي وأبي حفظهما الله،

إلى من ساندني بدعمه وصبره ومحبته، إلى رفيق دربي، زوجي الحبيب

إلى أخواتي الحبيبات اللواتي أحطنني بكل الدعم والمحبة،

إلى من حظيت بهم رمزاً للمحبة والعطاء، عائلة زوجي الحبيبة،

إلى التي علمتني معنى المثابرة والإصرار، إلى من علمتني معنى أن أكون مربية،

إلى روح معلمتي وصديقتي الدكتورة جاكلين صفير، رحمها الله وأسكنها أمجاده السماوية

إلى كل من علمني وساندني، إلى أساتذتي الكرام

إليهم جميعاً أهدي هذا العمل المتواضع

جمانة خروفة حزبون

نيسان 2013

الشكر والتقدير

"شكراً لله على عطيته التي لا يعبر عنها"

كورنثوس 2 (15:9)

بداية وقبل كل شيء أشكرك ربي على النعمة التي منحتني إياها حيث أنرت لي دربي لانجاز هذا العمل المتواضع، وعرفتني الطريق التي أسلك فيها، فلك الحمد والشكر كل حين.

وبعد، أتقدم بجزيل الشكر والإمتنان للدكتورة الفاضلة عُلا الخليلي المشرفة على هذه الرسالة لما قدمته من صبر ودعم وتوجيه خلال مراحل هذه الرسالة حتى خرجت إلى حيز الوجود بفضلها، فلها كل الشكر والتقدير.

كما أتقدم بالشكر لأعضاء لجنة المناقشة، الدكتورة آجنس حنانيا الفاضلة، والدكتور موسى الخالدي الفاضل، اللذان شرفاني بقبول مناقشة هذه الرسالة، وقدما لي النصح والإرشاد المستمر، فلهما مني كل الإحترام والتقدير.

ولا يفوتني أن أتوجه بكل الشكر والتقدير لروضات الدراسة التي فتحت لي أبوابها بكل الترحيب، وأخص بالشكر مديرات ومربيات عينة الدراسة على ما قدمنّه من وقت خاصة في مرحلة إجراء المقابلات.

إليكم جميعاً خالص الشكر والتقدير

جمانة خروفة حزبون

قائمة المحتويات

العنوان	الصفحة
الإهداء	أ
الشكر والتقدير	ب
قائمة المحتويات	ج
قائمة الجداول	و
قائمة الملاحق	ح
الملخص باللغة العربية	ط
الملخص باللغة الإنجليزية	ل
الفصل الأول: مشكلة الدراسة وإطارها النظري	1
مقدمة	1
الإطار النظري للدراسة	4
مصطلحات الدراسة	24
مشكلة الدراسة	26
أهداف الدراسة	27
أسئلة الدراسة	27
فرضيات الدراسة	28
أهمية الدراسة	29
مسلمات الدراسة	30
حدود الدراسة	30
الفصل الثاني: مراجعة الادبيات	31
مراجعة الأدبيات	31
الأدب التربوي النظري	32
الباب الأول: المفهوم الواسع للإدارة التربوية	33
الباب الثاني: الإدارة التربوية والقيادة التربوية	42

قائمة المحتويات

العنوان	الصفحة
الأدبيات السابقة	54
المحور الأول: الدراسات المتعلقة بالأنماط الإدارية	54
المحور الثاني: الدراسات المتعلقة بواقع رياض الأطفال في فلسطين	63
المحور الثالث: الدراسات المتعلقة بالإدارة التربوية في رياض الأطفال	67
الفصل الثالث: تصميم الدراسة وإجراءات البحث	75
متغيرات الدراسة	75
مجتمع الدراسة وعينتها	76
أدوات الدراسة	78
إجراءات الدراسة	81
صدق وثبات أدوات الدراسة	84
استراتيجيات تحليل البيانات والتحليل الإحصائي	87
الفصل الرابع: عرض نتائج الدراسة الكمية	90
النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	90
النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والفرضية المنبثقة منه	108
النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والفرضية المنبثقة منه	111
النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع والفرضية المنبثقة منه	114
الفصل الخامس: نتائج الدراسة الكيفية	118
النتائج الكيفية لمقابلات المديرات	118
النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس	119
النتائج الكيفية لمقابلات المربيات	129
النتائج المتعلقة بالسؤال السادس	130

قائمة المحتويات

العنوان	الصفحة
الفصل السادس: مناقشة النتائج والتوصيات	138
ملخص الدراسة	138
مناقشة النتائج	141
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	141
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	144
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	146
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع	148
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس	151
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السادس	154
الربط ما بين نتائج مقابلات المديرات والمربيات	157
الربط ما بين النتائج الكمية والكيفية	159
التوصيات	163
قائمة المراجع الأجنبية	165
قائمة المراجع العربية	169
الملاحق	174

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1.3	روضات مجتمع الدراسة موزعة على مدن وقرى محافظتي رام الله وبيت لحم	76
2.3	روضات عينة الدراسة موزعة على مدن وقرى محافظتي رام الله وبيت لحم	77
3.3	مديرات ومربيات عينة الدراسة القصدية موزعة على مدن وقرى محافظتي رام الله وبيت لحم	77
4.3	أفراد عينة الدراسة من مديرات ومربيات موزعة بحسب متغيراتها	82
5.3	أفراد عينة الدراسة القصدية من مديرات ومربيات موزعة بحسب متغيراتها	83
6.3	قيمة "كرونباخ ألفا" لثبات استبانة المربية	86
7.3	قيمة "كرونباخ ألفا" لثبات استبانة المديرة	86
1.4	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والترتيب ودرجة الممارسة للأنماط الثلاث كما تراه المديرات والمربيات.	91
2.4	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والترتيب لبنود النمط الأوتوقراطي كما تراه المديرات	92
3.4	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والترتيب لبنود النمط الأوتوقراطي كما تراه المربيات	94
4.4	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والترتيب لبنود النمط الديمقراطي كما تراه المديرات	97
5.4	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والترتيب لبنود النمط الديمقراطي كما تراه المربيات.	99
6.4	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والترتيب لبنود النمط التسيبي كما تراه المديرات.	102
7.4	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والترتيب لبنود النمط التسيبي كما تراه المربيات.	104
8.4	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لاستجابات المديرات على كل نمط من الأنماط الإدارية الثلاث بحسب متغير الدرجة العلمية.	109

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
9.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي "One Way ANOVA" للفروق في المتوسطات الحسابية لاستجابات المديرات على الأنماط الثلاث بحسب متغير الدرجة العلمية.	110
10.4	الجدول (10.4) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لاستجابات المربيات على كل نمط من الأنماط الإدارية الثلاث بحسب متغير الدرجة العلمية	111
11.4	الجدول (11.4) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي "One Way ANOVA" للفروق في المتوسطات الحسابية لاستجابات المربيات على الأنماط الثلاث بحسب متغير الدرجة العلمية.	113
12.4	الجدول (12.4) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لاستجابات المديرات والمربيات على كل نمط من الأنماط الإدارية الثلاث بحسب متغير طبيعة العمل.	114
13.4	الجدول (13.4) نتائج إختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Sample T-test) للفروق في المتوسطات الحسابية لاستجابات المديرات والمربيات على الأنماط الثلاث بحسب متغير طبيعة العمل.	116
1.5	مواصفات مديرات العينة القصدية	119
2.5	مواصفات مربيات العينة القصدية	129

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
1	استبانة المربية بصورتها النهائية	174
2	استبانة المديرة بصورتها النهائية	179
3	استبانة المربية بالصورة التي قدمت للمحكمين	184
4	استبانة المديرة بالصورة التي قدمت للمحكمين	193
5	أسئلة مقابلة المربية	198
6	أسئلة مقابلة المديرة	199

الملخص

النمط الإداري السائد في رياض الأطفال في محافظتي رام الله وبيت لحم كما تراه المديرات والمربيات

هدفت هذه الدراسة إلى فحص النمط الإداري السائد في مرحلة رياض الأطفال في محافظتي رام الله وبيت لحم من وجهة نظر كل من مربيات ومديرات الروضات قيد الدراسة. كما هدفت لمعرفة إن كان هناك اختلاف في النمط الإداري السائد في مرحلة رياض الأطفال في محافظتي رام الله وبيت لحم من وجهة نظر المربيات والمديرات تبعاً لمتغيري الدرجة العلمية وطبيعة العمل. وأخيراً هدفت إلى الكشف عن وصف المديرات للنمط الإداري الذي تتبعه، ووصف المربيات للنمط الإداري المستخدم من قبل مديرة الروضة. ولتحقيق الأهداف السابقة استخدمت الدراسة المنهج الوصفي (الكمي والكيفي).

لتحقيق أهداف الدراسة تم صياغة ست أسئلة، وانبثقت فرضية واحدة من كل من الأسئلة الثاني والثالث والرابع، أي ما مجموعه ثلاث فرضيات، حيث تم الإجابة عليها وفحص الفرضيات المنبثقة منها من خلال جمع بيانات كمية وتحليلها باستخدام أداة الاستبانة بنموذجين: الأول موجه للمديرات والثاني للمربيات. كما تمت الإجابة عن السؤالين الخامس والسادس من خلال جمع بيانات كيفية وتحليلها باستخدام أدة المقابلة بنموذجين الأول للمديرات والآخر للمربيات. واختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة المكون من روضات كل من مدن وقرى محافظتي رام الله وبيت لحم، وبلغ عدد مديرات عينة الدراسة (84)، وعدد مربياتها (291).

أشارت نتائج الدراسة إلى أن:

- النمط الديمقراطي هو الأكثر ممارسة من بين الأنماط الإدارية الثلاث (الأوتوقراطي، والديمقراطي، والتسيبي) من وجهة نظر كل من مديرات ومربيات مرحلة رياض الأطفال في محافظتي رام الله وبيت لحم، وكانت درجة ممارسته مرتفعة من وجهة نظر كل من المديرات والمربيات، بمتوسط حسابي (4.24) للمديرات، و(4.04) للمربيات. وجاء النمطان البيروقراطي والترسلي في المرتبتين الثانية والثالثة على التوالي من حيث درجة الممارسة من وجهة نظر كل من مديرات ومربيات مرحلة رياض الاطفال في محافظتي رام الله وبيت لحم.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات المديرات والمربيات على الأنماط الإدارية الثلاث تعزى لمتغير الدرجة العلمية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات المديرات والمربيات على النمطين (الأوتوقراطي، والتسيبي) تعزى لمتغير طبيعة العمل، ووجود فروق دالة في متوسطات استجابات كل منهن على النمط الديمقراطي تعزى لمتغير طبيعة العمل لصالح المديرات.

أما نتائج تحليل البيانات الكيفية فكان من خلال إيجاد عناوين انبثقت من أسئلة المقابلة واستجابات العينة عليها لكل من المديرات والمربيات، وتم التوصل للنتائج التالية:

- أشارت المديرات إلى أن أسلوبهن في إدارة الروضة قائم على الإحترام والمشاركة والتشاور والتكامل، وأن هنالك مشاركة من المربيات في عملية اتخاذ القرارات التعليمية فقط. وتبين أن هناك تقاطعاً في العديد من المهام بين المربيات والمديرات مع بقاء بعض المهام خاصة بكل منهما. ووُجد أيضاً أنه يتم تقييم

أداء المربية من قبل المديرات، بينما لا تأخذ المديرات تغذية راجعة من المربيات حول أسلوبهن الإداري. واعتبرت المديرات أنهن يفوضن سلطة للمعلمات لإنجاز مهام التعليم داخل الصف بحيث يكون لهن دور الإشراف والتوجيه، وأكدت على أن علاقتهن المهنية مع المربيات إيجابية ومنتجة، وكما أشرن إلى أن جوَ العمل في الروضة مريح وعائلي وداعم ما بين المديرات والمربيات.

- أشارت المربيات إلى أن مديرة الروضة متفهمة ومتعاونة وتتعامل معهن على أساس أنها زميلة لهن، وهنالك مشاركة منهن في اتخاذ القرارات التعليمية فقط. وبينت المربيات أن المديرات تمنحهن صلاحية للقيام بجميع مهام التعليم داخل الصف، مع بقاء الدور التوجيهي والإشرافي للمديرة، ولكن لا تُمنح المربيات صلاحية للقيام بمهام بشكل مستقل خارج إطار الصف والعملية التعليمية إلا في حالة غياب المديرة. كما بينت المربيات أنهن لا يتلقين تقييماً من قبل المديرة بشكل معلن لهن، ولا يعطين المديرات تغذية راجعة حول أدائهن، وأكدت المربيات على شعورهن بالراحة بالعمل مع مديرة الروضة الحالية.

ومن أبرز التوصيات التي خرجت بها الدراسة تدريب مديرات رياض الأطفال حول مفهوم ومعنى الأنماط الإدارية الثلاث، مع إبراز أهمية النمط الديمقراطي من حيث مفهوم المشاركة ومفهوم التفويض، وضرورة إتاحة الفرصة من مديرة الروضة للمربيات للمشاركة في عملية اتخاذ القرارت المختلفة وفي إنجاز مهام الروضة المختلفة بحيث تصبح المربية شريكة في إدارة الروضة، وضرورة تفويض سلطة كاملة للمربيات في إنجاز مهام محددة غير مهامهن الطبيعية كمربيات في رياض الأطفال.

Abstract

The Dominant Managerial Style as Seen by Pre-schools' Principals and Teachers in Ramallah and Bethlehem Governorates

This study aimed to investigate the dominant managerial style as seen by pre-schools' principals and teachers in Ramallah and Bethlehem governorates. It also sought to determine whether there is a difference in the dominant managerial style as seen by pre-schools' principals and teachers in Ramallah and Bethlehem governorates in accordance with the following two independent variables: academic degree and job title (principal or teacher). Finally, it sought to explore the principals' description of their own managerial style, and the teachers' description of the managerial style used by the pre-school's principal.

In order to achieve the study objectives, the researcher used a descriptive approach (both quantitative and qualitative) and formulated six research questions, and three hypotheses that emerged from questions two, three and four. To answer the first four questions and investigate the hypotheses, quantitative data was collected through questionnaires in two forms, one for the principals and another for the teachers. And to answer the fifth and sixth questions, qualitative data was collected through interviews in two forms, one for the principals and another for the teachers.

A random sample was selected from the study population that covered pre-schools of all cities and villages of Ramallah and Bethlehem governorates. The sample consisted of (84) principals and (291) teachers. The study indicated the following quantitative results:

- The dominant managerial style as seen by pre-schools' principals and teachers in the Ramallah and Bethlehem governorates was the democratic style; its degree of practice was high, with a mean of (4.24) for principals, and a mean of (4.04) for teachers. The autocratic and laissez-faire styles came second and third, in that order.
- There were no statistically significant mean differences at the level ($\alpha \leq 0.05$) in principals' and teachers' responses according to academic degree.

م

- There were no statistically significant mean differences at the level ($\alpha \leq 0.05$) in principals' and teachers' responses to the autocratic and laissez-faire styles according to job title. But there were statistically significant mean differences at the level ($\alpha \leq 0.05$) in principals' and teachers' responses to the democratic style according to job title in favor of principals.

The study indicated the following qualitative results:

- The principals indicated that their managerial style was based on respect, participation, and coordination with teachers, and teachers participate in decision making in areas related to education. It was indicated that there were many cross-cutting responsibilities between both, but that each still had her duties and responsibilities. It was also clear that principals do appraise the performance of teachers, but do not seek any feedback from teachers regarding their own performance. Principals also believe that they delegate authority to teachers to accomplish teaching roles in the kindergarten, and that they only maintain supervisory and advisory roles, and that the internal culture and atmosphere is friendly and supportive.
- The teachers indicated that the principals are supportive, understanding, treat them with respect and as equals, and that they do participate in decision making, but in educational matters only. They also indicated that they are given authority to perform all activities and duties inside the class, with supervisory and advisory roles for principals, but that they are not given authority to perform tasks independently outside the class, or beyond educational matters, expect in the case of the principal's temporary absence. They also indicated that they do not receive any clear or transparent evaluation or its results, and they do not provide feedback to principals regarding their performance, but they emphasized the good relationship and ability to work productively with them.

The important recommendations that emerged from this study are holding capacity strengthening workshops for pre-schools' principals about the concept and meaning of the three managerial styles, highlighting the importance of the democratic style in terms of participation's concept and the concept of the delegation, the need for principals to allow the teachers' participation in the different decisions making processes, so that they become partners in kindergarten management, and the need to delegate full authority to teachers to complete specific tasks other than their natural tasks as pre-schools' teachers.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وإطارها النظري

الفصل الأول: مشكلة الدراسة واطارها النظري

مقدمة:

إن الواقع التربوي الفلسطيني يتعرض اليوم للعديد من التحديات السياسية والاقتصادية والاجتماعية، التي تُسبب العديد من الإشكاليات التربوية والتعليمية في النظام التربوي التعليمي، الأمر الذي يستدعي تطوير كفاءات إدارية قادرة على التعاطي مع هذا الواقع وتحدياته، من أجل النهوض به وزيادة فعاليته وكفاءته التعليمية والتربوية.

من هنا تبرز أهمية الإدارة التربوية ومركزيّة دورها في ضوء الظروف التي يمرّ بها المجتمع الفلسطيني، ذلك أن التعاطي مع هذا الواقع وتحدياته يتطلب النهوض بالواقع التربوي. وبما أن عملية الارتقاء بأي نظام تعتمد بشكل أساسي على النشاط الإداري فيه، فإن هذا النشاط في المجال التربوي لا بد أن يعمل على تنظيم وتوجيه ومتابعة العاملين فيه لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة من خلال الإستثمار الأمثل للقوى البشرية والمادية، بحيث يتم تحقيقها بكفاءة وفعالية (الدعيلج، 2009).

بناءاً على ما سبق فإن نجاح أي نظام تربوي يعتمد على فعالية الإدارة التربوية فيه، فالإدارة تكون فعالة إذا استطاعت تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية مع مراعاة تحقيق أهداف العاملين والتلاميذ وإشباع حاجاتهم، وهذا بدوره يؤثر على مستقبل المؤسسة على المدى البعيد (المخلافي، 2007). إن وظيفة المدرسة كمؤسسة تربوية قد تغير فهي لم تعد وسيلة لنقل التراث الثقافي للأبناء وإعدادهم للحياة فحسب، بل أصبح لها دور محوري في أخذ مشكلات المجتمع بعين الإعتبار والإسهام في

حلها وذلك بهدف تحسين نوعية حياة الأفراد فيه، الأمر الذي يترتب عليه تعديل أساليب الإدارة المدرسية من أجل تحقيق وظيفتها بالرؤية الجديدة لها، الأمر الذي يؤدي إلى اختلاف في طبيعة الإدارة في المدرسة الثانوية، عنها في المدارس الأساسية أو في رياض الأطفال (الخثيلة، 2000؛ الدويك، ياسين، عدس والدويك، 2009).

إن إحدى المقومات الأساسية لنجاح أو فشل الإدارة التربوية هو النمط الإداري السائد فيها، الذي يُعتمد في إدارة المؤسسة التعليمية بمختلف أبعادها. ولقد تعددت الأنماط الإدارية وتطور مفهومها مع تطور الإدارة التربوية الحديثة واتخذت هذه الأنماط تسميات مختلفة من قبل علماء الإدارة والنفس والاجتماع وذلك حسب الأساس الذي أُعتمد بدراسة الإدارة فكان أبرز هذه الأنماط: النمط الإستبدادي (البيروقراطي)، والنمط الدبلوماسي، والنمط الديمقراطي، والنمط التساهلي (القيسي، 2010).

لذا تسعى هذه الدراسة لفحص النمط الإداري السائد في مرحلة مدرسيّة أساسية في النظام التربوي الفلسطيني وهي مرحلة رياض الأطفال التي يبدو أنها ما زالت لا تعطى الاهتمام اللازم كمرحلة محورية في تعلّم الطفل وتطور شخصيته. وانطلاقاً من أهمية هذه المرحلة تصبح الإدارة التربوية فيها ذات دور محوري في تحقيق غاياتها وأهدافها والنهوض بها، فالإدارة ليست مجموعة مهام يتم القيام بها بشكل محايد في جميع الظروف بغض النظر عن نوع المؤسسة وأهدافها، بل على العكس من ذلك تختلف العمليات الإدارية باختلاف المؤسسات وأهدافها. فبالرغم من وجود أسس عامة للإدارة، إلا أن هنالك مدى واسع للحركة التي تسمح بتطويع هذه الأسس بما يتلائم مع غايات وأهداف المؤسسات المتباينة (الخثيلة، 2000).

تأخذ مرحلة رياض الأطفال أهميتها من أهمية الشريحة التي تُعنى بتربيتها وتعليمها أي الأطفال الذين يعتبرون الموارد البشرية الأساسية في أي خطة تنموية تسعى الدولة إلى تحقيقها على المدى البعيد، لذا يجب إعدادهم بالخبرات والمهارات لأن طفل اليوم هو مواطن المستقبل، حتى نتمكن من تحقيق عملية التنمية المجتمعية الناجحة وتنفيذها بفعالية وكفاءة (عبد الرؤوف، 2007).

إن هذه المرحلة الأساسية في نمو وتطور الطفل في القطاع التربوي الفلسطيني تحتاج لمزيد من الاهتمام، وذلك لقلة الوعي بالدور الذي تلعبه في إرساء أسس التعليم السليم في المراحل اللاحقة. فعلى سبيل المثال، فإن مرحلة رياض الأطفال غير مدرجة ضمن المراحل الدراسية في المدارس الحكومية إلى اليوم، بالرغم من وجود بعض الجهود المتواضعة في وزارة التربية والتعليم لإدخال هذه المرحلة إلى المدارس الحكومية إلا أن هذه الجهود تسير ببطء شديد.

إن رياض الأطفال في محافظتي رام الله وبيت لحم يعاني من ضعف في برنامجه الذي لا يتلائم مع الخصائص النمائية لأطفال هذا المرحلة خاصة المعرفية منها، أي أن أساليب التعليم ومناهجه لا تلائم إمكانيات أطفال هذه المرحلة كما بينت دراسة الأحمد (1998) ودراسة مركز مصادر الطفولة المبكرة (ECRC, 2012)، كما تعاني من ضعف شديد في فعالية الإدارة التربوية فيها كما ورد في دراسة أبو دفة وآخرون (ECRC, 2003) ودراسة مركز مصادر الطفولة المبكرة (2003)، الأمر الذي يحول دون تحقيق غاياتها وأهدافها. من هنا نبعت الحاجة لدراسة واقع الإدارة التربوية في هذه الروضات وفحص النمط الإداري السائد فيها، انطلاقاً من كون المدير الفعّال هو الذي يتخذ نمطاً في قيادة المؤسسة بحيث يُحدث تأثيراً إيجابياً على المناخ المدرسي ويحفز جميع الأعضاء فيها من أجل أن يقوموا بمبادرات ذاتية تحقق أهداف المؤسسة (عطوي، 2010).

الإطار النظري للدراسة:

سيتم في هذا الجزء عرض الإطار النظري للدراسة، والذي يدور حول الأنماط الإدارية في الإدارة التربوية من خلال مراجعة العديد من المراجع والمصادر التربوية ذات العلاقة بهذا البعد التي خلصت إلى تحديد ثلاث أنماط إدارية تربوية رئيسية سيتم تقديمها خلال هذا الإطار. ولكن بداية سيتم توضيح موجز للتداخل ما بين مفهوم كل من الإدارة التربوية والقيادة التربوية الأمر الذي يترتب عليه التداخل أحياناً ما بين مفهوم كلٍ من الأنماط الإدارية والأنماط القيادية.

يوجد تداخل ما بين مفهومي الإدارة والقيادة التربوية في الأدب التربوي المعاصر، ففي كثير من الأحيان يتم استخدام المصطلحين كمترادفين في المعنى. مثلاً يشير "بوش" (Bush, 2007) إلى وجود تداخل ما بين مفهوم الإدارة ومفهوم القيادة، حيث أن مجال كل منهما متعدد الوظائف، وكذلك لا يوجد إتفاق محدد حول طبيعة كل منهما، فإن كلاً من الإدارة التربوية والقيادة التربوية تهتمان بأهداف وغايات التربية العامة، فبينما تحافظ الإدارة على فعالية وكفاءة ترتيبات المنظمة الحالية أي أنها تسعى للمحافظة على ما هو موجود وليس التغيير، تسعى القيادة إلى التغيير من أجل تحقيق أهداف جديدة. كما يؤكد "بوش" على ضرورة فهم أهمية كل من الإدارة والقيادة في المدارس حتى تعمل بشكل فعّال وتحقق أهدافها، فالتحدي أمام المنظمات الحديثة يتطلب نظرة موضوعية من المدير وكذلك الاهتمام بالرؤية والالتزام داخل المدرسة الأمر الذي توفره القيادة، كما أن المدير خلال العمل اليومي في المدرسة نادراً ما يميز متى يمارس الإدارة ومتى يمارس القيادة. ويشير "بوش" (Bush, Bell & Middlewood, 2011) أن كلاً من التأثير والسلطة هي أبعاد للقوة

"authority" حيث أن التأثير من الممكن ممارسته من قبل أي شخص في المدرسة، بينما السلطة توجد في المناصب الرسمية فقط أي تمارس من قبل المدير أو الرئيس، فالقيادة لا تعتمد على المنصب الرسمي للفرد بينما ترتبط الإدارة مباشرةً به.

ويتفق "ريكتس" (Ricketts, 2009) مع "بوش" في أنّ كلاً من مصطلحي القيادة والإدارة تُفهم بشكل مختلف من قبل الأفراد، حيث يتم التعامل مع هذين المصطلحين إما كمرادفين لبعضهما البعض ويُستخدمان بشكل تبادلي، أو كمتضادين حيث أن الشخص لا يستطيع أن يكون إدارياً جيداً وقائداً جيداً بنفس الوقت. وأحياناً ينظر إليهما بين هذا وذاك، أي أنه على الرغم وجود إختلافات بين القيادة والإدارة إلا أن الفرد مع امتلاكه للمعرفة الصحيحة يستطيع التنقل ما بين الدورين بنجاح. كما يؤكدون أن المنظمات والمجموعات اليوم تحتاج لكل من القادة الفعّالين والإداريين الفعّالين للقيام بعملها بشكل ناجح.

إنطلاقاً من التداخل في استخدام مفهومي القيادة والإدارة التربوية، يوجد أيضاً تداخل في استخدام مصطلح الأنماط الإدارية والأنماط القيادية في الأدب التربوي، فإن مصطلح الأنماط الإدارية أكثر تحديداً من مصطلح الأنماط القيادية الذي يستخدم بشكل واسع ومتباين بين الكتّاب التربويين، ففي كثيرٍ من الأحيان يتم تصنيف أساليب القيادة أو نظرياتها أو نماذجها أو جميعها معاً على أنها أنماط قيادية، وأحياناً أخرى يعتبرونها أنماطاً إداريةً بحسب (عياصرة والفاضل، 2006؛ والمخلافي، 2007؛ وعبودي، 2010)، حيث تشمل ما يلي:

- أنماط السلوك القيادي بناءاً على مصادر السلطة (النمط التقليدي، والنمط الجذاب أو الملهم، والنمط العقلاني).
- أنماط القيادة السلوكية/ أنماط البعد الواحد (القيادة الدكتاتورية، القيادة الديمقراطية، القيادة المنطلقة).
- أنماط القيادة السلوكية/ أنماط ذات بعدين (نموذج الأنماط المتاحة، نموذج ليكرت، نموذج هالبن، نظرية الشبكة الإدارية).
- أنماط القيادة الموقفية (نموذج فيدلر، نموذج وليام ريدن).
- الأنماط الأقل فعالية
- الأنماط الأكثر فعالية
- نموذج هيرسي وبلاشارد

وهناك من يضع نظريات القيادة ضمن أنماطها مثل القيادة التحويلية، أو التشاركية، أو التفاعلية وغيرها. والجدير بالذكر أن العديد ممن يقومون بدراسات سواء أجنبية أو عربية حول الأنماط الإدارية، يعتبرون أياً من النماذج أو الأنماط السابقة أنماطاً إداريةً على أساس أن الإدارة والقيادة التربوية مترادفتان بالمعنى (عبودي، 2010).

أما الأنماط الإدارية فاتخذت تسميات مختلفة لدى علماء الإدارة والنفس والإجتماع ومن أهم هذه المسميات:

1. سُميت "Group centered" أي متمركزة حول المجموعة عندما اعتُبرت الإدارة مهتمةً بشخص المدير وبجماعة المرؤوسين، و"Individual centered" أي متمركزة حول الفرد عندما كان تركيزها على المرؤوس وإعطاءه حريته في العمل.
2. أُطلق عليها أسماء مثل الإدارة الإستبدادية أو المتسلطة أو الإستشارية أو الإنسانية أو المتساهلة.
3. أطلق عليها تسميات أخرى مثل الإدارة السلبية لقيامها باستخدام أسلوب التحفيز السلبي، والإدارة الإيجابية عند استخدامها أسلوب التحفيز الإيجابي القائم على إشباع الحاجات النفسية والإجتماعية للمرؤوسين.
4. سميت الإدارة الآمرة أو غير التوجيهية، مقابل الإدارة البناءة أو التوجيهية.
5. أخيراً سميت أيضاً بحسب مراحلها التاريخية، فمثلاً، الإدارة التي سادت في ظل المدخل الآلي في أواخر القرن التاسع عشر سميت (الإدارة الأوتقراطية)، أما تلك التي سادت في ظل المدخل الإجتماعي ما بعد العشرينات من القرن الماضي فسميت بالإدارة الديمقراطية (القيسي، 2010).

وهكذا برزت ثلاث أنماط رئيسية للإدارة وهي: الأوتوقراطية، والديمقراطية، والحرة المطلقة/ الفوضوية/ المتسيبة، والتي يطلق عليها في الكثير من الدراسات والأدب التربوي اسم الأنماط القيادية أو الأنماط الإدارية للقيادة، حيث أن هذه الأنماط الثلاث هي التي سيتم إعتمادها بهذه الدراسة.

النمط الأوتقراطي أو البيروقراطي:

يعود أصل كلمة (أوتوقراطي) إلى اللغة اليونانية (Kratos) وتعني القوة أو السلطة أو السيادة، وكان أول ظهور لهذا النمط في أواخر القرن التاسع عشر. ويجمع علماء الإدارة على أن الفضل يرجع إلى "ماكس ويبر" (Max Weber, 1864-1920) عالم الإجتماع الألماني في وضع هذا النمط (المخلافي، 2007).

ويشير "أبوت وكاراكس" (Abbott & Caraches, 1998) إلى أن البيروقراطية هي نوع من أنواع السيطرة أو الهيمنة (domination) والهيمنة هي شكل من أشكال السلطة (authority) ويعرف ويبر السلطة على أنها إمكانية فرض رغبة شخص على سلوك الآخرين، وبهذا يكون للسلطة بُعدٌ إجتماعي. كما يشير كل من "هوي ومسكل" (Hoy & Miskel, 2008) و"لونينبورغ وأوستين" (Lunenburg & Ornstein, 2004) و"هانسون" (Hanson, 1991) أن "ويبر" اعتبر البيروقراطية المثالية تقوم على خمسِ أبعادٍ أو عوامل وهي:

1. **تقسيم العمل والتخصص (Division of labor and specialization)**: حيث يتم توزيع النشاطات الإعتيادية النظامية في المنظمة بشكل ثابت مما يحقق الكفاءة في المنظمة.
2. **التوجه غير الإنساني- البعيد عن مراعاة الأشخاص (Impersonal orientation)**: أي سيطرة الطابع الرسمي على العلاقة بين الرئيس والمرؤوسين، واستبعاد العناصر الشخصية والإنفعالية وغير العقلانية في العلاقة بينهما.

3. **هرمية السلطة (Hierarchy of authority):** يتم ترتيب المناصب في النظام البيروقراطي عمودياً من أعلى إلى أسفل بمعنى أن كل شخصٍ في المنصب الأدنى يكون تحت سيطرة وإشراف الشخص في المنصب الأعلى.
4. **القوانين والقواعد (Rules and regulation):** تقوم البيروقراطية على نظام من القوانين والقواعد، أي أنه يتم أداء المهام واتخاذ القرارات بناءً على نظام متسق من القوانين المجردة.
5. **التوجه نحو الوظيفة (Career orientation):** بحسب "هوي ومسكل" (Hoy & Miskel, 2008) أو ما أُطلق عليه الكفاءة/الأهلية (Competence) بحسب "لونينبورغ وأوستين" (Lunenburg & Ornstein, 2004)، ويعني هذا البعد أن هناك نظام ترقية بناءً على الأقدمية أو الإنجاز أو كليهما معاً.

نلاحظ من مراجعة الأبعاد الخمس للنمط الإداري البيروقراطي وجود تداخل ما بينها، فعلى سبيل المثال عندما توجد الهرمية فلا بد من وجود التوجه نحو الوظيفة وسيطرة القواعد والقوانين على البعد الإنساني في المؤسسة. كما يضيف "لونينبورغ وأوستين" (Lunenburg & Ornstein, 2004) أن البيروقراطية تتضمن إختلالاً وظيفياً في مفهومها، حيث أن الدرجة المرتفعة من توزيع العمل قد تقلل من التحدي والإبداع في العديد من الوظائف، وهذا بدوره يقلل من درجة الأداء أو الإنجاز ويزيد من الغياب عن العمل بسبب الروتين والملل وانخفاض الدافعية.

خصائص الإدارة الأوتوقراطية: إنطلاقاً من مفهوم البيروقراطية السابق الذكر، فإن خصائص الإداريين البيروقراطيين تدور حول سمة جوهرية تتمثل في اتخاذهم من سلطتهم الرسمية أداة تحكم

وضغط على مرؤوسيهم لإجبارهم على إنجاز العمل. إلّا أن هذه السلطة لا تُستخدم بنفس الدرجة ما بين الإداريين الأوتوقراطيين، حيث يتدرج سلوكهم في شدته من خلال ثلاث مستويات:

1. **المستوى الأول: الأوتوقراطي المتسلط أو المتحكم**، وهو المتطرف في استبداديته، وأبرز خصائصه قيامه بتركيز كل السلطة بيده، حيث لا يفوض السلطة لأحد، ويصر على إطاعة مرؤوسيه له.
2. **المستوى الثاني: الأوتوقراطي غير المتطرف– الخيّر أو الصالح**، وأبرز خصائصه أنه يحمل موظفيه على تنفيذ ما يريده هو، دون أن يسبب ذلك استيائهم، ويدرك أن كسب رضاهم أفضل من تهديدهم والضغط عليهم للإنجاز (Lunenburg & Ornstein, 2004).

3. **المستوى الثالث: الأوتوقراطي اللبق**، وأبرز خصائصه: اللباقة في التعامل مع المرؤوسين، ويرى مشاركتهم في عملية صناعة القرار عمليةً غير مجديةٍ، لهذا يخلق لديهم الشعور بالمشاركة دون مشاركتهم الفعلية (تيسير الدويك وياسين وعدس ومحمد الدويك، 2009؛ والقيسي، 2010).

نستنتج مما سبق أن من أبرز سمات الإدارة الأوتوقراطية قيامها على وجود تسلسل هرمي واضح في السلطة، حيث تتم عملية إصدار الأوامر باتجاه واحد من أعلى التنظيم الهرمي إلى أسفله، وكذلك وجود هيكل تنظيمي يتم بموجبه تقسيم العمل بحيث يكون لكل منصب سلطته القانونية الخاصة. كما يمتاز بوجود نظم وقوانين ولوائح رسمية تحدد حقوق وواجبات كل موظف، ويتم التوظيف والترقية على أساس الكفاءة، وتتصف جماعة المرؤوسين بانخفاض المعنوية وبروز النزعة العدائية بينهم وتكرار الغياب، وعدم وجود أي نوع من المبادرة أو التطوير الذاتي للمرؤوسين، ويشعر كل من

الطلبة والمعلمين بعدم الأمان والخوف من الإدارة (الخواجا، 2004؛ وعياصرة والفاضل، 2006؛ والمخلافي، 2007)، (Nsubuga, 2008).

النمط الديمقراطي:

برز النمط الديمقراطي من النظام السياسي الإجتماعي الذي ساد في اليونان تاريخياً وتم تطويره في العصر الحديث، حيث أن كلمة ديمقراطية مكونة من كلمتين: "ديموس" وتعني الشعب و"كراتوس" وتعني السلطة، أي أن كلمة الديمقراطية تعني حكم الشعب (المخلافي، 2007؛ وعياصرة والفاضل، 2006). ويعتبر النمط الديمقراطي في الإدارة توسيعاً لمفهوم النمط البيروقراطي السابق الذكر، حيث يتم التركيز فيه على معنويات الموظفين وعلى الرضى الوظيفي لديهم كما تؤكد الإدارة الديمقراطية على أهمية تحفيز العاملين، حيث يتم بناء المنظمة بشكل يحقق حاجات الموظفين التي بدورها تؤدي إلى إنتاجية مرتفعة من قبلهم (Lunenburg & Ornstein, 2004).

وفي نفس السياق يشير "ميدلود" (Bush, Bell & Middlewood, 2011) أنه من أجل تحقيق درجة مرتفعة من الأداء يجب أن يحقق الأفراد الشعور بالرضى الوظيفي حيث يمكّنهم ذلك من التركيز على العمل دون إهمال. والقضية المحورية التي يؤكد عليها "ميدلود" هي ضرورة إدراك المدير أو القائد أن ما يحفز شخصاً ما قد لا يعتبر محفزاً لشخصٍ آخر، ولذلك يجب على المدير أن يأخذ بعين الإعتبار المتغيرات الخاصة بكل فرد مثل العمر والوظيفة وحاجاته الخاصة وغيرها. وفي الإدارة هنالك ثلاث أسسٍ لهذا النمط وهي:

أولاً: إستشارة المرؤوسين وإشراكهم في المهام الإدارية

معنى المشاركة: وتعني هنا دعوة المدير لمرؤوسيه لمناقشة مشكلاتهم الإدارية وتحليلها ومحاولة الوصول إلى أفضل الحلول، وهذا يخلق الثقة لديهم ويحفزهم على بذل الجهد وبالتالي يحسن الإنتاجية (القيسي، 2010؛ وعياصرة والفاضل، 2006)، (Nsubuga, 2008).

درجات أو مستويات المشاركة:

1. مشاركة المرؤوسين في اتخاذ القرار من خلال طرح المشكلة عليهم والسعي لإيجاد الحلّ بشكل جماعي ما بين الإداري والمرؤوسين.
2. تحديد حدود معينة من قبل الرئيس والطلب من المرؤوسين اتخاذ القرار على أساسها.
3. إتاحة فرصة محدودة للمرؤوسين للمشاركة في صنع القرارات، أي إعلامهم بظروف اتخاذ القرار بعد اتخاذه من قبل الإداري.
4. مشاركة المرؤوسين في اتخاذ القرار في موقف معين حيث يتخذ الإداري القرار وثم يناقشهم بأفضل طريقة لتنفيذه.
5. تكون المشاركة من خلال ترك الفرصة للمرؤوسين لاتخاذ القرار والموافقة الجماعية عليه والإداري يقبل بقرار الجماعة (الدويك وآخرون، 2009).

نطاق المشاركة: يوجد اتجاهان في هذا المجال

الاتجاه التقليدي: يرى أن المشاركة مرتبطة بنوعية القرارات، فالقرارت الإستراتيجية تؤخذ من قبل المستويات العليا في المؤسسة، في حين تؤخذ القرارات الروتينية من قبل الإدارات الدنيا.

الاتجاه الحديث: يرى أن المشاركة الفعّالة في اتخاذ القرارات تتطلب استخدام أساليب جماعية فعلية ومشاركة كافة المرؤوسين والجماعات ذات العلاقة بالقرار.

ثانياً: إقامة العلاقات الإنسانية بين المدير والمرؤوسين: العلاقات الإنسانية تعني اندماج العاملين في موقف عمل بطريقة تدفعهم للتعاون مع تلبية حاجاتهم الإقتصادية والنفسية والإجتماعية. ويمكن تلخيص أبرز القضايا التي يدور حولها فيما يلي:

- **تحقيق التآلف والإندماج بين العاملين:** ويكون ذلك من خلال تنمية الجهود التعاونية والعمل الفريقي في المؤسسة.
- **تفهّم الإداري لمشاعر مرؤوسيه ومشكلاتهم:** يتطلب هذا أن يكون المدير مدركاً لمشاعر المرؤوسين، ويتفهم مشكلاتهم ويسعى لمعالجتها بالأسلوب الملائم.
- **إشباع حاجات المرؤوسين (الإنسانية والإقتصادية والنفسية والإجتماعية):** يتطلب هذا من المدير تفهم حاجاتهم والحوافز التي تدفعهم لإشباعها.

ثالثاً: تفويض السلطة للمرؤوسين: تعني إسناد بعض المهام الرسمية والمساءلة عن أنشطة محددة إلى شخص آخر غير المدير، حيث يشمل التفويض الأمور الروتينية ويتعداها إلى المهام التي

تتطلب مبادرةً وفكراً. فالتفويض يساعد على تنمية قدرات المرؤوسين ويزيد من الثقة المتبادلة والإحساس بالمسؤولية (Nsubuga, 2008)، (الخواجا، 2004؛ والدويك وآخرون، 2009).

ونستخلص السمات التالية للإدارة الديمقراطية: ينتج عن هذا النمط الإداري جماعةٌ أكثر تعاوناً وإيجابيةً وإنسجاماً، مما يؤدي لرفع الكفاءة الإنتاجية للمؤسسة. كما يمتاز المدير بالموضوعية في النقد والثناء على المرؤوسين، وتظهر الروح الإجتماعية المتفاعلة والثقة في أن إنجاز المهام يكون بالمشاركة الهادفة، وكذلك يعمل هذا النمط على أخذ القرارات بناءً على قبول الأغلبية المشاركة في صنعه (عياصرة والفاضل، 2006).

النمط الإداري الترسلي أو التسيبي أو المطلق:

يشير "كيث وجيرلنج" (Keith & Girling, 1991) أن الإداريين ضمن النمط الترسلي يكونون متنحين لا يمارسون أي سلطة ويعطون مطلق الحريّة للعاملين للقيام بمختلف مهام المنظمة، ولا يكون هناك أهداف واضحة للمؤسسة، ولا يعطى التخطيط اعتباراً، وبذلك تتفاقم المشكلات الحرجة داخل المؤسسة. وكذلك لا يكون هناك إجراءات واضحة لعملية اتخاذ القرار، ولا يتوفر الإشراف والتغذية الراجعة في المؤسسة، وقد أُطلق على هذا النمط العديد من التسميات، وأهمها:

- **الإدارة الفوضوية:** تقوم على ترك الفرد يعمل ما يشاء حيث تبدو الإدارة غير موجودة لتوجيه العاملين مما يؤدي للفوضى في المؤسسة.
- **الإدارة المنطلقة:** تكون المجموعة العاملة في ظل هذه الإدارة متحررة من سلطة المدير.
- **الإدارة غير الموجهة:** تطلق العنان للعمل المؤسسي دون توجيه (الدويك وآخرون، 2009).

والإدارة الحرّة تعني توجيه الأفراد لجهودهم ذاتياً أي التركيز هنا على حرية الفرد العامل في أداء العمل (القيسي، 2010). كما يؤكد "نسوبوجا" (Nsubuga, 2008) أن المدير في هذا النمط يفوض تقريباً كل السلطة والسيطرة للمرؤوسين.

ومن أبرز خصائص هذا النمط الإداري:

- يتجه المدير إلى إعطاء حرية أكبر لمرؤوسيه لممارسة نشاطاتهم وإصدار القرارات.
- يترك المدير المسؤوليات كاملة لمرؤوسيه حيث يحاولون تحقيقها دون توجيه منه، كما يترك لهم مهمة تحديد أهدافهم ضمن أهداف المؤسسة.
- يفوض المدير السلطة على أوسع نطاق ممكن، ويسند المهام لهم بصورة عامة وغير محددة (الخواجا، 2004؛ والدويك وآخرون، 2009).

في سياق المراجعة السابقة للأدب التربوي حول الأنماط الإدارية، تم تحديد الإطار النظري لمشكلة الدراسة من خلال التركيز على الأنماط الإدارية الثلاث وهي النمط الأوتوقراطي، والنمط الديمقراطي، والنمط التسيبي.

مرحلة رياض الأطفال والإدارة التربوية فيها

في هذا الجزء ستتم مراجعة أبرز ما جاء في الأدب التربوي حول مرحلة رياض الأطفال من حيث تعريفها والخصائص النمائية للأطفال فيها، ومدى أهميتها كمرحلة تعليمية تربوية، والإدارة التربوية فيها وأنماطها.

تعريف مرحلة رياض الأطفال

تعرّف مرحلة رياض الأطفال على أنها "نظام تربوي يحقق التنمية الشاملة لأطفال ما قبل المدرسة، ويهيئهم للإلتحاق بمرحلة التعليم الأساسي، ويكون العمل بها باللغة العربية" (أبو سكينة والصفتي، 2011، ص20). يعتبر أبو السكينة والصفتي (2011) الروضة كل مؤسسة تربوية للأطفال قائمة بذاتها، وكذلك كل صف أو صفوف ملحقة بمدرسة رسمية تعنى بالطفل من جميع جوانب نموه، وتكسبه المفاهيم والمعلومات التي تتناسب مع حاجات هذه المرحلة، والسلوكيات المرغوب فيها.

إن مرحلة الرياض هي إحدى مؤسسات الطفولة التي يطلق عليها اسم مؤسسات الطفولة ما قبل المدرسة، حيث تبدأ هذه المرحلة من الطفولة منذ نهاية العام الثالث حتى نهاية العام الخامس، وتعتبر هذه المؤسسات منظومة مجتمعية تعمل على تنشئة الطفولة وفق أسس ومقومات تربوية هادفة، تسعى لتهيئة الطفولة للعالم المتغير (أبو سكينة والصفتي، 2011).

أهداف مرحلة رياض الأطفال

يلخص عبد الرؤوف (2007) أهداف مرحلة رياض الأطفال بثلاث أهداف رئيسية وهي:

- **الهدف الوقائي:** يقي الأطفال من الوقوع بالأخطار، ويبعدهم عن السلوك غير السوّي، ويقدم لهم الرعاية في جو مميز مماثل لجو المنزل.
- **الهدف الإجتماعي:** حيث يتم إتاحة الفرص للطفل لتعلم التفاعل السليم مع أقرانه ومعلمته وكل البيئة الاجتماعية في الروضة وما يتضمنه هذا من آداب السلوك والقيم والعادات.
- **التعليم غير المباشر:** يتم من خلال النشاط داخل الروضة، حيث يتم تزويد الأطفال بالمعلومات المناسبة لمرحلتهم العمرية والعادات الملائمة من خلال أنشطة وفعاليات تعليمية غير مباشرة.

يتبين من تعريف مرحلة رياض الأطفال وأهدافها السابقة الذكر، أنها مرحلة أساسية من المراحل التعليمية، وأنها تضع أسس التعلّم السليم اللازم للمراحل اللاحقة، فهي مرحلة تعمل على تنمية استعداد الطفل للتعلم الأكاديمي، والأهم من ذلك أنها تعمل على تنمية الجوانب النمائية المختلفة من شخصية الطفل التي تضمن له النمو السليم والقدرة على التكيف والإندماج الإجتماعي في المراحل العمرية التالية. لذلك تعطى هذه المرحلة اليوم إهتماماً كبيراً من قبل التربويين والباحثين، إلا أن الأدب التربوي الفلسطيني لم يعطِ مرحلة رياض الأطفال الاهتمام الكافي، فهناك ندرة فيما كتب حول طبيعة هذه المرحلة في فلسطين، كما أن هناك حاجة كبيرة لدراسات علمية ميدانية لهذه المرحلة ضمن السياق التربوي الفلسطيني وذلك لفحص واقعها ومدى تطابقها مع معايير العمل التربوي من مختلف الأبعاد التربوية التعليمية والتعلمية، وفحص مدى معرفة المدراء بهذه الأبعاد.

الإدارة التربوية في مرحلة رياض الأطفال وأهميتها

تعرّف الإدارة التربوية في مرحلة رياض الأطفال بأنها "قيادة المؤسسة بأفضل الوسائل المشروعة للوصول بها إلى أحسن النتائج الممكنة ضمن الطاقات والإمكانات المتوافرة وفي حدود الأهداف المرسومة" (أبو سكينة والصفتي، 2011، ص50). وبذلك تعمل إدارة رياض الأطفال على تيسير شؤون المؤسسة وتهيئة الظروف المادية والبشرية التي تضمن النمو السليم للطفل عقلياً وجسمياً وخلقياً وإنفعالياً وإجتماعياً، وتوجيه الفعاليات التربوية بأسلوب تعاوني ديمقراطي من أجل تحقيق الأهداف التربوية من خلال إختيار كادر المربيات وتنظيمه وتدريبه، وكما تعمل على توثيق العلاقة ما بين المدرسة وأولياء الأمور، والتأكد من توفر بيئة تربوية نفسية مناسبة وآمنة للأطفال الذين هم هدف العملية التربوية (أبو سكينة والصفتي، 2011).

ميزات الإدارة التربوية في مرحلة رياض الاطفال

ينبع الطابع الخاص للإدارة في هذه المرحلة من طبيعة المرحلة العمرية للأطفال فيها، فتعتبر أهم مراحل النمو، ويحتاج فيها الأطفال لرعاية خاصة تتضمن مراعاة الفروق الفردية بينهم، وبناءً عليه تكتسب هذه المرحلة طابعاً خاصاً وأهمية خاصة (الخثيلة، 2000؛ أبو سكينة والصفتي، 2011).

نلاحظ من مفهوم الإدارة التربوية في مرحلة رياض الأطفال وفلسفتها واللمحة السريعة عن أبرز نظرياتها وأهميتها، أنها مرحلة حاسمة في النمو والتعلم السليم عند الطفل. ومن هنا تبرز أهمية الإدارة التربوية بهذه المرحلة وتأخذ خصوصية نابعة من مركزية مرحلة الطفولة المبكرة في النمو

السليم لدى الطفل من مختلف الجوانب النمائية. إن مديرة الروضة لها دورٌ محوريٌ في إنجاح برنامج الروضة وأهدافها، من خلال القيادة التشاركية مع المربيات والعمل مع المجتمع المحلي.

خصائص مديرة الروضة

يوجد مجموعة من الخصائص التي يجب أن تتمتع بها مديرة الروضة حتى يتم تحقيق الأهداف التربوية المرغوبة كما يراها الحريري (2000) وأبو سكينة والصفتي (2011):

الخصائص الفكرية: من أبرز هذه الخصائص إلمامها بفلسفة التربية وأهدافها خاصة في مرحلة الطفولة المبكرة، وكذلك أن تكون مبتكرة في مجال عملها التربوي والتعليمي والمهني، وأن تؤمن بالهدف الذي تسعى لتحقيقه.

الخصائص الشخصية والإجتماعية: يجب أن تتميز مديرة الروضة برغبتها في ممارسة العمل الإداري، ومحبتها للأطفال والعمل على تيسير تطورهم إلى جانب توفير أجواء مريحة وداعمة لنمو الطفل. كما يجب أن تتحلى المديرة بالأخلاق الحسنة مثل الصدق، والانصاف والرحمة، وتتحلى بالنشاط والحيوية، وأبرز هذه السمات أن تتصف بالديمقراطية في التفكير والعمل، وسرعة البديهة.

مهام مديرة الروضة – تقوم مديرة الروضة بمهام متعددة من أبرزها ما يلي:

- التخطيط لبرنامج عمل الروضة على مختلف المستويات، والإشراف على تنفيذه وتقييمه بالتعاون مع مربيات الروضة، وكذلك التوجيه والإشراف الفني على تنفيذ الخطط والبرامج.
- إعداد ميزانية الروضة، وتحديد احتياجاتها المادية والبشرية.

- إدارة العاملين في الروضة من خلال تحديد مسؤولياتهم وأدوارهم.
- العمل على التطوير المهني للعاملين في الروضة خاصة المربيات وتمكينهم.
- الإشراف على البرامج الأسبوعية لكل معلمة، ومساعدتها في تنفيذها وزيارتها باستمرار بهدف التمكين وليس التفتيش.
- بناء مجتمع الروضة، فمن أهم أدوار مديرة الروضة بناء الشعور بمجتمع واحد ينتمي له كل الكادر العامل داخل الروضة.
- عقد إجتماعات مع أولياء الأمور باستمرار، والإشراف على برنامج العمل مع الأهل، وإصدار نشرات توعية وتثقيف، وتزويدهم بالمعلومات بشكل مستمر (الخثيلة، 2000؛ أبو سكينة والصفتي، 2011)، (Sciarra & Dorsey, 1979).

مربية الروضة

للمربية في رياض الأطفال دور محوري في مساعدة الطفل على النمو السليم المتكامل، وهذه مهمة صعبة ومسؤولية كبيرة تقع على عاتقها، فيجب عليها العناية بهذا الكل المتكامل للطفل وتنميته ومساعدته على النضج.

مهام مربية الروضة – تصنف مهام مربية الروضة في ستة مجالات وهي:

أولاً: إهتمامها بالأطفال: حيث تؤمّن لهم الراحة والسلامة، وتهتم بنظافتهم، وتبني علاقة جيدة معهم، كما يجب عليها التنويع بالأنشطة والخبرات التي تقدم للطفل مع مراعاة الفروقات الفردية بينهم.

ثانياً: التطور الشخصي: يفترض بمربية رياض الأطفال أن تلعب دور القدوة الحسنة في العمل، فتسعى للنمو المهني النظري والعلمي بشكل مستمر.

ثالثاً: التخطيط: تقوم المربية بتخطيط البرنامج التعليمي التعلّمي ويشمل ذلك الخطة السنوية والشهرية والأسبوعية واليومية، والتخطيط للبيئة المادية بما يتلائم مع البرنامج، وتسعى لتنفيذ البرنامج وتقييمه.

رابعاً: البيئة الصفيّة وموادها: تقوم المربية بترتيب الصف وفق الفلسفة التربوية التي تعمل بها الروضة، كما تقوم بإعداد الوسائل اللازمة سواء تلك التي من صنعها أو المواد والألعاب التربوية، حيث ترتبها وتوزعها بشكل ملائم في الصف.

خامساً: التقويم: تقوم المربية بعملية التقويم المستمر، والإحتفاظ بالسجلات الخاصة بكل طفل، كما تشارك الأهل والإدارة بنتائج هذا التقويم (الخثيلة، 2000؛ أبو سكينة والصفتي، 2011).

نلاحظ مما سلف، وجود تقاطع كبير بين خصائص ومهام كل من المربية والمديرة، ومن هنا تبرز أهمية العمل التشاركي بين الطرفين للقيام بالمهام المختلفة وتحقيق أهداف الروضة. ولنجاح العمل التعاوني والتشاركي ما بينهما، لا بد من توفر سمات محددة لكل منهما مثل الإنفتاح والثقة بالآخر والقدرة على القيادة وضرورة توفر مهارات الإتصال والتواصل السليم مع الآخرين وغيرها، وكل هذا يتوقف نجاحه على النمط الإداري الذي تتخذه المديرة في قيادة الروضة.

نستنتج من مراجعة الأدب التربوي لمرحلة رياض الأطفال والإدارة التربوية فيها، خصوصية طبيعة العمل فيها، مما يترتب عليه خصوصية في عمل المديرة والمربية وبالتالي النمط الإداري المتّبع.

الأنماط الإدارية في رياض الأطفال:

تتأثر الأنماط الإدارية بهذا القطاع التربوي بالمستوى المعرفي والمهاراتي والخصائص الشخصية لأعضاء الهيئة التدريسية، فهذه السمات تلعب دوراً أساسياً في تشكيل النمط الإداري في الروضة. يتم تشكيل البناء التنظيمي للروضة من قبل القيادة الإدارية للمؤسسة وهي المديرة، بحيث تكيف إدارتها بما يتلاءم مع متطلبات الواقع الداخلي والخارجي الذي توجد فيه الروضة، كما أن هناك دوراً للإدارات التعليمية التربوية التابعة للدولة في تنظيم رياض الأطفال، ويؤثر مقدار هذا التدخل أيضاً على أساليب وأنماط الإدارة التربوية في الرياض. من هنا تبرز ثلاث عوامل أساسية تؤثر في النمط الإداري المتبع فيها وهي: الإتجاهات الرسمية للسلطات التعليمية، وشخصية مديرة الروضة، وشخصيات المعلمات وقدراتهن، فالأنماط الإدارية التي قد تبرز في الروضة هي: النمط الأوتوقراطي، والنمط الديمقراطي، والنمط التسيبي (الخثيلة، 2000).

وبهذا سيتم فحص النمط الإداري في رياض الأطفال بالإستناد إلى الأنماط الإدارية الثلاث التي تم عرضها في هذا الفصل سابقاً، مع مراعاة خصوصية هذه الأنماط الثلاث في مرحلة رياض الأطفال، حيث أن سمات كل نمط كما جاء في الأدب التربوي حول الإدارة التربوية في رياض الأطفال يتفق مع السمات والخصائص التي تم الإشارة إليها ضمن الإطار النظري، ومن أبرز سمات هذه الأنماط في إدارة الروضة ما يلي:

النمط الأوتقراطي: تتمتع مديرة الروضة ضمن هذا النمط بأكبر قدر من السلطة، حيث أن سلوكها الإداري يتسم بالسيطرة الكاملة، فهي من تصدر القرارات دون إستشارة الطاقم، وتقوم بإجتماعات قصيرة تعلن فيها التعليمات والأحكام بسرعة وإيجاز، كما أنها تشرف على كل الأعمال والمهام بنفسها، ولا تقبل وجهات النظر المختلفة بل تقبل فقط ما يتفق معها، وتتوقع الطاعة من الجميع. لهذا يأخذ التنظيم الإداري بالروضة بهذا النمط السمات التالية: عدم وجود علاقة ما بين التخطيط والتنفيذ، ويكون الولاء للمديرة وعدم إحترام المرؤوسين، والإبتعاد عن تنمية الإبتكار والتفكير الإبداعي لدى كلٍ من المعلمة والطفل، ولهذا فإن غياب المديرة عن الروضة يسبب الإرباك والفوضى.

النمط الديمقراطي: يتميز سلوك المديرة هنا بأنه تشاركيٌ تعاونيٌ، حيث تُشرك المربيات في دراسة المشكلات ومحاولة حلّها، وتؤمن بالاستشارة وإعطاء الفرصة لسماع وجهات النظر المختلفة، وتجعل أكبر نسبة من العاملين في الروضة راضين عنها. وبذلك يكون النمط الإداري في الروضة متماسكاً وقادراً على الإنجاز، ويهتم بتنسيق الجهود ما بين جميع العاملين في الروضة، ويؤكد على التعاون والمشاركة من جميع العاملين في رسم وتحديد السياسة العامة لبرنامج الروضة، كما وتقوم المديرة بتفويض المربيات بحسب المهام الموكلة إليهم، وهذا يخلق جواً من الرضا والراحة داخل الروضة، ويشجع الإبداع لدى الجميع من المديرة والمربيات والأطفال.

النمط التسيبي: يتصف سلوك المديرة في هذا النمط بإعطاء فرص المشاركة في صنع القرارات بشكل عشوائي غير منظم دون توجيه منها خلال القيام بهذه العملية، وكذلك يحدد كل فرد أسلوبه ومستوى أدائه دون الرجوع إلى المديرة، التي تتخذ موقفاً لا مبالياً. وبذلك يغيب ضمن هذا النمط دور المديرة ولا يكون لها أي تأثير في توجيه العملية التعليمية، ولهذا يتسم التنظيم الإداري بالتفكك ويعجز

عن تحقيق أهدافه، حيث يصل مستوى الأداء إلى الحد الأدنى من الجودة، فيتصف سلوك المربيات بعدم الطاعة والسعي للإستقلال التام، ويبدو الالتزام مفقوداً ويكون مستوى الإنتاج أقل ما يمكن (الحريري، 2000؛ الخثيلة، 2000).

هذه بإيجاز سمات كل نمط من الأنماط الإدارية الثلاث في مرحلة رياض الأطفال، وهنا تظهر السمات العامة لكل نمط مع توضيح لكيفية تجليها في سياق العمل التربوي الإداري في مرحلة رياض الأطفال. وقد تم إعتماد هذه الأنماط الثلاث (النمط البيروقراطي، والديمقراطي، والتسيبي) في الدراسة الحالية كأنماط إدارية تسعى الدراسة لفحصها.

مصطلحات الدراسة (الاصطلاحية والإجرائية):

1. **النمط الإداري:** هو الأسلوب الإداري الذي يستعمل في إدارة المؤسسة، ويطلق عليه عدة تسميات منها النمط القيادي، أو النمط الإشرافي أو نمط الرئاسة (الخواجا، 2004). وكما يُعرّف النمط الإداري بأنه سلوك يجمع ما بين السلوك المهتم بالأفراد، والسلوك المهتم بالعمل (المخلافي، 2007)، وعادةً يتبع المدراء أكثر من نمط في إدارة مدارسهم، ولكن يكون هناك نمط أساسي يميل الإداري إلى اتباعه في إدارته للمؤسسة، وقد يتبع أنماطاً أخرى لبعض الوقت حسب الظروف المحيطة به، وهذا يدعى بالنمط الثانوي، ويوجد ثلاثة أنماط رئيسية هي: النمط الأوتوقراطي، النمط الديمقراطي، النمط التسيبي (عطوي، 2009).

أما إجرائياً في هذه الدراسة، يُعرف النمط الإداري على أنه الأسلوب الإداري المتبع في إدارة الروضة والذي قد يأخذ أشكالاً متعددة كما ورد في التعريف الإصطلاحي السابق إضافة إلى بعض الأشكال القيادية.

2. **مرحلة رياض الأطفال:** مرحلة رياض الأطفال هي نظام تربوي يحقق النمو الشامل لأطفال ما قبل المدرسة ويهيئهم للإلتحاق بمرحلة التعليم الأساسي، ويلتحق بها الطفل بعمر ثلاث إلى خمس سنوات (عبد الرؤوف، 2007).

وتعرف أنها المؤسسة التربوية التي ترعى الأطفال من ثلاث أو أربع سنوات وحتى ست سنوات، أو حتى بداية الإلتحاق بالمدرسة الأساسية، وهي مؤسسة تربوية إجتماعية تهدف إلى تحقيق النمو المتكامل والمتوازن للأطفال من جميع الجوانب النمائية، وتنمية قدراتهم عن طريق اللعب والنشاط الحرّ (الخثيلة، 2000).

وتعرف مرحلة رياض الأطفال إجرائياً في هذه الدراسة على أنها المرحلة الأولى من مراحل التعليم، حيث تسعى إلى تحقيق النمو الشامل والمتكامل للطفل بما يتلائم مع خصائصه النمائية التي تحدد طبيعة البرنامج والمنهاج فيها، فتعتبر مرحلة مفصلية في تنمية الإستعداد الأكاديمي للطفل من خلال تطوير منهاج قائم على مبدأ التعلم من خلال اللعب الذي يكون فيه الطفل متعلماً نشطاً والمربية ميسرةً لهذا التعلم.

مشكلة الدراسة:

تعتبر مرحلة رياض الأطفال مرحلة محورية في المراحل التعليمية، حيث تضع أسس النمو السليم للطفل من مختلف الجوانب النمائية الإجتماعية، والنفسية، والجسمية، والمعرفية، والأخلاقية، وكما تلعب دوراً مركزياً في تنمية إستعداده للتعلم والتعليم في المراحل التعليمية اللاحقة. ولهذا تمتلك الإدارة التربوية بهذه المرحلة دوراً بارزاً وذو خصوصية في تحقيق الغايات منها.

ولكن لاحظت من خلال عملي الميداني بعدد من الروضات، ومن خلال خبرتي العملية في تطوير برامج تدريبية لمربيات رياض الأطفال، أن هذه المرحلة تعاني من مشكلات متعددة، أبرزها الخلل في الإدارة التربوية، الذي يترتب عليه العديد من الإشكاليات التربوية والتعليمية والإنسانية فيها، ومن هنا برزت مشكلة الدراسة التي تسعى لفحص النمط الإداري السائد في مرحلة رياض الأطفال في محافظتي رام الله وبيت لحم والخروج بنتائج تصف هذا الواقع والتي يترتب عليها تحديد التوصيات لتفعيل النشاط الإداري فيها، مما سيؤدي إلى النهوض بالمستوى التربوي التعليمي بهذه المرحلة التعليمية المحوريّة.

وبناءً على ذلك تم تحديد مشكلة الدراسة كما يلي: ما هو النمط الإداري السائد في رياض الأطفال في محافظتي رام الله وبيت لحم كما تراه المديرات والمربيات؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى وصف النمط الإداري السائد في مرحلة رياض الأطفال في محافظتي رام الله وبيت لحم من وجهة نظر كلٍ من مربيات ومديرات الروضات قيد الدراسة، وذلك لتحديد طبيعة الإدارة التربوية في هذه المرحلة التعليمية الأساسية، ومن ثم الخروج بتوصيات لتفعيل الدور الإداري فيها الأمر الذي يترتب عليه النهوض بنوعية التعليم والتعلم فيها.

أسئلة الدراسة:

لتحقيق الأهداف السابقة، تسعى الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما هو النمط الإداري السائد في مرحلة رياض الأطفال في محافظتي رام الله وبيت لحم من وجهة نظر المديرات والمربيات؟
2. هل يوجد اختلاف في النمط الإداري السائد في مرحلة رياض الأطفال في محافظتي رام الله وبيت لحم من وجهة نظر المديرات تبعاً لمتغير الدرجة العلمية؟
3. هل يوجد اختلاف في النمط الإداري السائد في مرحلة رياض الأطفال في محافظتي رام الله وبيت لحم من وجهة نظر المربيات تبعاً لمتغير الدرجة العلمية؟
4. هل يوجد اختلاف ما بين وجهة نظر المديرات والمربيات حول النمط الإداري السائد في مرحلة رياض الأطفال في محافظتي رام الله وبيت لحم تبعاً لمتغير طبيعة العمل؟
5. كيف تصف مديرات مرحلة رياض الأطفال في محافظتي رام الله وبيت لحم النمط الإداري الذي تتبعنه؟

6. كيف تصف مربيات رياض الأطفال في محافظتي رام الله وبيت لحم النمط الإداري المستخدم من قبل مديرة الروضة؟

فرضيات الدراسة:

ينبثق من السؤال الثاني الفرضية التالية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لتقديرات المديرات للنمط الإداري السائد تعزى لمتغير الدرجة العلمية.

ينبثق من السؤال الثالث الفرضية التالية:

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لتقديرات المربيات للنمط الإداري السائد تعزى لمتغير الدرجة العلمية.

ينبثق من السؤال الرابع الفرضية التالية:

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية ما بين تقديرات المديرات والمربيات للنمط الإداري السائد تعزى لمتغير طبيعة العمل.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية هذه الدراسة من أهمية المرحلة التعليمية التي تسعى لفحص النمط الإداري فيها، حيث أنها مرحلة محورية في تنمية إستعداد الطفل للتعلم الأكاديمي في المراحل اللاحقة، كما أن لها دوراً مركزياً في تنمية شخصية الطفل المتكاملة في مختلف الجوانب النمائية، كما تعدّ هذه الدراسة من الدراسات القليلة في حدود علم الباحثة التي تناولت موضوع الإدارة التربوية في مرحلة رياض الأطفال في فلسطين، حيث تلقي الضوء على أهمية مرحلة رياض الأطفال كإحدى المراحل التعليمية الأساسية، وذلك من خلال فحص النمط الإداري السائد فيها، الذي سيكشف عن طبيعة الإدارة التربوية فيها والذي منه تبرز جوانب القوة، وجوانب الضعف التي تحتاج لتفعيل للنهوض بالعمل التربوي التعليمي بهذه المرحلة، وبالتالي ستثري الأدب التربوي المتعلق بالإدارة التربوية في هذه المرحلة خاصة في واقعنا التربوي الفلسطيني. وقد خرجت الدراسة بنتائج حديثة تعود بالنفع على كل من المديرات والمربيات في مرحلة رياض الأطفال، ووزارة التربية والتعليم الفلسطينية للنهوض بنوعية الإدارة التربوية في هذه المرحلة. كما خرجت الدراسة بتوصيات واقتراحات لصناع السياسات التربوية في فلسطين لتفعيل الدور الإداري في مرحلة رياض الأطفال، من خلال تحديد الأبعاد التي تكّون الأنماط الأدارية في رياض الأطفال وتحتاج لتطوير أو تعديل. وأشارت إلى دراسات مستقبلية لازمة ضمن هذه المرحلة، وأخيراً زودت السياق التربوي الفلسطيني ببيانات حول هذه المرحلة لم تكن متوفرة في وزارة التربية الفلسطينية، والتي قد تُسهل إجراء دراسات لاحقة مكملة لهذه الدراسة، فقد خرجت الدراسة مثلاً ببيانات حول أعداد كل من المديرات والمربيات والأطفال في روضات عينة الدراسة، وكذلك التخصصات التي تحملها المديرات والمربيات وما إلى ذلك.

مسلمات الدراسة:

- مرحلة رياض الأطفال هي مرحلة محورية في إرساء أسس الشخصية السويّة عند الطفل، وفي تنمية جوانبه النمائية المختلفة وتنمية إستعداده للتعلم الأكاديمي في المراحل اللاحقة.
- الإدارة التربوية الفعّالة لها دور محوري في إنجاح العمل التربوي التعليمي بالمدرسة التي تعتبر مرحلة رياض الأطفال أساسية فيها.

حدود الدراسة:

تحددت الدراسة بالمحددات التالي:

الحدّ المؤسسي: طبقت هذه الدراسة على مرحلة رياض الأطفال في محافظتي رام الله وبيت لحم.

الحدّ الزماني: طبقت هذه الدراسة خلال العامين 2012 و2013.

الحدّ المكاني: طبقت هذه الدراسة في محافظتي رام الله وبيت لحم.

حدّ عملية جمع البيانات: يتمثل هذا الحدّ بوجود مديرة الروضة في معظم الحالات مع المربيات خلال عملية تعبئة الاستبانة، وأحياناً كانت تقوم المديرة بتوزيع وجمع الاستبانات من المربيات، ولم تتح الفرصة للباحثة للقيام بذلك بشكل شخصي.

حدّ بيانات أفراد مجتمع الدراسة بحسب متغيراتها: اقتصرت البيانات المتوفرة حول مجتمع الدراسة في وزارة التربية والتعليم على اسم وعنوان ورقم هاتف الروضات، ولم تتوفر بيانات حول أفراد المجتمع (مديرات ومربيات) من حيث الدرجة العلمية وطبيعة العمل وأعداد كل من الأطفال والمربيات في كل روضة.

الفصل الثاني

مراجعة الأدبيات: الدراسات السابقة

الفصل الثاني

مراجعة الأدبيات

إن موضوع الإدارة التربوية موضوع واسعٌ ومتعدد الأبعاد، فهو علم واسع تطور عبر التاريخ وأصبح علماً معقداً يقوم على مفاهيم إدارية وتربوية واسعة، وهنالك العديد ممن كتبوا في هذا المجال سواء في العالم العربي مثل حامد (2009) والقيسي (2010) أو الغربي مثل "بوش" (Bush, 2006)، وكذلك هناك العديد من الدراسات في المجالات المختلفة للإدارة التربوية والتي من أبرزها الأنماط الإدارية مثل دراسة آل ناجي (1996) ودراسة الرشيدي (2010) ودراسة "نورواوي" (Norwawi, 2010) ودراسة و"يثرل" (Wetherell, 2002).

يتم خلال هذا الفصل مراجعة الأدب التربوي النظري حول موضوع الإدارة التربوية والقيادة التربوية، ويعرض هذا الفصل أيضاً عدد من الأدبيات السابقة ذات العلاقة بموضوع هذه الدراسة سواء الدراسات حول الإدارة التربوية وأنماطها، أو حول الطفولة المبكرة ومرحلة رياض الأطفال والأنماط الإدارية فيها.

الأدب التربوي النظري:

يعرض هذا الجزء من الفصل الثاني الأدبيات التي تمت مراجعتها حول مفهوم الإدارة التربوية، ووظائفها وعملياتها ونظرياتها، كما يتضمن الأبعاد الأساسية للقيادة التربوية من حيث مفهومها ونظريتها وأنماطها ومقارنتها مع مفهوم الإدارة التربوية، وذلك من خلال بابين:

1. الباب الأول: المفهوم الواسع للإدارة التربوية.
2. الباب الثاني: الإدارة التربوية والقيادة التربوية.

الباب الأول: المفهوم الواسع للإدارة التربوية

سيتم خلال هذا الجزء مراجعة الأبعاد الواسعة للإدارة التربوية من مراجع مختلفة، من حيث مفهومها وأهميتها ووظائفها وغيرها التي تعتبر أساسية لفهم الأنماط الإدارية فيها.

مفهوم الإدارة

الإنسان يشارك بطريقة ما بالأنشطة المختلفة للمجتمع الذي يعيش فيه، وهذا يترتب عليه الحاجة إلى تنظيم هذه الأنشطة لتحقيق الغايات منها، وفي نطاق هذا التنظيم تظهر وظيفة الإدارة. فأصل كلمة إدارة هو إغريقي يوناني "serve" والذي يعني "الخدمة"، لهذا يقدم الذي يعمل في الإدارة خدمة للآخرين، أما المعنى اللفظي للإدارة مشتق من كلمة يدير "Administer" والمكونة من كلمتين باللغة اللاتينية "Ad" و"minister" التي تعني خدمة الآخرين، أما المعنى العلمي فيعني تنظيم شؤون الناس والعناية بأمورهم لتحقيق أهداف محددة (الدعليج، 2009). يبرز العمل الإداري في مختلف الجوانب الحياتية البشرية، حيث يسعى إلى تنسيق جهود عدد من الأفراد بشكل منظم لتحقيق أهداف محددة، سواء كان هذا في إدارة مدرسة أو بيت أو مصنع وغيرها من أنواع الأنشطة الجماعية (عطوي، 2009).

يختلف مفهوم الإدارة اليوم عما كان عليه في الماضي، حيث تعقد هذا المفهوم لتعقد العمل وزيادة مجالات النشاطات البشرية واتجاهها نحو مزيد من التخصيص والتنوع، فلعبت التطورات التكنولوجية في مختلف الميادين دوراً بارزاً في هذا المجال، الأمر الذي ترتب عليه حدوث تغييرات عديدة بالإدارة وأنماطها (عطوي، 2009).

مفهوم الإدارة التربوية

إن مفهوم الإدارة التربوية مشتق من عملية التربية والتعليم، حيث يجب ممارستها بشكل ينسجم مع متطلبات المجتمع والفلسفة التربوية السائدة فيه. وتعرف الإدارة التربوية على أنها كل نشاط يخدم التربية والتعليم ويحقق من ورائه الأهداف المحددة مع وجود تسهيلات مادية (عطوي، 2009)، بينما يرى الدويك وآخرون (2009) الإدارة التربوية على أنها تنظيم جهود العاملين وتنسيقها حتى تسهم في تنمية الفرد بصورة شاملة ضمن الإطار الإجتماعي الذي يعيش فيه، والبيئة المحيطة به، حيث يتوقف مدى نجاح هذه العملية على مدى المشاركة في اتخاذ القرار الذي يعتبر عاملاً محورياً لنجاح أي نوع من الإدارة.

تطور مفهوم الإدارة التربوية نتيجة تطور مفهوم التربية النفسية وإدارتها، حيث كان عمل المدير يقتصر على تنفيذ التعليمات المعطاة إليه داخل إطار المدرسة فقط، بينما أصبح اليوم يتمركز حول الطالب وما يحيط بالعملية التربوية بشموليتها، فهي تسعى لتحقيق النمو الشامل والمتكامل للطلبة من مختلف الجوانب النمائية، إضافة إلى ذلك امتدّ عمل المدير ليشمل المجتمع المحلي واحتياجاته التي يتم تحليلها ومن ثم العمل على تلبيتها. بناءً على ما تقدم، فإن الإدارة التربوية تمثل النظام التربوي على مستوى الدولة والمجتمع بما فيه من مدارس ومؤسسات تربوية وتعليمية، ويحكم هذا كله تشريعات وقوانين، حيث أن وزير التربية والتعليم هو المسؤول عن تنسيق السياسة التعليمية التربوية بما يتلائم مع السياسة العامة للدولة، وكما يقوم بالإشراف على تنفيذ هذه السياسة (الدويك وآخرون، 2009). ومن هنا فإن الإدارة التربوية والمدرسية تعتبر من المدخلات الأساسية في العملية التربوية،

فتقوم بدور محوري يتمثل في صياغة وتعديل وإنجاز أهداف المجتمع وتحقيق طموحاته، ولهذا يجب أن نسعى دائماً كتربويين لتطوير مفاهيمنا وممارستنا الإدارية من أجل تحقيق الغاية منها (الدويك وآخرون، 2009).

في سياق متصل يرى "بوش" (Bush, 2006) أن الإدارة التربوية حقل من الدراسة والممارسة الذي انبثق من مبادىء الإدارة التي وظفت بالبداية في مجال الصناعة والتجارة في الولايات المتحدة الأمريكية، وتم تطبيق النماذج الصناعية على السياق التربوي. لاحقاً تم تطوير نماذج بديلة من قبل المنظّرين والممارسين بالاعتماد على ملاحظاتهم وخبراتهم في كل من المدارس والكليات، وفي أواخر القرن العشرين تم تطوير النظريات الخاصة في السياق التربوي للاستجابة للمتطلبات التربوية في هذه المدارس والكليات، فالإدارة التربوية تطورت من كونها حقلاً جديداً يعتمد على أفكار طورت في سياقات أخرى غير تربوية إلى أن أصبحت حقلاً قائماً بذاته له نظرياته والأبحاث الخاصة به.

نستخلص من مفهوم الإدارة التربوية السابق الذكر أنها تسعى لتحقيق أهداف تعليمية وتربوية ونفسية واجتماعية وسياسية تنسجم مع أهداف وسياسة وفلسفة المجتمع الذي تعمل فيه، وبذلك تطور مفهومها من كونها تقتصر على تنظيم وتنسيق العمل التعليمي في السياق المدرسي، إلى كونها تسعى لتحقيق هذا العمل بما يتناسب مع حاجات الطلبة النفسية والاجتماعية وكذلك الحاجات النفسية والإجتماعية الخاصة بالعاملين في المدرسة، مع مراعاة كل من حاجات المجتمع المختلفة وبشكل ينسجم مع ثقافته وأهدافه المتنوعة، ومن هنا أصبحت الإدارة التربوية علماً مرتبطاً بالعلوم الأخرى مثل علم النفس وعلم الإجتماع وعلم السياسة.

أهمية الإدارة التربوية

تبرز أهمية الإدارة التربوية من كونها النشاط الإداري القادر على تنظيم عمل الجماعة ومتابعتها من أجل تحقيق أهداف تربوية، كما تسعى لإتمام الأعمال بواسطة العاملين في المجال التربوي حيث يتم تحقيق الأهداف التربوية المحددة بأفضل الطرق وأقل التكاليف، أي أنها تسعى لتحقيق الاستخدام الأمثل للقوى البشرية والمادية في طريقها لتحقيق الأهداف التربوية. وترتبط الإدارة التربوية بنظام الدولة فتسعى لتحقيق الأهداف العامة التي من بينها الأهداف التربوية، وتتجلى أهمية الإدارة التربوية بسعيها لإشباع حاجات الأفراد ورغباتهم وخلق الإتزان ما بين الأهداف الفردية وأهداف المؤسسات التربوية المختلفة (الدعليج، 2009).

يتبين لنا أن الإدارة التربوية تكتسب أهميتها من أهمية الدور الذي تقوم به في المجتمع، فهي تسعى لتحقيق أهدافٍ تربوية والتي هي جزء من الأهداف التي تسعى الدولة لتحقيقها من خلال نظامها التربوي، مع السعي الدائم لتلبية حاجات ورغبات أفراد المجتمع الذي تعمل فيه.

نظريات الإدارة التربوية

يوجد العديد من النظريات الخاصة بالإدارة التربوية التي نجملها في هذا الجزء:

النظرية في الإدارة تعتبر إطاراً مرجعياً يحدد نظاماً للأشياء وتعتمد قيمتها على مدى إمكانية تطبيقها ومدى الفائدة منها وما تقدمه من تفسيرات للظواهر الإدارية، وبهذا تكون النظرية في الإدارة التربوية

مفيدة بطريقتين: الأولى، باستخدامها كأداة للإستفادة من الخبرة، والثانية، بمساعدتها في تنظيم الخبرات وفقاً لإطار تصوري.

اعتمد تطور نظريات الإدارة التربوية على تطور نظريات سابقة في الإدارة، حيث يشير "هارتمان" (Hartman, 2009) أن نظريات الإدارة اليوم هي نتيجة جهود عديد من الأشخاص في مجالات تخصصية متنوعة، فبدأت بمرحلة ما قبل الكلاسيكية التي كانت نتيجة لأفكار "روبرت أون" (Robert Owen, 1771-1858) و"شارلز بابج" (Charles Babbage, 1792-1871). بعدها جاءت المدرسة الكلاسيكية ومن أبرز أشكالها الإدارة البيروقراطية التي من روادها "ماكس ويبر" (Max Weber, 1864-1920). وتلتها الإدارة العلمية التي طورها "فريدريك تايلور" (Frederick Winslow Taylor, 1856-1915)، و"فرانك" (Frank, 1868-1924)، و"ليليان وجلبيرت" (Lillian and Gilbreth, 1878-1972). لاحقاً ظهرت الإدارة التنفيذية التي من أبرز روادها "هنري فويل" (Henri Fayol, 1841-1925) و"شستير برنرد" (Chester Barnard, 1886-1961) ومن ثم الحركة السلوكية "لماري فوليت" (Mary Follett, 1868-1933). بعدها جاءت تجارب "هوثورن "(Hawthorne, 1924-1932). ثم حركة العلاقات الإنسانية التي بلورها "ماسلو" (Abraham H. Maslow, 1908-1970)، وتلتها نظرية (X-Y) التي بلورها "ماجرجير" (Douglas McGregor, 1906-1964)، وتلتها النظريات الأكثر حداثة من النماذج السلوكية ومن أبرزها نموذج "ليكرت" (Likert, 1950) ومن ثم نموذج "هيرزبرج" (Herzberg, 1959) والنماذج الأكثر حداثة وهي نموذج الأنظمة والنماذج الإحتمالية.

فيما يلي أبرز النظريات في الإدارة التربوية بإيجاز بحسب ما وردت في (القيسي، 2010؛ حامد، 2009؛ عياصرة والفاضل، 2006؛ الخواجا، 2004):

- **نظرية الإدارة كعملية إجتماعية:** تعد أبرز النظريات الحديثة في الإدارة التربوية، وتقوم على فكرة وجود دورٍ لمدير المدرسة ودورٍ للمعلم يتحددان من خلال علاقة كل منهما بالآخر.
- **نظرية الإدارة كعملية اتخاذ قرار:** تعتبر أن التركيب التنظيمي الإداري يتحدد من خلال الطريقة التي تعمل بها القرارات، ووظيفة الإدارة تنمية وتنظيم عملية إتخاذ القرار بطريقة فعّالة.
- **نظرية الإدارة كوظائف ومكونات:** وتشمل نظرية "سيرز" (Sears) الذي حدد الوظائف الرئيسية للإدارة وهي: التخطيط والتنظيم والتوجيه والتنسيق والرقابة، ونظرية المكونات الأربعة التي يعتبر "هالبن" (Halpin) الإدارة فيها قائمةً على أربع مكونات وهي: العمل والمنظمة الرسمية والطاقم والمدير أو القائد، ونظرية الأبعاد الثلاث التي تقوم على وجود ثلاث عوامل للعمل التربوي: الوظيفة، ورجل الإدارة، والجو الإجتماعي، ونظرية الإدارة العلمية التي تعتبر أن من الممكن إخضاع العملية الإدارية للدراسة العلمية.
- **النظرية الكلاسيكية في الإدارة:** التي بنيت على دراسة "ماكس ويبر" للبيروقراطية، وكان من أبرز روادها كل من "هنري فايول" و"ماري فوليت" و"شستير بيرنارد" الذي سعوا إلى زيادة الكفاءة الانتاجية في المنظمات المعقدة.
- **نظرية العلاقات الإنسانية:** تقوم على مبدأ أن السلطة ليست موروثة في القائد التربوي وإنما يكتسبها من خلال أتباعه الذين يعطون شرعية لهذه السلطة ويقبلونها.

- **نظرية النظم:** تنظر إلى المنظمة على أنها نظام موحد يتكون من عدة أنظمة فرعية متداخلة مع بعضها البعض حيث أن التغير في أي نظام فرعي يؤدي إلى تغييرات في الأنظمة الفرعية الأخرى (Keith & Girling, 1991).
- **نظرية أنواع الإدارات:** هناك عدة أنواع من المدراء ذوي مهام مختلفة، وهناك طريقتان لتصنيفهم: الأولى المستوى في المنظمة، والثانية نطاق الإشراف أي مدى الأنشطة المسؤولين عنها.
- **نظرية القيادة:** تعتبر القيادة التربوية في المؤسسة التعليمية من الأمور الهامة بالنسبة للمجتمع وللإدارة التعليمية والمدرسية أيضاً وذلك لارتباطها المباشر بأولياء الأمور والمعلمين والطلبة.

نلاحظ أن النظرية في الإدارة التربوية مفهوم واسع ومتنوع تطور عبر العقود، ويشمل العديد من النظريات التي تسعى كل منها للتركيز على بُعد من أبعاد الإدارة التربوية بهدف زيادة فعاليتها في المؤسسات المختلفة، فهي رؤى مختلفة قدمها علماء متنوعون وشكلت إطاراً مرجعياً يسعى لتحليل دور الإدارة التربوية ووضع أسس تدعم الممارسين لها في الواقع الميداني. وكما تبين من اللمحة السابقة عن نظريات الإدارة التربوية فإن هنالك مفاهيماً أو أسساً قدمتها بعض النظريات في بدايات تشكيل النظرية في الإدارة التربوية التي تبين عدم فعاليتها لاحقاً وبُعدها عن حقيقة ما يجري بالممارسة العملية في المؤسسات، مثل نظرية الإدارة البيروقراطية التي من روادها ماكس ويبر، الأمر الذي أدى إلى بلورة نظريات تعرف اليوم بالنظريات الحديثة في الإدارة التربوية ومن أبرزها نظريات القيادة التربوية.

عمليات الإدارة التربوية

تقوم الإدارة التربوية على مجموعة من العمليات الأساسية التي يطلق عليها أحياناً مصطلح وظائف الإدارة التربوية، وفيما يلي هذه العمليات بإيجاز مختصرٍ جداً بحسب ما أوردها (عريفج، 2007):

1. التخطيط: وظيفة محورية في العملية الإدارية، حيث يتم إتخاذ القرارت الإستراتيجية بناءً عليها.
2. التنظيم: يقوم على أساسين أولهما تقسيم العمل وثانيهما تدرج السلطات وتحديد المستويات.
3. التنسيق: والمقصود هنا الإدارة على مستوى الجماعة من أجل تنظيم إستخدام الموارد المادية والبشرية وتوجيه جهود الأفراد لتعطي أفضل مردود من أجل منع هدر الطاقات بشكل بعيد عن الأهداف المخطط لها.
4. الرقابة: وهي متابعة مجريات العمل في المؤسسة للتأكد من أنها تسير بشكل فعّال باتجاه الأهداف المرحلية والنهائية التي حددتها المؤسسة.
5. التقييم: هي عملية التقييم المستمر للموارد المادية والبشرية، وللخطط والبرامج والإستراتيجيات المتبعة والوسائل المستخدمة من أجل اتخاذ قرارات صائبة تخدم الغايات البعيدة.
6. التوجيه: هي عملية الإتصال بالمرؤوسين، وتبادل المعلومات والتعليمات والخبرات من أجل تصويب سير العمل وتحقيق أداء ذو كفاءة.

إذن تقوم الإدارة التربوية على العمليات الرئيسية الست السابقة الذكر والتي تتضمن كل منها مهام فرعية يقوم بها كل من المدير والعاملين في المؤسسة بهدف تحقيق أهدافها المرجوة من خلال تحقيق كفاءة وفعالية مرتفعة لأدائها العام.

نستنتج من المراجعة السابقة لمفهوم الإدارة التربوية ضمن الباب الأول، مدى إتساع المفهوم حيث يشمل العديد من الأبعاد المحورية التي في ضوءها نستطيع التبصر في معنى المفهوم وتطبيقاته التربوية، والتي أبرزها نظريات الإدارة التربوية ووظائفها وعملياتها، حيث يتضمن العديد من الأبعاد الأساسية التي تحدد معالم الإدارة التربوية وممارستها في قطاع التعليم. هذا ما تم محاولة عرضه بشكل إجمالي كما تبين في هذا الباب.

الباب الثاني: الإدارة التربوية والقيادة التربوية

سيتم خلال هذا الباب مراجعة الأدبيات المتعلقة بموضوع الإدارة التربوية والقيادة التربوية وذلك لوجود تداخل ما بين مفهوم الإدارة والقيادة التربوية في الأدب التربوي المعاصر كما أشرنا سابقاً ضمن الإطار النظري للدراسة.

يرى "هوي ومسكل" (Hoy & Miskel, 2008) أن هناك إرتباطاً وثيقاً بين المفهومين ولكنهما لا يملكان نفس المعنى، فالإداري يؤكد الثبات والإستقرار والكفاءة، بينما يؤكد القائد على إحداث التغيير وجعل الناس تتفق على ما يجب أن ينجز، كما يشيران أنه في السياق المدرسي ليس سهلاً التمييز بين الإداري والقائد، حيث أن كلا الدورين أساسيٌ في المدرسة لقيادة وتوجيه الخبرات التربوية للأطفال والشباب. تتفق "ريكتس" (Ricketts, 2009) مع "هوي ومسكل" (Hoy & Miskel, 2008) في التمييز ما بين الإدارة والقيادة، فترى أن الإدارة تكون عادة موجهةً نحو المهمة بينما تتضمن القيادة وجود رؤيةٍ مستقبلية. وتؤكد أن المؤسسات والمنظمات اليوم تحتاج لكل من الإداريين والقادة الفعالين حتى تستطيع القيام بمهامها بشكل ناجح.

يؤكد عبودي (2010) أن الفرد قد يكون مديراً أو قائداً أو كليهما معاً، وقد لا يكون أياً منهما. وتتضمن الإدارة أنشطة التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة، وتسمى الجوانب غير القيادية في عمل المدير بالعمل الإداري، بينما يطلق على الجوانب التفاعلية مع الأفراد بالعمل القيادي، فالقائد هو من يُلهم الأفراد ويحفزهم لتوحيد جهودهم وحثهم على التغيير والعمل على حل النزاعات بينهم، والإتصال الجيد وغيرها، بينما يركز الإداري على القضايا الحاليّة الراهنة أكثر من تركيزه على المستقبلية منها.

يشير السكارنة (2010) الى أنه بالرغم من وجود ارتباط وثيق بين مفهوم القيادة والإدارة، إلا أنهما لا يعنيان الشيء ذاته، فالفرد قد يكون مديراً أو قائداً أو كليهما معاً، وبشكل عام تعتبر القيادة إحدى مكونات الإدارة والتي يتم ممارستها بالعمل مع الأفراد أو من خلالهم لتحقيق أهداف المؤسسة.

يتبين من المراجعة السابقة وجود تمايز ما بين مفهومي الإدارة التربوية والقيادة التربوية على الرغم من أن هنالك تداخلاً في استخدام المفهومين على أساس أنهما مترادفان في المعنى، ففي حين تركز الإدارة التربوية على المهام وإنجازها بكفاءة وفعالية، فإن القيادة التربوية تركز على الأفراد العاملين في المؤسسة من حيث ضرورة تحفيزهم للعمل معاً وخلق رؤية وأهداف مشتركة يسعى جميع أفراد المؤسسة لتحقيقها، وكما أن مفهوم القيادة يعطي أهمية كبيرة لحاجات العاملين ورغباتهم وضرورة خلق التوافق ما بينها وبين أهداف ومهام المؤسسة.

مفهوم القيادة التربوية

من أبرز التعريفات لمفهوم القيادة ما يلي:

- القيادة هي مجموعة من السلوكيات التي يمارسها القائد في الجماعة، والتي تمثل محصلة تفاعله مع أعضائها، وتستهدف حث الأفراد على العمل معاً من أجل تحقيق أهداف المنظمة بأكبر قدر من الفاعلية والكفاءة والتأثير (عبودي، 2010).
- "القيادة هي فن التأثير في الأشخاص وتوجيههم بطريقة معينة يتسنى معها كسب الاهتمام بالجماعة" (المخلافي، 2007، ص25).

- عرّف "هوي ومسكل" القيادة (Hoy & Miskel, 2008) بأنها تتضمن عملية تأثير اجتماعية التي من خلالها يؤثر عضو أو أعضاء من المجموعة في اختيار الأهداف، وتحديد المخرجات. وكذلك هي دور متخصص يتألف من عناصر انفعالية وعقلية من دون افتراضات حول الغرض أو المخرج من الجهد المبذول.
- ويحدد "ليثوود" (Leithwood, 2004) وظيفتان محوريتان في تعريف القيادة وهما تحديد الاتجاهات وممارسة التأثير على الآخرين وهاتان الوظيفتان يمكن القيام بهما بطرق مختلفة وهذا الذي يميز ما بين نماذج القيادة المختلفة.
- يشير البدري (2005) أن هنالك نوعان من القيادة هما القيادة الرسمية والقيادة التي تنبثق من الجماعة، حيث أن القيادة الرسمية تُعيّنها سلطة خارج إطار الجماعة، بينما القيادة المنبثقة عن الجماعة قد يمارسها أي عضو داخل هذه الجماعة.

نستطيع تلخيص أهم الأمور في التعريفات السابقة للقيادة بالنقاط التي أبرزها السكارنة (2010): القيادة سلوك جماعي يسعى لتحقيق أهداف مخططة، وهي تفاعل بين قائدٍ ومرؤوسيه بحيث يؤثر كلٌ منهما بالآخر، وتسعى لتحقيق رضا العاملين وتزيد من تماسكهم كما أنها تختلف بإختلاف الثقافة التنظيمية والبيئة المحيطة.

تشير"باوند وجوشي" (Pound & Joshi, 2005) إلى أن مفهوم القيادة في مرحلة الطفولة المبكرة يتضمن بعض السمات الخاصة التي لا تتوفر في قيادة المؤسسات التربوية في المراحل النمائية الأخرى، وبهذا يكون دور القائد في مرحلة الطفولة المبكرة أكثر تعقيداً، ولهذا يجب أن يأخذ القائد بعين الإعتبار الأمور التالية:

- العمل مع الأطفال الصغار: حيث أن العاملين بهذه المرحلة يتعاملون مع أطفال صغار حسّاسين ويسهل التأثير عليهم، فالطريقة التي يتم بها قيادة فريق العمل في الروضة سوف ينعكس على طريقة التعامل مع الأطفال فيها، فالطاقم الذي يُعامَل باحترام وتعاطف سيتعامل كذلك مع الأطفال.
- إشراك الأهل والمجتمع: القيادة في سياق معطيات مرحلة الطفولة المبكرة بحاجة للاتصال مع الأهل والمجتمع، حيث أن وجهات نظر الطاقم في الروضة قد لا تنسجم مع أجندة ووجهات نظر الأهل، لهذا يجب أن يعمل القائد على تطوير فهم مشترك ما بين الطرفين من خلال التفاوض والنقاش.
- القائدات الإناث: بما أن القيادة في مؤسسات مرحلة الطفولة المبكرة في غالبيتها العظمى من الإناث، فإن أنماط القيادة تظهر مختلفةً فيها، حيث أن القيادة الفعّالة لهذه المؤسسات تتصف بما يلي: خلق رؤية والسير بإتجاهها من أجل التغيير، وتوفير الرعاية والإحترام للإختلافات ما بين الأفراد، والعمل التعاوني، وبناء الثقة والنظام المنفتح داخل المنظمة، وهذه السلوكيات تتصف بها القائدات الإناث أكثر من القادة الذكور.
- المدى الواسع الذي يشمله كادر العمل في مرحلة الطفولة المبكرة: هناك حاجة إلى طاقم متنوع من حيث نوعية التدريب الذي يتلقاه، ومن حيث المؤهلات والخبرة في مؤسسات الطفولة المتنوعة، ويتطلب مدىً واسعاً من الأفراد المتنوعين للعمل داخل هذه المؤسسات، فعلى سبيل المثال نحتاج إلى مربياتٍ متخصصاتٍ في رعاية الأطفال ما دون سن الثلاث سنوات (مرحلة

الحضانة)، ومتطوعين مبتدئين ولكن مهتمين للعمل مع أطفال هذه المرحلة، وممرضات، وأخصائيين إجتماعيين، وإستشاريين في قضايا متعددة وغيرها.

نلاحظ ما بعد المراجعة السابقة أن مفهوم القيادة التربوية يقوم على وجود تفاعل وتأثير بين القائد والتابعين بحيث يؤثر كل منهما بالآخر من أجل تحقيق أهدافٍ مشتركةٍ تم صياغتها من قبل الطرفين بناءً على رؤية المدرسة بعيدة المدى. وتبين أيضاً أن مفهوم القيادة التربوية في مرحلة الطفولة المبكرة، والتي تعتبر مرحلة رياض الأطفال جزءاً منها، يأخذ طابعاً خاصاً نابعاً من خصوصية هذه المرحلة العمرية، الأمر الذي يترتب عليه ضرورة توفر خصائص معينة لدى القادة فيها.

أساليب القيادة

هناك ثلاث أساليب للقيادة يطرحها المخلافي (2007):

1. **القيادة الأوتقراطية:** يتميز القائد الأوتقراطي بأنه متسلط أو متحكم، ويضيف عبودي (2010) بأن سلوكه إما أن يأخذ شكلاً متطرفاً في الإستبداد وتدعى القيادة الأوتقراطية المتسلطة، أو يأخذ سلوكاً متطرفاً أقل حدة وتدعى القيادة الأوتقراطية المميزة.
2. **القيادة الديمقراطية:** تعتمد على العلاقات الإنسانية ما بين القائد والمرؤوسين وتكون قائمةً على أساس الإحترام المتبادل وحرية الإختيار والإقناع، والتعاون معاً لحلّ المشكلات وإشراك المرؤوسين في بعض المهام القيادية وإتخاذ القرارات.

3. **القيادة الحرة أو المنطلقة:** وهي القيادة التي تترك المرؤوسين دون توجيه أو تدخّل في شؤونهم وتعطيهم الحرية لإصدار القرارات لإنجاز العمل، أي تترك المرؤوسين دون ضبط.

كما أن هناك العديد من الأنماط والنماذج للقيادة التي يطول شرحها، وحدود هذه الدراسة لا تسمح بذلك ولكن أبرزها حسب ما ورد في المخلافي (2007) وعبودي (2010):

- **نمط هاليين أ:** التي تركز على أداء المهمة والإنتاج.
- **نمط هاليين ب:** التي تركز على الإهتمام بالعاملين والعلاقات.
- **نموذج بورز:** وهو نوعان، القيادة المتمركزة حول العاملين، والقيادة المتمركزة حول العمل.
- **أنماط ليكرت:** النمط التسلطي، والنمط التسلطي الخيّر، والنمط الإستشاري، ونمط المشاركة الإجتماعية.
- **الأنماط السلوكية ذات البعد الواحد** (السلطوي، الديمقراطي، نمط عدم التدخل).
- **نمط المحورين:** الإهتمام بالمهام والإنتاج، والإهتمام بالعاملين.

نتيجة التداخل ما بين مفهوم الإدارة والقيادة، يطلق أحياناً على الأساليب والأنماط السابقة اسم أنماط الإدارة التربوية وهذا ما تم توضيحه في الإطار النظري الخاص بهذه الدراسة ضمن الفصل الأول.

نظريات القيادة

سيتم من خلال هذا الجزء مراجعة أبرز نظريات القيادة بشكل موجز وذلك لأن هذه النظريات موضوع واسع ومتعدد الأبعاد ولا يمكن تغطيته ضمن حدود هذه الدراسة، ومن أبرزها ما يلي بحسب ما وردت في "هوي ومسكل" (Hoy & Miskel, 2008):

- **نظرية السمات (Traits theory):**

نشأت هذه النظرية في الفترة بين عامي 1940–1950، حيث كان التربويون يسعون لتحديد السمات التي تميز الشخص القائد. حدد "رالف ستكديل" (Stogdill, 1948) العوامل الشخصية المتعلقة بالقيادة في خمس فئات وهي: القدرة (Capacity)، المسؤولية (Responsibility)، المشاركة (Participation)، المكانة (Status)، الإنجاز (Achievement). وتم لاحقاً إضافة عامل سادس ذو علاقةٍ بالظروف أو المواقف المحيطة بالقائد وأطلق عليه إسم الحالة أو الموقف (situational concept).

أما وجهات النظر الأحدث حول نظرية السمات فأصبحت تركز على العلاقة ما بين سمات القائد والفعالية بدلاً من التمييز ما بين القائد وغير القائد كما كان سابقاً، أي امتلاك الشخص (القائد) لمجموعة من السمات تزيد من إحتمالية كونه قائداً فعّالاً، وبهذا تم تصنيف السمات والمهارات ذات العلاقة بالقيادة الفعّالة في ثلاث مجموعات بحسب "يوكل" (2002): سمات الشخصية، وسمات الدافعية، والمهارات.

- **نظرية الموقف (situations and leadership):**

جاءت هذه النظرية بعد رفض وجهة النظر القائلة بأن الشخص يولد قائداً، لذلك سعت نظرية الموقف إلى تحديد الخصائص الحالية للقيادة التي لها علاقة بسلوك وأداء القائد والتي تتضمن: المرؤوسين والمنظمة والبيئة الخارجية والداخلية.

- **نظرية السلوك (behaviors and leadership):**

تقوم نظرية السلوك على تصور أن القيادة تعتمد على نوعين من سلوك القائد: الأول يتعلق بالأفراد أي العلاقات الشخصية، والثاني يتعلق بالإنتاج واتمام المهام والإنجاز.

- **النظرية الإحتمالية–النماذج الإحتمالية للقيادة** (Contingency models of leadership):

بحسب هذه النظرية يوجد خمسة نماذج محتملة للقيادة:

أولاً: القيادة التعليمية (Instructional leadership)

هي شكل من أشكال القيادة والتي تؤكد على أهمية تطوير التعلم والتعليم، فالمدراء يؤثرون على تحصيل الطلبة بشكل غير مباشر من خلال خلق النظام التعليمي في المدرسة ومن خلال أفعال المشاركة وبناء الثقافة ومناخ المدرسة وتحديد أهداف وتوقعات مرتفعة.

كما أكد "هلنجر" في عمل حديث له (Hallinger, 2011) أن القيادة التعليمية تركز على دور المدير واستخدم مصطلح "القيادة من أجل التعلّم" والتي تقوم على عدة افتراضات، أبرزها أن القيادة تحدث في نظام تنظيمي مفتوح، وتستجيب للقيود والفرص المتاحة في هذا النظام، والقيادة

تتأثر بالخصائص الشخصية للقائد، كما أنها تهدف لتحقيق تعلّم الطلبة ولكنها لا تؤثر مباشرة على تعلّمهم.

ثانياً: نظرية الزميل الأقل تفضيلاً

طوّر "فدلير" (Fiedler, 1967) هذه النظرية والمبنية على أن الحاجات هي التي تحفز السلوك في حالات شخصية متنوعة، وتقوم النظرية على تحديد الزميل الأقل تفضيلاً للعمل معه من قبل العاملين في المنظمة، من خلال مقياس خاص (استبانة) يقوم على تحديد سمات هذا الزميل.

ثالثاً: نظرية بدائل القيادة

طور نظرية بدائل القيادة "كيرّ وجرمير" (Kerr & Jermier, 1978) وهي تقوم على وجود عوامل ظرفية أو موقفية تقلل من فعّالية القيادة ومن قدرتها على التأثير في الآخرين. وقد حددت ثلاث عوامل كبدائل للقيادة وهي: خصائص التابعين، وخصائص المنظمة، وخصائص المهام.

رابعاً: القيادة الموزعة

تكمن فكرة هذا النموذج في ربط القيادة بمجموعة من الأفراد الذين يتشاركون في مسؤوليات القيادة بدل قيام فرد واحد بها، مما يؤثر بشكل إيجابي على أداء المدرسة. وعرف "هاتشر" (Hatcher, 2005) القيادة الموزعة على أنها خاصية مشتركة بين مجموعة من الأفراد في أفعال مشتركة وموزعة، تخلق ثقافة تنظيمية جديدة تعتمد على الثقة بدل الاعتماد على التنظيم.

خامساً: نظرية المسار والهدف في القيادة

طور هذه النظرية "هاوس" (House, 1996)، فبالاعتماد على نظرية الدافعية، يفترض هاوس أن التابعين سيكونون محفّزين إذا آمنّوا بأنهم قادرين على القيام بالمهام، وأن جهودهم تنتج مخرجات مرغوبة وأن مكافأة العمل الذين سيقومون به ستكون ذات قيمة.

- **نظرية المدى الكامل للقيادة (Full Range Leadership)**

يتضمن هذا النموذج الذي طوره "باس" (Bass, 1998) ثلاث أنواع رئيسية للقيادة، واستخدام تسع عوامل مرتبة بطريقة متواصلة (Continuum) موزعة على هذه الأنواع الثلاث:

1. **القيادة التسيبية (Laissez-faire Leadership)**: تعرف بغياب التعامل ما بين القائد والتابعين، فلا يعبرون عن آرائهم ولا يشاركون في المهام أو صنع القرارات، ولا يُمنح التابعون أي سلطة، وهذا النوع يضم نوع واحد من المتواصل هو التفاعل أو التلقين (Non-transaction passive).
2. **القيادة التبادلية (Transactional Leadership)**: في هذا النوع، يتم التبادل ما بين القيادة والتابعين حيث يقدم التابعون الخدمات ويتلقون المكافآت مقابلها، فهذا النوع يضم ثلاث عوامل من المتواصل هي: المكافآت المشروطة، الإدارة الفعّالة، والإدارة السلبية.
3. **القيادة التحويلية (Transformational Leadership)**: يحفز القادة في هذا النوع من القيادة التابعين للإهتمام بالأهداف الجماعية فوق الأهداف الذاتية ولتحقيق أداءٍ ذا مخرجات مرتفعة. كما يحفزون التابعين لبناء رسالة ورؤية تشاركية ويضعون الأساسات للتغيير

الجذري في طرق عمل الفرد والجماعة. ويتميز هؤلاء القادة بقيم أخلاقية مرتفعة، ويسعون لبناء ثقافة إيجابية دائمة في المؤسسة. ويتضمن هذا النوع من القيادة خمس عوامل من المتواصل التالي: التأثير النموذجي أو المثالي، المشاركة بالتأثير المثالي من قبل التابعين، الدافعية الملهمة، والتحفيز الذهني، والإعتبارات الفردية.

يتبين من خلال مراجعة أساليب القيادة التربوية وأنماطها من مراجع متعددة، العربية منها والأجنبية، المدى الواسع من الأساليب والنظريات التي تتفق أحياناً معاً في أبعاد محددة من مفهوم القيادة التربوية وتختلف في أبعاد أخرى، وكما يظهر أيضاً تطور هذه النظريات من حيث الكيفية التي تنظر بها لمفهوم القيادة، فمفهومها الحديث اليوم يختلف عما كان عليه سابقاً، فعلى سبيل المثال، كان الفرد يعتبر قائداً إذا توفرت به سمات محددة مثل ترؤسه لمجموعة أفراد يدعون المرؤوسين، بينما تعتبر القيادة اليوم التأثير في إتجاهين ما بين القائد والتابعين لتحقيق أهداف مشتركة منبثقة من رؤية مشتركة، فيكون دور القائد تحفيز التابعين من أجل تحقيق ذواتهم مع تحقيق أهداف المؤسسة.

الإدارة التربوية بين المدير والقائد التربوي

ظهرت بعض الفروق في الأدب التربوي ما بين المدير والقائد التربوي. فيشير السكارنة (2010) إلى الفروق التالية: المدير يدير، بينما القائد يبدع، و يركز المدير على الأنظمة، بينما يركز القائد على الأفراد، ويعتمد المدير على السلطة التي يستمدها من منصبه، بينما يعتمد القائد على الثقة التي يبنيها من خلال عملية التأثير الإجتماعي. كما أن نظرة المدير تكون قصيرة المدى وإلى الداخل، بينما تكون نظرة القائد بعيدة المدى وإلى الخارج. ويضيف عطوي (2009) على الفروقات السابقة ما

يلي: يركز الإداري على التنفيذ أكثر من التخطيط، حيث يهتم بتوفير الموارد المادية والبشرية اللازمة للعملية التربوية، بينما يخطط القائد أكثر مما ينفذ، وذلك لإهتمامه برسم السياسة العامة للمؤسسة، وينسق المدير نشاط الأفراد لتحقيق أهداف محددة، بينما يؤثر القائد في نشاطات الأفراد وسلوكهم لتحقيق الأهداف العامة للمؤسسة. كما أن المدير يحاول المحافظة على الوضع الراهن، فتفكيره يقتصر فقط على الحاضر، بينما يسعى القائد إلى التغيير والتطوير في الواقع وفي البناء المنظمي حيث يفكر في المستقبل أكثر مما يفكر في الحاضر. وسلطة المدير رسميّة، يستمدها من القوانين والتشريعات، أما سلطة القائد غير رسميّة في الغالب ويستمدها من قدرته على التأثير على الأفراد للتعاون والعمل المشترك.

إن الفرد قد يجمع ما بين القيادة والإدارة بنفس الوقت، ولكن ليس بالضرورة أن يكون كل مدير قائداً أو كل قائد مديراً، وكذلك من الممكن أن يكون الشخص في موقف ما قائداً، وفي موقف آخر إدارياً، فعندما يقوم بالأعمال الروتينية وفق نظام محدد يكون مديراً، وعندما يتجاوز النمطية إلى الإبتكار والإبداع ويؤثر على الجماعة لتحقيق هدف ما يكون قائداً (عطوي، 2009).

من سياق مراجعة العناوين السابقة الذكر ضمن الباب الثاني، نستنتج وجود تمايز ما بين مفهومي الإدارة التربوية والقيادة التربوية رغم الاستخدام المترادف لهما في الأدب التربوي، وهذا ما انعكس في الدراسات التربوية حول الأنماط الإدارية كما سيتبين في الجزء الخاص بمراجعة الأدبيات السابقة، حيث أن معظم الدراسات التي تمت مراجعتها كانت تحت عنوان الأنماط القيادية، ولكن محتوى الدراسة يبحث في الأنماط الإدارية الثلاث (الأوتوقراطي، والديمقراطي، والتسيبي).

الأدبيات السابقة:

سيتم في هذا الجزء من الفصل الثاني عرض الأدبيات السابقة العربية والأجنبية التي تمت مراجعتها، حول الأنماط الإدارية ومرحلة رياض الأطفال والإدارة التربوية في مرحلة رياض الأطفال، مع الإشارة إلى ندرة الأدبيات السابقة العربية والأجنبية حول مرحلة رياض الأطفال وخاصة الإدارة التربوية فيها. وسيتم مراجعة الأدبيات السابقة في ثلاث محاور:

- المحور الأول: الدرسات المتعلقة بالأنماط الإدارية.
- المحور الثاني: الدراسات المتعلقة بمرحلة رياض الأطفال.
- المحور الثالث: الدراسات المتعلقة بالإدارة التربوية في رياض الأطفال.

المحور الأول: الدرسات المتعلقة بالأنماط الإدارية

الدراسات التي توفّرت وتمت مراجعتها حول الأنماط الإدارية العربية والأجنبية، فَحصَ بعضها الأنماط الإدارية السائدة، فيما فَحصَ الجزء الآخر أثر الأنماط الإدارية على بعض المتغيرات مثل الرضى الوظيفي أو السلوك الإبداعي وغيرها.

تمت مراجعة عدد من الدراسات في مجال فحص الأنماط الإدارية السائدة، أحدثها دراسة مَساعدة (2010) بعنوان "الأنماط القيادية السائدة لدى عمداء الكليات ورؤساء الأقسام العلمية في جامعة الزرقاء". سعى مساعدة للتعرف على نمط القيادة السائد في الكليات المذكورة والمقارنة بين النمط القيادي السائد لدى كل من عمداء الكليات، ورؤساء الأقسام العلمية في تخصصات العلوم الطبيعية

والتطبيقية وتخصصات العلوم الإنسانية في جامعة الزرقاء. بينت النتائج أن نسبة جيدة من القياديين في جامعة الزرقاء يتبعون الأسلوب القيادي المُفَوضْ، كما تبين عدم وجود فروق في الأسلوب القيادي الذي يتبعه كل من عمداء الكليات ورؤساء الأقسام العلمية، وكذلك عدم وجود فروق في الأنماط القيادية عند شاغلي الوظائف القيادية بين المدراء في أقسام التخصصات المختلفة.

في نفس السياق كانت دراسة الرشيدي (2010) بعنوان "الأنماط القيادية المدرسية في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت وعلاقتها بالولاء التنظيمي للمعلمين من وجهة نظرهم". هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الأنماط القيادية المدرسية السائدة لدى مديري المدارس المذكورة، وهل تختلف هذه العلاقة بإختلاف متغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي وتكونت عينة الدراسة من (451) معلماً ومعلمة، تم إختيارهم بالطريقة القصدية. بينت النتائج أن النمط الديمقراطي أخذ المرتبة الأولى بين الأنماط القيادية الثلاث (الأوتوقراطي، والديمقراطي، والتسيبي)، بينما جاء النمط التسيبي بالمرتبة الأخيرة. وبينت النتائج فروقاً دالة إحصائياً لصالح الذكور في النمطين التسيبي والتسلطي. وكما أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين الأنماط القيادية وبين الولاء التنظيمي للمعلمين في النمطين الأوتوقراطي والتسيبي، بينما لم تظهر فروق في النمط الديمقراطي. وكما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في العلاقة الارتباطية بين الولاء التنظيمي ومتغير الخبرة في جميع الأنماط القيادية المدرسية. وكذلك تبين وجود فروقٍ دالةٍ إحصائياً في قوة العلاقة الارتباطية بين الولاء التنظيمي ومتغير المؤهل العلمي وكانت الفروق لصالح النمط التسيبي.

سعت دراسة الخطيب (2004) إلى التعرف على النمط القيادي السائد (النمط الأوتوقراطي، والنمط الديمقراطي، والنمط التسيبي) لدى المدراء في المنظمات الحكومية الفلسطينية في محافظات غزة،

والتعرف على درجة الاختلاف في الأنماط القيادية باختلاف متغيرات الدراسة: الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي، المسمى الوظيفي وعدد المرؤوسين، وكذلك التعرف على أهم سمات الإدارة الفلسطينية. وتكونت عينة الدراسة من (500) موظفٍ موزعين على (23) وزارة حكومية، وقد تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية طبقية. وقد دلت النتائج على تفوق النمط الديمقراطي على باقي الأنماط القيادية لدى المديرين في وزارات السلطة الوطنية الفلسطينية، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المرؤوسين للأنماط الثلاث للمدير الفلسطيني تعزى لمتغير الجنس، بينما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المرؤوسين للنمط الأوتوقراطي والديمقراطي للمدير الفلسطيني تعزى لمتغير سنوات الخبرة، بينما توجد فروق دالة إحصائياً في أثر هذا المتغير على ممارسة النمط التسيبي. كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المرؤوسين للأنماط الثلاث للمدير الفلسطيني تعزى لمتغير المؤهل العلمي ومتغير المسمى الوظيفي. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ايجابية بين النمط الديمقراطي وبعض الممارسات الإدارية وهي: البعد عن المركزية والمشاركة في اتخاذ القرارات والاهتمام بالعمل والموظف. كما بينت النتائج بعض أهم خصائص الإدارة الفلسطينية الحكومية مثل: أهمية العلاقات الشخصية في تعيينات الوظائف الحكومية، وعدم الاهتمام الكافي بالوقت، وتأثر المدير بالمقربين منه في اتخاذ القرارات.

أما دراسة النيرب (2003) بعنوان "الأنماط القيادية لأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة" فقد هدفت أيضاً إلى التعرف على أنماط أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطسنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة في ضوء دور متغيرات الجنس والجامعة والمستوى الوظيفي،

ومكان السكن. بينت نتائج هذه الدراسة حصول النمط الديمقراطي على تقدير متوسط، والنمطين التسيبي والأوتوقراطي على تقدير منخفض، وهذا تشابه مع نتائج دراسة الخطيب وكذلك تتشابه معها في ظهور فروق واضحة بين أعضاء هيئة التدريس الذكور والإناث في النمط الديمقراطي لصالح الذكور، والنمطين التسيبي والأوتوقراطي لصالح الإناث، بينما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً على النمط الديمقراطي تبعاً لمتغير الجنس عند الطلبة. وكانت هناك فروق واضحة بين الذكور والإناث منهم في النمطين التسيبي والأوتوقراطي لصالح الذكور.

بينما هدفت دراسة السعود والشمايلة (2010) بعنوان "الأنماط الإدارية لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وعلاقتها بالسلوك الإبداعي للمعلمين" إلى الكشف عن الأنماط الإدارية لمديري المدارس الثانوية وفقاً لنظرية رنسيس ليكرت وبيان علاقتها بالسلوك الإبداعي للمعلمين. تكونت عينة الدراسة من (780) فرداً منهم (130) مديراً ومديرة، و(650) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. وبينت النتائج أن درجة ممارسة مديري المدارس للأنماط الإدارية الثلاث (التشاركي الديمقراطي، والإستشاري الديمقراطي، والإستبدادي التسلطي) جاءت مرتفعة، باستثناء النمط الإستبدادي الخير الذي جاء متوسطاً. كما أظهرت النتائج وجود علاقة موجبةٍ دالةٍ إحصائياً بين ممارسة المديرين للأنماط الأربعة الإدارية ومستوى السلوك الإبداعي للمعلمين.

أما دراسة الفهيدي (2009) بعنوان "أنماط السلوك القيادي السائدة لدى مديري إدارات التربية والتعليم في محافظة تعز في الجمهورية اليمنية وعلاقتها بالمناخ التنظيمي من وجهة نظر رؤساء الأقسام العاملين معهم"، فقد هدفت إلى التعرف على أنماط السلوك القيادي السائدة لدى مديري إدارات التربية والتعليم وعلاقتها بالمناخ التنظيمي من وجهة نظر رؤساء الأقسام العاملين معهم. بينت النتائج أن

درجة ممارسة هؤلاء المديرين للأنماط القيادية الثلاث كانت متوسطة، حيث احتل النمط الديمقراطي المرتبة الأولى والنمط الأوتوقراطي الثانية، والنمط التسيبي الثالثة. وأظهرت النتائج وجود علاقة سالبة بين النمط الأوتوقراطي والمناخ التنظيمي ككل، بينما لم توجد أي علاقة بين نمطي القيادة الديمقراطي والتسيبي والمناخ التنظيمي.

أما دراسة السعود (2009) فقد هدفت للتعرف على أنماط السلوك الإداري لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وفقا لنظرية رنسس ليكرت، وبيان علاقتها بمستوى الولاء التنظيمي لمعلمي هذه المدارس من وجهة نظر المعلمين، وكانت بعنوان "أنماط السلوك الإداري لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وفقاً لنظرية رنسس ليكرت (نظام 1 – نظام 4) وعلاقتها بمستوى الولاء التنظيمي لمعلمي مدارسهم". أوضحت نتائج الدراسة أن مديري المدارس يمارسون الأنماط الإدارية الأربعة بدرجات متفاوتة، فهم يمارسون النمطين الاستشاري الديمقراطي، والتشاركي الديمقراطي بدرجة مرتفعة، ويمارسون النمط الاستبدادي الخير بدرجة متوسطة، ويمارسون النمط الاستبدادي التسلطي بدرجة منخفضة. كما أشارت النتائج إلى أن مستوى الولاء التنظيمي لمعلمي المدارس جاء بدرجة متوسطة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين كل من النمط الإداري الثاني (الاستبدادي الخير) والثالث (الاستشاري الديمقراطي) والرابع (التشاركي الديمقراطي) لمديري المدارس ومستوى الولاء التنظيمي للمعلمين، في حين وجدت علاقة ارتباطية عكسية بين النمط الإداري الأول (الاستبدادي التسلطي) للمديرين ومستوى الولاء التنظيمي للمعلمين.

من الدراسات الهامة التي تمت مراجعتها في سياق الأنماط الإدارية، أطروحة دكتوراة "نسوبجا" (Nsubga, 2008)، بعنوان " Analysis of leadership styles and school performance

of secondary schools in Uganda"، وقد هدفت لتحليل الأنماط القيادية (النمط الأوتوقراطي، والديمقراطي، والتسيبي) وأداء المدرسة في المدارس الثانوية في أوغندا، وتم استخدام المنهجين الكمي والكيفي، فكان بحثاً مسحياً إرتباطياً سعى لتأسيس علاقةٍ ما بين الأنماط القيادية وأداء المدرسة. تم جمع البيانات حول متغير مستقل وهو الأنماط القيادية، ومتغير تابع وهو أداء المدرسة. تكونت عينة الدراسة من (24) مديراً، و(200) معلمٍ و(351) طالباً. وتكونت أدوات الدراسة من المقابلة والإستبانة، والمجموعات البؤرية لكل من المدراء والمعلمين والطلبة المشاركين بالدراسة، والملاحظة ومراجعة الوثائق في المدارس المشاركة. بينت النتائج أن النمط الأوتوقراطي يؤثر سلباً على الأداء المدرسي، وكذلك وجود علاقة موجبة بين النمط الديمقراطي والأداء المدرسي، ووجدت علاقة سلبية قوية بين النمط التسيبي والأداء المدرسي. وهذه الدراسة هامة من حيث منهجيتها وأدواتها التي دعمت منهجية الدراسة الحالية، بالإضافة طبعاً لأهمية النتائج التي خرجت بها.

قام محافظة والفاضل (2006) بدراسة بعنوان "أنماط الاتصال الإداري السائدة وعلاقتها بأساليب القيادة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة جرش من وجهة نظر المعلمين"، وكان أحد أهدافها التعرف على أنماط القيادة السائدة (الأوتوقراطي، والديمقراطي، والتسيبي) لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين، والكشف ما إذا كان هناك علاقة ما بين أنماط الاتصال السائدة وأنماط القيادة الإدارية لدى مديري المدارس. بينت نتائج الدراسة أن النمط الأوتوقراطي هو النمط السائد لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة جرش من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، يليه النمط الديمقراطي، وأخيراً النمط التسيبي. كما بينت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سلبية ذات دلالة إحصائية بين نمط الاتصال الصاعد ونمط القيادة الأوتوقراطية، ووجود علاقة إيجابية دالة

إحصائياً ما بين أنماط الاتصال الصاعد والأفقي ونمط الاتصال في إتجاهين والنمط التفاعلي وبين نمط القيادة الديمقراطي.

أما دراسة القاسم (2005) بعنوان "أثر الأنماط القيادية لمديري ومديرات المدارس الحكومية في مديرية تربية نابلس في الرضا الوظيفي للمعلمين العاملين معهم من وجهة نظر المعلمين والمعلمات"، فقد سعت لفحص الأنماط القيادية (الديمقراطي، التسلطي، التسيبي، الدبلوماسي) السائدة لدى مديري ومديرات المدارس، وأثرها على الرضا الوظيفي. كما سعت إلى بيان أثر متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة) على الأنماط القيادية والرضا الوظيفي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. وقد بينت بأن النمط الديمقراطي هو أكثر الأنماط القيادية التي يفضلها المعلمون والمعلمات لمديري المدارس، يليه النمط التسلطي ثم النمط التسيبي ومن ثم النمط الدبلوماسي. كذلك بينت النتائج عدم وجود فروق دالةٍ إحصائياً بين المعلمين والمعلمات على النمط الديمقراطي، بينما كان هناك فروق في الأنماط (التسلطي، والتسيبي، والدبلوماسي) ما بين المعلمين والمعلمات. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأنماط القيادية لمديري المدارس تعزى لمتغير المؤهل العلمي عند المعلمين والمعلمات، وكذلك لم توجد فروق دالةٌ إحصائياً للأنماط القيادية المفضلة لمديري المدارس تعزى لمتغير الخبرة عند المعلمين والمعلمات، كما تبين وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين النمط الديمقراطي والرضا الوظيفي، وكذلك وجود علاقة إرتباطية سلبية بين النمط التسلطي والرضا الوظيفي، وعدم وجود علاقة بين الرضا الوظيفي والنمطين التسيبي والدبلوماسي.

في دراستين أقدم زمنياً نوعاً ما، الأولى دراسة آل ناجي (1996) بعنوان "التفاعل التنظيمي وأسلوب القيادة"، استخدمت الدراسة المنهج التجريبي على عينة من طلاب كلية التربية بجامعة الملك فيصل،

وهدفت إلى التعرف على أهم المعايير التي تتحكم في اختيار الجماعة للقائد الذي يقودها، والتعرف على ردّ فعل المجموعة ونوعيّة استجابتها إذا تغير أسلوب القيادة (الأوتوقراطي، والديمقراطي) والتعرف على أسلوب إنجاز الجماعة للمهام الموكلة إليها في حال تغير أسلوب القيادة للقائد، كما هدفت إلى تحديد العلاقات بين استجابة الأفراد وأسلوب القيادة طبقاً لتطبيقات نظرية (X-Y) على أسلوب القيادة. تكونت عينة الدراسة من 15 طالباً وطالبة، وبينت النتائج أن استجابة الجماعة تتحول من الميل للأسلوب الديمقراطي إلى الأسلوب الأوتوقراطي مع مرور الأعضاء بخبرة التعامل مع النمط الأوتوقراطي، كما بينت النتائج أن استخدام القائد للأسلوب الأوتوقراطي يزيد من المسافة بينه وبين الجماعة، وكذلك وجود ارتباطٍ موجبٍ بين استخدام القائد للأسلوب الأوتوقراطي وإنجاز الجماعة للمهام، وبينت النتائج أيضاً أن مكانة القائد تقل عند إستخدامه الأسلوب الأوتوقراطي مع أعضاء الجماعة.

الدراسة الثانية كانت دراسة "بالمر" (Palmer, 1995) بعنوان " The relationship between principal leadership style and faculty perception of principal effectiveness"، أُجريت في أمريكا لمعرفة العلاقة بين الأنماط الإدارية وفاعلية المدراء، وتكونت عينة الدراسة من (34) مديراً و(272) معلماً من مدارس ولاية ميسيسيبي، وبينت وجود علاقة قوية بين السلوك القيادي والفعالية المدرسية، فالمدراء الذين استخدموا الأسلوب الإداري المقنع والمشارك (يقابل النمط الديمقراطي تقريباً في الدراسة الحالية) كانوا أكثر فعالية من الإدارين الذين استخدموا السلوك الإداري الآمر والمفاوض.

نلاحظ من مراجعة الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية أن الأنماط الإدارية الثلاث (النمط الديمقراطي، والنمط الاوتوقراطي، والنمط التسيبي) تباينت في تأثيرها على بعض المتغيرات مثل الولاء التنظيمي، والرضا الوظيفي، والسلوك الإبداعي وغيرها مما ورد في الدراسات السابقة. كما أن هذه الأنماط اختلفت في سيادتها وممارستها في المؤسسات التربوية بحسب بعض المتغيرات مثل الجنس والصفات الشخصية للإداري وغيرها. كما ظهر تشابهٌ في المنهجية المتبعة وأدوات الدراسة ونوع العينة في معظم الدراسات التي تمت مراجعتها، حيث تم إعتماد المنهج الوصفي التحليلي الكمي أو الكمي والنوعي، باستخدام أداة الاستبانة والمقابلة، وباختيار عينة عشوائية طبقية من مجتمع الدراسة. وأعتقد أن هناك تبريراً منطقياً في اتباع هذه المنهجية عندما يكون هدف الدراسة فحص الأنماط الإدارية السائدة وأثرها على بعض الأبعاد، مع العلم أن بعض الدراسات التي عُرضت استخدمت منهجياتٍ مختلفةً ولكنها لم تكن تسعى لتحديد النمط السائد، بل سعت لفحص أثر النمط الإداري على أبعاد مختلفة من العمل الإداري.

المحور الثاني: الدراسات المتعلقة بواقع رياض الأطفال في فلسطين

ستتم ضمن هذا المحور مراجعة الدراسات التي توفرت حول واقع رياض الأطفال في فلسطين، التي بينت أهمية الدراسة الحالية.

الدراسة الأولى والأحدث (2012) هي التي قام بها مركز المصادر للطفولة المبكرة ومنظمة "أوكسفام نوفيب" (Oxfam Novib) عبر الحكومة الهولندية بتمويل من الإتحاد الأوروبي (European Union) فكانت الدراسة بعنوان " Research study: Early childhood care, Education, and development in East Jerusalem". هدفت الدراسة إلى تقييم دور رياض الأطفال في القدس الشرقية في تطوير ورعاية وتربية الطفولة المبكرة من أجل تطوير قدرة قطاع الطفولة المبكرة في القدس الشرقية لتوفير رعاية وتربية ذات نوعية مرتفعة للأطفال بعمر (3–6 سنوات). شملت عينة الدراسة كل من أولياء الأمور ومربيات ومديرات وخبراء في مرحلة الطفولة المبكرة وممثلين من منظمات غير حكومية ومراكز مجتمعية في القدس الشرقة وأعضاء من مركز المصادر للطفولة المبكرة، وتم استخدام عدة أدوات في هذه الدراسة: مراجعة وثائق، ومجموعات بؤرية ومقابلة واستبانة. وكان من أهم نتائج هذه الدراسة ما يلي: وجود 171 روضة وحضانة في القدس الشرقية ما دون المتطلبات الأساسية، حيث أن الغالبية العظمى من مباني هذه الروضات ما دون المتطلبات الأساسية سواء الصحية أو التربوية الواجب توفرها في أي روضة، كما أن معظم الروضات تعاني من صعوبات وقيود مالية تحدّ من قدرتها على تطوير ظروف تربوية وصحية ملائمة كما تحدّ من قدرتها على دفع رواتب الكادر التعليمي والإداري. وكانت الغالبية العظمى من المربيات في روضات

الدراسة تحمل درجة الدبلوم أو البكالوريوس بالإضافة لمرورها ببرامج تمّكين المعلم، وكما تبين وجود مناهج مختلفة تستخدم في روضات الدراسة التي يتم تطبيقها داخل الصفوف على شكل تعليم مباشر لتتلاءم مع مناهج الصف الأول الأساسي.

كما قام مركز المصادر للطفولة المبكرة عام (2003) بدراسة بعنوان "A review of the preschool sector in east Jerusalem" هدفت إلى فحص قطاع رياض الأطفال في القدس الشرقية من أجل تحديد حاجات هذا القطاع من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة التي تكونت من مديرات ومعلمات وأمهات أطفال الروضات المفحوصة، وكذلك لإشراكهم بعملية التخطيط والتطوير لهذا القطاع. شملت الدراسة (101) روضة من واقع (110) روضات موجودة بالقدس الشرقية في ذلك العام، وتم استخدام الإستبانة والمجوعات البؤرية لجمع المعلومات. وكانت أبرز نتائج هذه الدراسة ما يلي: مباني معظم الروضات غير ملائمة سواء من النواحي الصحية أو التربوية حيث أن نصفها لم يصمم على أساس أنه مبنى خاص بروضة، كما أن معظم روضات الدراسة تعاني من نقص في المصادر والتجهيزات التربوية والخدمات الطبية والإشرافية الملائمة، وأظهرت الدراسة أن الغالبية العظمى من معلمات رياض الأطفال تحمل درجة علمية ما دون درجة البكالوريوس، كما أن عدداً قليلاً جداً من الروضات يتيح الفرصة للمعلمة للمشاركة بنشاطات تسهم في تطوير معرفتها وخبرتها التربوية، وتعاني معظم الروضات من قيود مالية ونقص في الممارسات الإدارية وقيود تتعلق بالمنهاج المستخدم فيها. خرجت هذه الدراسة بعدد من التوصيات من أبرزها: حاجة الروضات للتمويل المالي، وتوفير مصادر تربوية ملائمة لهذه المرحلة، والحاجة لخلق جو عمل أفضل داخل الروضة ما بين أعضاء الكادر فيها وتطوير العمل الفريقي ما بينهم، وتوفير التدريب الملائم للعاملين

بمرحلة رياض الأطفال فيما يتعلق بمرحلة الطفولة المبكرة، وكما برزت الحاجة للتأهيل التربوي والإداري لكل من معلمات ومديرات الروضات، وكذلك الحاجة لتوفير بيئة آمنة وصحية وملائمة تربوياً لطبيعة العمل بهذه المرحلة.

أما الدراسة التي قام بها أبو دفة وآخرون (2007) بعنوان "دراسة تقويمية لجودة التعليم في رياض الأطفال بقطاع غزة"، فقد هدفت إلى التعرف على واقع الرياض في محافظات غزة من حيث جودة التعليم خاصة في المجالات التالية: المنهج، وكفاءة المربية، والمواد التربوية المستخدمة في الرياض، ومشاركة أولياء الأمور، وكذلك هدفت إلى تحديد معوقات جودة التعليم المقدم من وجهة نظر مديرات ومربيات رياض الأطفال، وسعت الدراسة لتحديد نتائج تحسين الأداء المتوقع في رياض الأطفال في المجالات السابقة. تكونت عينة الدراسة من (42) مديرة، و(106) مربيات، و(112) ولي أمر. تم استخدام ثلاثة نماذج من الاستبانات بحسب الفئات الثلاث السابقة، وأظهرت النتائج الحاجة إلى العديد من التدخلات في مجالات: المنهج، وكفاءة المربيات، والمواد التربوية، ومشاركة أولياء الأمور، وتبين أن المنهج المهيمن هو نظام الحصص التقليدي، وهيمنة البعد الاجتماعي والمعرفي كأهداف رئيسية في الروضة من وجهة نظر المديرات والمربيات وأولياء الأمور، كما تبين أن جميع المربيات تحمل شهادة الثانوية العامة فقط، وبينت الدراسة وجود نقص في المواد التربوية، كما أن المشاركة ما بين أولياء الأمور والروضة كانت معدومة تقريباً.

هدفت دراسة أخرى بعنوان "واقع رياض الأطفال الفلسطينية كما تراه مديرات ومعلمات الرياض في محافظات شمال الضفة العربية"، إلى معرفة واقع رياض الأطفال في محافظات الشمال (سلفيت، ونابلس، وجنين، وقلقيلية، وطولكرم) من حيث المنهاج وطرق تنظيمه وتعليمه وإداراته من وجهة نظر

كل من مديرات ومعلمات الرياض، كما هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر متغيرات الدراسة التالية: مكان تواجد الروضة، وسنة تأسيس الروضة، والخبرة، والحالة الاجتماعية، والمؤهل العلمي، وطبيعة العمل، على واقع رياض الأطفال في محافظات شمال الضفة الغربية كما تراه المديرات والمعلمات (الأحمد، 1998). تم استخدام استبانة مكونة من سبعة مجالات وهي: طرق تنظيم المناهج في الروضة، وطرق تعليم المناهج في الروضة، والمهام الإدارية والأكاديمية المنوطة بمعلمة الروضة، والوسائل المعينة التي تستخدم في الروضة، والنشاطات التربوية التي تقوم بها الروضة، ومشاركة أولياء الأمور، والمشكلات التي تواجهها الروضة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعض مجالات واقع رياض الأطفال كما تراها المديرات والمعلمات تعزى لمتغير سنة التأسيس، ومكان الروضة، وسنوات الخبرة لدى معلمات الروضة، والحالة الإجتماعية.

نلاحظ من مراجعة الدراسات السابقة الحاجة الماسة للنهوض بمرحلة رياض الأطفال في فلسطين من مختلف الأبعاد التربوية والتعليمية، والحاجة لدراسات ميدانية لفحص واقعها عن قرب وبعمق دقيق لمختلف أبعاد العمل التربوي فيها، فمثلاً دراسة الأحمد لم تعطِ نتائج ملموسة حول واقع رياض الأطفال في محافظات الشمال، وكما بينت الدراسات سوء الأوضاع التربوية في هذه المرحلة التعليمية، كل هذا يؤكد مدى أهمية الدراسة الحالية لأن النمط الإداري الذي تمارسه المديرة في الروضة هو أساس محوري في عمليات الإصلاح والتغير التربوية، كما أن كل الدراسات السابقة لم تتطرق لواقع الإدارة التربوية في مرحلة رياض الأطفال.

المحور الثالث: الدراسات المتعلقة بالإدارة التربوية في رياض الأطفال

خلال هذا المحور، ستتم مراجعة الدراسات العربية والأجنبية المتوفرة حول أنماط الإدارة التربوية في مرحلة رياض الأطفال، علماً أن الدراسات في هذا السياق قليلة، خاصة العربية منها.

دراسة "واهو" كانت الأحدث بين هذه الدراسات، (Waho, 2010) وكانت بعنوان " Identifying leadership roles for quality in early childhood education programmes"، وقد هدفت إلى تحديد أدوار القائد اللازمة لتحقيق النوعية في برامج الطفولة المبكرة. تم تطبيق الدراسة على مدرستين اعتبرتا ممتازتين بحسب لجان التفتيش على سلطة التربية المحلية في "هونج كونج". تم أخذ وجهات نظر كل من المدراء والمعلمين وأولياء الأمور ومسؤولين من السلطة الحكومية باستخدام مقابلات نوعية كأداة لجمع البيانات، وبينت نتائج الدراسة أن المدراء يميلون لأخذ ثلاث أدوار رئيسية وهي: دور تقديم نموذج للسلوك (role model)، ودور إداري للمدرسة، ودور موجه للمنهاج وبيداغوغيا التعليم، أي أن مدير المدرسة بهذه المرحلة يتخذ ثلاثة أشكال من الأدوار الرئيسية هي دور إداري وأخلاقي وتعليمي.

أما في السياق العربي، فمن الدراسات الحديثة دراسة نوال العتيبي (2010) بعنوان "بعض المشكلات التي تواجه الإدارة المدرسية لرياض الأطفال الحكومية بمدينة الرياض". هدفت الدراسة إلى تحديد درجة حدة بعض المشكلات التي تواجه الإدارة المدرسية لرياض الأطفال في المدارس الحكومية في مدينة الرياض، ومعرفة أسباب هذه المشكلات، وتقديم المقترحات والحلول لتلك المشكلات. تم استخدام الاستبانة لجمع البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة، وطبقت الاستبانة على (51)

مديرة و(38) مساعدة. أسفرت الدراسة عن عدة نتائج من أبرزها ومرتبة تنازلياً: كثرة المشكلات التي تواجه مديرة الروضة، وكثرة الأعباء الإدارية على عاتقها، وحاجة مديرة الروضة إلى زيادة المهارات الفنية والإدارية، وحاجتها إلى تطوير مهاراتها الإشرافية. وقَدّمَ أفراد عينة الدراسة مجموعة من المقترحات التي يمكن الاستفادة منها في القضاء أو التقليل من حدة بعض المشكلات التي تواجه الإدارة المدرسية لرياض الأطفال الحكومية في مدينة الرياض، وتم تضمينها كتوصيات الدراسة ومن أهمها ضرورة تأهيل مديرات ومعلمات رياض الأطفال علمياً، وتربوياً، ومسلكياً، ورفع مستوى الكفايات التعليمية، وإعطاء مديرات الروضات مزيد من الصلاحيات التي تمكنهن من تسيير العمل.

وقام مبارك العتيبي (2010) بدراسة مشابهة بعنوان "الصعوبات التي تواجه إدارات رياض الأطفال في دولة الكويت وعلاقتها بفعالية المديرات من وجهة نظر المديرات والمعلمات". هدفت الدراسة إلى الكشف عن أبرز الصعوبات التي تواجه إدارات رياض الأطفال في دولة الكويت من وجهة نظر المديرات والمعلمات. تكونت عينة الدراسة من (90) مديرة و(438) معلمة، وتم استخدام أداة الاستبانة لجمع البيانات. أظهرت النتائج أن مستوى الصعوبات التي تواجهها إدارات رياض الأطفال من وجهة نظر كل من المديرات والمعلمات متوسطة، وأن مستوى فعالية مديرات رياض الأطفال من وجهة نظر كل من المديرات والمعلمات كان بشكل عام مرتفعاً، وبينت النتائج عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية بين الصعوبات التي تواجهها إدارات رياض الأطفال ومستوى فعالية المديرات من وجهة نظر كل من المعلمات والمديرات، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية ما بين إجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير طبيعة العمل حيث كانت لصالح المديرات.

أما دراسة الجنيد وبدر (1994) بعنوان "دراسة حول المشكلات التي تواجه إدارات رياض الأطفال بدولة البحرين" فقد سعت أيضاً لتحديد المشكلات التي تواجه إدارات رياض الأطفال في دولة البحرين وترتيبها بحسب أهميتها من أجل تقديم مقترحات لحلها. تكونت عينة الدراسة من (104) من مديرات ومعلمات من روضات أهلية وخاصة. تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات. أظهرت النتائج أن معظم المشكلات التي تواجه إدارات رياض الأطفال تركزت حول المشكلات الخاصة بمعلمات الروضة، بينما تركزت معظم المشكلات الأقل أهمية حول المشكلات الخاصة بإدارة الروضة وتنظيمها والمشكلات المتعلقة بالنواحي المالية. كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الرياض الأهلية والخاصة في معظم المشكلات الإدارية لصالح الأهلية، بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً بينهما في المشكلات الخاصة بمعلمات الروضة، وكذلك في المشكلات الخاصة بالعمل مع المجتمع المحلي والمشكلات الخاصة بالأطفال. كما بينت الدراسة عدم وجود فروق بين الرياض الأهلية والخاصة في ترتيب المشكلات حسب الأهمية.

أما البحث الإجرائي الذي قام به "كاردنو ورينولدز" (Cardno & Reynolds, 2009) بعنوان "Resolving leadership dilemmas in New Zealand kindergartens: an action research study"، فقد هدف إلى فحص المعضلات التي تواجهها مديرات الروضات في مقاطعة "أوكلاند"، ومن ثم السعي لتطوير قدرتهن على إدراك وحلّ معضلات القيادة. تكونت عينة هذا البحث من (16) مديرة و(6) إداريين من النظام التربوي وتم البحث فيه في ثلاثة مراحل: المرحلة الأولى سعت لفحص المعضلات بحسب تصور المديرات، وفي المرحلة الثانية تم إدخال برنامج يزود المشاركات بكل من النظرية ومهارات الممارسة اللازم توظيفها لفهم المعضلات وكيفية حلّها، وأما

المرحلة الثالثة فهدفت إلى فحص مدى التغيير الحاصل بناءً على مرور المشاركات بالبرنامج السابق. أظهرت النتائج وجود معضلات في سياق الروضة تم تصنيفها في فئتين رئيسيتين، الأولى ذات علاقة بالوقت وأعباء العمل (مثل عدم توفر الوقت الكافي للقيام بالمهام الإدارية، زيادة أعباء العمل من خلال إضافة العديد من المسؤوليات الإدارية على المديرات، وصعوبة تفويض مسؤوليات للآخرين بسبب مقاومتهم لذلك، والحاجة لتطوير مهارات إدارة الوقت، الخ)، أما الفئة الثانية فكانت مرتبطة ببعد العلاقات داخل الروضة (مثل العلاقات ما بين فريق العمل في الروضة) حيث تبين وجود صعوبة في إدارتها، وذلك لوجود شخصيات متعددة بسمات مختلفة مما يعقد من طبيعة عمل المديرة مع الفريق كما تبين وجود صعوبة في أن تكون المديرة عضواً في فريق العمل وبنفس الوقت مديرة هذا الفريق، وكذلك هنالك صعوبة في التواصل مع المجتمع المحلي والأهل الذي أحياناً يضع المديرة بحالة توتر، خاصة عندما يعارض الأهل قيم تعليم محددة. كما أظهرت النتائج أن المديرات كُنَّ غير قادراتٍ على التعبير عن المعضلات القيادية التي تواجهنها بشكل واضح أو ناجح إلّا أن ذلك تغيّرَ بعد التحاقهن ببرنامج التطور المهني. ونلاحظ تشابهاً في بعض المشكلات التي ظهرت بهذه الدراسة مع مشكلات دراستيّ كلٍ من نوال العتيبي ومبارك العتيبي السابقتي الذكر، ولكن الإختلاف يكمن في المنهجية، حيث أن توظيف البحث الإجرائي أسهم في الحصول على بيانات أكثر دقة وتفصيلاً.

دراسة حديثة أيضاً في هذا السياق قام بها "ونج" (Wong, 2006) بعنوان " A case study of leadership of kindergarten management in Hong Kong"، وهدفت إلى فحص وتوثيق تصوّر مديرتي روضتين لدورهنّ القيادي في ضوء تحديد ماذا تفعلان، ولماذا تفعلان ذلك، وكيف

تصفان خبرتهما في إدارة وقيادة الروضة، مع إلقاء الضوء على قضايا المرأة ودور الثقافة في القيادة المدرسية. تم القيام بسلسلة من المقابلات المتضمنة نموذج لتوثيق البيانات، مع إجراء ملاحظات حول الأعمال التي تقومان بها كل يوم، وتحليل وثائق تستخدمها المديرتان في عملهما. وتبيّن من هذه الدراسة أن كلاً من المديرتين تمارسان سيطرةً شديدةً ومباشرةً على ما يتم تعليمه للأطفال، وعلى كيفية قيام المعلمات بعملية التعليم، وعلى أنشطة التعليم التي يتم تصميمها، حيت تقومان بذلك بسبب إيمانهما بأهمية هذه القضايا في تحديد نوعية التربية التي تقدَم للأطفال، وبسبب التزامهما بتقديم قيادة فعّالة، وبسبب القصور في تأهيل ودافعية طاقم العمل في الروضة. كما أظهرت النتائج أن إحدى المديرتين تهتم بالآثار السلبية التي يتركها دورها القيادي على طاقم العمل، فقد أشارت إلى أنها تمارس سلوك الرعاية والعمل الفريقي لتخفيف الآثار السلبية للسيطرة الشديدة التي تمارسها، بينما لم تعطِ المديرة الأخرى إهتماماً للآثار السلبية للسيطرة الشديدة على طاقم العمل، ولكنها تقوم بسلوكيات الرعاية والعمل الفريقي لتحفيز الطاقم نحو الأداء الأفضل. وبينت النتائج أيضاً أن المديرتين استطاعتا استخدام الثقافة بشكل فعّال للتأثير على الطاقم. فمن هذه الدراسة نستطيع ملاحظة بعض ملامح العمل الإداري في الروضة التي تشابه ما يجري في إدارة الروضة في السياق الفلسطيني، حيث التركيز الكبير على المحتوى أي ما يتم تعليمه للطفل، وليس على العملية التي من خلالها يتعلم طفل هذه المرحلة، ويبرز كذلك التركيز على التعليم وليس التعلّم بمختلف أبعاده بينما ما يلائم خصائص هذه المرحلة هو التعلّم الذي يكون فيه الطفل نشطاً وفعّالاً في تعلمه وليس مستقبلاً سلبياً للمعلومات. كما تبين أن النمط الذي تتبعه المعلمتان في الإدارة هو السيطرة الشديدة

والتوجيه المباشر وهذا ملائمٌ جداً لرؤيتهما لطبيعة العمل والتعليم في الرياض، وهذا ما نحاول فحصه في الدراسة الحالية، أي ما هو النمط الإداري السائد في الرياض الفلسطيني.

دراسة أخرى قام بها "ونج وشيوك" (Wong & Cheuk, 2005) بعنوان " Job-related stress and social support in kindergarten principals: the case of Macau"، هدفت للكشف عن مدى الإجهاد الذي تعاني منه مديرات رياض الأطفال كإداريات وقائدات لروضاتهن، وسعت لمعرفة ما إذا كان هذا الإجهاد ذو علاقة بالشعور السلبي وبالرضى الوظيفي عند المديرات، وما إذا كان الدعم الإجتماعي من المشرف على مديرة الروضة يستطيع خفض الآثار السلبية لإجهاد العمل. أشارت نتائج الدراسة إلى أن المديرات وجدنّ عملهن مجهداً بدرجة متوسطة، وأن الدعم الانفعالي فعّال في عزل آثار إجهاد العمل. كما بينت النتائج أن المديرات كان لديهن رضىً وظيفي عن العمل الذي يقمن به رغم إجهاد العمل. أما المديرات اللواتي كانت قيادتهن مقبولة لدى المعلمات، فكانت درجة إجهاد العمل لديهن منخفضةً، وتبين وجود علاقة إيجابية ما بين إجهاد العمل والشعور السلبي عند المعلمات.

دراسة "شيوك وآخرون" (Cheuk, & Wong, & Rosen, 2000) بعنوان " Kindergarten principals in Hong Kong: job stress and support from a close friend"، كانت مشابهة للدراسة السابقة، وسعت إلى فحص كيف تتصور المديرات المجهدات عملهن كقائدات وكإداريات، وما هي نتائج هذا التصور على مشاعرهن والرضى الوظيفي لديهن. كما سعت لفحص ما إذا كان الدعم الإجتماعي من خلال صديق قريب يساعد في خفض اجهاد العمل. تكونت عينة الدراسة من (100) مديرة روضة، وأظهرت النتائج أن المديرات وصفن عملهن على أنه مجهدٌ بدرجة

متوسطة، فكلما زادت سنوات الخبرة لدى المديرات كلما زادت درجة وصفهن لعملهن على أنه مجهد. وتبين أن الدعم الإنفعالي والمعلوماتي من صديق قريب للمديرة له أثر إيجابي في تخفيف الإجهاد. وأظهرت النتائج أن العلاقة ما بين الإجهاد والمشاعر السلبية، علاقةٌ إيجابية، وأن العلاقة ما بين إجهاد العمل والشعور بالرضى الوظيفي كانت سلبية.

دراسة العمري وأبو طالب (1997) بعنوان "مصادر ضغط العمل كما تراها مديرات رياض الأطفال في منطقة عمّان الكبرى" كانت مشابهة في موضوعها للدراستين السابقتين، وهدفت إلى معرفة أهمية مصادر ضغط العمل كما تراها مديرات رياض الأطفال في منطقة عمّان الكبرى في مجالات العلاقة مع الرؤساء، والعلاقة مع المرؤوسين (المعلمات)، والعلاقة مع أولياء أمور الأطفال، والأمان في العمل، والعلاقة مع الأطفال. كانت المتغيرات المستقلة هي المؤهل العلمي وسنوات الخبرة الإدارية العملية. تكونت عينة الدراسة من (57) مديرة، وأظهرت نتائجها أن مصادر ضغط العمل كما تراها مديرات رياض الأطفال مرتبة ترتيباً تنازلياً كما يلي: العلاقة مع المرؤوسين، الأمان في العمل، والعلاقة مع أولياء أمور الأطفال، والعلاقة مع الرؤساء، والعلاقة مع الأطفال. كما تبين عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية بين مصادر ضغط العمل تعزى إلى متغير المؤهل العلمي أو متغير الخبرة الإدارية العملية.

بينت الدراسات السابقة مدى محورية دور المديرة في إدارة الروضة ومدى تعقيدات هذا الدور ومتطلباته، الأمر الذي يترتب عليه ضرورة امتلاك المديرة مهارات ومؤهلات فنية وإدارية وإنسانية وقدرة على الإدارة والقيادة الديناميكية بحكمة وتبصر عميق في الواقع الحالي للروضة والرؤية المستقبلية التي تريد تحقيقها. وهذا يرتبط بشكل مباشر بالنمط الإداري الذي تتخذه المديرة، فإذا كان

الأوتوقراطي فمن الصعب أن تتمكن المديرة من إدارة الروضة بجو من الراحة، وقد تحقق نجاحاً سريعاً مؤقتاً ولكنه سرعان ما يزول. لهذا شكلت الدراسات السابقة حول طبيعة الإدارة والقيادة في هذه المرحلة خلفيةً إيجابيةً تدعم الدراسة الحالية، وزودت الباحثة بمعلومات قيمة. ورغم أن الدراسات أجريت بسياقات ثقافية مختلفة، أي خارج فلسطين، ولكنها أظهرت تشابهاً كبيراً بطبيعة وإشكاليات الدور الإداري في رياض الأطفال، وهذا قدم مؤشراتٍ داعمةً لهذه الدراسة.

لقد تم خلال الفصل الثاني مراجعة الأدب النظري حول الإدارة التربوية وأنماطها، والقيادة التربوية والإدارة التربوية في مرحلة رياض الأطفال، ومراجعة الأدبيات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة. فتبين أن سمات الأنماط الإدارية التربوية تجلت بشكل واضح في الأنماط الإدارية في رياض الأطفال، لكن بخصوصية طبيعة العمل الإداري فيها. كما تم إبراز أهمية مرحلة رياض الأطفال التي لها دورٌ محوري في النمو المتكامل للطفل، حيث أن الخصائص النمائية لأطفال هذه المرحلة تتطلب أساليباً تربويةً تعليميةً مختلفةً نوعاً ما عن المراحل التعليمية اللاحقة، الأمر الذي ينعكس على طبيعة العمل الإداري وعلاقته بالهيئة التدريسية فيها. مع ضرورة الإشارة إلى قلة الدراسات حول الأنماط الإدارية في رياض الاطفال، وخاصة الدراسات حول الأنماط الإدارية بالتحديد في الإدارة التربوية ضمن هذه المرحلة، والجدير بالذكر أن الدراسات الأجنبية حول مرحلة رياض الأطفال متوفرة أكثر وذات نوعية قيّمة من حيث المواضيع والقضايا التي تدرسها.

خلال الفصل الثالث من الدراسة ستعرض منهجية الدراسة التي من خلالها سيتم فحص النمط الإداري السائد في مرحلة رياض الأطفال في محافظتي رام الله وبيت لحم، والذي سيتضمن تحديد كلٍ من مجتمع وعينة الدراسة وغيرها من الأجزاء الأخرى ذات الصلة.

الفصل الثالث

تصميم الدراسة وإجراءات البحث

الفصل الثالث: تصميم الدراسة وإجراءات البحث

لتحقيق هدف الدراسة، تم تصميم الدراسة باستخدام المنهجين الكمي والكيفي في جمع البيانات حيث تم استخدام المنهج الكمي باعتماد الأسلوب المسحي من خلال أداة الاستبانة لجمع البيانات الكمية، والمنهج الكيفي من خلال أداة المقابلة لجمع البيانات الكيفية.

سيتم في هذا الفصل وصف إجراءات الدراسة التي تسعى إلى فحص النمط الإداري السائد في مرحلة رياض الأطفال في محافظتي رام الله وبيت لحم من وجهة نظر كل من مديرات ومربيات الروضات.

متغيرات الدراسة

تم تحديد متغيرين مستقلين لفحص أثرهما على المتغير التابع وهو النمط الإداري السائد في الروضة، وهذان المتغيران هما الدرجة العلمية وطبيعة العمل. وتم تحديد هذين المتغيرين من مراجعة الأدب التربوي في هذا المجال، إضافة إلى توقع الباحثة أن نمط الإدارة يتأثر بكل من الدرجة العلمية، وطبيعة العمل لكل من مديرة الروضة ومربياتها.

المتغيرات المستقلة:

- **الدرجة العلمية:** تم فحص هذا المتغير في ثلاث مستويات هي: شهادة الثانوية العامة، وشهادة متوسطة (دبلوم)، ودرجة البكالوريوس.
- **طبيعة العمل:** تم فحص هذا المتغير في مستويين: مديرة، ومربية.

المتغير التابع: النمط الإداري السائد (الأوتوقراطي أو الديمقراطي أو التسيبي) الذي تم قياسه من خلال متوسط إستجابة المبحوثات على بنود الاستبانة الخاصة بكل نمط من الأنماط الثلاث السابقة.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من روضات محافظتي رام الله وبيت لحم للعام الدراسي 2013/2012، تم اختيار الروضات المشاركة في الدراسة باستخدام أسلوب العينة العشوائية، حيث أنها العينة الأكثر ملائمة لطبيعة وموضوع الدراسة. كما تم اختيار عينة قصدية لجمع البيانات الكيفية باستخدام أداة المقابلة.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من روضات الأطفال في كل من محافظتي رام الله وبيت لحم البالغ عددها (168) روضة، ويبين الجدول رقم (1.3) توزيع هذه الروضات على قرى ومدن محافظتي رام الله وبيت لحم.

جدول (1.3): روضات مجتمع الدراسة موزعة على مدن وقرى محافظتي رام الله وبيت لحم

المحافظة	عدد روضات المدن	عدد روضات القرى	المجموع
محافظة بيت لحم	42	46	88
محافظة رام الله	42	38	80
المجموع	**84**	**84**	**168**

عينة الدراسة

العينة العشوائية: تم اختيار عينة عشوائية من روضات كل من محافظتي رام الله وبيت لحم بنسبة (50%) من عدد روضات مدن وقرى كل محافظة في مجتمع الدراسة، حيث بلغ عدد روضات عينة الدراسة (84) روضة، (42) منها في مدن محافظتي رام الله وبيت لحم، و(42) منها في قرى محافظتي رام الله وبيت لحم، موزعات كما هو مبين في الجدول (2.3).

جدول (2.3) روضات عينة الدراسة موزعة على مدن وقرى محافظتي رام الله وبيت لحم

المحافظة	عدد روضات المدن	عدد روضات القرى
محافظة بيت لحم	21	23
محافظة رام الله	21	19
المجموع	**42**	**42**

العينة القصدية: تم أخذ عينة قصدية مكونة من سبع مديرات وسبع مربيات من مجتمع الدراسة، مع مراعاة وجود مديرات ومربيات من مدن وقرى محافظتي رام الله وبيت لحم، فكانت العينة القصدية بالشكل المبين في الجدول (3.3).

جدول (3.3) مديرات ومربيات عينة الدراسة القصدية موزعة على مدن وقرى محافظتي رام الله وبيت لحم

المحافظة	محافظة بيت لحم		محافظة رام الله		المجموع	
عدد	المديرات	المربيات	المديرات	المربيات	المديرات	المربيات
مدن	2	2	2	2	4	4
قرى	2	2	1	1	3	3
المجموع	**4**	**4**	**3**	**3**	**7**	**7**

أدوات الدراسة

لجمع البيانات الخاصة بهذه الدراسة، أعدت الباحثة أداتين، الأولى: الاستبانة لجمع البيانات من مديرات ومربيات رياض الأطفال حيث تم تطوير نموذج استبانة للمربية وآخر للمديرة، أما الأداة الثانية فكانت المقابلة، حيث تم تطوير نموذج لمقابلة المربية ونموذج لمقابلة المديرة. والجدير ذكره، أن تصميم هذه الأدوات تم بالرجوع إلى الأدبيات الخاصة بالدراسات العربية منها والأجنبية والتي أبرزها دراسة "نسوبوجا" (Nsubuga, 2008) ودراسة الخطيب (2005) ودراسة النيرب (2003).

الأداة الأولى: الاستبانة

صُممت هذه الأداة لجمع البيانات حول النمط الإداري السائد في رياض الأطفال بحسب ما تراه مديرات ومربيات رياض الأطفال في محافظتي رام الله وبيت لحم، حيث تم تطوير نموذجين، الأول: استبانة المربية بالشكل الذي سيقدم لمربية الروضة (انظر الملحق رقم (1))، والثاني: استبانة المديرة بالشكل الذي سيقدم لمديرة الروضة (انظر الملحق رقم (2)). فيما يلي وصف لكل نموذج:

النموذج الأول: استبانة المربية

تكونت هذه الاستبانة من جزأين: الأول، خاصٌ بالمعلومات الشخصية والمهنية، والجزء الثاني تكون من أربع محاور و(50) بنداً موزعة على المحاور الأربعة للإستبانة (انظر الملحق رقم (1)) كالتالي:

- **المحور الأول:** اتخاذ القرارات، وشمل أحدَ عشر بنداً، هي (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11).
- **المحور الثاني:** التخطيط والتقييم في الروضة، وشمل أحدَ عشر بنداً، هي (12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 21، 22).
- **المحور الثالث:** التفويض وانجاز المهام المختلفة داخل الروضة، وشمل ثلاثة عشر بنداً، وهي (23، 24، 25، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 32، 33، 34، 35).
- **المحور الرابع:** العلاقة ما بين الإدارة والمربيات، وشمل خمسة عشر بنداً، وهي (36، 37، 38، 39، 40، 41، 42، 43، 44، 45، 46، 47، 48، 49، 50).

النموذج الثاني: إستبانة المديرة

تم تطوير نموذج استبانة المديرة بالاعتماد على نموذج استبانة المربية، ولكن مع إعادة صياغة البنود بحيث تخاطب مديرة الروضة بدلاً من المربية، حيث تكونت الاستبانة من جزأين: الأول خاص بالمعلومات الشخصية، والجزء الثاني تكون من أربع محاور و(50) بنداً موزعة على المحاور الأربعة للإستبانة، (انظر الملحق رقم (2)) كالتالي:

- **المحور الأول:** إتخاذ القرارات، وشمل أحد عشر بنداً، وهي (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11).
- **المحور الثاني:** التخطيط والتقييم في الروضة، وشمل أحد عشر بنداً، وهي (12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 21، 22).

- **المحور الثالث:** التفويض وإنجاز المهام المختلفة داخل الروضة، وشمل ثلاثة عشر بنداً، وهي (36، 37، 38، 39، 40، 41، 42، 43، 44، 45، 46، 47، 48، 49، 50).
- **المحور الرابع:** العلاقة ما بين الإدارة والمربيات، وشمل خمسة عشر بنداً، وهي (12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 21، 22).

الأداة الثانية: المقابلة

هدفت المقابلة إلى جمع بيانات مكملة للبيانات المجموعة بواسطة الأداة الأولى (الاستبانة)، حيث تم تطوير نموذجين منها، الأول نموذج مقابلة المربية والثاني نموذج مقابلة المديرة، والجدير بالذكر أنها كانت مقابلة شبه منظمة (semi-structured interview).

النموذج الأول: مقابلة المربية

تكون نموذج مقابلة المربية من خمس أسئلةٍ رئيسية تدور حول المحاور الأربعة الواردة في الاستبانة السابقة الذكر حيث كانت مقابلة شبه منظمة، فالسؤال الأول كان حول إيجابيات وسلبيات إدارة الروضة، والسؤال الثاني حول تفويض السلطة للمربية من قبل الإدارة، والسؤال الثالث كان حول عملية اتخاذ القرارات، والسؤال الرابع حول عملية التخطيط والتنفيذ في الروضة، والسؤال الخامس والأخير حول جوّ العمل في الروضة، (انظر الملحق رقم (5)). كما انبثقت أسئلة إضافية بُنيت على إجابات المربية.

النموذج الثاني: مقابلة المديرة

تَكَوّن نموذج مقابلة المديرة من أربعِ أسئلةٍ رئيسيةٍ تدور حول المحاور الأربعة الواردة في الاستبانة السابقة الذكر، حيث كانت مقابلة شبه منظمة. كان السؤال الأول عن وصف المديرة لأسلوبها الإداري داخل الروضة، والسؤال الثاني عن دور المربية داخل الروضة والمهام التي تقوم بها، والسؤال الثالث عن علاقة المربية المهنية مع إدارة الروضة، والسؤال الرابع كان حول تفويض السلطة للمربية، وكان السؤال الخامس عن جوّ العمل في الروضة، (أنظر الملحق (6)). كما انبثقت أسئلة إضافية بنيت على إجابات المديرة.

إجراءات الدراسة

سيعرض هذا البند خطوات إجراء الدراسة الحالية بحسب التتابع، حيث تم تنفيذ الدراسة كما يلي:

1. تم الحصول على موافقة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية لتنفيذ هذه الدراسة، وتضمن هذا الحصول على وثيقة "تسهيل مهمة" رسمية والتي بموجبها تم تزويد الباحثة بأسماء ومواقع وأرقام هواتف روضات مدن وقرى محافظتي رام الله وبيت لحم. وأتاحت هذه الوثيقة للباحثة الفرصة للدخول إلى روضات الدراسة وجمع البيانات بشكل رسمي.
2. تم اختيار عينة عشوائية من روضات كل من محافظتي رام الله وبيت لحم بنسبة 50% من عدد الروضات من مدن وقرى كل محافظة. تم اختيار هذه النسبة نظراً لعدم توفر بيانات تفصيلية خاصة بمتغيرات الدراسة حول مديرات ومربيات روضات مدن وقرى المحافظتي والتي من بينها عدد المربيات في كل روضة، والدرجة العلمية، وطبيعة العمل لكل من المديرات والمربيات.

3. طورت الأدوات التالية لجمع البيانات: استبانة المربية، واستبانة المديرة، ومقابلة المربية، ومقابلة المديرة، حيث تم بناءها بالاستفادة من الأدب النظري والأدبيات السابقة. كما تم تطوير نموذجين لاستبانة المربية، الأول بالشكل المقدم لمربية الروضة، والثاني بالشكل المقدم للجنة المحكمين، (انظر الملحق رقم (3)). وتم تطوير نموذجين لاستبانة المديرة، الأول بالشكل المقدم لمديرة الروضة والثاني بالشكل المقدم للجنة المحكمين، (انظر الملحق رقم (4))، حيث عرضت هذه الأدوات على لجنة المحكمين لضمان صدقها. ثم تم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من ثماني عشرة مربية وثماني عشرة مديرة من مجتمع الدراسة، للتحقق من ثباتِ أداتيّ الاستبانة.
4. تم توزيع الاستبانات على روضات عينة الدراسة، حيث وزعت على (92) روضة بحسب توزيع روضات عينة الدراسة على قرى ومدن محافظتي رام الله وبيت لحم، فبلغ عدد استبانات المديرات المرتجعة (84) استبانة، وعدد استبانات المربيات المرتجعة (291)، فكانت المبحوثات في عينة الدراسة من مديرات ومربيات موزعة بحسب متغيراتها كما هو مبين في الجدول (4.3).

جدول (4.3) أفراد عينة الدراسة من مديرات ومربيات موزعة بحسب متغيراتها

المتغيرات	مستويات المتغير	المديرات		المربيات	
		العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
الدرجة العلمية	الثانوية العامة	6	%7.1	41	%14.1
	دبلوم	33	%39.3	103	%35.4
	بكالوريوس	45	%53.6	147	%50.5
	المجموع	**84**	**%100**	**291**	**%100**
طبيعة العمل	**مستويات المتغير**	**العدد**		**النسبة المئوية**	
	مديرة	48		%22.4	
	مربية	291		%77.6	
	المجموع	**375**		**%100**	

5. تم اختيار سبع مديرات وسبع مربيات لإجراء المقابلات معهن. قامت الباحثة بإجراء المقابلة مع كل مربية ومديرة بشكل فردي، والتسجيل الصوتي لها ثم تفريغ هذا التسجيل كتابياً. يبين الجدول رقم (5.3) وصفاً لأفراد عينة الدراسة القصدية من مديرات ومربيات موزعة بحسب متغيراتها.

جدول (5.3) أفراد عينة الدراسة القصدية من مديرات ومربيات موزعة بحسب متغيراتها

المتغيرات	مستويات المتغير	المديرات		المربيات	
		العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
الدرجة العلمية	دبلوم	1	%14.29	3	%42.86
	بكالوريوس	6	%85.71	4	%57.14
	المجموع	**7**	**%100**	**7**	**%100**
طبيعة العمل	**مستويات المتغير**	**العدد**		**النسبة المئوية**	
	مديرة	7		%50	
	مربية	7		%50	
	المجموع	**14**		**%100**	

6. تم إدخال البيانات من الاستبانات باستخدام برنامج الرزم الإحصائية SPSS، ومن ثم القيام بعملية التحليل الإحصائي من خلال استخدام الاختبارات الإحصائية الملائمة، وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة وفرضياتها ومن ثم مناقشتها في ضوء الأدبيات السابقة.
7. تم تحليل البيانات الكيفية التي جمعت من خلال المقابلات من خلال استخراج الأفكار الرئيسية الواردة فيها ومناقشتها ومقارنتها تحت عناوين انبثقت من أسئلة المقابلات وإجابات المربيات والمديرات عليها، كل منها على حِدَةٍ، ومن ثم ربط نتائج تحليل البيانات الكيفية الخاصة بالمديرات مع تلك الخاصة بالمربيات.

صدق وثبات أدوات الدراسة

الصدق

الصدق البنائي: ويعني التحقق من أن الأداة تقيس السمة المُقاسة بمستوى من الشمول والتوازن، أي أن الأداة تقيسُ فعلاً ما صممت لقياسه. وللتحقق من هذا، تم عرض أداة الاستبانة على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في موضوع الدراسة والبالغ عددهم (10)، حيث عرضت على سبع أساتذةٍ جامعيين، كما عرضت على مشرفات قسم رياض الأطفال في مديريتي التربية والتعليم في كل من محافظتي رام الله وبيت لحم والبالغ عددهن ثلاثُ مشرفات. وفيما يلي التعديلات التي تمت على كل أداة:

استبانة المربية: تم إجراء بعض التعديلات على نموذج استبانة المربية من قبل المحكمين، حيث تم إضافة بعض البنود ليصبح عدد بنود الاستبانة 50 بنداً، وتم إجراء تعديلات لغوية على بنود أخرى.

استبانة المديرة: تم إجراء بعض التعديلات على نموذج استبانة المديرة من قبل المحكمين، حيث تم إضافة بعض البنود ليصبح عدد بنود الاستبانة 50 بنداً، وتم إجراء تعديلات لغوية على بنود أخرى.

مقابلة المربية: تم إجراء بعض التعديلات على نموذج مقابلة المربية، حيث أصبحت تتكون من خمس أسئلةٍ تدور حول المحاور الواردة في الاستبانة.

مقابلة المديرة: تم إجراء بعض التعديلات على نموذج مقابلة المديرة، فبعد تحكيم المقابلة تم إجراء تعديلات لغوية بسيطة، وإضافة سؤال آخر حول تفويض السلطة للمربية.

صدق التثليث

يقوم صدق التثليث على الحصول على نتائج متشابهة أو مختلفة قابلة للتبرير من أكثر من مصدر، فقد تم استخدام أكثر من أداة في هذه الدراسة لجمع البيانات (أداتين)، وأكثر من منهجية في جمعها، وكذلك تم جمعها من أشخاص مختلفين أي أكثر من مصدر للبيانات (مديرات ومربيات)، وهذه كلها من طرق التحقق من صدق الأدوات.

الثبات

ثبات استبانة المربية: كما ذُكر سابقاً، تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من ثماني عشرة مربية، وتم حساب الثبات من خلال حساب قيمة معامل كرونباخ ألفا التي بلغت (0.913) وتعتبر قيمة مقبولة. كما تم حساب الاتساق الداخلي لبنود كل نمط من الأنماط الثلاث (الأوتوقراطي، والديمقراطي، والتسيبي)، حيث بلغت قيمته لبنود النمط الأوتوقراطي (0.886)، ولبنود النمط الديمقراطي (0.931)، ولبنود النمط التسيبي (0.875)، وجميعها تعتبر قيماً مرتفعة بالنسبة لحجم العينة، ومقبولة ضمن قيم كرونباخ ألفا. ويبين الجدول رقم (6.3) قيمة كرونباخ ألفا لكل من الأنماط الإدارية التي قاستها الاستبانة.

جدول (6.3) قيمة "كرونباخ ألفا" لثبات استبانة المربية

النمط	عدد البنود	قيمة "كرونباخ ألفا"
الأتوقراطي	15	0.886
الديمقراطي	19	0.931
التسيبي	16	0.875
المجموع الكلي	**50**	**0.913**

ثبات استبانة المديرة: كما ذُكر سابقاً، تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من ثماني عشرة فرداً، وتم حساب الثبات من خلال حساب قيمة معامل كرونباخ ألفا التي بلغت لكل محاور الاستبانة (0.922)، والتي تعتبر قيمة مقبولة. كما تم حساب الاتساق الداخلي لبنود كل نمط من الأنماط الثلاث (الأوتوقراطي، والديمقراطي، والتسيبي)، حيث بلغت قيمته لبنود النمط الأوتوقراطي (0.891)، ولبنود النمط الديمقراطي (0.952)، ولبنود النمط التسيبي (0.881)، وجميعها تعتبر قيماً مرتفعة بالنسبة لحجم العينة ومقبولة ضمن قيم كرونباخ ألفا. ويبين الجدول رقم (7.3) قيمة كرونباخ ألفا لكل من الأنماط الإدارية التي قاستها الاستبانة.

جدول (7.3) قيمة "كرونباخ ألفا" لثبات استبانة المديرة

النمط	عدد البنود	قيمة "كرونباخ ألفا"
الأتوقراطي	15	0.891
الديمقراطي	19	0.952
التسيبي	16	0.881
المجموع الكلي	**50**	**0.922**

استراتيجيات تحليل البيانات والتحليل الإحصائي

تحليل البيانات الكمية:

تم استخدام أساليب الإحصاء الوصفي التحليلي باستخدام الرزم الإحصائية للبحوث الإجتماعية (SPSS) لفحص فرضيات الدراسة المنبثقة من أسئلتها، حيث تم استخدام المعالجات التالية:

- للتعرف على النمط الإداري السائد، تم استخراج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية ومستوى الدلالة للبنود المتعلقة بكل نمط في استجابات كل من المديرات والمربيات، ومن ثم حساب الدرجة الكلية للنمط.
- لقياس مدى وجود كل نمط من الأنماط الثلاث (الأوتوقراطي والديمقراطي والتسيبي) في سلوك المديرة، تم احتساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لكل بند من البنود الخاصة بكل نمط.
- للتحقق من صحة الفرضية الأولى والثانية (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لتقديرات المديرات للنمط الإداري السائد تعزى لمتغير الدرجة العلمية) و(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لتقديرات المربيات للنمط الإداري السائد تعزى لمتغير الدرجة العلمية)، تم استخدام إختبار تحليل التباين الأحادي "One Way ANOVA"، أولاً للمديرات وثانياً للمربيات، ما بعد استخراج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية الخاصة بكل نمط تبعاً لمتغير الدرجة العلمية للمديرات، وكذلك الحال للمربيات.

- للتحقق من صحة الفرضية الثالثة (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية ما بين تقديرات المديرات والمربيات للنمط الإداري السائد تعزى لمتغير طبيعة العمل)، تم استخدام إختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Sample T-test)، ما بعد استخراج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية الخاصة بكل نمط، تبعاً لمتغير طبيعة العمل.
- لتحديد درجة ممارسة المديرة للنمط الإداري، تم اعتبار المتوسط الحسابي (3.68–5) لاستجابة المديرة أو المربية لأي بند من بنود الاستبانة على أنه درجة ممارسة مرتفعة، بينما اعتبر المتوسط الحسابي (2.34–3.67) مؤشراً لدرجة ممارسة متوسطة من قبل المديرة، واعتبر المتوسط الحسابي (1–2.33) مؤشراً لدرجة ممارسة منخفضة. وتم اعتماد ذلك لأن المتوسط الحسابي لمقياس الاستبانة (ليكرت الخماسي) هو ثلاثة (1+2+3+4+5/5 = 3)، وبالاعتماد على المعادلة الإحصائية التالية: (5–1= 3/4 = 1.33) وهو المدى بين مستوى وآخر.

تحليل البيانات الكيفية:

تم جمع البيانات الكيفية بواسطة المقابلات للإجابة على سؤالي الدراسة الخامس والسادس. ولتحليل هذه البيانات، تم اتباع الخطوات التالية:

- تفريغ البيانات كاملةً.
- ترميز البيانات التي تم تفريغها والتحقق من صدقها، حيث يتم تحديد رموز (codes)، ومحاولة تفريغ البيانات إلى فئات بحسب هذه الرموز.

- البحث عن عناوين محددة لتصنيف البيانات ضمن فئات.
- البحث عن الأنماط في كل فئة، مع الإقتباس الحرفي من إجابات المجيبين للاستشهاد.
- وصف كل فئة أو نمط تم الخروج به في بند منفصل.

خلال هذا الفصل، تم عرض منهجية وتصميم الدراسة والتي تضمنت توضيحاً لكل من منهجيتها ومتغيراتها، ومجتمعها وعينتها، بالإضافة لوصف أدوات الدراسة وآلية تطويرها وإجراءات جمع البيانات، وآلية التحقق من صدق وثبات الأدوات، وكذلك استراتيجيات تحليل البيانات، وكان كل ذلك لوضع أسس محورية يبنى عليها عرض النتائج في الفصلين الرابع والخامس ومن ثم مناقشتها في الفصل السادس للخروج بتوصيات تسهم بعملية النهوض بالعمل الإداري في مرحلة رياض الأطفال.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة الكمية

الفصل الرابع: نتائج الدراسة الكمية

يعرض هذا الفصل النتائج الكمية للدراسة الذي تم التوصل لها من خلال تحليل بيانات الاستبانتين بواسطة برنامج الرزم الإحصائية (SPSS)، للإجابة عن أسئلة الدراسة الأربع الأولى التالية:

1. ما هو النمط الإداري السائد في مرحلة رياض الأطفال في محافظتي رام الله وبيت لحم من وجهة نظر المديرات والمربيات؟
2. هل يوجد اختلاف في النمط الإداري السائد في مرحلة رياض الأطفال في محافظتي رام الله وبيت لحم من وجهة نظر المديرات تبعاً لمتغير الدرجة العلمية؟
3. هل يوجد اختلاف في النمط الإداري السائد في مرحلة رياض الأطفال في محافظتي رام الله وبيت لحم من وجهة نظر المربيات تبعاً لمتغير الدرجة العلمية؟
4. هل يوجد اختلاف ما بين وجهة نظر المديرات والمربيات حول النمط الإداري السائد في مرحلة رياض الأطفال في محافظتي رام الله وبيت لحم تبعاً لمتغير طبيعة العمل؟

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما هو النمط الإداري السائد في مرحلة رياض الأطفال في محافظتي رام الله وبيت لحم من وجهة نظر المديرات والمربيات؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم احتساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والرتبة ودرجة الممارسة لكل نمط من الأنماط الإدارية الثلاث (الأوتوقراطي، والديمقراطي، والتسيبي)، وكذلك تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة الممارسة لكل بند من بنود النمط الواحد بحسب أداة الاستبانة المخصصة للمديرات والأخرى المخصصة للمربيات. وسيتم عرض

النتائج تتابعاً، بداية بالنتائج الخاصة بكل نمط من الأنماط الثلاث لكل من المديرات والمربيات، ومن ثم عرض النتائج الخاصة ببنود كل نمط من الأنماط الثلاث.

جدول (1.4) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والترتيب ودرجة الممارسة للأنماط الثلاث كما تراه المديرات والمربيات.

النمط الإداري	المديرات					المربيات				
	العدد	الوسط	الإنحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة	العدد	الوسط	الإنحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
الأوتوقراطي	84	2.09	0.548	2	منخفضة	291	2.15	0.613	2	منخفضة
الديمقراطي	84	4.24	0.389	1	مرتفعة	291	4.04	0.518	1	مرتفعة
التسيبي	84	1.51	0.543	3	منخفضة	291	1.48	0.604	3	منخفضة
الدرجة الكلية	**84**	**2.67**	**0.285**		**متوسطة**	**291**	**2.56**	**0.328**		**متوسطة**

يتضح من الجدول السابق أن متوسط استجابات المديرات والمربيات الكلية للأنماط الثلاث متقاربة جداً حيث بلغت قيمته (2.67) للمديرات مع انحراف معياري قيمته (0.285)، و(2.56) للمربيات مع إنحراف معياري قيمته (0.328). كما كانت متوسطات استجابات المديرات والمربيات لكل نمط من الأنماط الثلاث على حِدَى، متقاربةً أيضاً، الأمر الذي ترتب عليه تطابق في درجة الممارسة لكل نمط كما تراه المديرات والمربيات، وكذلك تطابق في ترتيب كل نمط من هذه الأنماط الثلاث، حيث احتل النمط الديمقراطي المرتبة الأولى والنمط الأوتوقراطي الثانية والنمط التسيبي الثالثة، فكانت قيمة المتوسطات الحسابية والانحرفات المعيارية لهذه الأنماط كما تراها المديرات بالترتيب التالي: (4.24) مع انحراف معياري قيمته (0.389) للنمط الديمقراطي، و(2.09) مع انحراف معياري قيمته (0.548) للنمط الأوتوقراطي، و(1.51) مع انحراف معياري قيمته (0.543) للنمط التسيبي. وكانت قيمة المتوسطات الحسابية لها كما تراها المربيات بالترتيب التالي: (4.04) مع انحراف

معياري قيمته (0.518) للنمط الديمقراطي، و(2.15) مع انحراف معياري قيمته (0.613) للنمط الأتوقراطي، و(1.48) مع انحراف معياري قيمته (0.604) للنمط التسيبي، أي أن كلاً من المديرات والمربيات تريان النمط الديمقراطي على أنه الأكثر ممارسة بفارق كبير عن كل من النمطين الأوتوقراطي والتسيبي، وبهذا يكون النمط الديمقراطي هو السائد من وجهة نظر المديرات والمربيات. وفيما يلي عرض لنتائج تحليل البيانات الخاصة بممارسة كل نمط من هذه الأنماط الثلاث.

النمط الأتوقراطي:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على كل بند من بنود النمط الأوتوقراطي، وحساب الدرجة الكلية للنمط ككل، بالإضافة لترتيب البنود بحسب درجة المتوسط الحسابي. يوضح الجدول (2.4) هذه النتائج للمديرات، بينما يوضح الجدول (3.4) هذه النتائج للمربيات.

جدول (2.4) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والترتيب لبنود النمط الأوتوقراطي كما تراه المديرات

رقم البند	بنود النمط الأوتوقراطي	العدد	الوسط	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
9	تتخذين القرارات المختلفة بشكل فردي دون مشاركة المربيات في أي منها.	84	2.11	0.865	6	منخفضة
10	تروجين لقراراتك التي تتخذينها بشكل فردي بهدف التقليل من معارضة المربيات لك.	84	1.69	0.944	12	منخفضة
11	تستخدمين أسلوب المشاركة الصوري (الشكلي) ساعيةً لفرض قراراتك التي تتخذينها بشكل فردي على المربيات ولكن بطريقة لبقة.	84	2.06	1.274	8	منخفضة

13	تقومين بشكل فردي بعملية وضع الخطة التعليمية الخاصة بالروضة دون أي مشاركة من قبل المربيات.	84	1.65	1.058	13	منخفضة
14	تقومين بشكل فردي بعملية التخطيط للأبعاد غير التعليمية داخل الروضة مثل العمل مع أولياء الأمور، تنظيم آليات الإتصال والتواصل مع مؤسسات المجتمع وغيرها.	84	2.82	1.328	3	متوسطة
20	تقومين بشكل فردي دون مشاركة المربيات بعملية التقييم المستمر خلال السنة لأداء المربيات المهني في الروضة.	84	2.93	1.535	2	متوسطة
21	تقومين بشكل فردي دون مشاركة المربيات بعملية التقييم النهائي في نهاية العام الدراسي لمختلف أبعاد العمل في الروضة.	84	2.36	1.542	4	متوسطة
30	تتمركز السلطة كاملة بيدك دون أي نوع من تفويض المهام أو الصلاحيات للمربيات.	84	2.10	1.093	7	منخفضة
31	تصدرين التعليمات والأوامر وتتوقعين تنفيذها من قبل المربيات دون مناقشتها.	84	1.93	1.084	10	منخفضة
32	يجب على المربية الحصول على موافقتك قبل القيام بأي عمل مهما كان نوعه، أي لا يوجد أي سلطة للمربية حتى على المهام داخل صفها.	84	1.87	1.149	11	منخفضة
33	تسعين لجعل المربيات ينفذن ما تريدين بشكل لبق أي تحاولين عدم إظهار سيطرتك عليهن أو فرض أوامرك وتعليماتك.	84	3.50	1.358	1	متوسطة
34	تعطين الاهتمام الأول لانجاز المهام بغض النظر عن حاجات وإمكانيات المربية.	84	2.13	1.159	5	منخفضة
36	تتيحين الفرصة للمربيات للتعبير عن وجهات نظرهن بشكل صوري (شكلي/غير حقيقي)، حيث لا تأخذين آرائهن بعين الإعتبار لاحقاً.	84	1.63	1.050	14	منخفضة
48	تتعاملين بشكل متسلط مع المربيات.	84	1.18	0.385	16	منخفضة
49	تلقين اللوم على المربيات في حال فشل تحقيق مهمة ما.	84	2.02	0.821	9	منخفضة
50	تعتمدين أسلوباً رسمياً في علاقتك مع المربيات، يقتصر على إنجاز المهام وعلاقات العمل فقط وبعيداً عن الإهتمام بالبعد الإنساني.	84	1.40	0.642	15	منخفضة
الدرجة الكلية للنمط الأتوقراطي		**84**	**2.07**	**0.530**		**منخفضة**

يتبين من الجدول السابق (2.4) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المديرات تراوحت ما بين (1.18–3.50) والانحرافات المعيارية تراوحت ما بين (0.385–1.542)، وبالتالي كانت درجة الممارسة ما بين (متوسطة – منخفضة)، وكان البند الأول بالترتيب، بحسب درجة الممارسة، البند رقم (33): "تَسْعينَ لجعل المربيات ينفذن ما تريدين بشكل لبق، أي تحاولين عدم إظهار سيطرتك عليهن أو فرض أوامرك وتعليماتك"، أما البند الأخير من حيث درجة الممارسة فكان البند رقم (48): "تتعاملين بشكل متسلط مع المربيات".

جدول (3.4) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والترتيب لبنود النمط الأوتوقراطي كما تراه المربيات

رقم البند	بنود النمط الأوتوقراطي	العدد	الوسط	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
9	تتخذ المديرة القرارات المختلفة بشكل فردي دون مشاركة المربيات في أي منها.	291	1.99	1.014	11	منخفضة
10	تروج المديرة لقرارتها التي تتخذها بشكل فردي بهدف التقليل من معارضة المربيات لها.	291	1.78	0.958	12	منخفضة
11	تستخدم المديرة أسلوب المشاركة الصوري (الشكلي) ساعيةً من خلاله لفرض قراراتها التي تتخذها بشكل فردي على المربيات ولكن بطريقة لبقة.	291	2.06	1.133	10	منخفضة
13	تقوم مديرة الروضة بشكل فردي بعملية وضع الخطة التعليمية للروضة دون أية مشاركة من قبل المربيات.	291	1.59	1.061	14	منخفضة
14	تقوم مديرة الروضة بشكل فردي بعملية التخطيط للأبعاد غير التعليمية داخل الروضة مثل العمل مع أولياء الأمور، وتنظيم الإتصال والتواصل مع مؤسسات المجتمع وغيرها.	291	2.37	1.352	5	متوسطة
20	تقوم مديرة الروضة بشكل فردي (دون مشاركة المربيات) بعملية التقييم المستمر خلال السنة لأداء المربيات المهني داخل الروضة.	291	3.04	1.583	2	متوسطة

21	تقوم مديرة الروضة بشكل فردي (دون مشاركة المربيات) بعملية التقييم النهائي في نهاية العام الدراسي لمختلف أبعاد العمل داخل الروضة.	291	2.59	1.621	3	متوسطة
30	تتمركز السلطة كاملةً بيد مديرة الروضة دون أي نوع من تفويض المهام أو الصلاحيات للمربيات.	291	2.21	1.308	6	منخفضة
31	تصدر المديرة التعليمات والأوامر وتتوقع تنفيذها من قبل المربيات دون مناقشتها.	291	2.08	1.164	9	منخفضة
32	يجب على المربية الحصول على موافقة مديرة الروضة قبل القيام بأي عمل مهما كان نوعه، أي لا يوجد أي سلطة للمربية حتى في المهام داخل صفها.	291	2.11	1.225	8	منخفضة
33	تجعل مديرة الروضة المربيات ينفذن ما تريد بشكل لبق، أي تحاول عدم إظهار سيطرتها عليهن أو فرض أوامرها وتعليماتها.	291	3.50	1.368	1	متوسطة
34	تعطي مديرة الروضة الأهتمام الأول لإنجاز المهام بغض النظر عن حاجات وإمكانيات المربية.	291	2.40	1.251	4	متوسطة
36	تتيح مديرة الروضة الفرصة للمربيات للتعبير عن وجهات نظرهن بشكل صوري غير حقيقي، وذلك لأنها لا تأخذ آرائهن بعين الإعتبار لاحقاً.	291	1.67	01.118	13	منخفضة
48	تتعامل مديرة الروضة بشكل متسلط مع المربيات.	291	1.46	0.955	15	منخفضة
49	تلقي مديرة الروضة اللوم على المربيات في حال فشل تحقيق مهمة ما.	291	2.17	1.040	7	منخفضة
50	تعتمد مديرة الروضة أسلوباً رسمياً في علاقتها مع المربيات، أي يقتصر على إنجاز المهام وعلاقات العمل فقط وبعيداً على الإهتمام بالبعد الإنساني.	291	1.45	0.871	16	منخفضة
الدرجة الكلية للنمط الأوتوقراطي		**291**	**2.15**	**0.613**	**2**	**منخفضة**

يتبين من الجدول السابق (3.4) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المديرات تراوحت ما بين (1.45–3.50)، والانحرافات المعيارية تراوحت ما بين (0.871–1.621)، وبالتالي تراوحت درجة الممارسة ما بين (منخفضة – متوسطة). وكان البند الأول بالترتيب، حسب درجة الممارسة، البند رقم (33): "تجعل مديرة الروضة المربيات ينفذن ما تريد بشكل لبق، أي تحاول عدم إظهار سيطرتها

عليهن أو فرض أوامرها وتعليماتها"، أما البند الأخير من حيث درجة الممارسة فكان البند رقم (50): "تَعتمد مديرة الروضة أسلوباً رسمياً في علاقتها مع المربيات، أي يقتصر على إنجاز المهام وعلاقات العمل فقط، وبعيداً على الإهتمام بالبعد الإنساني".

يلاحظ من الجدولين السابقين أن متوسطات إجابات المديرات والمربيات على بنود النمط الأوتوقراطي متقاربة، فتراوح متوسط الاستجابة عند المديرات بين (1.18–3.50)، وعند المربيات بين (1.45–3.50)، ولكن ترتيب البنود بحسب درجة الممارسة اختلف فيما بينهما، فكانت البنود الثلاث الأكثر ممارسة بين البنود الست عشرة التي تقيس النمط الأوتوقراطي مرتبة بحسب درجة الممارسة عند المديرات كالتالي: البند الأول رقم (33): "تسعين لجعل المربيات ينفذن ما تريدين بشكل لبق، أي تحاولين عدم إظهار سيطرتك عليهن أو فرض أوامرك وتعليماتك"، بمتوسط حسابي قدره (3.50)، والبند الثاني رقم (20): "تقومين بشكل فردي، دون مشاركة المربيات بعملية التقييم المستمر خلال السنة لأداء المربيات المهني داخل الروضة"، بمتوسط حسابي قدره (2.93)، والبند الثالث رقم (14): "تقومين بشكل فردي بعملية التخطيط للأبعاد غير التعليمية داخل الروضة كالعمل مع أولياء الأمور، تنظيم آليات الاتصال والتواصل مع مؤسسات المجتمع وغيرها"، بمتوسط حسابي قدره (2.82).

أما بالنسبة للمربيات، فكانت البنود الثلاث الأعلى حسب درجة المممارسة مرتبة كالتالي: البند الأول رقم (33): "تجعل مديرة الروضة المربيات ينفذن ما تريد بشكل لبق، أي تحاول عدم إظهار سيطرتها عليهن أو فرض أوامرها وتعليماتها"، بمتوسط حسابي مقداره (3.50)، والبند الثاني رقم (20): "تقوم مديرة الروضة بشكل فردي (دون مشاركة المربيات) بعملية التقييم المستمر خلال السنة لأداء المربيات المهني داخل الروضة"، بمتوسط حسابي مقداره (4.54)، والبند الثالث رقم (21): "تقوم

مديرة الروضة بشكل فردي (دون مشاركة المربيات) بعملية التقييم النهائي في نهاية العام الدراسي لمختلف أبعاد العمل داخل الروضة"، بمتوسط حسابي مقداره (2.59).

نلاحظ بذلك أن البندين الأعلى من حيث درجة الممارسة تشابه عند كل من المديرات والمربيات، بينما الاختلاف فيما بينهما كان في البند الذي احتل المرتبة الثالثة، حيث كان عند المديرات البند رقم (14)، بينما كان عند المربيات البند رقم (21).

النمط الديمقراطي:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على كل بند من بنود النمط الديمقراطي، وحساب الدرجة الكلية للنمط ككل، بالإضافة لترتيب البنود بحسب درجة المتوسط الحسابي الذي يشير إلى درجة الممارسة. يوضح الجدول (4.4) هذه النتائج للمديرات، بينما يوضح الجدول (5.4) هذه النتائج للمربيات.

جدول (4.4) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والترتيب لبنود النمط الديمقراطي كما تراه المديرات.

رقم البند	بنود النمط الديمقراطي	العدد	الوسط	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
1	تشارك المربيات في عملية إتخاذ كافة القرارات الخاصة بالروضة.	84	3.89	0.878	15	مرتفعة
2	تشارك المربيات في عملية إتخاذ القرارات الخاصة بعملية التعلم والتعليم.	84	4.40	0.713	10	مرتفعة
3	تشارك المربيات في اتخاذ كافة القرارات حول السياسات والقوانين الخاصة بالروضة.	84	3.08	1.067	18	متوسطة

4	تمتلك المربيات دوراً محورياً في عملية مناقشة المشكلات داخل الروضة حتى الإدارية منها وإتخاذ القرار حول أفضل الحلول لها.	84	3.68	1.163	17	مرتفعة
12	تشارك المربيات في وضع الخطة التعليمية الخاصة بالروضة.	84	4.49	0.885	8	مرتفعة
16	تشارك المربيات في تقييم تنفيذ الخطة التعليمية في الروضة.	84	4.43	0.826	9	مرتفعة
19	تشارك المربيات في عملية تقييم زميلاتهن من أجل تحقيق التطوير المهني لبعضهن البعض.	84	3.00	1.317	19	متوسطة
22	تتيحين للمربيات فرصة للتقييم البنّاء لأداء إدارة الروضة.	84	4.14	0.996	12	مرتفعة
23	يأخذ العمل في الروضة طابع العمل الجماعي التعاوني في إنجاز مختلف المهام.	84	4.86	0.415	2	مرتفعة
24	تعتبرين المربية شريكتك في عملية إتمام المهام المتنوعة حتى الإدارية منها.	84	4.05	1.005	13	مرتفعة
25	تمنحين السلطة اللازمة للمربية لإنجاز مهام محددة تم الإتفاق عليها.	84	4.39	0.836	11	مرتفعة
37	تتقبلين وجهات نظر المربيات وتأخذينها بعين الإعتبار.	84	4.58	0.732	6	مرتفعة
38	العلاقة ما بين حضرتك والمربيات قائمة على الإحترام والتقدير المتبادل.	84	4.94	0.238	1	مرتفعة
40	تنظرين إلى المربية على أنها قادرة على مشاركتك في إدارة الروضة.	84	3.69	1.119	16	مرتفعة
41	تعتمدين آلية العمل التعاوني من أجل تحقيق التكامل في العمل الذي يؤدي إلى أداء فعّال داخل الروضة.	84	4.82	0.415	3	مرتفعة
42	يسود الروضة مناخ عمل داعم تعاوني قائم على الإنضباط والمسؤولية الذاتية.	84	4.77	0.421	5	مرتفعة
45	تسعين لكسب رضا المربيات إنطلاقاً من إدراكك أن إشراكهن أفضل من الضغط عليهن للإنجاز.	84	3.99	1.114	14	مرتفعة
46	تسعين لتطوير قدرات المربيات المهنية لرفع مستوى ادائهن.	84	4.79	0.441	4	مرتفعة
47	تكلفين المربيات بمهام تتناسب مع قدراتهن على إنجازها.	84	4.56	0.546	7	مرتفعة
الدرجة الكلية للنمط الديمقراطي		**84**	**4.24**	**0.389**		**مرتفعة**

يظهر من الجدول السابق (4.4) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المديرات تراوحت ما بين (3.00-4.94) وتراوحت الانحرافات المعيارية ما بين (0.238-1.317)، وبالتالي كانت درجة الممارسة للنمط الديمقراطي ما بين (متوسطة – مرتفعة). وكان البند الأول بالترتيب، بحسب درجة الممارسة، البند رقم (38): "العلاقة ما بين حضرتك والمربيات قائمة على الإحترام والتقدير المتبادل"، أما البند الأخير من حيث درجة الممارسة، فكان البند رقم (19): "تشارك المربيات في عملية تقييم زميلاتهن من أجل تحقيق التطوير المهني لبعضهن البعض".

جدول (5.4) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والترتيب لبنود النمط الديمقراطي كما تراه المربيات.

رقم البند	بنود النمط الديمقراطي	العدد	الوسط	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
1	تشارك المربيات في عملية إتخاذ كافة القرارات الخاصة بالروضة.	291	3.58	1.058	16	متوسطة
2	تشارك المربيات في عملية إتخاذ القرارات الخاصة بعملية التعلم والتعليم.	291	4.24	0.798	11	مرتفعة
3	تشارك المربيات في اتخاذ كافة القرارات حول السياسات والقوانين الخاصة بالروضة.	291	2.99	1.192	19	متوسطة
4	تمتلك المربيات دوراً محورياً في عملية مناقشة المشكلات داخل الروضة حتى الإدارية منها وإتخاذ القرار حول أفضل الحلول لها.	291	3.45	1.080	17	متوسطة
12	تشارك المربيات في وضع الخطة التعليمية الخاصة بالروضة.	291	4.42	0.973	6	مرتفعة
16	تشارك المربيات في تقييم تنفيذ الخطة التعليمية في الروضة.	291	4.34	1.022	9	مرتفعة
19	تشارك المربيات في عملية تقييم زميلاتهّن من أجل تحقيق التطوير المهني لبعضهن البعض.	291	2.85	1.419	13	متوسطة

22	تتيح مديرة الروضة للمربيات فرصة التقييم البنّاء لأداء ادارة الروضة.	291	3.52	1.373	18	متوسطة
23	يأخذ العمل في الروضة طابع العمل الجماعي التعاوني في إنجاز مختلف المهام.	291	4.58	0.682	3	مرتفعة
24	تعتبر المربية شريكة مديرة الروضة في عملية إتمام المهام المتنوعة حتى الإدارية منها.	291	3.59	1.238	15	متوسطة
25	تمنح مديرة الروضة السلطة اللازمة للمربية لإنجاز مهام محددة تم الإتفاق عليها.	291	4.31	0.840	10	مرتفعة
37	تتقبل مديرة الروضة وجهات نظر المربيات وتأخذها بعين الإعتبار.	291	4.38	0.798	8	مرتفعة
38	العلاقة ما بين مديرة الروضة والمربيات قائمة على الإحترام والتقدير المتبادل.	291	4.79	0.519	1	مرتفعة
40	تنظر مديرة الروضة إلى المربية على أنها قادرة على مشاركتها في إدارة الروضة.	291	3.73	1.130	14	مرتفعة
41	تعتمد مديرة الروضة آلية العمل التعاوني من أجل تحقيق التكامل في العمل الذي يؤدي إلى أداء فعّال داخل الروضة.	291	4.57	0.759	4	مرتفعة
42	يسود الروضة مناخ عمل داعم تعاوني قائم على الإنضباط والمسؤولية الذاتية.	291	4.63	0.648	2	مرتفعة
45	تسعى مديرة الروضة لكسب رضا المربيات إنطلاقاً من إدراكها أن إشراكهن أفضل من الضغط عليهن للإنجاز.	291	3.88	1.276	12	رتفعة
46	تسعى مديرة الروضة لتطوير قدرات المربيات المهنية لرفع مستوى اداءهن.	291	4.45	0.879	5	مرتفعة
47	تكلف مديرة الروضة المربيات بمهام تتناسب مع قدراتهن على إنجازها.	291	4.40	0.796	7	مرتفعة
الدرجة الكلية للنمط الديمقراطي		**291**	**4.04**	**0.518**		**مرتفعة**

يتبين من الجدول السابق (5.4) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المربيات تراوحت ما بين (2.85–4.79)، بانحرافات معيارية تراوحت ما بين (0.519–1.419)، وبالتالي كانت درجة الممارسة ما بين (متوسطة – مرتفعة). وكان البند الأول بالترتيب، بحسب درجة الممارسة، البند رقم

(38): "العلاقة ما بين مديرة الروضة والمربيات قائمة على الإحترام والتقدير المتبادل"، أما البند الأخير من حيث درجة الممارسة فهو البند رقم (19): "تشارك المربيات في عملية تقييم زميلاتهّن من أجل تحقيق التطوير المهني لبعضهن البعض".

يُلاحظ من الجدولين السابقين أن متوسطات إجابات المديرات والمربيات على بنود النمط الديمقراطي متقاربة نوعاً ما ولكن كانت قيمة المتوسطات الحسابية مرتفعة أكثر عند المديرات عنها عند المربيات، حيث تراوحت عند المديرات ما بين (3.00–4.94)، وتراوحت عند المربيات ما بين (2.99–4.79)، ولكن اختلف ترتيب البنود بحسب درجة الممارسة فيما بينهما، فكانت البنود الثلاث الأكثر ممارسة من بين البنود التسع عشرة التي تقيس النمط الديمقراطي عند المديرات كالتالي: البند الأول رقم (38): "العلاقة ما بين حضرتك والمربيات قائمة على الإحترام والتقدير المتبادل"، بمتوسط حسابي مقداره (4.94)، والبند الثاني رقم (23): "يأخذ العمل في الروضة طابع العمل الجماعي التعاوني في إنجاز مختلف المهام"، بمتوسط حسابي مقداره (4.86)، والبند الثالث رقم (41): "تعتمدين آلية العمل التعاوني من أجل تحقيق التكامل في العمل الذي يؤدي إلى أداء فعّال داخل الروضة"، بمتوسط حسابي مقداره (4.82).

أما بالنسبة للمربيات، فكانت البنود الثلاث الأكثر ممارسة كالتالي: البند الأول رقم (38): "العلاقة ما بين مديرة الروضة والمربيات قائمة على الإحترام والتقدير المتبادل"، بمتوسط حسابي مقداره (4.79)، والبند الثاني رقم (42): "يسود الروضة مناخ عمل داعم تعاوني قائم على الإنضباط والمسؤولية الذاتية"، بمتوسط حسابي مقداره (4.63)، والبند الثالث رقم (23): "يأخذ العمل في الروضة طابع العمل الجماعي التعاوني في إنجاز مختلف المهام"، بمتوسط حسابي مقداره (4.58).

نلاحظ بذلك أن البند الذي احتل المرتبة الأولى عند كل من المديرات والمربيات هو البند رقم (38)، كما أن البند رقم (23) كان ضمن البنود الثلاث الأولى من حيث درجة الممارسة ولكن باختلاف بسيط في قيمة المتوسط الحسابي، الأمر الذي أدى إلى أن يحتل المرتبة الثانية عند المديرات والمرتبة الثالثة عند المربيات، بينما كان هناك اختلاف ما بين المديرات والمربيات في بند واحد من البنود الثلاث، الذي كان البند رقم (41) عند المديرات والبند (42) عند المربيات.

النمط التسيبي:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على كل بند من بنود النمط التسيبي، وحساب الدرجة الكلية للنمط ككل، بالإضافة لترتيب البنود بحسب درجة المتوسط الحسابي الذي يشير إلى درجة الممارسة. يوضح الجدول (6.4) هذه النتائج للمديرات، بينما يوضح الجدول (7.4) هذه النتائج للمربيات.

جدول (6.4) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والترتيب لبنود النمط التسيبي كما تراه المديرات.

رقم البند	بنود النمط التسيبي	العدد	الوسط	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
5	تقوم المربيات باتخاذ كافة القرارات الخاصة بالروضة دون إشراف مباشر أو غير مباشر من قبلك.	84	1.55	0.897	5	منخفضة
6	تتخذ المربيات قرارات محورية حول أي إجراء أو حل لمشكلة تواجههن دون الرجوع لحضرتك أو إعلامك بالإجراء أو القرار الذي تم إتخاذه.	84	1.56	0.855	4	منخفضة
7	تتخذ المربيات كافة القرارت المتعلقة بالعلاقة مع أولياء الأمور دون الرجوع لحضرتك أو التنسيق معك.	84	1.33	0.683	9	منخفضة

8	تتخذ المربيات بشكل فردي مختلف القرارات المتعلقة بطبيعة المنهاج والبرنامج الداخلي للروضة دون تدخل أو إشراف من قبلك.	84	1.44	0.841	7	منخفضة
15	تقوم المربيات بشكل فردي بعملية التخطيط لكافة الأنشطة داخل الروضة (التعليمية وغير التعليمية) دون أي إشراف من حضرتك.	84	1.46	0.884	6	منخفضة
17	تنفرد المربيات بعملية تقييم تنفيذ الخطة دون أي إشراف أو توجيه من قبلك.	84	1.44	0.797	7	منخفضة
18	تقوم المربيات بعملية التخطيط لمختلف أنشطة الروضة مع مؤسسات المجتمع المحلي وأولياء الأمور دون أي إشراف من قِبلِكِ.	84	1.19	0.526	11	منخفضة
26	تنجز المربيات مختلف المهام بشكل حرّ دون الحصول على تغذية راجعة أو مساءلة من قبلك حول أدائهن المهني.	84	2.14	1.077	1	منخفضة
27	تفوضين كامل سلطتك للمربيات للقيام بمهامهن المختلفة وبالمهام الإدارية الخاصة بحضرتك دون أي متابعة من قِبلِكِ.	84	1.43	0.826	8	منخفضة
28	تنجز المربيات المهام دون توجيه أو مساءلة من قبلك.	84	1.71	0.951	2	منخفضة
29	لا تمارسين دورك في التطوير المهني للمربيات لعدم قناعتك بجدواه أو فائدته	84	1.30	0.741	10	منخفضة
35	تقوم المربيات بتحديد أهدافهن المهنيّة الخاصة بالروضة دون أي توجيه أو إشراف من قِبلِكِ.	84	1.60	0.838	3	منخفضة
39	تعتمدين على المربيات لادارة الروضة بالنيابة عنك، لعدم استجابتهن (اتباعهن) لتوجيهاتك ونصائحك الادارية.	84	1.46	0.950	6	منخفضة
43	يسود الروضة مناخ عمل خالٍ من أية قواعد وضوابط حيث أن المربيات هن من يحددن آليات سير العمل كما يرونها ملائمةً دون وجود أنظمة محددة ومعلنة.	84	1.71	1.198	2	منخفضة
44	تقوم المربيات بأي نشاط داخل الروضة دون الرجوع لحضرتك أو إعلامك بهذا النشاط.	84	1.44	0.797	7	منخفضة
الدرجة الكلية للنمط التسيبي		**84**	**1.51**	**0.543**		**منخفضة**

يظهر من الجدول السابق (6.4) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المديرات تراوحت ما بين (1.19–2.14) بانحرافات معيارية (0.526–1.198)، وبالتالي كانت درجة الممارسة منخفضة لكل بنود النمط التسيبي كما تراه المديرات. وكان البند الأول بالترتيب، بحسب درجة الممارسة، البند رقم (26): "تُنجِز المربيات مختلف المهام بشكل حرّ دون الحصول على تغذية راجعة أو مساءلة من قِبَلِكِ حول أدائهن المهني"، أما البند الأخير من حيث درجة الممارسة، فهو البند رقم (18): "تقوم المربيات بعملية التخطيط لمختلف أنشطة الروضة مع مؤسسات المجتمع المحلي وأولياء الأمور دون أي إشراف من قِبلِكِ".

ومن الملاحظ وجود بنود بنفس الرتبة من حيث درجة الممارسة وذلك لأن المتوسط الحسابي لها كان بنفس القيمة الذي بلغ (1.44)، وهذه البنود هي البند (8) والبند (17) والبند (44)، وحصلت على الترتيب السابع ما بين بنود النمط التسيبي، وكذلك حصل البندان (15) و(39) على نفس قيمة المتوسط الحسابي لكل منهما وبلغ (1.46).

جدول (7.4) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والترتيب لبنود النمط التسيبي كما تراه المربيات.

رقم البند	بنود النمط التسيبي	العدد	الوسط	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
5	تقوم المربيات باتخاذ كافة القرارات الخاصة بالروضة دون تدخل أو اشراف من المديرة وذلك لغياب فعالية دورها الإداري.	291	1.44	0.838	7	منخفضة
6	تتخذ المربيات قرارات محورية حول أي إجراء أو حلّ لمشكلة تواجههن دون الرجوع لمديرة الروضة أو اعلامها بالإجراء أو القرار الذي تم إتخاذه.	291	1.48	0.892	5	منخفضة

7	تتخذ المربيات كافة القرارات المتعلقة بالعلاقة مع أولياء الأمور دون الرجوع لمديرة الروضة وذلك لغياب فعالية دورها الإداري.	291	1.35	0.748	11	منخفضة
8	تتخذ المربيات بشكل فردي مختلف القرارات المتعلقة بطبيعة المنهاج والبرنامج الداخلي للروضة دون تدخل أو مشاركة من قبل المديرة وذلك لغياب فعالية دورها الإداري.	291	1.48	0.888	5	منخفضة
15	تقوم المربيات بشكل فردي بعملية التخطيط لكافة الأنشطة داخل الروضة (التعليمية وغير التعليمية) دون تدخل من المديرة وذلك بسبب عدم ممارستها لمتطلبات دورها بشكل فعّال.	291	1.48	0.948	5	منخفضة
17	تقوم المربيات بشكل فردي بعملية تقييم تنفيذ الخطة دون إشراف أو تدخّل من قبل مديرة الروضة وذلك لعدم قيامها بمسؤولياتها بشكل فعّال.	291	1.46	0.944	6	منخفضة
18	تقوم المربيات بالتخطيط لمختلف أنشطة الروضة مع مؤسسات المجتمع المحلي وأولياء الأمور بدلاً من مديرة الروضة وذلك لعدم قيامها بمسؤولياتها بشكل فعّال.	291	1.34	0.846	12	منخفضة
26	تنجز المربيات مختلف المهام بشكل حرّ دون الحصول على تغذية راجعة أو مساءلة من قبل المديرة حول أدائهن المهني وذلك لعدم ممارستها لدورها الإداري بشكل فعّال.	291	1.76	1.027	2	منخفضة
27	تفوّض مديرة الروضة كامل سلطاتها للمربيات للقيام بمهامهن المختلفة والمهام الإدارية الخاصة بها دون أي متابعة من قبلها لعدم اهتمامها بمسؤولياتها كمديرة للروضة.	291	1.39	0.857	9	منخفضة
28	تنجز المربيات المهام دون توجيه أو مساءلة من قبل مديرة الروضة لغياب سلطتها نتيجة منحها السلطة كاملةً للمربيات.	291	1.52	0.980	3	منخفضة
29	لا تمارس مديرة الروضة دورها في التطوير المهني للمربيات لعدم قناعتها بجدواه أو فائدته	291	1.41	0.918	8	منخفضة
35	تقوم المربيات بتحديد أهدافهن المهنيّة الخاصة بالروضة دون أي توجيه أو إشراف من قبل مديرة، وذلك لعدم ممارستها لدورها الاداري بشكل فعّال.	291	1.50	0.945	4	منخفضة

39	لا تقوم مديرة الروضة بممارسة دورها ومسؤوليتها، وتعتمد على المربيات لادارة الروضة بالنيابة عنها، لغياب قدرتها على توجيههن أو نصحهن بشكل ملائم.	291	1.39	0.869	9	منخفضة
43	يسود الروضة مناخ عمل خالٍ من أي قواعد وضوابط حيث أن المربيات هن من يحددن آليات سير العمل كما يرونها ملائمةً دون وجود أنظمة محددة ومعلنة.	291	1.87	1.228	1	منخفضة
44	تقوم المربيات بأي نشاط داخل الروضة دون الرجوع لمديرة الروضة أو حتى اعلامها بالنشاط وذلك لغياب ممارستها لدورها بشكل فعّال.	291	1.37	0.834	10	منخفضة
الدرجة الكلية للنمط التسيبي		**291**	**1.48**	**0.604**		**منخفضة**

يتبين من الجدول السابق (7.4) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المربيات تراوحت ما بين (1.34−1.87)، وبانحرافات معيارية تراوجت ما بين (0.748−1.228)، وبالتالي كانت درجة الممارسة للنمط التسيبي منخفضة. وكان البند الأول بالترتيب، بحسب درجة الممارسة، البند رقم (43): "يسود الروضة مناخ عمل خالٍ من أي قواعد وضوابط حيث أن المربيات هن من يحددن آليات سير العمل كما يرونها ملائمةً دون وجود أنظمة محددة ومعلنة"، أما البند الأخير من حيث درجة الممارسة كان البند رقم (18): "تقوم المربيات بالتخطيط لمختلف أنشطة الروضة مع مؤسسات المجتمع المحلي وأولياء الأمور بدلاً من مديرة الروضة وذلك لعدم قيامها بمسؤولياتها بشكل فعّال".

وتبين أيضاً أن هناك بنوداً احتلت نفس المرتبة بالإعتماد على قيمة المتوسط الحسابي، وهذه البنود كانت البند رقم (6) والبند رقم (8) والبند رقم (15) التي حصلت على الرتبة الخامسة ما بين بنود النمط التسيبي كما تراه المربيات، وكانت قيمة المتوسط الحسابي لهذه البنود (1.48).

يلاحظ من الجدولين السابقين أن متوسطات إجابات المديرات على بنود النمط التسيبي كانت أعلى نوعاً ما من متوسطات إجابات المربيات عليه، ولكن تبقى المتوسطات الحسابية لإجابات كل من المديرات والمربيات متقاربةً، حيث تراوحت عند المديرات بين (1.19–2.14)، وتراوحت عند المربيات بين (1.34–1.87)، ولكن ترتيب البنود بحسب درجة الممارسة اختلف فيما بينهما، فكانت البنود الثلاث الأكثر ممارسة من بين البنود الخمس عشرة التي تقيس النمط التسيبي مرتبة بحسب درجة الممارسة عند المديرات كالتالي: البند الأول رقم (26): "تنجز المربيات مختلف المهام بشكل حرّ دون الحصول على تغذية راجعة أو مساءلة من قبلك حول أدائهن المهني"، بمتوسط حسابي مقداره (2.14)، والبند الثاني رقم (43): "يسود الروضة مناخ عمل خالٍ من أية قواعد وضوابط حيث أن المربيات هن من يحددن آليات سير العمل كما يرونها ملائمةً دون وجود أنظمة محددة ومعلنة"، بمتوسط حسابي مقداره (1.17)، والبند الثالث رقم (35): "تقوم المربيات بتحديد أهدافهن المهنيّة الخاصة بالروضة دون أي توجيه أو إشراف من قِبَلِكِ"، بمتوسط حسابي مقداره (1.60).

أما بالنسبة للمربيات، كانت البنود الثلاث الأعلى حسب درجة الممارسة مرتبة كالتالي: البند الأول رقم (43): "يسود الروضة مناخ عمل خالٍ من أي قواعد وضوابط حيث أن المربيات هن من يحددن آليات سير العمل كما يرونها ملائمةً دون وجود أنظمة محددة ومعلنة"، بمتوسط حسابي مقداره (1.87)، والبند الثاني رقم (26): "تنجز المربيات مختلف المهام بشكل حرّ دون الحصول على تغذية راجعة أو مساءلة من قبل المديرة حول أدائهن المهني وذلك لعدم ممارستها لدورها الإداري بشكل فعّال"، بمتوسط حسابي مقداره (1.76)، والبند الثالث رقم (28): "تنجز المربيات المهام دون

توجيه أو مساءلة من قبل مديرة الروضة لغياب سلطتها، نتيجة منحها السلطة كاملةً للمربيات"، بمتوسط حسابي مقداره (1.52).

نلاحظ بذلك أن البندين (26) و(43) احتلا المرتبة الأولى والثانية عند كل من المديرات والمربيات بشكل تبادلي ما بينهما، بينما كان هناك اختلاف ما بين المديرات والمربيات في البند الذي احتل المرتبة الثالثة عند كل منهما حيث كان البند (35) عند المربيات والبند (28) عند المربيات.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل يوجد اختلاف في النمط الإداري السائد في مرحلة رياض الأطفال في محافظتي رام الله وبيت لحم من وجهة نظر المديرات تبعاً لمتغير الدرجة العلمية؟

وقد انبثق عن هذا السؤال الفرضية التالية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لتقديرات المديرات للنمط الإداري السائد تُعزى لمتغير الدرجة العلمية.

وللإجابة عن هذا السؤال، تم فحص الفرضية السابقة، حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المديرات على بنود الاستبانة الخاصة بكل نمط من الأنماط الإدارية الثلاث، بحسب متغير الدرجة العلمية كما هو موضح في الجدول (8.4).

جدول (8.4) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لاستجابات المديرات على كل نمط من الأنماط الإدارية الثلاث بحسب متغير الدرجة العلمية

الدرجة العلمية	النمط الأوتوقراطي			النمط الديمقراطي			النمط التسيبي		
	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
الثانوية العامة	6	2.25	0.469	6	4.01	0.471	6	1.29	0.262
دبلوم	33	2.06	0.588	33	4.19	0.431	33	1.40	0.369
بكالوريوس	45	2.08	0.535	45	4.31	0.334	45	1.63	0.648
المجموع	**84**	**2.09**	**0.548**	**84**	**4.24**	**0.399**	**84**	**1.52**	**0.544**

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة المتوسطات الحسابية لاستجابات المديرات من المستويات الثلاث للدرجة العلمية (الثانوية العامة، والدبلوم، والبكالوريوس) كانت مرتفعة ومتقاربة في النمط الديمقراطي حيث تراوحت ما بين (4.01–4.31) وبانحراف معياري تراوح ما بين (0.334–0.471) والذي يشير إلى درجة ممارسة مرتفعة للنمط الديمقراطي من وجهة نظر المديرات، وكانت في المرتبة الأولى المديرات حاملات درجة البكالويوس، وفي الثانية المديرات بدرجة الدبلوم، وفي الثالثة المديرات بدرجة الثانوية العامة. بينما كانت قيمة المتوسطات الحسابية لاستجابات المديرات من المستويات الثلاث للدرجة العلمية منخفضة للنمط الأوتوقراطي والتسيبي، ولكنها كانت أكثر انخفاضاً في النمط التسيبي. تراوحت المتوسطات الحسابية للنمط الأوتوقراطي ما بين (2.06–2.25) وبانحراف معياري تراوح ما بين (0.469–0.588) والتي تشير إلى درجة ممارسة منخفضة للنمط الأوتوقراطي من وجهة نظر المديرات. وكانت المديرات حاملات درجة الثانوية العامة الأكثر ممارسة لهذا النمط يليهم المديرات بدرجة البكالويوس، وبالمرتبة الثالثة المديرات بدرجة الدبلوم ولكن بفارق قليل جداً ما بين الدرجتين. أما بالنسبة للنمط التسيبي، فتراوحت قيمة المتوسطات الحسابية فيه ما بين (1.29–1.63) وبانحراف معياري تراوح ما بين (0.262–0.648)، حيث تشير هذه القيم إلى درجة ممارسة

منخفضة للنمط التسيبي من وجهة نظر المديرات. وكانت المديرات حاملات درجة البكالوريوس الأكثر ممارسة لهذا النمط، ومن ثم المديرات بدرجة الدبلوم، يليهم المديرات بدرجة الثانوية العامة.

لإيجاد ما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية السابقة ذات دلالة إحصائية، تم استخدام إختبار تحليل التباين الأحادي "One Way ANOVA"، وكانت نتائج هذا الإختبار كما هو موضح في الجدول (9.4).

جدول (9.4) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي "One Way ANOVA" للفروق في المتوسطات الحسابية لاستجابات المديرات على الأنماط الثلاث بحسب متغير الدرجة العلمية

الأنماط الثلاث	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الأتوقراطي	بين المجموعات	0.183	0.091	0.299	0.742
	داخل المجموعات	24.746	0.306		
	المجموع	24.929	---		
الديمقراطي	بين المجموعات	0.585	0.293	1.979	0.145
	داخل المجموعات	11.982	0.148		
	المجموع	12.567	---		
التسيبي	بين المجموعات	1.365	0.682	2.386	0.098
	داخل المجموعات	23.171	0.286		
	المجموع	24.536	---		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.347	0.174	2.034	0.137
	داخل المجموعات	23.171	0.086		
	المجموع	24.536	---		

تشير النتائج الواردة بالجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات المديرات على الأنماط الثلاث (الأوتوقراطي، والديمقراطي، والتسيبي) تعزى لمتغير الدرجة العلمية، حيث كان مستوى الدلالة للنمط الأوتوقراطي (0.742) وهي

قيمة أكبر من ($\alpha \geq 0.05$)، وكان مستوى الدلالة للنمط الديمقراطي (0.145) وهي أيضاً قيمة أكبر من ($\alpha \geq 0.05$)، وكذلك الحال بالنسبة للنمط التسيبي عند مستوى دلالة مقداره (0.098) وهي قيمة أكبر من ($\alpha \geq 0.05$)، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية لكافة للأنماط الثلاث.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل يوجد اختلاف في النمط الإداري السائد في مرحلة رياض الأطفال في محافظتي رام الله وبيت لحم من وجهة نظر المربيات تبعاً لمتغير الدرجة العلمية؟

وقد انبثق عن هذا السؤال الفرضية التالية:

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لتقديرات المربيات للنمط الإداري السائد تُعزى لمتغير الدرجة العلمية.

وللإجابة عن هذا السؤال تم فحص الفرضية السابقة، حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المربيات على بنود الاستبانة الخاصة بكل نمط من الأنماط الإدارية الثلاث، بحسب متغير الدرجة العلمية كما هو موضح في الجدول (10.4).

جدول (10.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المربيات على كل نمط من الأنماط الإدارية الثلاث بحسب متغير الدرجة العلمية

الدرجة العلمية	النمط الأوتوقراطي			النمط الديمقراطي			النمط التسيبي		
	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
الثانوية العامة	41	2.26	0.619	41	3.97	0.563	41	1.37	0.462
دبلوم	103	2.13	0.522	103	4.03	0.474	103	1.50	0.631
بكالوريوس	147	2.14	0.668	147	4.06	0.537	147	1.49	0.619
المجموع	**291**	**2.16**	**0.613**	**291**	**4.04**	**0.518**	**291**	**1.48**	**0.603**

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة المتوسطات الحسابية لاستجابات المربيات للنمط الديمقراطي من المستويات الثلاث للدرجة العلمية (ثانوية عامة، ودبلوم، وبكالوريوس) كانت مرتفعة ومتقاربة، حيث تراوحت بين (3.97–4.06) وبانحراف معياري تراوح ما بين (0.474–0.563) والذي يشير إلى درجة ممارسة مرتفعة للنمط الديمقراطي من وجهة نظر المربيات، حيث كان المتوسط الحسابي الأعلى هو للمربيات حاملات درجة البكالوريوس، يليه متوسط المربيات بدرجة الدبلوم، وأخيراً متوسط المربيات بدرجة الثانوية العامة. وكانت قيمة المتوسطات الحسابية لاستجابات المربيات للنمطين الأوتوقراطي والتسيبي من المستويات الثلاث للدرجة العلمية منخفضة، ولكنها كانت أكثر انخفاضاً في النمط التسيبي. تراوح المتوسط الحسابي للنمط الأوتوقراطي بين (2.13–2.26)، وبانحرافات معيارية تراوحت ما بين (0.522–0.668)، والذي يشير لدرجة ممارسة منخفضة للنمط الأوتوقراطي من وجهة نظر المربيات، وكان متوسط المربيات حاملات درجة الثانوية العامة الأعلى، يليه متوسط المربيات بدرجة البكالويوس، وأخيراً متوسط المربيات بدرجة الدبلوم ولكن بفارق قليل جداً ما بين الدرجتين.

أما بالنسبة للنمط التسيبي، فتراوحت قيمة المتوسطات الحسابية لاستجابات المربيات فيه ما بين (1.37–1.50)، وبانحراف معياري تراوحت ما بين (0.462–0.631)، حيث تشير هذه القيم إلى درجة ممارسة منخفضة للنمط التسيبي من وجهة نظر المربيات. وكان متوسط المربيات حاملات درجة الدبلوم هو الأعلى، يليه متوسط المربيات بدرجة البكالوريوس بالدرجة الثانية، وأخيراً متوسط المربيات حاملات درجة الثانوية العامة.

لايجاد ما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية السابقة ذات دلالة إحصائية، تم استخدام اختبار التحليل الأحادي "One Way ANOVA"، وكانت نتائج هذا الإختبار كما هو موضح في الجدول (11.4).

جدول (11.4) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي "One Way ANOVA" للفروق في المتوسطات الحسابية لاستجابات المربيات على الأنماط الثلاث بحسب متغير الدرجة العلمية.

الأنماط الثلاث	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الأتوقراطي	بين المجموعات	0.558	0.280	0.741	0.477
	داخل المجموعات	108.467	0.378		
	المجموع	109.026	---		
الديمقراطي	بين المجموعات	0.276	0.140	0.511	0.511
	داخل المجموعات	77.600	0.270		
	المجموع	77.875	---		
التسيبي	بين المجموعات	0.603	0.300	0.827	0.827
	داخل المجموعات	105.059	0.370		
	المجموع	105.663	---		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.320	0.070	0.150	0.150
	داخل المجموعات	31.181	0.108		
	المجموع	31.213	---		

تشير النتائج الواردة بالجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات المربيات على الأنماط الثلاث (الأوتوقراطي، والديمقراطي، والتسيبي) تُعزى لمتغير الدرجة العلمية. حيث كان مستوى الدلالة للنمط الأوتوقراطي (0.477) وهي قيمة أكبر من ($\alpha \leq 0.05$)، وكانت مستوى الدلالة للنمط الديمقراطي (0.511) وهي أيضاً قيمة أكبر من ($\alpha \leq 0.05$)، وكذلك الحال بالنسبة للنمط التسيبي الذي كان مستوى الدلالة له (0.827)، وهي قيمة أكبر من ($\alpha \leq 0.05$)، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية لكافة للأنماط الثلاث.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل يوجد اختلاف ما بين وجهة نظر المديرات والمربيات حول النمط الإداري السائد في مرحلة رياض الأطفال في محافظتي رام الله وبيت لحم تبعاً لمتغير طبيعة العمل؟

وقد انبثق عن هذا السؤال الفرضية التالية:

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية ما بين تقديرات المديرات والمربيات للنمط الإداري السائد تُعزى لمتغير طبيعة العمل.

وللإجابة عن هذا السؤال تم فحص الفرضية السابقة، حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المديرات والمربيات على بنود الاستبانة الخاصة بكل نمط من الأنماط الإدارية الثلاث، بحسب متغير طبيعة العمل، كما هو موضح في الجدول (12.4).

جدول (12.4) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لاستجابات المديرات والمربيات على كل نمط من الأنماط الإدارية الثلاث بحسب متغير طبيعة العمل.

طبيعة العمل	النمط الأوتوقراطي			النمط الديمقراطي			النمط التسيبي		
	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
مديرة	84	2.09	0.548	84	4.24	0.389	84	1.52	0.544
مربية	291	2.15	0.613	291	4.04	0.518	291	1.48	0.603
المجموع	**375**	**2.14**	**0.599**	**375**	**4.09**	**0.499**	**375**	**1.49**	**0.590**

يُلاحظ من الجدول السابق أن قيمة المتوسطات الحسابية لاستجابات المديرات والمربيات على كل نمط من الأنماط الثلاث متقاربة مع اختلافات بسيطة، وكانت أعلاها للنمط الديمقراطي الذي بلغت قيمته (4.24) للمديرات، بانحراف معياري قيمته (0.389)، بينما كانت قيمته للمربيات (4.04)،

بانحراف معياري قيمته (0.518)، وبذلك يكون المتوسط الحسابي للمديرات مرتفعاً بفارقٍ بسيط عنه عند المربيات، لكن كلا القيمتين تشيران إلى ممارسة مرتفعة للنمط الديمقراطي من وجهة نظر المديرات والمربيات. أما النمط الأوتوقراطي، فقد احتل المرتبة الثانية من حيث الممارسة، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمديرات (2.09)، بانحراف معياري قيمته (0.548)، بينما كانت قيمته للمربيات (2.15)، بانحراف معياري بلغ (0.613)، وبهذا فإن المتوسط الحسابي للمربيات يكون مرتفعاً بفارق قليل جداً عنه للمديرات، ولكن كلا القيمتين تشيران إلى ممارسة منخفضة للنمط الأوتوقراطي من وجهة نظر كل من المديرات والمربيات. أخيراً، احتل النمط التسيبي المرتبة الثالثة من حيث درجة الممارسة، فلقد كانت قيمة المتوسط الحسابي له للمديرات (1.52)، بانحراف معياري بلغ (0.544)، بينما كانت قيمته للمربيات (1.48)، بانحراف معياري بلغ (0.603)، وهنا أيضاً ارتفعت قيمة المتوسط الحسابي للمديرات بفارق قليل جداً عنه للمربيات، ولكن بقيت قيمته تشير إلى درجة ممارسة منخفضة للنمط التسيبي من وجهة نظر المديرات والمربيات.

لإيجاد ما إذا كان هناك فروق بين المتوسطات الحسابية السابقة ذات دلالة إحصائية، تم استخدام إختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Sample T-test)، وكانت نتائج هذا الإختبار كما هو موضح في الجدول (13.4).

جدول (13.4) نتائج إختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Sample T-test) للفروق في المتوسطات الحسابية لاستجابات المديرات والمربيات على الأنماط الثلاث بحسب متغير طبيعة العمل

المتغير	مديرة			مربية			قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الأنماط	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
الأوتوقراطي	84	2.09	0.548	291	2.15	0.613	0.979	373.0	0.358
الديمقراطي	84	4.24	0.389	291	4.04	0.518	3.817	176.5	0.000
التسيبي	84	1.59	0.544	291	1.48	0.604	0.492	373.0	0.623
كافة الأنماط	**84**	**2.61**	**0.296**	**291**	**2.56**	**0.328**	**1.399**	**373.0**	**0.163**

تشير النتائج الواردة بالجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في متوسطات استجابات المربيات والمديرات على النمطين (الأوتوقراطي والتسيبي) تُعزى لمتغير طبيعة العمل، حيث كان مستوى الدلالة للنمط الأوتوقراطي (0.358)، وهي قيمة أكبر من ($\alpha \geq 0.05$)، وكان مستوى الدلالة للنمط التسيبي (0.623)، وهي أيضاً قيمة أكبر من ($\alpha \geq 0.05$)، لذا تُقبل الفرضية الصفرية للنمطين الأوتوقراطي والديمقراطي. أما النمط الديمقراطي، فتشير النتائج لوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في متوسطات استجابات المربيات والمديرات على النمط الديمقراطي تعزى لمتغير طبيعة العمل، حيث كان مستوى الدلالة للنمط الديمقراطي (0.000) وهي قيمة أصغر من ($\alpha \geq 0.05$)، وبذلك تُرفض الفرضية الصفرية وتقبل المباشرة للنمط الديمقراطي، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسط استجابات المديرات والمربيات تبعاً لمتغير طبيعة العمل لصالح المديرات.

تم ضمن هذا الفصل عرض نتائج الدراسة الكمية التي تجيب عن أسئلة الدراسة الأربعة الأولى والفرضيات المنبثقة منها، وتم الخروج بهذه النتائج من خلال تحليل البيانات المجمّعة عبر أداة

الدراسة الأولى وهي الاستبانة بنموذجيها، الأول الخاص بالمربية والثاني الخاص بالمديرة باستخدام برنامج الرزم الإحصائية (SPSS).

وسيتم خلال الفصل التالي عرض نتائج الدراسة المتعلقة بالجزء الكيفي التي تم الخروج بها من خلال البيانات المجمعة بواسطة أداة الدراسة الثانية وهي المقابلة.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة الكيفية

الفصل الخامس: نتائج الدراسة الكيفية

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الجزء الكيفي من الدراسة الذي تم من خلال إجراء مقابلات مع عينة قصدية من مديرات ومربيات الروضات، وذلك بهدف الإجابة عن السؤالين الخامس والسادس من أسئلة الدراسة:

1. كيف تصف مديرات مرحلة رياض الأطفال في محافظتي رام الله وبيت لحم النمط الإداري الذي تتبعنه؟
2. كيف تصف مربيات رياض الأطفال في محافظتي رام الله وبيت لحم النمط الإداري المستخدم من قبل مديرة الروضة؟

وفيما يلي عرضٌ لهذه النتائج، حيث سيتم أولاً عرض نتائج مقابلات المديرات، ويليه عرض نتائج مقابلات المربيات.

النتائج الكيفية لمقابلات المديرات

تم إجراء مقابلات مع سبع مديرات من محافظتي رام الله وبيت لحم، بواقع مديرتين من المدن في كل محافظة (المجموع أربع مديرات)، ومديرتين من قرى محافظة بيت لحم، ومديرة من قرى محافظة رام الله. ستة من هؤلاء المديرات يحملن درجة البكالوريوس، بينما مديرة واحدة تحمل درجة الدبلوم. يوضح الجدول (1.5) مواصفات المديرات التي تم إجراء المقابلات معهن من حيث الدرجة العلمية،

وسنوات الخبرة، والتخصص، وموقع الروضة، وعدد أطفال الروضة، وعدد مربيات الروضة لكل مديرة منهن.

جدول (1.5) مواصفات مديرات العينة القصدية

المديرة	الدرجة العلمية	سنوات الخبرة	التخصص	موقع الروضة	عدد أطفال الروضة	عدد مربيات الروضة
1	بكالوريوس	3	برمجة إدارية	مدن رام الله	370	14
2	بكالوريوس	3	محاسبة	قرى رام الله	50	4
3	بكالوريوس	2	رياض أطفال	مدن رام الله	132	5
4	دبلوم	13	إدارة مؤسسات	قرى بيت لحم	85	4
5	بكالوريوس	18	علم نفس	مدن بيت لحم	108	5
6	بكالوريوس	5	معلم صف	مدن بيت لحم	125	7
7	بكالوريوس	6	لاهوت	قرى بيت لحم	50	4

وفيما يلي عرضٌ لنتائج مقابلات المديرات بحسب عناوين منبثقة من أسئلة المقابلة وإجابات المديرات عليها، للإجابة عن سؤال الدراسة الخامس.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: كيف ترى مديرات مرحلة رياض الأطفال في محافظتي رام الله وبيت لحم النمط الإداري الذي تتبعنه؟

أولاً: وصف المديرة لدورها الإداري في الروضة

أجمعت معظم المديرات على أن أسلوبهن في إدارة الروضة قائمٌ على الإحترام والمشاركة والتشاور والتكامل ما بينها وبين المربيات ويبتعد عن أسلوب فرض الأوامر والتعليمات على المربيات. أشارت

المديرة (2) إلى ذلك في قولها: *"أول إشي شغلي ما بعتبره إنه بس أنا إدارة وبعطي تعليمات، بعتبر إنه أنا والمعلمات ككل بنكمل بعضنا البعض"*. بينما أشارت المديرة (5) إلى ذلك في قولها:

"أنا أسلوبي في إدارة الروضة والتعامل مع المعلمات بقوم على الإحترام والمشاركة بالآراء والأفكار، ودايماً في مجال للمناقشة، فإذا كانت المعلمة قادرة تقنعني برأيها وفيه منطق، بمشي عليه، وإذا أنا أقنعتها طبعاً بالمنطق، بنمشي على الرأي الأصح والأفضل هذا المهم".

وأضافت المديرة (6) بنفس السياق حيث قالت:

"في بيني وبينهم علاقة رائعة، ما بخطي أي خطوة من دون ما أشاورهم، بس أكيد بنظل إداريين وفي أشياء بترجع إلنا لحالنا، وأحياناً لازم نكون شديدين، بس أنا بصف أسلوبي أنه تشاركي تعاوني".

الجزء الأخير من عبارة هذه المديرة يشير إلى أنها ترى حاجة لنوع من السلطة والسيطرة للمديرة على المربيات في بعض الأبعاد، وهذا يتفق مع وصف المديرتين (1) و(3) لأسلوبهما في إدارة الروضة، الذي يختلف بعض الشيء عن ما أجمعت عليه المديرات الخمس الأخريات، فالمديرتان (1) و(3) تعتبران أن الإدارة تحتاج لنوع من الحزم وفرض السلطة والشدة، أكثر منه أسلوب مشاركة ومساواة في السلطة والقدرة المهنية، حيث أشارت المديرة (1) إلى ذلك في قولها: *"بسمو أسلوبي الحازم الرقيق، والإهمال عندي مصيبة، أنا عندي خطة، وهذه الخطة بدها تمشي عليها، ما عندي إشي عشوائي"*. بينما قالت المديرة (3):

"يعني أنا كإدارة، أسلوبي بيكون ما بين الشدة واللين، يعني أنا لينة معاهم بس بتيجي مواقف بتصرف بشدة، وبشدة صارمة. يعني أول مرة كلامي بكون معاهم لفظي، بمعنى تحذير، وثاني مرة إذا تكرر التصرف بكون لفظي تحذير، بس ثالث مرة بصير إنذار مكتوب، يعني بظل في فروقات بيني وبينهم هم كمعلمات، وأنا كمديرة".

ثانياً: مشاركة المعلمة بعملية اتخاذ القرارات في الروضة

أجمعت ست مديرات على أن هنالك مشاركة للمعلمات في عملية اتخاذ القرارات في الروضة، كما أجمعت غالبيتهن على أن مشاركة المعلمات محورية في القرارت التي تتعلق بالتعليم والتدريس على مختلف أبعادها، ولكن القرارات الإدارية تتخذها المديرة بشكل فردي، مثل القرارت المتعلقة بالقوانين والنظام، والتوظيف، والميزانية، فأشارت المديرة (3) إلى ذلك في قولها: *"كل القرارات إللي بعيدة عن الجانب التعليمي الصفي، هذه خاصة فيّ كمديرة، باخذها لحالي وبعدين بخبرهم فيها"*. وأشارت المديرة (1) إلى ذلك بقولها: *"في مواضيع معينة لازم نشاركهم فيها، كل القرارت إللي إلها علاقة بالتعليم والأطفال، أما القرارت غير هيك بتكون للإدارة بس"*.

بينما أشارت مديرة واحدة وهي المديرة (4) إلى أن المربيات يشاركن باتخاذ كافة القرارت في الروضة، حتى الإدارية منها والمتعلقة بقضايا الميزانية ومستلزمات الروضة والتوظيف لمعلمات جُدد، فذكرت: *"كل القرارت إللي إلها علاقة بالخطة والبرنامج وأساليب التدريس وحتى القرارت الإدارية، المواد اللازمة، الأولويات في التجهيزات، أمور الميزانية دايماً بتشارك فيها المعلمات"*.

وأجمعت المديرات السبع على أن آلية اتخاذ القرارات المشتركة ما بين المديرات والمربيات تتم غالباً من خلال اجتماعات لمناقشة أبعاد هذه القرارات، ومن ثم الإتفاق على القرار الأنسب. فعلى سبيل المثال، أشارت المديرة (2) إلى ذلك بقولها: *"إحنا بنقعد بناقش ايش بصير وايش إللي أحسن في جانب ما، يعني بندرس القرار مع بعض بشكل جدّي"*.

ثالثاً: رؤية المديرة لدورها مقابل دور المربيات

أشارت ست مديرات إلى أن معظم الأدوار تندرج تحت مهام المديرة والمربية في آنٍ واحدٍ مع بقاء بعض المهام خاصة بطبيعة عمل المربية أو المديرة، فأشارت لذلك المديرة (1): *"دور المعلمات ودور المديرة مكمل لبعض في القيام بمهام الروضة، فبنتعاون وبنتشارك في أداء مختلف المهام، يعني أدوارنا تقريباً كلها متقاطعة"*. وأشارت المديرة (5) لذلك: *"أغلب الأدوار بنتقاطع فيها، بس بظّل في أدوار خاصة فيهم لحالهم، وأدوار خاصة فيّ كمواصفات وظيفتي، ما بتدّخلوا فيها"*. أما المديرة (3) فقد اختلفت بعض الشيء في رؤيتها لدورها مقابل دور المربيات، فاعتبرت أن أدوار كل منهما منفصلة عن بعضها، فأشارت في حديثها عن ذلك: *"الأدوار مختلفة عن بعض، هم إلهم التدريس والتعليم، أنا ما إلي في هذي الشغلات، أنا إلي الأمور الإدارية الخاصة بالروضة وتنظيمها"*.

فيما يلي وصفٌ لمهام الروضة الأساسية التي تندرج تحت مهام المديرة والمربية في آن واحد، والمهمات الأخرى الخاصة بالمديرة أو المربية فقط حسب رؤية المديرات اللواتي تم مقابلتهن:

عملية التخطيط: للتخطيط المنهجي واللامنهجي في الروضة عدة مستويات، يبدأ بالخطة السنوية ثم الفصلية ويليها الشهرية، ثم الأسبوعية واليومية. هناك دور محوري للمربيات في عملية التخطيط المنهجي، سواء الفصلي أو الشهري أو الأسبوعي، مع بقاء الدور التوجيهي الإشرافي للمديرة، بينما دورهن محدود جداً في التخطيط السنوي المنهجي والتخطيط اللامنهجي، حيث اعتبرت المديرات هذا التخطيط مهمة خاصة بهن بشكل فردي. دلالة على ذلك قالت المديرة (4): *"التخطيط كله بنعمله مع بعض سواء الخطة الفصلية أو الشهرية أو اليومية، يعني حتى البرنامج اليومي بنحضره مع بعض"*.

كما أشارت المديرة (5): *"الخطة السنوية، أنا بسويها وكل معلمة لحالها بتعمل الفصلية والشهرية، وبطْلِعوني عليها، وإذا في ملاحظات أو تعديل بحكيلهم"*. وذكرت المديرة (6) أيضاً:

"كل الأنشطة إللي بتخص الأطفال والتعليم داخل الصف والروضة بنخططها مع بعض، أما الأنشطة اللامنهجية مثل الرحلات والحفلات والأنشطة مع الأهل، هدي ما إلهم علاقة فيها، أنا بخططها لحالي".

تقييم الطفل: أجمعت المديرات السبع على أن مهمة تقييم الطفل تعود للمربيات، ولكن في النهاية يجب أن تَطّلع المديرة على تقييم الطفل الأسبوعي أو الشهري أو الفصلي، خاصةً للأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلّمية أو صعوبات إجتماعية إنفعالية. وتتابع المديرة الأنشطة التعليمية المستخدمة من خلال زياراتها الصفية وملاحظتها لتفاعل الأطفال داخل الصف. أشارت إلى ذلك المديرة (1) بقولها: *"المعلمة بتكتب التقييم وبتجيبلي إياه، باخذو وبقرأ لكل طفل تقييمه، وفي بعض الأحيان برجع للمعلمة وبحكيلها هذا الولد شايفه أنا كذا وأنت كاتبتيلو كذا"*. وكما قالت المدير (3):

"المعلمات بقيّموا الولاد وبعملوا الشهادات، بس أنا إتبعت أسلوب أدخل على الصف وبصير أسأل الطلاب مثلاً: إقرأ لي هدي، شو هدا الحرف؟ وهيك عشان أتأكد من التقييم لأنه لما كانت المعلمات تقييم بدون مراجعة مني كان كل الولاد يطلع تقييمهم ممتاز".

تقييم الخطة وبرنامج الروضة: أشارت المديرات إلى أن عملية تقييم الخطة المنهجية واللامنهجية التي تشكل برنامج الروضة تتم بشكل تشاركي ما بين المديرة والمربيات من خلال اجتماعات أسبوعية أو شهرية أو فصلية بحيث يتم التعديل على الخطة بناءً على ما تم إنجازه، أو يتم إضافة فعاليات محددة أو إلغاءها لأسباب أو ظروف طارئة. دللت على ذلك المديرة (5) بقولها: *"إحنا عنّا*

اجتماعات أسبوعية بناقش فيها سير البرنامج والأمور داخل الصفوف وكمان آخر السنة في تقييم لعمل السنة ككل".

وأضافت المديرة (4): *"التقييم دايماً بكون مشاركة بيني وبين المعلمات لأنهم هم إللي بنفذوا البرنامج، فهم حتى أقدر مني على تقييمه".*

مهام تنظيم البيئة الصفية والتعليم: أجمعت غالبية المديرات على أن المهام المتعلقة بالتعليم وتنظيم البيئة الصفيّة بما يتناسب مع الأنشطة التعليمية التعلّمية هي مهام خاصة بالمربيات بشكل مركزي، مع إشراف من المديرة، فقالت المديرة (1) في هذا السياق: *"دورهم بتمركز داخل الصف والمهام كلها ذات العلاقة بالتعليم والتدريس والنشاطات هي مسؤوليتهم وخاصة فيهم".* وذكرت المديرة (5): *"كل مهام الصف، هي مسؤولية المعلمة، لأنها هي ملكة صفها، الترتيب والتعليم كلها مهام وأدوار خاصة فيها، وأنا بقدم الدعم والإشراف إلها خاصة لما تحتاج مساعدة".*

بينما ذكرت مديرة واحدة فقط وهي المديرة (4) أن هذه المهام مهام مشتركة ما بينها وبين المربية، وليست مهام خاصة بالمربية وحدها، حيث قالت:

> "مهام التعليم داخل الصف، المفروض أنا أدخل على الخط فيها، فأنا بدخل على الصفوف كثير، فهذه مهام مشتركة بيننا حتى تحديد الأساليب والوسائل وترتيب الصف بنتفق عليها مع بعض، يعني هم برجعولي في كل إشي بخصوص التعليم داخل الصف".

المهام المالية والإدارية الرسمية والعلاقات مع المجتمع المحلي: أجمعت المديرات السبع على أن هذه المهام خاصة بها دون مشاركة أو مشاورة للمربيات، فأشارت المديرة (2): *"المهام إللّي ما في*

للمعلمات دور فيها بتتعلق بالنواحي المالية بالروضة، مثل الأقساط ومستلزمات الروضة وموجوداتها". كما ذكرت المديرة (3): *"المهام إللي بالمرّة مش شغل المعلمات هي المهام الإدارية إللي إلها علاقة بتنظيم الروضة والميزانية وترتيب الطلاب في الصفوف، والعلاقات مع الأهل والمؤسسات وهيك"*.

رابعاً: تقييم المديرة للمربيات

أجمعت المديرات على أن هناك تقييم لأداء المربية من قبل المديرة، ولكن تباينت إجابات المديرات في طبيعة وآلية تقييم المربية المتبع من قبلهن، من كونه عملية منظمة مخطط لها أو عملية تحصل بالتوازي أثناء القيام بمهام أخرى. أشارت أربع مديرات إلى أن عملية تقييم المربية تأخذ طابع تقديم تغذية راجعة من المديرة لها سواء على أساليب التعليم التي تتبعها، أو على تنظيمها للبيئة الصفية، أو على تعاملها مع الأطفال وما إلى ذلك، بحيث لا يأخذ طابعاً رسمياً منظماً وموثقاً، فذكرت المديرة (5): *"ما عندي تقييم رسمي للمعلمات، بس بدخل على الصفوف من وقت لآخر، وبعطي المعلمة ملاحظات أو تغذية راجعة عشان نحسّن العمل داخل الصف، بس ما عندي تقارير مكتوبة رسمية"*. كما أشارت إلى ذلك المديرة (7):

> "أنا بدخل بشكل مباشر على الصفوف وبقيّم المعلمات، بس ما بكون هدفي التقييم بس، أنا بدخل صف كل معلمة وبقعد لفترة من الوقت وإذا في ملاحظات على أسلوبها أو تنظيم وترتيب الصف والمواد بناديها على المكتب وبنتناقش مع بعض".

بينما أشارت المديرات الثلاث الأخريات إلى وجود عملية تقييم رسمية وموثقة ومنظمة لعمل المربية داخل الروضة، فذكرت المديرة (1):

"التقييم للمربية أمر محوري في الروضة والهدف منه التطوير إلها وللبرنامج، ومش إصدار حكم عليها، وضروري إلي عشان أعرف ولاد الروضة وين وصلوا، ووين أنا كإدارة من تحقيق أهداف الروضة، عشان هيك أنا بقوم بالتقييم بشكل دوري وما بعد التقييم في جلسة نقاش مع المربية".

كما ذكرت المديرة (6):

"أنا بقيّمهم في الشهر مرتين أو ثلاث بدخل على الصفوف وبلاحظ المعلمات وبعدين بفرغ هذه الملاحظات على برنامج خصوصي على الكمبيوتر، وبدخله على ملف التقييم الخاص بكل معلمة، وطبعاً المعلمة بتوخذ نسخة منه وبنقعد وبنتناقش وبتوقع عليه في النهاية وبنحطه في الملف".

خامساً: التعامل مع التغذية الراجعة من المربيات للمديرة حول أسلوبها الإداري

أشارت المديرات السبع إلى أنها تتقبل التغذية الراجعة من المربيات حول أسلوبها الإداري وطريقة تعاملها معهن، ولكن يبدو أن هذا يتم غالباً بشكل غير رسمي، فذكرت المديرة (6): *"عادة بوصلولي الملاحظات عن طريق المزح بس بشكل رسمي لأ"*. كما أشارت المديرة (5): *"آه، طبعاً بتقبل، ليش لأ، إذا كان بطريقة ملائمة وهدفها تحسين شغلي لمصلحة الروضة، وصارت كثير مرات"*.

سادساً: تفويض السلطة من المديرة للمربيات

اعتبرت المديرات السبعة إنجاز المربيات مهام التعليم داخل الصف وما يرتبط بها من تنظيم وترتيب البيئة الصفية بشكل مستقل على أنه تفويض سلطة للمربيات من قبلهن، مع أن هذه المهام هي مهام أساسية لمربية الروضة وهي جزء من الوصف الوظيفي لها، ولذلك لا تتضمن تفويضاً للسلطة. كما أشارت المديرات أنهن تفوضن سلطة للمربيات في حالة خروجها من الروضة أو غيابها لفترة محدودة

لإنجاز مهام بالنيابة عنها والتي تكون مهام تعليمية يومية تقوم بها المديرة وليست مهام إدارية، فأشارت المديرة (5) إلى ذلك بقولها:

"زي ما حكيت لك، المهام داخل الصف، تعليم، ترتيب الصفوف، تنظيم الأنشطة والفعاليات كلها بفوض إلهم سلطة للقيام فيها بشكل مستقل، بس طبعاً بظل إلي الإشراف والتوجيه دايماً وبدخل على صفوفهم".

كما أشارت المربية (6) إلى ذلك بقولها: *"لما بغيب بفوض السلطة لبعض المعلمات محلّي، وكمان مهام الصف وترتيبه وتنظيمه والزوايا والوسائل هذه مهام للمعلمات، يعني المعلمة ملكة صفها"*.

وأشارت المديرة (2) إلى ذلك بقولها:

"يعني بفوض سلطة للمعلمات في مهام محددة بسّ، زي مهام التعليم، وطبعاً إذا حسيت أنه المعلمة قادرة على إنجاز العمل أو المهمة الموكلة إلها. بس المهام الإدارية أو العمل مع الأهل أو تنظيم إجتماعات ومناسبات هذه كلها مهام أنا بقوم فيها ويمكن يساعدوا في أجزاء منها".

سابعاً: رؤية المديرة للعلاقة المهنيّة ما بينها وبين المربيات

أجمعت المديرات السبعة على أن علاقتهن المهنية مع المربيات إيجابية ومنتجة، فهناك تعاون وتفاهم واحترام بينهن، الأمر الذي يترك أثراً إيجابياً على العمل داخل الروضة ولكن ليس بالضرورة أن تصل هذه العلاقة لحدود الثقة بقدرة المربية، فقد أشارت المديرة (4) في قولها: *"الحمد لله المعلمات إلهم (12) سنة معي إحنا متفاهمين كثير، وبنعمل كأسرة واحدة وبنسعى دايماً نطور أنفسنا كطاقم أنا والمعلمات مع بعض"*. ولكن المديرة (1) أضافت أنه برغم وجود علاقة مهنيّة إيجابية ما بينها وبين المربيات، إلا أنها تتمنى لو تستطيع الوصول إلى مرحلة تثق بها بالمربية بشكل أكبر بما يمكنها من تفويض مسؤوليات كاملة لها، وأشارت أنها تسعى لتحقيق ذلك باستمرار حيث قالت:

"الإشي إللي بتمنى أطوره هو أنّي أكون قادرة على أن أثق بالمعلمة ثقة عمياء وهذا صعب تحقيقه، عشان أوصل مرحلة تفويض مسؤوليات كاملة إلها".

ثامناً: التطوير المهني للمربيات

أشارت معظم المديرات إلى وجود حاجة للتطوير المهني للمربيات في أبعاد مرتبطة بالعمل داخل الروضة ومع الأطفال، مثل حاجة بعض المربيات إلى تطوير قدرتهن على الابتكار في إنتاج الوسائل والمواد التربوية، وأساليب التدريس، والحاجة لوجود إبداع لدى المربية في مجال تخطيط أنشطة وفعاليات تعلّمية، حيث ذكرت المديرة (5) في هذا السياق:

"المعلمات بحاجة لتطوير مهني في تخصصهم إللي هو رياض الأطفال، يعني يكون عندهم إبداعات أكثر في مجال شغلهم، وفي مجال التعليم بطرق جديدة متنوعة، لأنه هذا إللي بحتاجه الأطفال اليوم".

وأشارت أيضاً المديرة (3) إلى ذلك في قولها: *"بحب أنه المعلمات يبتكروا طرق جديدة في التدريس، مش بس إنهم يكونوا تلقينيين، يغيروا في طرق التدريس الحالية، يستخدموا اللعب والألعاب التربوية في التعليم".*

تاسعاً: جوّ العمل في الروضة من وجهة نظر المديرات

أجمعت المديرات السبعة على أن جوّ العمل في الروضة مريح وعائلي وداعم ما بين المديرة والمربيات، فذكرت المديرة (6): *"عنا أحلى جو في المدرسة، إحنا في الروضة متفهمات، بحبّوا بعضهم، والحلو إنّه ما في عنا نميمة، دايماً متعاونات وبتحملوا مسؤولية كل إشي كفريق مع بعض".*

وقالت المديرة (4) في نفس السياق: *"جو مريح جداً، جوّ أسري، وإحنا هون زي الخوات، بنشتغل مع بعض وبندعم بعضنا البعض"*. وقالت المديرة (7): *"جو العمل مريح كثير وفيه ثقة وإيجابية في التعامل وعائلي جداً، أنا كثير مرتاحة ومحظوظة في الفريق إللي بشتغل معه من المعلمات"*.

بهذا يكون قد تم عرض النتائج الكيفية الخاصة بالمديرات المنبثقة من إجاباتهن على أداة الدراسة الثانية وهي المقابلة. وفيما يلي سيتم عرض النتائج الكيفية الخاصة بالمربيات.

النتائج الكيفية لمقابلات المربيات

تم إجراء مقابلات مع سبع مربيات من المحافظتين، حيث كان هناك مربيتين من المدن لكل محافظة (المجموع أربع مربيات)، ومربيتين من قرى محافظة بيت لحم، ومربية من قرى محافظة رام الله، وكانت أربع مربيات تحمل درجة البكالوريوس، بينما كانت ثلاث مربيات تحمل درجة الدبلوم. يوضح الجدول (2.5) مواصفات المربيات التي تم إجراء المقابلات معهن من حيث الدرجة العلمية، وسنوات الخبرة، والتخصص، وموقع الروضة، وعدد أطفال الروضة، وعدد مربيات الروضة لكل مربية منهن.

جدول (2.5) مواصفات مربيات العينة القصدية

المربية	الدرجة العلمية	سنوات الخبرة	التخصص	موقع الروضة	عدد أطفال الروضة	عدد مربيات الروضة
1	دبلوم	12	تغذية	قرى بيت لحم	90	5
2	بكالوريوس	13	رياض أطفال	مدن رام الله	67	2
3	دبلوم	30	رياض أطفال	مدن رام الله	74	3
4	بكالوريوس	5	إدارة مؤسسات	قرى بيت لحم	115	5
5	بكالوريوس	8	تعليم مرحلة أساسية	مدن بيت لحم	125	7
6	دبلوم	27	رياض أطفال	مدن بيت لحم	50	3
7	بكالوريوس	6	علم نفس	قرى رام الله	60	4

وفيما يلي عرضٌ لنتائج مقابلات المربيات بحسب عناوين منبثقة من أسئلة المقابلة وإجابات المديرات عليها، للإجابة عن سؤال الدراسة السادس.

النتائج المتعلقة بالسؤال السادس: كيف ترى مربيات رياض الأطفال في محافظتي رام الله وبيت لحم النمط الإداري المستخدم من قبل مديرة الروضة؟

أولاً: وصف المربية لإدارة الروضة

أجمعت المربيات السبعة على أن إدارة الروضة متفهمة ومتعاونة وأن العلاقة بينهم قائمة على الاحترام والتعاون وبعيدة عن التسلط والسيطرة، ولم تُشر أي من المربيات إلى وجود أبعاد سلبية أو أبعاد ترى أنها تحتاج لتطوير في أسلوب تعامل المديرة معهن في سياق العمل داخل الروضة. فذكرت المربية (7):

> "إحنا الحلو عنّا في الإدارة إنها مش معتبرتنا حدا بشتغل عندها، معتبرتنا حدا بشتغل معها، فبتشاركنا في كل إشي تقريباً، وما بتحسسنا إنها هي مديرتنا وبتعطينا أوامر وعلينا التنفيذ، ولما بدها إشي بتطلبه على أساس إنه طلب ومش بطريقة أمر، طريقتها كتير حلوة وبتحترمنا كتير".

وأكدت على ذلك المربية (6) حيث قالت:

> "يعني إحنا بنشتغل مع بعض بشكل إيجابي، وبنشتغل كفريق إحنا المعلمات مع المديرة، ومن إيجابيات مديرة الروضة إنها متعاونة ومتفهمة بتتعامل معنا كأنها معلمة منّا، وما بتحسسنا إنها بتتسلط علينا وبتفرض إلي بدها إإياه، بالعكس بتشاورنا وما بتدب القرار وخلص".

وذكرت المديرة (1) في سياق الحديث عما إذا كان هناك جوانب سلبية في إدارة الروضة فقالت:

"لأ، ما بحس في سلبيات أو أبعاد للتحسين في تعامل مديرة الروضة، إحنا بنشتغل مع بعض من سنين، وفي تفاهم بينّا كتير منيح وتواصل رائع، ولو صار إشي ضايقنا منها كمديرة بنروح وبنحكي معها بصراحة".

كما أجمعت المربيات السبعة على شعورهن بالراحة بالعمل مع مديرة الروضة الحالية في روضاتهن، فتباينت المفردات التي استخدمتها المربيات للتعبير عن شعورهن بالراحة ووجود تفاهم وتعاون وإحترام وتقدير من قبل المديرة للمربيات. فعلى سبيل المثال قالت المربية (7) في هذا السياق: *"مديرتنا إنسانية ومريحة ومتعاونة وبتحترم الآخرين ومخلصة لعملها، على طول مرتاحين معها وهذا بخلي عنّا دافعية للعمل، وما في فرض وأوامر علينا"*. وكذلك قالت المربية (5): *"أنا مرتاحة مع المديرة، في تفاهم وفي تعاون، والمديرة عندها ناحية إنسانية ومتفاهمة وبتراعي وضع المعلمات في الحالات الإنسانية زي المرض والغياب"*.

ثانياً: مشاركة المعلمة بعملية اتخاذ القرارات في الروضة

أجمعت المربيات السبعة على مشاركتهن في عملية اتخاذ القرارات، وخاصة في القرارات المتعلقة بعمليتي التعليم والتعلّم والقرارات المتعلقة بالأطفال أيضاً. ولكن القرارت الإدارية المتعلقة بنواحي الميزانية، والتجهيزات، والأقساط، والتوظيف والأنظمة والقوانين في الروضة، والعمل مع الأهالي وما إلى ذلك من قرارت خارج إطار العملية التعليمية، هي قرارت تتخذها المديرة لوحدها. قالت المربية (4) في هذا السياق: *"القرارت إللي إلها علاقة بالأهل بتكون النسبة الأكبر إلها، مثلاً ورشات الأهل والإجتماعات، كلها قرارات بتعود للمديرة، بس أي قرار بخص التعليم، بكون إلنا دور أساسي في اتخاذه"*. وكما أكدت على هذا المربية (6) في قولها: *"إحنا والمديرة بنتشاور بكل الأمور والقرارت في*

المنهاج والأنشطة والتعليم ورحلات الأطفال، بس أي قرارت تانية ما بتخص العمل مع الطفل، هدي بتوخذها المديرة لحالها".

وأجمعت المربيات السبعة على أن عملية إتخاذ القرارت في الروضة تتم من خلال إجتماعات رسمية تكون عادة أسبوعية، والتي فيها يتم مناقشة القضايا المطروحة ومن ثم إتخاذ قرار فيها، فذكرت المربية (1) هذا حيث قالت: *"عادة بنقعد ما بعد ما يخلص الدوام مع بعض وبنتشاور وبنوخذ قرار إذا كان في حالة طارئة ما بتستنا للإجتماع الأسبوعي، إللي فيه عادة بنوخذ القرارت بعد المناقشة".* وذكرت المربية (2) ذلك وقالت: *"دايماً بنوخذ القرارت بشكل رسمي، قصدي في اجتماعات رسمية، بس مرات بنقعد بعد الدوام إما في المكتب أو الصفوف وبنوخذ قرارت ملحة أو إذا في إشي بدو يتغير في البرنامج".*

ثالثاً: المهام التي تُمنح بها المربية صلاحية/سلطة للقيام بها بشكل مستقل

أجمعت المربيات السبعة على أنها تُمنح صلاحية للقيام بجميع مهام التعليم والعمل مع الطفل داخل الصف، بما فيها ترتيب وتنظيم الصف والبيئة التعليمية والمواد والألعاب التربوية وأوراق العمل وما إلى ذلك، كما أنه لها صلاحية لترتيب الجدول الزمني للأنشطة داخل الصف، مع بقاء الدور التوجيهي والإشرافي للمديرة التي تدخل على الصفوف من حين لآخر وتعطي ملاحظات أو تغذية راجعة للتعديل. وهذه كلها مهام أساسية ضمن الوصف الوظيفي لمربية الروضة، وبالتالي هذا لا يمثل منح صلاحيات أو تفويض سلطة من قبل المديرة للمربيات، حيث لا تمنح المربيات صلاحية للقيام بمهام بشكل مستقل خارج إطار الصف والعملية التعليمية، فالمهام المتعلقة بتنظيم أنشطة

وفعاليات مع الأهل والمجتمع المحلي والمهام الإدارية، كلها مهام خاصة بالمديرة لإنجازها، وقد تمنح المربية أحياناً صلاحية لإنجاز أجزاء بسيطة من هذه المهام. فأشارت المربية (7) لذلك في هذا السياق بقولها:

"بتفوض المديرة إلنا صلاحيات في مهام التعليم داخل الصف، المعلمات إلهم سلطة كاملة، مثلاً ترتيب الزوايا ونظام المجموعات والألعاب وحتى استراتيجيات التعليم، بس إذا بنحدد استراتيجية محددة أو أي إشي، لازم نفرجيها للمديرة أول، خاصة إذا غيرنا في الإشي السائد".

وفي سياق الحديث عن المهام الأخرى غير التعليمية قالت المربية (4):

"المهام الأخرى، مثلاً أنشطة الأهل، ورشات عمل، أقساط، تجهيزات ومواد الروضة، كلها ما إلنا صلاحية نسويها بشكل مستقل، دايماً المرجعية إلها، يعني هي أساسية للمديرة في تنفيذها، بس إحنا بنساعدها إذا في حاجة".

فيما يلي عرضٌ لمهمات المربيات في الروضة ومستوى الاستقلال في أداء هذه المهمات كما بينتها المربيات أثناء المقابلات:

عملية التخطيط: ذكرت المربيات السبعة على أن التخطيط المنهجي على مستوى الخطة السنوية يكون مهمة مشتركة ما بين المديرة والمربيات، حيث تتكون الخطة السنوية عادة من مواضيع شاملة لا تتغير، ولكن بشكل عام، يتم مراجعة الخطة السنوية في بداية كل عام بشكل جماعي ما بين المديرة والمربيات. أما بالنسبة لمستويات التخطيط المنهجي الأخرى، أي التخطيط الفصلي أو الشهري والتخطيط الأسبوعي، فتقوم مربيات كل مرحلة (مرحلة البستان، مرحلة التمهيدي) أو مربية كل موضوع، إذا كانت الروضة تسير وفق نظام المواضيع (رياضيات، لغة عربية، لغة إنجليزية)،

بهذا التخطيط معاً، ومن ثم تطلع المديرة عليها وتقدم تغذية راجعة وملاحظات إذا تطلب الأمر. فأشارت المديرة (3) إلى ذلك بقولها:

"إحنا عنا خطة سنوية محطوطة، المواضيع الشاملة بس في كل السنة، بنقعد مع بعض، المعلمات والمديرة وبنراجعها وممكن نعدّل عليها، بس التخطيط الشهري والأسبوعي، بتقعد معلمات البستان مع بعض، ومعلمات التمهيدي مع بعض وبخططوا ايش بدنا نعطي مفاهيم وأنشطة في اللغة وفي الحساب، وايش الأحرف إللي بدّنا نعلمها والأغاني وبعدين بنفرجيها للمديرة".

وكذلك قالت المربية (7):

"بالنسبة للخطة السنوية، عادة معروفة، هي المواضيع الشاملة وأي فعاليات أو أنشطة أو تعديلات بنحطها، وهذه بتكون مع المديرة، بعدين كل معلمة صف بتخطط أو كل معلمة مادة، مثلاً العربي لحال، والحساب لحال، وبعدين بتفرجيها للمديرة وبتسوي التعديلات".

أما بالنسبة للخطة اللامنهجية، أي الفعاليات ووشات العمل والرحلات والعمل مع أولياء الأمور والاحتفالات وغيرها، فأيضاً يتم بشكل تشاركي ما بين المديرة والمربيات كما أشارت المربيات السبعة، فذكرت المربية (4) ذلك حيث قالت: *"التخطيط لأي فعاليات خارج إطار الخطة المنهجية بكون تشاركي، بتقعد المديرة مع المعلمات وبنحط مع بعض هذه الأنشطة كلها"*. وأشارت إلى ذلك المربية (5) في قولها: *"يعني مختلف الجوانب في برنامج الروضة، غير الخطة المنهجية، بتم كمان بشكل تعاوني بنقعد وبنخطط للبرنامج مع بعض كل الفعاليات والأنشطة"*.

تقييم الطفل: يتبين من خلال مراجعة استجابات المربيات السبعة، أنهن أجمعن على أن مهمة تقييم الطفل هي مهمة خاصة بهن بالأساس، حيث تقوم المربية بعملية التقييم الأسبوعي والشهري والفصلي، ومن ثم تُعرض نتائج التقييم على المديرة التي بدورها تقوم بمراجعته، وإذا تطلب الأمر،

يتم مناقشة نتائج تقييم بعض الأطفال من أجل إجراء التعديل اللازم عليه، خاصة للأطفال الذين يعانون من صعوبات أكاديمية أو إجتماعية. فقد أشارت المربية (2) إلى بذلك وقالت: *"بالنسبة لتقييم الأطفال، كل معلمة بتقيّم أطفالها وبعدين المديرة بتطّلع عليه وبنّاقش بعض الحالات مع بعض، وإذا في حاجة، بنعدل على التقييم إذا اتفقنا على ضرورة تعديلات معينة"*. وذكرت المربية (5) ذلك حيث قالت: *"إحنا بنعبي التقييم، النموذج يعني، لحالنا، وبنسلمها إياه قبل فترة عشان تقرأه وتناقشنا فيه قبل ما نبعثه للأهل، عشان كمان هي تعرف كل إشي عن وضع الولاد في الروضة"*. كما قالت المربية (7) بنفس السياق:

> "كل أسبوع، كل معلمة بتعمل تقييم لكل طفل عن المهارات والمفاهيم إللي أخذوها في الأسبوع في كل موضوع، حساب وعربي وإنجليزي، ومربية الصف بتجمعه في تقييم واحد ويرفع للمديرة، بتراجعه وبتوقعه وبعدين بنوديه للأهل".

تقييم الخطة وبرنامج الروضة: أشارت المربيات السبعة إلى أنهن يشاركن في عملية تقييم الخطة المنهجية وغير المنهجية، أي مختلف أبعاد برنامج الروضة، وتتم هذه العملية عادة بشكل رسمي في نهاية كل فصل دراسي وفي نهاية السنة الدراسية ككل، حيث تجلس المربيات مع المديرة في اجتماع رسمي يتم من خلاله مناقشة وتقييم الفعاليات السنوية وما تم إنجازه، وبناءً عليه يتم تحديد تعديلات للخطة السنوية القادمة. فأشارت المربية (4) لذلك فقالت: *"هذا التقييم بصير مش بطريقة رسمية ومنظمة، يعني إنه إلو اجتماع ووقت محدد، بس بتم بشكل نقاش عابر، شو عنّا ملاحظات لأشياء كانت إيجابية وبدنا نكررها، وملاحظات حول ايش لازم نعدل"*. وكما ذكرت المربية (3) ذلك فقالت: *"بنقعد في إجتماعات وبنقيم مختلف أبعاد العمل وبنعطي ملاحظات لتعديل بعض الأشياء، يعني في جلسة تقييم كمان آخر السنة، بس ما بنخلي كل إشي لآخر السنة"*. وأضافت المربية (6) فقالت:

"بنقعد كلنا مع بعض في آخر السنة أو حتى من شهر لشهر وبنقيّم كل الشغل سواء داخل الصفوف أو مع الأطفال أو نشاطات الروضة وبنصير نحط ملاحظات للتطوير والتحسين وبنباشر في الشغل".

رابعاً: تقييم المديرة للمربيات

أشارت معظم المربيات إلى عدم تلقيهن تقييماً من قبل المديرة بشكل معلن لهن، فأشارت المربية (1) لذلك بقولها: *"لأ، يعني المزبوط ما في إشي معلن، يعني يمكن في تقييم من الإدارة إلنا من دون ما نعرف وبتقدم لإدارة المدرسة"*. وأيضاً قالت المربية (4): *"ما في عنَا هيك تقييم إحنا بنعرف عنه، بس ما بعرف إذا هي بتقوم بتقييمنا بدون ما نعرف، هذا إشي ما بنعرف فيه"*.

خامساً: تغذية راجعة من المربيات للمديرة حول أسلوبها الإداري

تبين من خلال المقابلات أن مربيتين فقط من بين المديرات السبعة تعطي ملاحظات أو تغذية راجعة عند الحاجة للمديرة حول أسلوبها الإداري أو حول أسلوب التعامل مع المربيات، ولكن هذا لا يأخذ شكل ممارسة رسمية تتم من خلال جلسات للتغذية الراجعة ما بين المديرة والمربيات، وإنما يأخذ طابع تقديم ملاحظات أو لفت إنتباه للمديرة بناء على موقف أو سلوك محدد صدر من قبلها. فذكرت المربية (5) ذلك في قولها: *"نعم، بروح وبحكي معها بصراحة لأنها قريبة منّا، مرات بنختصر ومرات بنعاود بنراجعها حسب الموقف"*. وكذلك قالت المربية (7): *"نعم، هي بتطلب منّا إذا عندنا أي نقطة عليها نحكيلها، أو إذا شفنا منها إشي حابين إنغيره وهيك"*. بينما أجمعت المربيات الخمسة الأخريات على عدم تقديم ملاحظات أو تغذية راجعة للمديرة، فذكرت المربية (2) في هذا السياق: *"لأ، ما في هيك إشي في الروضة عنّا، يعني أنا اشتغلت في أكثر من مدرسة، ما في إشي اسمه تقييم الإدارة أو*

إعطاءها ملاحظات". وكذلك ذكرت المربية (3): *"لأ، ما عمرو حصل معي أعطيت ملاحظات أو تغذية راجعة للمديرة، إلي 30 سنة في الروضة، ما في عنّا هيك إشي"*.

لقد تم خلال هذا الجزء عرض نتائج مقابلات المربيات من خلال عناوين منبثقة من إجاباتهن على أسئلة المقابلة التي أجريت معهن، وبهذا يكون قد تم عرض النتائج الكيفية لكل من المربيات والمديرات ضمن هذا الفصل، على أن يتم مناقشة هذه النتائج بالإضافة إلى مناقشة النتائج الكمية التي تم عرضها بالفصل الرابع خلال الفصل التالي.

الفصل السادس

مناقشة النتائج والتوصيات

الفصل السادس: مناقشة النتائج والتوصيات

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى فحص النمط الإداري السائد في مرحلة رياض الأطفال في محافظتي رام الله وبيت لحم من وجهة نظر كل من مديرات ومربيات الروضات قيد الدراسة. كما هدفت لمعرفة إن كان هناك اختلاف في النمط الإداري السائد في مرحلة رياض الأطفال في محافظتي رام الله وبيت لحم من وجهة نظر المربيات والمديرات تبعاً لمتغيري الدرجة العلمية وطبيعة العمل. وأخيراً هدفت إلى الكشف عن وصف المديرات للنمط الإداري الذي تتبعنه، ووصف المربيات للنمط الإداري المستخدم من قبل مديرة الروضة. ولتحقيق الأهداف السابقة استخدمت الدراسة المنهج الوصفي (الكمي والكيفي).

ولتحقيق أهداف الدراسة تم صياغة ست أسئلة، وانبثقت فرضية واحدة من كل من السؤال الثاني والثالث والرابع، أي ما مجموعه ثلاث فرضيات، حيث تم الإجابة عليها، وفحص الفرضيات المنبثقة منها من خلال جمع بيانات كمية وتحليلها باستخدام أداة الاستبانة بنموذجين، الأول للمديرات، والثاني للمربيات. كما تم الإجابة عن السؤالين الخامس والسادس من خلال جمع بيانات كيفية وتحليلها باستخدام أدة المقابلة بنموذجين، الأول للمديرات والآخر للمربيات. واختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة المكون من روضات كل من مدن وقرى محافظتي رام الله وبيت لحم. وبلغ عدد مديرات عينة الدراسة (84)، وعدد مربياتها (291).

أشارت نتائج الدراسة إلى أن:

- النمط الديمقراطي هو الأكثر ممارسة بين الأنماط الإدارية الثلاث (الأوتوقراطي، والديمقراطي، والتسيبي) من وجهة نظر كل من مديرات ومربيات مرحلة رياض الأطفال في محافظتي رام الله وبيت لحم، وكانت درجة ممارسته مرتفعة من وجهة نظر كل من المديرات والمربيات، بمتوسط حسابي مقداره (4.24) للمديرات، و(4.04) للمربيات. وجاء النمطان البيروقراطي والترسلي في المرتبتين الثانية والثالثة على التوالي من حيث درجة الممارسة من وجهة نظر كل من مديرات ومربيات مرحلة رياض الأطفال في محافظتي رام الله وبيت لحم.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات المديرات والمربيات على الأنماط الإدارية الثلاث تعزى لمتغير الدرجة العلمية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات المديرات والمربيات على النمطين (الأوتوقراطي، والتسيبي) تعزى لمتغير طبيعة العمل. ووجود فروق دالة في متوسطات استجابات كل منهن على النمط الديمقراطي تعزى لمتغير طبيعة العمل لصالح المديرات.

أما نتائج تحليل البيانات الكيفية، فكان من خلال إيجاد عناوين انبثقت من أسئلة المقابلة واستجابات العينة عليها لكل من المديرات والمربيات، وتم التوصل للنتائج التالية:

- أشارت المديرات إلى أن أسلوبهن في إدارة الروضة قائم على الإحترام والمشاركة والتشاور والتكامل، وأن هناك مشاركة للمربيات في عملية اتخاذ القرارات التعليمية فقط. وتبين أن هناك

تقاطعاً في العديد من المهام بين المربيات والمديرات مع بقاء بعض المهام خاصة بكل منهما. ووُجد أيضاً أنه يتم تقييم أداء المربية من قبل المديرة، بينما لا تأخذ المديرات تغذية راجعة من المربيات حول أسلوبهن الإداري. واعتبرت المديرات أنها تفوض سلطة للمعلمات لإنجاز مهام التعليم داخل الصف، بحيث يكون لها دور الإشراف والتوجيه، وأكدن على أن علاقتهن المهنيّة مع المربيات إيجابية ومنتجة، وكما أشرن إلى أن جوّ العمل في الروضة مريح وعائلي وداعم ما بين المديرة والمربيات.

- أشارت المربيات إلى أن مديرة الروضة متفهمة ومتعاونة وتتعامل معهن على أساس أنها زميلة لهن، وهنالك مشاركة لهن في اتخاذ القرارات التعليمية فقط. وبينت المربيات أن المديرات تمنحهن صلاحية للقيام بجميع مهام التعليم داخل الصف، مع بقاء الدور التوجيهي والإشرافي للمديرة، ولكن لا تُمنح المربيات صلاحية للقيام بمهام بشكل مستقل خارج إطار الصف والعملية التعليمية إلا في حالة غياب المديرة. كما بينت المربيات أنهن لا يتلقين تقييماً من قبل المديرة بشكل معلن لهن، ولا يعطين المديرات تغذية راجعة حول أدائهن. وأكدت المربيات على شعورهن بالراحة بالعمل مع مديرة الروضة الحالية.

مناقشة النتائج

سيتم ضمن هذا الجزء مناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بكل سؤال من أسئلتها والفرضيات المنبثقة من بعضها:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما هو النمط الإداري السائد في مرحلة رياض الأطفال في محافظتي رام الله وبيت لحم من وجهة نظر المديرات والمربيات؟

أظهرت النتائج أن درجة ممارسة مديرة الروضة للأنماط الإدارية الثلاث من وجهة نظر كل من المديرات والمربيات متشابهة، بحيث كانت درجة الممارسة مرتفعة للنمط الديمقراطي بينما كانت درجة ممارسة النمطين الأوتوقراطي والتسيبي منخفضة. كما كان ترتيب الأنماط الثلاث من حيث درجة الممارسة ذاته لكل من المديرات والمربيات كالتالي: النمط الديمقراطي في المرتبة الأولى، والنمط الأوتوقراطي في المرتبة الثانية، والنمط التسيبي في المرتبة الثالثة.

يتبين من النتيجة السابقة أن النمط الأعلى من حيث درجة ممارسته من قبل مديرة الروضة هو النمط الديمقراطي كما ترى المديرات والمربيات، ونستطيع القول أن هذا النمط أعلى من النمطين الآخرين وذلك بفارق كبير ما بين قيمة المتوسط الحسابي له عند كل من المديرات والمربيات، وقيمة المتوسط الحسابي لكل من النمطين الآخرين عند كل منهن، ولعل السبب في النتيجة السابقة يعود إلى صغر حجم الكادر الذي تديره مديرة الروضة حيث بلغ متوسط حجم الكادر في عينة الدراسة (3.5)، فمن المعلوم أنه كلما زاد حجم الكادر كلما زادت صعوبة تنسيق وتنظيم شؤون العمل والمربيات في الروضة، وهذا يزيد احتمال وجود سلطة وسيطرة أكبر من قبل المديرة وبالتالي يزيد من احتمالية

ممارستها لنمط إداري يتسم بالبيروقراطية، مثل تركيزها على تقسيم العمل والتخصص فيه، وتأكيدها على هرمية السلطة، واتباعها القوانين والقواعد بدقة، وتوجها المتمركز حول الوظيفة، حيث تعتبر هذه من أبرز خصائص النمط الأوتوقراطي كما أشار هوي ومسكل (Hoy & Miskel, 2008) ولونينبورغ وأوستين (Lunenburg & Ornstein, 2004)، أو قد يزيد من إحتمالية ممارسة المديرة للنمط التسيبي، حيث أن المديرة ضمن هذا النمط تترك المسؤوليات كاملة لمرؤوساتها دون توجيه منها، كما تترك لهن مهمة تحديد أهدافهن ضمن أهداف المؤسسة، وتفوض السلطة على أوسع نطاق ممكن، وتسند المهام لهن بصورة عامة وغير محددة (الخواجا، 2004؛ والدويك وآخرون، 2009). ولهذا فإن صغر حجم الكادر (المربيات) في روضات الدراسة قد يكون سبباً في ابتعاد المديرات عن ممارسة أي من النمطين البيروقراطي أو التسيبي.

كما أن طبيعة العمل والمنهاج المتبع في رياض الأطفال في محافظتي رام الله وبيت لحم، بما يتضمنه من مواد ووسائل تربوية، والبرنامج المنبثق منه يتم بناءه من قبل المديرة والمربيات بالإعتماد على هيكل عام من المواضيع الشاملة الذي حددته وزارة التربية والتعليم، أي لا يوجد منهاج محدد من قبل الوزارة لهذه المرحلة، وبالتالي هناك حاجة للتشارك والتعاون ما بين المديرة والمربيات لإنجاز مهام الروضة من تخطيط البرنامج المنهجي واللامنهجي، وإنجاز مهام التعليم والتقييم لمختلف أبعاد العمل في الروضة، وما إلى ذلك من مهام تحتاج لجهد كبير حتى يتم إنجازها وتحقيق أهداف الروضة في ضوء صغر حجم الكادر في الروضة، وبالتالي سيؤدي هذا إلى إستشارة المرؤوسين وإشراكهم في إنجاز المهام وتفويض السلطة لهم، والتي هي من أبرز سمات النمط الديمقراطي كما أشار القيسي (2010) والدويك وآخرون (2009).

وهنالك سبب آخر لتبرير ممارسة المديرات للنمط الديمقراطي وهو أن الروضات المشاركة في الدراسة تعمل بنوع من الخصوصية والإستقلالية، سواء في الروضات الخاصة أو تلك التي تشكل مرحلة من مراحل مدارس أساسية أو ثانوية، وقد يكون سبب هذه الاستقلالية عائداً إلى عدم إعطاء مرحلة رياض الأطفال الأهمية اللازمة من قبل المجتمع التربوي بمختلف مستوياته.

وبهذا تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الرشيدي (2010) ودراسة الفهيدي (2009) ودراسة القاسم (2005) التي تشير إلى أن النمط الديمقراطي يحتل المرتبة الأولى من حيث درجة الممارسة من قبل المدراء كما يرى المعلمون والمدراء، بينما يأتي النمط التسيبي بالمرتبة الأخيرة. ولكنها اختلفت مع نتائج دراسة الفهيدي (2009) التي أجريت في تعزّ باليمن وبينت درجة ممارسة متوسطة للأنماط الثلاث من وجهة نظر المدراء.

وكما تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة محافظة والفاضل (2006) ودراسة الخطيب (2004)، اللتان تشيران إلى تفوق النمط الديمقراطي على الأنماط الثلاث من حيث درجة ممارسته من قبل المدراء كما يرى المعلمون، حيث كان هو النمط الإداري السائد، وهذا يتفق مع نتائج الدراسة الحالية.

وتوافقت نتائج هذه الدراسة أيضاً مع نتائج دراسة النيرب (2003) فيما يتعلق بحصول النمط الأوتوقراطي والتسيبي على تقدير منخفض من حيث درجة ممارسته من قبل المدراء من وجهة نظر المعلمين، لكن اختلفت معها في حصول النمط الديمقراطي على درجة ممارسة متوسطة في حين حصل النمط الديمقراطي في الدراسة الحالية على درجة ممارسة مرتفعة.

كما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة السعود والشمايلة التي أجريت عام (2010) في الأردن، حيث بينت درجة ممارسة مرتفعة من قبل مديري المدارس للنمط الأوتوقراطي ودرجة متوسطة للنمط التسيبي كما يرى المدراء والمعلمون، في حين أشارت الدراسة الحالية إلى درجة ممارسة منخفضة لكلا النمطين من قبل مديرات الروضات كما ترى المديرات والمربيات.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل يوجد اختلاف في النمط الإداري السائد في مرحلة رياض الأطفال في محافظتي رام الله وبيت لحم من وجهة نظر المديرات تبعاً لمتغير الدرجة العلمية؟

وقد انبثق عن هذا السؤال الفرضية التالية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لتقديرات المديرات للنمط الإداري السائد تعزى لمتغير الدرجة العلمية.

أظهرت النتائج أن قيمة المتوسطات الحسابية لاستجابات المديرات من المستويات الثلاث للدرجة العلمية (الثانوية العامة، والدبلوم، والبكالوريوس) كانت مرتفعة ومتقاربة في النمط الديمقراطي حيث تراوحت ما بين (4.01–4.31) والذي يشير إلى درجة ممارسة مرتفعة للنمط الديمقراطي من قبل مديرة الروضة من وجهة نظر المديرات، بينما كانت قيمة المتوسطات الحسابية لاستجابات المديرات من المستويات الثلاث للدرجة العلمية منخفضة للنمط الأوتوقراطي والتسيبي، ولكنها كانت أكثر انخفاضاً في النمط التسيبي، حيث تراوحت في النمط الأوتوقراطي ما بين (2.06–2.25)، وفي

النمط التسيبي ما بين (1.29–1.63) والتي تشير إلى درجة ممارسة منخفضة لكلا النمطين من وجهة نظر المديرات.

كما تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات المديرات على الأنماط الثلاث (الأوتوقراطي، والديمقراطي، والتسيبي) تُعزى لمتغير الدرجة العلمية، وبذلك قبلت الفرضية الصفرية للأنماط الثلاث.

إن الدرجة العلمية لمديرات عينة الدراسة كانت متمركزة ما بين درجة الدبلوم (33 مديرة) ودرجة البكالوريوس (45 مديرة) بينما كان هناك (6 مديرات) فقط تحمل درجة الثانوية العامة، ولم تكن الدرجة العلمية لأي من المديرات المشاركات في عينة الدراسة من درجة الماجستير أو ما دون الثانوية العامة، وبالتالي قد يكون السبب في عدم وجود فروق دالة إحصائياً في استجابات المديرات على الأنماط الثلاث (الأوتوقراطي، والديمقراطي، والترسلي) تُعزى لمتغير الدرجة العلمية هو عدم وجود تباين كبير في مستويات الدرجة العلمية بين المديرات المشاركات في الدراسة.

كما وأن النتيجة السابقة قد يكون سببها أن النمط الإداري الذي تمارسه مديرة الروضة يتأثر بعوامل متعددة أخرى إلى جانب الدرجة العلمية للمديرة مثل طبيعة شخصيتها وقناعاتها التربوية وعدد المربيات وعدد الأطفال في الروضة وطبيعة برنامج الروضة اليومي، فكما أشارت (الخثيلة، 2000)، أنه من العوامل الأساسية التي تؤثر في النمط الإداري المتبع من قبل مديرة الروضة هو شخصية مديرة الروضة، وشخصيات المعلمات وقدراتهن.

والجدير بالذكر أنه لم يتوفر دراسات في الأدبيات السابقة، على حدّ علم الباحثة، تفحص أثر متغير الدرجة العلمية للمديرات على رؤيتهن للنمط الإداري الذي يمارسنه، بينما فُحص أثر هذا المتغير عند المعلمين أو المعلمات على رؤيتهم للنمط الإداري الممارس من قبل المدير/المديرة، والذي سيتم عرضه في البند التالي.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل يوجد اختلاف في النمط الإداري السائد في مرحلة رياض الأطفال في محافظتي رام الله وبيت لحم من وجهة نظر المربيات تبعاً لمتغير الدرجة العلمية؟

وقد انبثق عن هذا السؤال الفرضية التالية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لتقديرات المربيات للنمط الإداري السائد تُعزى لمتغير الدرجة العلمية.

يتبين من النتائج أن قيمة المتوسطات الحسابية لاستجابات المربيات من المستويات الثلاث للدرجة العلمية (الثانوية العامة، والدبلوم، والبكالوريوس) كانت مرتفعة ومتقاربة في النمط الديمقراطي حيث تراوحت ما بين (3.97–4.06) والذي يشير إلى درجة ممارسة مرتفعة للنمط الديمقراطي من قبل مديرة الروضة من وجهة نظر المربيات. بينما كانت قيمة المتوسطات الحسابية لاستجابات المربيات من المستويات الثلاث للدرجة العلمية منخفضة للنمط الأوتوقراطي والتسيبي، ولكنها كانت أكثر انخفاضاً في النمط التسيبي، حيث تراوحت في النمط الأوتوقراطي ما بين (2.13–2.26)، أما في

النمط التسيبي فتراوحت ما بين (1.37–1.50) والتي تشير إلى درجة ممارسة منخفضة للنمط التسيبي من وجهة نظر المربيات.

تشير النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات المربيات على الأنماط الثلاث (الأوتوقراطي، والديمقراطي، والتسيبي) تُعزى لمتغير الدرجة العلمية، وبذلك قبلت الفرضية الصفرية للأنماط الثلاث.

قد يكون السبب في النتيجة السابقة عدم وجود تفاوت في الدرجة العلمية التي تحملها المربيات أي كما كان الحال عند المديرات، حيث أن الدرجة العلمية تمركزت معظمها ما بين درجة الدبلوم (103 مربيات) ودرجة البكالوريوس (147 مربية)، بينما كان عدد المربيات حاملات درجة الثانوية العامة (41) فقط، وهو عدد قليل بالنسبة لحجم عينة المربيات، ولم يكن هنالك على سبيل المثال مربيات يحملن درجة الماجستير أو درجة ما دون الثانوية العامة.

وأيضاً، قد يعزى سبب عدم وجود أثر لمتغير الدرجة العلمية للمربية على رؤية المربية للنمط الإداري السائد، إلى أن هذه الرؤية عند المربية تتأثر بعدة عوامل أخرى تعود لخصائص وصفات مديرة الروضة، مثل أسلوب تعامل المديرة مع المربيات، وآلياتها في إدارة الروضة والكادر، وقدرتها على الإتصال والتواصل الفعّال، ومدى منحها سلطة وإستقلالية بالعمل للمربيات، حيث تُحدد هذه العوامل النمط الإداري الذي تتبعه المديرة من وجهة نظر المربيات. فإذا كان سلوك المديرة يتسم بالسيطرة الكاملة، وإصدار القرارات دون إستشارة الطاقم والإشراف على كل الأعمال والمهام بنفسها، وعدم قبول وجهات النظر المختلفة، وتتوقع الطاعة من الجميع، سيكون نمطها أوتوقراطياً، وبالتالي

سيختلف تقدير المربيات لهذا النمط عما لو كان سلوكها تشاركياً تعاونياً، وتؤمن بالإستشارة وإعطاء الفرصة لسماع وجهات النظر المختلفة، وتفوض السلطات اللازمة لانجاز المهام (الحريري، 2000؛ الخثيلة، 2000).

تتفق النتيجة السابقة مع نتائج دراسة الخطيب (2004)، ودراسة محافظة والفاضل (2006) التي أشارتا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين والمعلمات على الأنماط الإدارية الثلاث للمدير تعزى لمتغير الدرجة العلمية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل يوجد اختلاف ما بين وجهة نظر المديرات والمربيات حول النمط الإداري السائد في مرحلة رياض الأطفال في محافظتي رام الله وبيت لحم تبعاً لمتغير طبيعة العمل؟

وقد انبثق عن هذا السؤال الفرضية التالية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية ما بين تقديرات المديرات والمربيات للنمط الإداري السائد تعزى لمتغير طبيعة العمل.

يُلاحظ من النتائج أن قيمة المتوسطات الحسابية لاستجابات المديرات والمربيات على كل نمط من الأنماط الثلاث متقاربة مع اختلافات بسيطة، وكانت أعلاها للنمط الديمقراطي، حيث احتل المرتبة الأولى، فبلغت قيمته (4.24) للمديرات، بينما كانت قيمته للمربيات (4.04)، وبذلك يكون المتوسط الحسابي للمديرات مرتفعاً بفارق بسيط عنه عند المربيات، ولكن كلتا القيمتين تشيران إلى ممارسة

مرتفعة للنمط الديمقراطي. أما النمط الأوتوقراطي، فقد احتل المرتبة الثانية من حيث الممارسة، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمديرات (2.09) بينما كانت قيمته للمربيات (2.15)، وكلتا القيمتين تشيران إلى درجة ممارسة منخفضة للنمط الأوتوقراطي. أخيراً، احتل النمط التسيبي المرتبة الثالثة من حيث درجة الممارسة، فلقد كانت قيمة المتوسط الحسابي للمديرات (1.52)، بينما كانت قيمته للمربيات (1.48)، مما يشير إلى درجة ممارسة منخفضة للنمط التسيبي.

يتبين من النتائج السابقة عدم وجود فروق في درجة ممارسة كل نمط من الأنماط الثلاث من وجهة نظر كل من المديرات والمربيات، حيث كانت درجة ممارسة النمط الديمقراطي من قبل مديرة الروضة مرتفعة من وجهة نظر كل من المديرات والمربيات، بينما كانت درجة ممارسة النمطين الأوتوقراطي والديمقراطي منخفضة كما تراه المديرات وكذلك المربيات.

تشير النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات المربيات والمديرات على النمطين (الأوتوقراطي والتسيبي) تعزى لمتغير طبيعة العمل. وبذلك قبلت الفرضية الصفرية لكل من النمط الأوتوقراطي والتسيبي. أما بالنسبة للنمط الديمقراطي، فتشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات المربيات والمديرات على النمط الديمقراطي تعزى لمتغير طبيعة العمل، وبذلك تُرفض الفرضية الصفرية وتُقبل المباشرة للنمط الديمقراطي، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط استجابات المديرات والمربيات تبعاً لمتغير طبيعة العمل لصالح المديرات.

قد تُعزى النتيجة السابقة، فيما يتعلق بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ما بين تقديرات المديرات والمربيات للنمط الأوتوقراطي والتسيبي يُعزى لمتغير طبيعة العمل، إلى أن درجة ممارسة كل من النمطين منخفضة كما ترى المديرات والمربيات، وبالتالي فإن طبيعة العمل، سواء كمديرة أو كمربية، لن تترك أثراً على تقديرها لدرجة ممارسة أي من النمطين من قبل مديرة الروضة، ولكن بما أن درجة ممارسة النمط الديمقراطي كانت مرتفعة كما ترى المديرات والمربيات، فإن هذا قد يكون مؤشراً لتبرير وجود فروق ما بين وجهة نظر المديرات والمربيات لدرجة ممارسته من قبل مديرة الروضة، وهذا من الطبيعي أن يترتب عليه أن تكون الفروق لصالح المديرات، حيث أن تقدير المديرة لنفسها على أنها ممارسة لنمط الديمقراطي، من المنطقي أن يكون أعلى من تقدير المربية لممارستها لهذا النمط.

تتفق النتيجة السابقة فيما يتعلق بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المديرات والمربيات للنمطين الأوتوقراطي والتسيبي، مع نتيجة دراسة الخطيب (2004) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المرؤوسين (من معلمين وموظفين آخرين) للأنماط الثلاث للإدارة تعزى لمتغير المسمى الوظيفي. بينما تختلف نتائج دراسة الخطيب (2004) عن الدراسة الحالية في وجود فروق في هذه الدراسة في النمط الديمقراطي ما بين المديرات والمربيات.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة مبارك العتيبي (2010) التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية ما بين إجابات أفراد عينة الدراسة (المديرات والمربيات) تبعاً لمتغير طبيعة العمل حيث كانت لصالح المديرات.

كما تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة النيرب التي أجريت في فلسطين عام (2003) حيث أشارت لعدم وجود فروق ذات دلالة في التقديرات للنمطين الأوتوقراطي والتسيبي، ولكنها تختلف معها في كون الدراسة الحالية تشير لوجود فروق ما بين تقديرات المديرات والمربيات للنمط الديمقراطي، وكذلك تختلف معها في أن دراسة النيرب (2003) تقارن بين وجهة نظر كل من المعلمين والطلبة، بينما تقارن الدراسة الحالية بين وجهة نظر كل من المديرات والمربيات.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: كيف تصف مديرات مرحلة رياض الأطفال في محافظتي رام الله وبيت لحم النمط الإداري الذي تتبعنه؟

تبين من نتائج تحليل بيانات المقابلات مع المديرات أنها ترى أسلوبها في إدارة الروضة قائماً على الاحترام والمشاركة والتكامل ما بين دورها ودورهن. وأشارت المديرات إلى مشاركتهن للمربيات في مختلف أبعاد العمل في الروضة بدرجة متفاوتة حسب طبيعة المهمة. فالمربيات تشارك في عملية اتخاذ القرارات المتعلقة بعملية التعليم والتعلّم في الروضة، ولكن مشاركتهن محدودة أو حتى معدومة في القرارات الإدارية والقرارت المتعلقة بالعمل مع المجتمع المحلي.

أما بالنسبة لعملية التخطيط، تؤكد المديرات أن للمربيات دوراً محورياً في عملية التخطيط المنهجي بمستوياته الفصلي والشهري والأسبوعي، مع احتفاظ المديرة بدورها التوجيهي الإشرافي. بالمقابل تؤكد المديرات أن التخطيط المنهجي السنوي والتخطيط اللامنهجي هو من مهام المديرة، ودور المربيات محدود أو معدوم في هذا المجال. وفيما يخص عملية التعليم، اعتبرت أغلب المديرات مهام التعليم

وتنظيم البيئة التعليمية خاصة بالمربية مع إشراف ومتابعة منهن، ولكن المهام الإدارية والرسمية والعلاقات مع المجتمع المحلي هي مهام خاصة بالمديرات فقط دون مشاركة من المربيات.

إلّا أنه من الملاحظ أن المديرات اعتبرن إعطاء المربيات استقلالية في انجاز مهام التعليم وما يرتبط بها من مهام داخل الصف مثل تنظيم البيئة الصفية وتحديد المواد والألعاب التربوية وإعداد الوسائل والتجهيزات، شكلاً من أشكال تفويض السلطة للمربيات، بالرغم من أن معظم هذه المهام تعتبر جزءً من الوصف الوظيفي لعمل المربية في الروضة وبالتالي، هذا لا يمثل تفويضاً حقيقياً للسلطة من قبل المديرة للمربيات، حيث أشارت الخثيلة (2000) وأبو سكينة والصفتي (2011) إلى أن مهام مربية الروضة تتمثل في تخطيط البرنامج التعليمي التعلمي من الخطة السنوية والشهرية والأسبوعية واليومية، وما يتضمن كل منها من أنشطة وخبرات داخل الروضة أو خارجها، والتخطيط للبيئة المادية بما يتلائم مع هذا البرنامج والقيام بعملية التقويم المستمر الخاص بكل طفل. مما يؤكد أيضاً على هذا، أن المديرات لا يقمن بتفويض المربيات سلطة للقيام بمهام خارج إطار العملية التعليمية مثل مهام العمل مع الأهل أو المجتمع المحلي، وإن حدث التفويض، فيكون في حالة غياب المديرة لفترة محدودة جداً، وللقيام بمهام المديرة اليومية الروتينية في الروضة. يتبين من هذا كله عدم وضوح معنى مفهوم التفويض عند المديرات، وعدم انسجامه مع تعريف التفويض الذي يعني إسناد بعض المهام الرسمية والمساءلة عن أنشطة محددة إلى شخص آخر غير المدير (الخواجا، 2004).

وبالنسبة لعملية التقييم، فإن المديرات ترى مهمة تقييم الطفل خاصة بالمربية، إلّا أن تقييم الخطة المنهجية واللامنهجية يتم بشكل تشاركي ما بين المديرة والمربيات. كما تبين أن تقييم المديرة لمربيات الروضة يأخذ طابعاً غير رسميٍ وغير موثّقٍ في الغالب، وبالتالي فمن غير الواضح إن كانت

المربيات تتلقين تغذية راجعة من المديرات حول عملية التقييم هذه. ومن الملاحظ أن الثقافة الحالية لعملية التقييم لا تتضمن توفير تغذية راجعة من المربيات إلى المديرات حول أدائهن، وهذا قد يعود إلى غياب الثقة أو الشفافية ما بين الطرفين. ويظهر ذلك أيضاً في عدم تفويض سلطة للمربيات الذي قد يكون سببه أيضاً عدم الثقة بهن، إلا أن ذلك لم ينعكس على العلاقات داخل الروضة، فالمديرات ترى أن علاقتهن مع مربيات الروضة إيجابية ومنتجة وقائمة على التفاهم والتعاون ما بينهن وأن جو العمل مريح وعائلي، لكن هذه العلاقة المهنية ينقصها عنصر محوري وهو الثقة.

نستنتج مما سبق أن المديرات ترى أن نمطها الإداري ديمقراطي في إدارة الروضة والعمل مع المربيات، وهذا ينسجم مع أجزاء محددة من النتائج الكيفية السابقة المتعلقة بمشاركة المربيات في عملية اتخاذ القرارت التعليمية، وفي معظم مستويات عملية التخطيط. بالمقابل، فإن بعض المعلومات المستقاة من المقابلات مع المديرات لا تدلل أو تدعم الاستنتاج بأن المديرات يتبعن النمط الديمقراطي في الإدارة. فعلى سبيل المثال، عدم مشاركة المديرات للمربيات في اتخاذ القرارات غير التعليمية، وعدم تفويض السلطة لهن لإنجاز مهام غير المهام المفترض وجودها بوصفهن الوظيفي، وعدم مشاركتهن بعملية التخطيط اللامنهجي للروضة، وعدم وجود فرصة لهن لإعطاء ملاحظات أو تغذية راجعة للمديرة، والتي قد ترتبط بغياب الثقة بالمربيات. كل هذه الأمور لا تدلل على اتباع النمط الديمقراطي في الإدارة. ولهذا من الممكن القول أن ممارسة مديرات روضات الدراسة للنمط الديمقراطي هي ليست بالصورة التي تراها المديرات كما تبين من المقابلات. ولعل السبب في ذلك أن النمط الديمقراطي له عدة مستويات كما تبين في الإطار النظري لهذه الدراسة، فيشير (الدويك وآخرون، 2009) لوجود الاتجاه التقليدي لمشاركة المرؤوسين الذي يعتبر المشاركة مرتبطة بنوعية

القرارات، فالقرارت الإستراتيجية تؤخذ من قبل المستويات العليا في المؤسسة، في حين تؤخذ القرارات الروتينية من قبل الإدارات الدنيا، بينما يعتبر الإتجاه الحديث المشاركة الفعّالة في اتخاذ القرارات تتطلب استخدام أساليب جماعية ومشاركة كافة المرؤوسين. ولكن كما تبين، فإن مشاركة المربيات كانت جزئية أي في أنواع محددة من القرارات في إنجاز مهام الروضة وتتمركز فقط في المهام المتعلقة بالتخطيط والتعليم وتقييم الطفل، ولكن باقي المهام تقوم بها المديرة غالباً بشكل مستقل، وبذلك تنسجم النتيجة السابقة مع الإتجاه التقليدي للمشاركة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السادس: كيف تصف مربيات رياض الأطفال في محافظتي رام الله وبيت لحم النمط الإداري المستخدم من قبل مديرة الروضة؟

يتبين من نتائج تحليل المقابلات مع المربيات أنها ترى أن مديرات الروضات متفهمات ومتعاونات والعلاقة ما بينهن وبين المربيات قائمة على الزمالة والإحترام والتشارك والتشاور في معظم أبعاد العمل داخل الروضة. كما تظهر النتائج أن المربيات يشاركن في عملية اتخاذ القرارات المتعلقة بعملية التعلّم والتعليم إضافة إلى القرارات المتعلقة بالأطفال، ولكن مشاركتهن تكاد تكون معدومة في القرارات الإدارية أو أي قرارات أخرى ذات علاقة بأولياء الأمور أو مؤسسات المجتمع المحلي، فهذه القرارات تتخذها المديرة لوحدها.

كما يتبين من نتائج البيانات المجمعة من خلال المقابلات، أن المربيات لا تُمنح صلاحية أو سلطة للقيام بمهام غير مهامها الأساسية في الروضة التي تتضمن مختلف مهام التعليم والعمل مع الطفل

داخل الصف مع بقاء الدور الإشرافي لمديرة الروضة، وذلك لأن المهام أخرى التي هي خارج إطار العملية التعليمية تُعتبر مهاماً خاصة بمديرة الروضة.

بالنسبة لعملية التخطيط، فإن تخطيط المنهجي السنوي مهمة مشتركة بين المديرة والمربيات، لكن التخطيط المنهجي الفصلي والشهري والأسبوعي مهمة خاصة بمربيات المرحلة الواحدة (البستان، والتمهيدي) وبإشراف المديرة التي يبقى لها دور التوجيه. لكن يتم التخطيط اللامنهجي بشكل تشاركي ما بين المديرة والمربيات، وهذا يتعارض مع ما أدلت به المديرات حول مشاركة المربيات في التخطيط اللامنهجي.

بينت المربيات أنهن يتحملن مسؤولية عملية تقييم تعلم الأطفال في الروضة وأنهن يتعاونّ مع المديرة في عملية تقييم الخطة المنهجية واللامنهجة التي تتم عادة في نهاية الفصل الدراسي. أما بالنسبة لتقييم المربيات من قبل المديرة، فأشارت المربيات إلى عدم تقييمهن من قبل مديرة الروضة بشكل رسمي أو معلن، وأنهن لا يقمن بتقييم أداء المديرة بشكل رسمي ولا يعمدن إلى تقديم تغذية راجعة لها حول أدائها مما قد يكون سببه غياب الثقة بين الطرفين، أو انعدام الشفافية خاصة في ضوء إشارة المديرات إلى أنهن يقيمن المربيات. أما فيما يتعلق بشعور المربيات حول العمل مع مديرة الروضة الحالية، فتشعر المربيات براحة وتقدير واحترام لهن من قبل مديرة الروضة.

يتبين من خلال المقابلات، أن المربيات تعتبرن النمط الإداري المتبع من قبل مديرة الروضة هو الديمقراطي، وذلك نتيجة وجود مشاركة من قبلها لهن في بعض أبعاد العمل بالروضة ووجود علاقة الزمالة والتعاون في العمل داخل الروضة، ولكن يتبين أيضاً أن هذه المشاركة محدودة سواء في

عملية اتخاذ القرارات أو إنجاز المهام، كما أن تفويض السلطة أيضاً محدود جداً إن لم يكن معدوماً، حيث اعتبرت المربيات قيامهن بمهام التعليم وما يرتبط بها من مهام تنظيم البيئة الصفية والمواد والتجهيزات بمثابة تفويض سلطة من قبل المديرة لهن، ولكن بالواقع هذه مهام تقع ضمن الوصف الوظيفي لمربية الروضة، كما تم توضيحه سابقاً والذي يتفق مع ما أوردته الخثيلة (2000) وأبو سكينة والصفتي (2011). من هنا يتبين الفهم غير الدقيق عند المربيات لمعنى التفويض والمشاركة، لذلك نستطيع القول أن الإتجاه التقليدي من مشاركة المرؤوسين الذي أشار له الدويك وآخرون (2009) هو المتبع في الروضات، وليس الإتجاه الحديث الذي يعتبر المشاركة الفعّالة في اتخاذ القرارات تتطلب استخدام أساليب جماعية ومشاركة كافة المرؤوسين.

كما يتضح مما سبق، أن المربيات تشاركن فقط في اتخاذ القرارات الخاصة بالتعليم وبالأطفال، ولكن لا يشاركن في اتخاذ القرارات غير التعليمية والمتعلقة بعمل الروضة. والجدير بالذكر أن مشاركة المربيات في هذه العملية هي مشاركة حقيقية وليست صوريّة، أي أن المربيات يشاركن في إجتماعات أسبوعية يتم خلالها مناقشة القضايا والمشكلات التعليمية واتخاذ القرارات بشكل جماعي ما بين المديرة والمربيات، وهذا يتفق مع ما أشار له (الدويك وآخرون، 2009) فيما يتعلق بمستويات المشاركة الخمسة، حيث يعتبر هذا النوع من المشاركة هو المستوى الخامس وتكون فيه المشاركة من خلال ترك الفرصة للمرؤوسين لاتخاذ القرار والموافقة الجماعية عليه والإداري يقبل بقرار الجماعة.

إلّا أن المقابلات أظهرت محدودية مشاركة المربيات في تخطيط المهام غير التعليمية واتخاذ القرارات بشأنها، إضافة إلى محدودية السلطات المفوضة لهن من قبل مديراتهن، وهذا طبعاً لا يتوافق مع أهمية ومركزية التفويض في أي نظام ديمقراطي، حيث يشير القيسي (2010) والخواجا (2004)

إلى أن التفويض أمرٌ ضروريٌ فالرئيس لا يستطيع إنجاز جميع مهام المنظمة بنفسه، فالتفويض يساعد المرؤوسين في تنمية قدراتهم ويزيد من الثقة المتبادلة والإحساس بالمسؤولية، مما يؤدي إلى أداء المهام بفعالية أكبر.

أشارت المربيات إلى اهتمام المديرات بالبعد الإنساني في علاقتهن مع المربيات، ومراعاة مشاعرهن ومشكلاتهن، وهذا يتفق مع ما أشار له نسوبوجا (Nsubuga, 2008) والدويك وآخرون (2009) حول أهمية إقامة علاقات إنسانية بين المدير والمرؤوسين، وتحقيق التآلف والإندماج بين العاملين، وتفهم الإداري لمشاعر مرؤوسيه ومشكلاتهم في النمط الديمقراطي للإدارة، وهذا ما أكدت عليه المربيات في تعبيرهن عن الراحة والإحترام والتقدير الذي تشعرن به خلال العمل مع مديرة الروضة.

لهذا نستطيع القول من خلال استجابات المربيات في المقابلات أن ممارسة النمط الديمقراطي الواقعية من قبل مديرة الروضة أقل مما تراها المربيات، وهذا يعود لوجود عدم وضوح في بعض المفاهيم عند المربيات مثل مفهوم المشاركة والتفويض كما تبين سابقاً.

الربط ما بين نتائج مقابلات المديرات والمربيات:

يتبين من مناقشة نتائج المقابلات السابقة لكل من المديرات والمربيات وجود توافق في الرؤية ما بينهن لمعظم الأبعاد التي تم مناقشتها. فأشارت كل من المديرات والمربيات إلى أن الأسلوب الإداري الذي تتبعه مديرة الروضة قائم على التعاون والإحترام والتفهم والتشارك في بعض أبعاد العمل في الروضة، حيث أكدت كلاهن أن مشاركة المربيات مركزية في اتخاذ القرارات المتعلقة بالعملية

التعليمية التعلّمية وبالاطفال، بينما مشاركتهن محدودة في اتخاذ القرارات الإدارية والمتعلقة بالأنظمة والقوانين وبالعلاقات مع المجتمع المحلي وغيرها.

كما اتفقت كل من المديرات والمربيات على أن عملية التخطيط المنهجي الفصلي والشهري والأسبوعي هو مهمة خاصة بالمربيات مع المتابعة والمرجعية لمديرة الروضة، بينما اختلفن حول عملية التخطيط المنهجي السنوي والتخطيط اللامنهجي، حيث اعتبرت المديرات هذه مهمة خاصة بهن ومشاركة المربيات بها محدودة، بينما أشارت المربيات إلى أن هذا التخطيط يتم بشكل تشاركي بين المديرة والمربيات.

وكان هنالك توافق ما بين المديرات والمربيات في اعتبار مهمة تقييم الطفل خاصة بالمربية مع المرجعية والإشراف من قبل المديرة، بينما مهمة تقييم الخطة المنهجية واللامنهجية أي برنامج الروضة فهي مشتركة ما بين المديرة والمربيات. ولكن كان هنالك عدم توافق في رؤية كل منهن لتقييم المديرة للمربيات، حيث أشارت المديرات أنها تقوم بهذه العملية وحتى إن كان ذلك في بعض الأحيان بشكل غير رسمي وموثق، بينما أشارت المربيات إلى عدم تلقيهن تقييماً معلناً من قبل مديرة الروضة. كما أشارت كل من المديرات والمربيات إلى عدم وجود ممارسة في الروضة تسمح للمربية بتقديم تغذية راجعة أو ملاحظات لمديرة الروضة.

وأخيراً، أكدت كل من المديرات والمربيات على أن جو العمل بالروضة مريح، قائم على الإحترام والتعاون مع بعضهن البعض، وهنالك إهتمام بالأبعاد الإنسانية للمربيات من قبل مديرة الروضة.

بالنسبة للتفويض، اعتبرت كل من المديرات والمربيات قيام المربية بمهام التعليم داخل الصف تفويضاً للسلطة، وهو في حقيقة الأمر ليس تفويضاً حقيقياً، بينما يوجد تفويض لمهام المديرة اليومية في حال غيابها لفترة محدودة جداً.

نستخلص مما سبق، أن كلاً من المديرات والمربيات ترى أن النمط الإداري في الروضة ديمقراطي ولكن بناءً على استجابتهن الكيفية فإن ممارسته من قبل المديرة في بعض الأبعاد قد تكون محدودة أو حتى معدومة، ونستطيع القول أن درجة ونوع المشاركة قضية محورية في تحديد النمط الإداري خاصة الديمقراطي، فكلما كان مدى مشاركة المربية أوسع ويأخذ صورة المشاركة الحقيقية في مختلف أبعاد العمل في الروضة، كلما اتجه النمط الإداري ليكون أكثر ديمقراطياً، ولكن على العكس من ذلك، بينت الدراسة الحالية أن مشاركة المربيات في التخطيط السنوي أو طويل المدى واتخاذ القرارات غير المنهجية بشكل عام محدود.

كما يعتبر التفويض محورياً في تحديد درجة ديمقراطية النمط الإداري، ولكن كما تبين في هذه الدراسة يوجد عدم وضوح في معنى المشاركة والتفويض الأمر الذي أثر على رؤية كل من المربيات والمديرات للنمط الإداري السائد ودرجة ممارسته.

الربط ما بين النتائج الكمية والكيفية:

تبين من النتائج الكمية للدراسة أن النمط الإداري السائد كما تراه المديرات والمربيات هو النمط الديمقراطي، حيث كانت درجة ممارسته مرتفعة من قبل مديرة الروضة من وجهة نظر المديرات ومن وجهة نظر المربيات. وهذا انسجم مع النتائج المتعلقة بدرجة ممارسة بنود الاستبانة الخاصة بكل

نمط، فعلى سبيل المثال كان البند الأول من حيث درجة الممارسة من بنود النمط الديمقراطي عند المديرات هو البند رقم (38) "العلاقة ما بين حضرتك والمربيات قائمة على الإحترام والتقدير المتبادل"، بمتوسط حسابي مقداره (4.94) أما عند المربيات فكان البند رقم (38): "العلاقة ما بين مديرة الروضة والمربيات قائمة على الإحترام والتقدير المتبادل"، بمتوسط حسابي مقداره (4.79).

بينما تبين من خلال النتائج الكيفية للدراسة أن النمط الإداري السائد قد لا يكون ديمقراطياً بالمعنى الكامل، وذلك لعدم توفر عناصر محورية من عناصره، فممارسته من قبل المديرة قد تنعدم في بعض أبعاد العمل في الروضة كما هو الحال في عملية التفويض للسلطة وعملية اتخاذ القرارات غير التعليمية، وعملية تقديم تغذية راجعة من قبل المربيات للمديرة. يبرز هذا عند مراجعة النتائج الكمية المتعلقة ببنود كل نمط ومقارنتها مع النتائج الكيفية الخاصة بها. فعلى سبيل المثال، فإن درجة ممارسة البند رقم (25) "تمنحين السلطة للازمة للمربية لإنجاز مهام محددة تم الاتفاق عليها" كانت مرتفعة عند المديرات بمتوسط حسابي قيمته (4.39)، وهذا يشير إلى ممارسة للتفويض من قبل مديرة الروضة في مختلف المهام، بينما بينت النتائج الكيفية للمديرات انعدام أو محدودية ممارستها لتفويض السلطة في مهام خارج نطاق العملية التعليمية التي تعتبر ضمن الوصف الوظيفي لعمل المربية في الروضة.

وكذلك الحال عند المربيات، فعلى سبيل المثال درجة ممارسة البند رقم (25) "تمنح مديرة الروضة السلطة اللازمة للمربية لإنجاز مهام محددة تم الاتفاق عليها" كانت مرتفعة عند المربيات بمتوسط حسابي قيمته (4.31)، بينما بينت النتائج الكيفية الخاصة بالمربيات انعدام أو محدودية ممارسة التفويض من قبل المديرة لهن.

نلاحظ الاختلاف ما بين النتائج الكمية والكيفية أيضاً في البيانات المتعلقة بعملية اتخاذ القرارات. فكانت درجة ممارسة البند رقم (1) "تشارك المربيات في عملية اتخاذ كافة القرارت الخاصة بالروضة" مرتفعة عند كل من المديرات والمربيات، بمتوسط حسابي مقداره (3.89) للمديرات، و(3.58) للمربيات، بينما تشير النتائج الكيفية إلى عدم مشاركة المربيات بعملية اتخاذ القرارت خارج نطاق العملية التعليمية.

أما فيما يتعلق بعملية تقديم تغذية راجعة أو تقييم من قبل المربيات للمديرة، نلاحظ من النتائج الكمية أن درجة ممارسة البند (22) "تتيحين للمربيات فرصة للتقييم البنّاء لأداء إدارة الروضة" كانت مرتفعة عند المديرات بمتوسط حسابي (4.14)، بينما درجة ممارسة البند (22) "تتيح مديرة الروضة للمربيات فرصة التقييم البنّاء لأداء إدارة الروضة" متوسطةً عند المربيات بمتوسط حسابي (3.52)، وبهذا تكون النتيجة الكمية الخاصة بهذا البند عند المربيات منسجمة نوعاً ما مع النتيجة الكيفية الخاصة به لديهن، بينما تختلف النتيجة الكمية الخاصة بهذا البند عند المديرات مع النتيجة الكيفية الخاصة به لديهن. وهذا قد يكون سببه عدم وجود ثقة أو انعدام الشفافية ما بين الطرفين، أو قد يكون سببه عدم وجود ثقافة داخل الروضة تتضمن مثل هذا النوع من الممارسات.

ولعل السبب في الإختلاف ما بين النتائج الكمية والكيفية يعود إلى مدى وضوح معنى ودرجة ونوع المشاركة وكذلك مفهوم تفويض السلطة عند كل من المديرات والمربيات. فمع إقرار المديرات والمربيات بوجود مهام مشتركة، إلّا أن الحديث يجب أن يدور حول درجة هذه المشاركة وتجاوزها المرحلة الشكلية وشمولها لتشمل مختلف أبعاد عمل الروضة وهذا ما أبرزته المقابلات بوضوح أكبر.

وكذلك أوضحت المقابلات الخلل في فهم معنى التفويض الأمر الذي لم تبرزه الاستبانة أيضاً، وهذا، من وجهة نظر الباحثة، قد يكون السبب المحوري في التباين بين النتائج الكمية والكيفية في ممارسة النمط الديمقراطي من قبل مديرة الروضة من وجهة نظر كل من المديرات والمربيات.

كما اتفقت النتائج الكمية والكيفية في رؤية المديرة لنمطها على أنه أكثر ديمقراطية من رؤية المربية له، حيث تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية لطبيعة العمل على تقدير المديرات والمربيات للنمط الإداري السائد لصالح المديرات، وهذا ما تم استنتاجه من مناقشة النتائج الكيفية السابقة.

انطلاقاً من المقارنة السابقة تعتقد الباحثة أن النتائج الكيفية المستمدة من المقابلات مع المديرات والمربيات ساهمت في إبراز الأبعاد التي لم تُبرز بالنتائج الكمية المستخرجة من استجاباتهن على أداة الاستبانة. ولهذا يمكن القول أن البيانات الكيفية كانت أكثر شمولية من البيانات الكمية، حيث تكلمت المبحوثات من خلال المقابلات عن الممارسة الفعلية للمشاركة والتفويض، الأمر الذي أسهم في إظهار وجهة نظرهن أو رؤيتهن الفعلية للنمط الإداري الممارس من قبل مديرة الروضة. وباختصار، فقد اتفقت النتائج الكيفية مع النتائج الكمية على أن نمط الإدارة المتبع هو النمط الديمقراطي، ولكن تبين وجود اختلاف حول مدى أو مستوى ممارسته من قبل المديرة.

بهذا تم عرض ملخص لنتائج الجزأين الكمي والكيفي من الدراسة ومن ثم مناقشة هذه النتائج في ضوء الإطار النظري والأدبيات السابقة للدراسة، وكما تم بعد ذلك ربط النتائج الكيفية للمديرات مع النتائج الكيفية للمربيات، وأخيراً تم الربط ما بين النتائج الكمية والكيفية للدراسة. وفيما يلي سيتم عرض التوصيات في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها.

التوصيات

انطلاقاً من نتائج الدراسة، توصي الباحثة بما يلي:

1. تدريب مديرات رياض الأطفال حول مفهوم ومعنى الأنماط الإدارية الثلاث، مع إبراز معنى وأهمية النمط الديمقراطي الفعلي من حيث مفهوم المشاركة ودرجتها وأنواعها في إدارة الروضة ومميزاته ومفهوم التفويض والنتائج المترتبة على ممارسة هذا النمط.
2. ضرورة إتاحة الفرصة من مديرة الروضة لمشاركة المربية في عملية اتخاذ القرارت المختلفة الخاصة بالروضة، وفي إنجاز مهام الروضة المختلفة وليس فقط التعليمية، بحيث تصبح المربية شريكة في إدارة الروضة، وهذا هو من أهم تجليات النمط الديمقراطي في الإدارة.
3. ضرورة تفويض سلطة كاملة للمربيات في إنجاز مهام محددة غير مهامهن الطبيعية كمربيات في رياض الأطفال حتى يتم تخفيف أعباء العمل عن الإدارة وبالتالي يتم تحقيق فعالية أكبر داخل الروضة.

توصيات خاصة بوزارة التربية والتعليم:

1. ضرورة إعطاء أهمية وإهتمام أكبر من قبل وزارة التربية والتعليم لمرحلة رياض الأطفال في محافظتي رام الله وبيت لحم، لأهمية هذه المرحلة التعليمية في حياة الطفل.
2. ضرورة توفير بيانات ديمغرافية رسمية وموثقة حول أطفال ومديرات ومربيات رياض الأطفال من حيث الأعداد والأعمار والتأهيل، الخ، مما يسهل إجراء دراسات وأبحاث ومتابعة لهذا القطاع.

توصيات خاصة بدراسات مستقبلية:

1. إجراء دراسات مشابهة تشمل باقي محافظات الوطن.
2. إجراء دراسات مشابهة مع فحص أثر متغيرات أخرى على النمط الإداري السائد، مثل حجم الروضة، من حيث عدد الأطفال، وحجم الكادر التعليمي (عدد المربيات)، وكون الروضة خاصة مستقلة، أم كونها مرحلة من مراحل مدرسة كاملة.
3. إجراءات دراسات تفحص أثر النمط الإداري السائد في رياض الأطفال على تعلّم الطلبة، وعلى أداء الروضة ككل وتحقيق أهدافها، وعلى رضى المربيات ومستوى الإنجاز لديهن.
4. إجراء دراسات تفحص أبعاد أخرى في الإدارة التربوية بهذه المرحلة مثل مستوى التفويض ونوعيته، طبيعة التقييم للمربيات، وآليات الإتصال والتواصل ما بين الإدارة والمربيات وغيرها.

References

Blatchford, I. & Manni, L. (2006). *Effective leadership in the early years' sector (ELEYS) study*. London, Institute of Education.

Abbott, M. and Caraches, F. (1998). Chapter twelf: power, authority, and bureaucracy. In Norman Boyan (Eds.), *handbook of research on educational administration,* 239-258. New York: Longman

Bush, T. & Bell, l. and Middlewood, D. (2011). Chapter one: New direction in educational leadership. In Tony bush & Les Bell and David Middlewood (Eds.), *the principles of educational leadership and management (2ed.), 3-12.* Los Angeles, Calif.: SAGE.

Bush, T. (2007). Educational leadership and management theory, policy, and practice. *South African Journal of Education, 27*(3), 391- 406.

Bush, T. (2006). Theories of educational management. *Article produced by the Connexions project and licensed under the Creative Common Attribution License*.

Cardno, C. & Reynolds, B. (2009). Resolving leadership dilemmas in New Zealand kindergarten: an action research study. *Journal of Educational Administration, 47*(2), 206-226.

Cheuk, W. & Wong, K. & Rosen, S. (2000). Kindergarten principals in Hong Kong. *Journal of educational Administration, 38*(3), 272-287.

Couse, L. & Russo, H. (2006). Service-learning: mentoring leadership skills in the experienced teacher. *Mentoring and Tutoring, 14*(1), 33-48.

Decker, C. & Decker, J. (1976). *Planning and administering early childhood programs.* Columbus, Ohio: C. E. Merrill Pub. Co.

Early childhood resource center (ECRC), Oxfam Novid & Arafat, C. (2012). *Research study: Early childhood care education, and development in east Jerusalem.* Jerusalem: Early childhood resours center.

Early childhood resource center. (ECRC) (2003). *A review of the preschool sector in east Jerusalem.* Jerusalem: Early childhood resource center.

Hallinger, p. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142.

Hanson, M. (1991). *Educational administration and orginazational behaviour* (3ed). Massachusetts: Allyan and Bacon a division of Simon & Schuster, Inc.

Hartman, S. (2009). Management theory. *Article paper of New York Institute of Technology*. Retrieved January 20, 2012, from: http://www.aom-iaom.org.

Hatcher, R. (2005). The distribution of leadership and power in schools. *British Journal & Sociology of Education*, 26(2), 253-267.

Heck, R. & Hallinger, P. (2005). *The study on educational leadership and management. Educational Management Administration & Leadership 33*(2), 229- 244.

Hoy, W. & Miskel, C. (2008). *Educational administration: Theory, research, practice*. 8th ed. Bosten: McGraw – Hill.

Keith, S. and Girling, R. (1991). *Education, management and participation. Massachusetts*: Allyan and Bacon a division of Simon & Schuster, Inc.

Leithwood, K. (2004). Educational Leadership. *The Laboratory For Student Success*, 1-31.

Lunenburg, F. & Ornstein, A. (2004). *Educational Administration*. America: Wadswothm a division of Thomson learning, Inc.

Middlewood, D. (2011). Chapter eight: Managing people and performance. In Tony bush & Les Bell and David Middlewood *the principles of educational leadership and management (2ed.), 132-150*.

Norwawi, S. (2010). *Leadership style- a comparative analysis of PTD offers and DG officers in the ministry of education Malaysia*. M.A thesis, Victoria University of Wellington, New Zealand.

Nsubuga, Y. (2008). *Analysis of leadership styles and school performance of secondary school in Uganda*. PhD thesis, Nelson Mandala Metropolitan University.

Olum, Y. (2004). Modern management theories and practices. *Paper presented at the East African central banking course, Kenya school of monetary studies*.

Palmer, R. (1995). *The relationship between principals leadership style and faculty perception of principals effectiveness*. PhD thesis, DAI, the University of Mississippi.

Pound, L. & Joshi, U. (2005). Management, leadership and teamwork. In Louise Dryden et al., Essential early years, 153-170.

Ricketts, K. (2009). Leadership vs. Management. *Paper produced by University of Kentucky*. Retrieved February 2, 2012, from: http://www.ca.uky.edu.

Sciarra, D. & Dorsey, A. (1979). *Developing and administrating a child care center.* Boston: Houghton Mifflin Co.

Waho, D. (2010 Identifying leadership roles for quality in early childhood education programmes. *Educational Management Administration & Leadership*, *38*(5), 613-624.

Wong, T. (2006). *A case study of leadership of kindergarten principals in Hong Kong*. PhD. Thesis, University of Georgia.

Wong, K. & Cheuk, W. (2005). Job- related stress and social support in kindergarten principals: the case of Macau. *International Journal of Educational Management*, *19*(3), 183-196.

Wetherell, K. (2002). *Principal leadership style and teacher job satisfaction*. PhD. Thesis, Seton Hall University.

المراجع:

آل ناجي، محمد. (1996). التفاعل التنظيمي وأسلوب القيادة: دراسة تجريبية على عينة من طلاب كلية التربية بجامعة الملك فيصل عن تأثير أساليب القيادة في جماعة العمل. **المجلة التربوية جامعة الكويت**، 38(10)، 79-132.

الأحمد، نافز. (1998). **واقع رياض الأطفال الفلسطينية كما تراه مديرات ومعلمات رياض الأطفال في محافظات شمال الضفة الغربية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح، فلسطين.

أبو دفة وآخرون، (2007). دراسة تقويمية لجودة التعليم في رياض الأطفال بقطاع غزة. **مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)**، 15(2)، 925- 978.

أبو سكينة، نادية والصفتي، وفاء. (2011). **دور الحضانة ورياض الأطفال النظرية والتطبيق**. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

البدري، طارق. (2005). **الإتجاهات الحديثة للإدارة المدرسية في تنمية القيادة التدريسية**. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الجنبد، مبارك وبدر، حسين. (1994). دراسة حول بعض المشكلات التي تواجه إدارات رياض الأطفال بدولة البحرين. **دراسات: السلسلة أ: العلوم الإنسانية**، 21(1)، 35- 67.

حامد، سلمان. (2009). **الإدارة التربوية المعاصرة**. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

الحريري، رافدة. (2000). **نشأة وإدارة رياض الأطفال من المنظور الإسلامي العلمي**. الرياض: مكتبة العبيكان.

الخثيلة، هند. (2000). **إدارة رياض الأطفال**. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

الخطيب، مازن. (2004). **النمط القيادي السائد لدى المدراء في المنظمات الحكومية الفلسطينية في محافظة غزة**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية في غزة، فلسطين.

الخواجا، عبد الفتاح. (2004). **تطوير الإدارة المدرسية والقيادة الإدارية**. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الدعليج، إبراهيم. 02009). **الإدرة العامة والإدارة التربوية**. عمان: دار الرواد للنشر والتوزيع.

الدويك، تيسير وياسين، حسين وعدس، محمد والدويك، محمد. (2009). **أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي (ط4)**. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

ربيع، هادي. (2006). **المدير المدرسي الناجح**. عمان: مكتبة المجتمع العربية للنشر والتوزيع.

الرشيدي، عبدالله. (2010). **الأنماط القيادية المدرسية في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت وعلاقتها بالولاء التنظيمي للمعلمين من وجهة نظرهم**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط.

السعود، راتب. (2009). أنماط السلوك الإداري لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وفقاً لنظرية رنسس ليكرت (نظام 1- نظام 4). **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، 5(3)، 249- 262.

السعود، راتب والشمايلة، معن. (2010). الأنماط الإدارية لمديري المدارس الثانوية في الأردن وعلاقتها بالسلوك الإبداعي للمعلمين. **العلوم التربوية والدراسات الإسلامية**، 22(1)، 167-204.

السكارنة، بلال. (2010). **القيادة الإدارية الفعالة (ط3)**. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عبد الرؤوف، طارق. (2007). **الإتجاهات الحديثة لرياض الأطفال**. القاهرة: المؤسسة العربية للعلوم والثقافة.

الشمري، فهد. (2010). الأنماط القيادية وعلاقتها بإدارة الأزمات لدى القيادات الإدارية في إدارة التربية والتعليم في مدينة حائل. **مستقبل التربية العربية**، 17(67)، 9-114.

عبودي، زيد، (2010). **دور القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية**. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العتيبي، مبارك. (2010). **الصعوبات التي تواجهها إدارات رياض الأطفال في دولة الكويت وعلاقتها بفعالية المديرات من وجهة نظر مديراتها ومعلماتها**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط.

العتيبي، نوال. (2010). **بعض المشكلات التي تواجه الإدارة المدرسية لرياض الأطفال الحكومية بمدينة الرياض**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط.

العمري، بسام وأبو طالب، تغريد. (1997). مصادر ضغط العمل كما تراها مديرات رياض الطفال في منطقة عمان الكبرى. **مجلة دراسات (العلوم التربوية)** 24(2)، 316- 327.

عطوي، جودت. (2009). **الإدارة المدرسية الحديثة: مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية (ط3).** الأردن، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عياصرة، علي والفاضل، محمد. (2006). **الإتصال الإداري وأساليب القيادة الإدارية في المؤسسات التربوية. الأردن.** عمان: دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع.

عريفج، سامي. (2007). **الإدارة التربوية المعاصرة (ط3).** الأردن، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الفهيدي، عبدالله. (2009). **أنماط السلوك القيادي السائد لدى مديري إدارات التربية والتعليم في محافظة تعزّ في الجمهورية اليمنية وعلاقتها بالمناخ التنظيمي من وجهة نظر رؤساء الأقسام العاملين معهم.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا.

القاسم، عبد الكريم. (2005). أثر الانماط القيادية لمديري ومديرات المدارس الحكومية في مديرية نابلس في الرضى الوظيفي للمعلمين العاملين معهم من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. **مجلة إتحاد الجامعات العربية**، 45، 87- 131.

القيسي، هناء. (2010). **الإدارة التربوية: مبادىء – نظريات – اتجاهات حديثة.** عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

محافظة، سامح والفاضل، محمد. (2006). انماط الإتصال الإداري السائد وعلاقتها بأساليب القيادة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة جرش من وجهة نظر المعلمين. **المجلة العربية للتربية**، 26(1)، 102- 135.

المخلافي، محمد. (2007). **القيادة الفاعلة وإدارة التغير**. عمان: دار اللاجئين للنشر والتوزيع.

مساعدة، ماجد. (2010). الأنماط القيادية السائدة لدى عمداء الكليات ورؤساء الأقسام العلمية في جامعة الزرقاء. **مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية**، 11(2)، 1-7.

النيرب، أحمد. (2003). **الأنماط القيادية لأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة**. رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

الهادي، نبيل والصاحب، فاتن. (2002). **سيكولوجية الطفولة في الحضانات ورياض الأطفال**. عمان: بيت المقدس للنشر والتوزيع.

وولفلك، أنيتا. (2010). **علم النفس التربوي**. (ترجمة صلاح الدين علام). عمان: دار الفكر.

الملاحق

ملحق رقم (1)

استبانة المربية بصورتها النهائية

حضرة الزميلة مربية الروضة المحترمة،

تحية طيبة وبعد،

تم تطوير هذه الإستبانة من أجل جمع بيانات من مربيات رياض الأطفال في محافظتي بيت لحم ورام الله بهدف القيام بدراسة بعنوان "النمط الإداري السائد في مرحلة رياض الأطفال في محافظتي بيت لحم ورام الله كما تراها المديرات والمربيات".

لذا أرجو من حضرتِكِ التكرم بالإجابة على بنود الإستبانة بكل صدق وموضوعية ودقة، علماً بأن هذه المعلومات ستبقى سرية تخدم أغراض الدراسة الحالية فقط ولن يتم نشر أية معلومات تشير لشخصك الكريم. ولك كل الشكر والتقدير.

الباحثة *جمانة صالح حزبون*

برنامج الدراسات العليا، ماجستير تربية/ إدارة تربوية –جامعة بيرزيت

الجزء الأول: المعلومات الشخصية والمهنية

الرجاء وضع إشارة (✓) في المربع المناسب الخاص بالمعلومات الشخصية والمهنية التالية:

الدرجة العلمية			
□ ما دون الثانوية العامة	□ شهادة الثانوية العامة	□ شهادة متوسطة/دبلوم	□ درجة البكالوريوس
□ درجة الماجستير			

التخصص/ والتأهيل التربوي (إن وجد):

عدد سنوات الخبرة في مجال التعليم في مرحلة رياض الأطفال:		
□ 1-5 سنوات	□ 6-10 سنوات	□ اكثر من 10 سنوات

موقع الروضة:	
□ مدن محافظة بيت لحم	□ مدن محافظة رام الله
□ ريف محافظة بيت لحم	□ ريف محافظة رام الله

هل شاركت في دورات أو خبرات تربوية تتعلق برياض الأطفال:	□ نعم	□ لا
□ إذا كانت الإجابة (نعم)، الرجاء تحديد بأمثلة:		

الجزء الثاني: بنود الإستبانة:

الرجاء التكرم بالإجابة على عبارات هذه الإستبانة من خلال وضع إشارة (✓) في الخانة التي تمثل وجهة نظرك نحو كل عبارة من العبارات الواردة في البنود التالية، حيث الاجابات هي: دائماً/ غالباً/ أحياناً/ نادراً/ بتاتاً.

	العبارة					
	أ- إتخاذ القرارات	**دائماً**	**غالباً**	**أحياناً**	**نادراً**	**بتاتاً**
.1	تشارك المربيات في عملية إتخاذ كافة القرارات الخاصة بالروضة.					
.2	تشارك المربيات في عملية إتخاذ القرارات الخاصة بعملية التعلم والتعليم.					
.3	تشارك المربيات في اتخاذ كافة القرارات حول السياسات والقوانين الخاصة بالروضة.					
.4	تمتلك المربيات دوراً محورياً في عملية مناقشة المشكلات داخل الروضة حتى الإدارية منها وإتخاذ القرار حول أفضل الحلول لها.					

.5	تقوم المربيات باتخاذ كافة القرارات الخاصة بالروضة دون تدخل أو اشراف من المديرة وذلك لغياب فعالية دورها الإداري.					
.6	تتخذ المربيات قرارات محورية حول أي إجراء أو حلّ لمشكلة تواجههن دون الرجوع لمديرة الروضة أو اعلامها بالإجراء أو القرار الذي تم إتخاذه.					
.7	تتخذ المربيات كافة القرارات المتعلقة بالعلاقة مع أولياء الأمور دون الرجوع لمديرة الروضة وذلك لغياب فعالية دورها الإداري.					
.8	تتخذ المربيات بشكل فردي مختلف القرارات المتعلقة بطبيعة المنهاج والبرنامج الداخلي للروضة دون تدخل أو مشاركة من قبل المديرة وذلك لغياب فعالية دورها الإداري.					
.9	تتخذ المديرة القرارات المختلفة بشكل فردي دون مشاركة المربيات في أي منها.					
.10	تروج المديرة لقرارتها التي تتخذها بشكل فردي بهدف التقليل من معارضة المربيات لها.					
.11	تستخدم المديرة أسلوب المشاركة الصوري (الشكلي) ساعيةً من خلاله لفرض قراراتها التي تتخذها بشكل فردي على المربيات ولكن بطريقة لبقة.					
ب- التخطيط والتقييم في الروضة		**دائماً**	**غالباً**	**أحياناً**	**نادراً**	**بتاتاً**
.12	تشارك المربيات في وضع الخطة التعليمية الخاصة بالروضة.					
.13	تقوم مديرة الروضة بشكل فردي بعملية وضع الخطة التعليمية الخاصة بالروضة دون أية مشاركة من قبل المربيات.					
.14	تقوم مديرة الروضة بشكل فردي بعملية التخطيط للأبعاد غير التعليمية داخل الروضة مثل العمل مع أولياء الأمور، وتنظيم الإتصال والتواصل مع مؤسسات المجتمع وغيرها.					
.15	تقوم المربيات بشكل فردي بعملية التخطيط لكافة الأنشطة داخل الروضة (التعليمية وغير التعليمية) دون تدخل من المديرة وذلك بسبب عدم ممارستها لمتطلبات دورها بشكل فعّال.					
.16	تشارك المربيات في تقييم تنفيذ الخطة التعليمية في الروضة.					
.17	تقوم المربيات بشكل فردي بعملية تقييم تنفيذ الخطة دون إشراف أو تدخّل من قبل مديرة الروضة وذلك لعدم قيامها بمسؤولياتها بشكل فعّال.					
.18	تقوم المربيات بالتخطيط لمختلف أنشطة الروضة مع مؤسسات المجتمع المحلي وأولياء الأمور بدلاً من مديرة الروضة وذلك لعدم قيامها بمسؤولياتها بشكل فعّال.					

.19	تشارك المربيات في عملية تقييم زميلاتهّن من أجل تحقيق التطوير المهني لبعضهن البعض.					
.20	تقوم مديرة الروضة بشكل فردي (دون مشاركة المربيات) بعملية التقييم المستمر خلال السنة لأداء المربيات المهني داخل الروضة.					
.21	تقوم مديرة الروضة بشكل فردي (دون مشاركة المربيات) بعملية التقييم النهائي في نهاية العام الدراسي لمختلف أبعاد العمل داخل الروضة.					
.22	تتيح مديرة الروضة للمربيات فرصة التقييم البنّاء لأداء ادارة الروضة.					
	ج- التفويض وانجاز المهام المختلفة داخل الروضة	**دائماً**	**غالباً**	**أحياناً**	**نادراً**	**بتاتاً**
.23	يأخذ العمل في الروضة طابع العمل الجماعي التعاوني في إنجاز مختلف المهام.					
.24	تعتبر المربية شريكة مديرة الروضة في عملية إتمام المهام المتنوعة حتى الإدارية منها.					
.25	تمنح مديرة الروضة السلطة اللازمة للمربية لإنجاز مهام محددة تم الإتفاق عليها.					
.26	تنجز المربيات مختلف المهام بشكل حرّ دون الحصول على تغذية راجعة أو مساءلة من قبل المديرة حول أدائهن المهني وذلك لعدم ممارستها لدورها الإداري بشكل فعّال.					
.27	تفوّض مديرة الروضة كامل سلطاتها للمربيات للقيام بمهامهن المختلفة والمهام الإدارية الخاصة بها دون أي متابعة من قبلها لعدم اهتمامها بمسؤولياتها كمديرة للروضة.					
.28	تنجز المربيات المهام دون توجيه أو مساءلة من قبل مديرة الروضة لغياب سلطتها نتيجة منحها السلطة كاملةً للمربيات.					
.29	لا تمارس مديرة الروضة دورها في التطوير المهني للمربيات لعدم قناعتها بجدواه أو فائدته					
.30	تتمركز السلطة كاملةً بيد مديرة الروضة دون أي نوع من تفويض المهام أو الصلاحيات للمربيات.					
.31	تصدر المديرة التعليمات والأوامر وتتوقع تنفيذها من قبل المربيات دون مناقشتها.					
.32	يجب على المربية الحصول على موافقة مديرة الروضة قبل القيام بأي عمل مهما كان نوعه، أي لا يوجد أي سلطة للمربية حتى في المهام داخل صفها.					
.33	تجعل مديرة الروضة المربيات ينفذن ما تريد بشكل لبق، أي تحاول عدم إظهار سيطرتها عليهن أو فرض أوامرها وتعليماتها.					

34.	تعطي مديرة الروضة الأهتمام الأول لإنجاز المهام بغض النظر عن حاجات وإمكانيات المربية.					
35.	تقوم المربيات بتحديد أهدافهن المهنيّة الخاصة بالروضة دون أي توجيه أو إشراف من قبل مديرة، وذلك لعدم ممارستها لدورها الاداري بشكل فعّال.					

	د – العلاقة ما بين الإدارة والمربيات	**دائماً**	**غالباً**	**أحياناً**	**نادراً**	**بتاتاً**
36.	تتيح مديرة الروضة الفرصة للمربيات للتعبير عن وجهات نظرهن بشكل صوري غير حقيقي، وذلك لأنها لا تأخذ آرائهن بعين الإعتبار لاحقاً.					
37.	تتقبل مديرة الروضة وجهات نظر المربيات وتأخذها بعين الإعتبار.					
38.	العلاقة ما بين مديرة الروضة والمربيات قائمة على الإحترام والتقدير المتبادل.					
39.	لا تقوم مديرة الروضة بممارسة دورها ومسؤوليتها، وتعتمد على المربيات لادارة الروضة بالنيابة عنها، لغياب قدرتها على توجيههن أو نصحهن بشكل ملائم.					
40.	تنظر مديرة الروضة إلى المربية على أنها قادرة على مشاركتها في إدارة الروضة.					
41.	تعتمد مديرة الروضة آلية العمل التعاوني من أجل تحقيق التكامل في العمل الذي يؤدي إلى أداء فعّال داخل الروضة.					
42.	يسود الروضة مناخ عمل داعم تعاوني قائم على الإنضباط والمسؤولية الذاتية.					
43.	يسود الروضة مناخ عمل خالٍ من أي قواعد وضوابط حيث أن المربيات هن من يحددن آليات سير العمل كما يرونها ملائمةً دون وجود أنظمة محددة ومعلنة.					
44.	تقوم المربيات بأي نشاط داخل الروضة دون الرجوع لمديرة الروضة أو حتى اعلامها بالنشاط وذلك لغياب ممارستها لدورها بشكل فعّال.					
45.	تسعى مديرة الروضة لكسب رضا المربيات إنطلاقاً من إدراكها أن إشراكهن أفضل من الضغط عليهن للإنجاز.					
46.	تسعى مديرة الروضة لتطوير قدرات المربيات المهنية لرفع مستوى اداءهن.					
47.	تكلف مديرة الروضة المربيات بمهام تتناسب مع قدراتهن على إنجازها.					
48.	تتعامل مديرة الروضة بشكل متسلط مع المربيات.					
49.	تلقي مديرة الروضة اللوم على المربيات في حال فشل تحقيق مهمة ما.					
50.	تعتمد مديرة الروضة أسلوباً رسمياً في علاقتها مع المربيات، أي يقتصر على إنجاز المهام وعلاقات العمل فقط وبعيداً على الإهتمام بالبعد الإنساني.					

انتهت الاستمارة، شكراً لموضوعيتكم ووقتكم الثمين

ملحق رقم (2)

استبانة المديرة بصورتها النهائية

حضرة الزميلة مديرة الروضة المحترمة،

تحية طيبة وبعد،

تم تطوير هذه الإستبانة من أجل جمع بيانات من مديرات رياض الأطفال في محافظتي بيت لحم ورام الله بهدف القيام بدراسة بعنوان "النمط الإداري السائد في مرحلة رياض الأطفال في محافظتي بيت لحم ورام الله كما تراها المديرات والمربيات".

لذا أرجو من حضرتِكِ التكرم بالإجابة على بنود الإستبانة بكل صدق وموضوعية ودقة، علماً بأن هذه المعلومات ستبقى سرية تخدم أغراض الدراسة الحالية فقط ولن يتم نشر أية معلومات تشير لشخصكِ الكريم. ولك كل الشكر والتقدير.

الباحثة *جمانة صالح حزبون*

برنامج الدراسات العليا، ماجستير تربية/ إدارة تربوية –جامعة بيرزيت

الجزء الأول: المعلومات الشخصية والمهنية

الرجاء وضع إشارة (✓) في المربع المناسب الخاص بالمعلومات الشخصية والمهنية التالية:

الدرجة العلمية			
□ ما دون الثانوية العامة	□ شهادة الثانوية العامة	□ شهادة متوسطة/دبلوم	□ درجة البكالوريوس
□ درجة الماجستير			

التخصص/ والتأهيل التربوي (إن وجد):

عدد سنوات الخبرة في مجال الإدارة في مرحلة رياض الأطفال:		
□ 1-5 سنوات	□ 6-10 سنوات	□ أكثر من 10 سنوات

موقع الروضة:	
□ مدن محافظة بيت لحم	□ مدن محافظة رام الله
□ ريف محافظة بيت لحم	□ ريف محافظة رام الله

هل شاركت في دورات أو خبرات تربوية تتعلق برياض الأطفال:	□ نعم	□ لا
□ إذا كانت الإجابة (نعم)، الرجاء تحديد بأمثلة:		

الجزء الثاني: بنود الإستبانة:

الرجاء التكرم بالإجابة على عبارات هذه الإستبانة من خلال وضع إشارة (✓) في الخانة التي تمثل وجهة نظرك نحو كل عبارة من العبارات الواردة في البنود التالية، حيث الاجابات هي: دائماً/ غالباً/ أحياناً/ نادراً/ بتاتاً.

	العبارة					
	أ- اتخاذ القرارات	**دائماً**	**غالباً**	**أحياناً**	**نادراً**	**بتاتاً**
1.	تشارك المربيات في عملية إتخاذ كافة القرارات الخاصة بالروضة.					
2.	تشارك المربيات في عملية إتخاذ القرارات الخاصة بعملية التعلم والتعليم.					
3.	تشارك المربيات في اتخاذ كافة القرارات حول السياسات والقوانين الخاصة بالروضة.					

4.	تمتلك المربيات دوراً محورياً في عملية مناقشة المشكلات داخل الروضة حتى الإدارية منها وإتخاذ القرار حول أفضل الحلول لها.					
5.	تقوم المربيات باتخاذ كافة القرارات الخاصة بالروضة دون إشراف مباشر أو غير مباشر من قبلك.					
6.	تتخذ المربيات قرارات محورية حول أي إجراء أو حل لمشكلة تواجههن دون الرجوع لحضرتك أو إعلامك بالإجراء أو القرار الذي تم إتخاذه.					
7.	تتخذ المربيات كافة القرارت المتعلقة بالعلاقة مع أولياء الأمور دون الرجوع لحضرتك أو التنسيق معك.					
8.	تتخذ المربيات بشكل فردي مختلف القرارات المتعلقة بطبيعة المنهاج والبرنامج الداخلي للروضة دون تدخل أو إشراف من قبلك.					
9.	تتخذين القرارات المختلفة بشكل فردي دون مشاركة المربيات في أي منها.					
10.	تروجين لقراراتك التي تتخذينها بشكل فردي بهدف التقليل من معارضة المربيات لك.					
11.	تستخدمين أسلوب المشاركة الصوري (الشكلي) ساعيةً لفرض قراراتك التي تتخذينها بشكل فردي على المربيات ولكن بطريقة لبقة.					
ب- التخطيط والتقييم في الروضة		**دائماً**	**غالباً**	**أحياناً**	**نادراً**	**بتاتاً**
12.	تشارك المربيات في وضع الخطة التعليمية الخاصة بالروضة.					
13.	تقومين بشكل فردي بعملية وضع الخطة التعليمية الخاصة بالروضة دون أي مشاركة من قبل المربيات.					
14.	تقومين بشكل فردي بعملية التخطيط للأبعاد غير التعليمية داخل الروضة مثل العمل مع أولياء الأمور، تنظيم آليات الإتصال والتواصل مع مؤسسات المجتمع وغيرها.					
15.	تقوم المربيات بشكل فردي بعملية التخطيط لكافة الأنشطة داخل الروضة (التعليمية وغير التعليمية) دون أي إشراف من حضرتك.					
16.	تشارك المربيات في تقييم تنفيذ الخطة التعليمية في الروضة.					
17.	تنفرد المربيات بعملية تقييم تنفيذ الخطة دون أي إشراف أو توجيه من قبلك.					
18.	تقوم المربيات بعملية التخطيط لمختلف أنشطة الروضة مع مؤسسات المجتمع المحلي وأولياء الأمور دون أي إشراف من قِبلِكِ.					
19.	تشارك المربيات في عملية تقييم زميلاتهن من أجل تحقيق التطوير المهني لبعضهن البعض.					

20.	تقومين بشكل فردي دون مشاركة المربيات بعملية التقييم المستمر خلال السنة لأداء المربيات المهني داخل الروضة.					
21.	تقومين بشكل فردي دون مشاركة المربيات بعملية التقييم النهائي في نهاية العام الدراسي لمختلف أبعاد العمل داخل الروضة.					
22.	تتيحين للمربيات فرصة للتقييم البنّاء لأداء إدارة الروضة.					
	ج- التفويض وانجاز المهام المختلفة داخل الروضة	**دائماً**	**غالباً**	**أحياناً**	**نادراً**	**بتاتاً**
23.	يأخذ العمل في الروضة طابع العمل الجماعي التعاوني في إنجاز مختلف المهام.					
24.	تعتبرين المربية شريكتك في عملية إتمام المهام المتنوعة حتى الإدارية منها.					
25.	تمنحين السلطة اللازمة للمربية لإنجاز مهام محددة تم الإتفاق عليها.					
26.	تنجز المربيات مختلف المهام بشكل حرّ دون الحصول على تغذية راجعة أو مساءلة من قبلك حول أدائهن المهني.					
27.	تفوضين كامل سلطتك للمربيات للقيام بمهامهن المختلفة وبالمهام الإدارية الخاصة بحضرتك دون أي متابعة من قبلك.					
28.	تنجز المربيات المهام دون توجيه أو مساءلة من قبلك.					
29.	لا تمارسين دورك في التطوير المهني للمربيات لعدم قناعتك بجدواه أو فائدته					
30.	تتمركز السلطة كاملة بيدك دون أي نوع من تفويض المهام أو الصلاحيات للمربيات.					
31.	تصدرين التعليمات والأوامر وتتوقعين تنفيذها من قبل المربيات دون مناقشتها.					
32.	يجب على المربية الحصول على موافقتك قبل القيام بأي عمل مهما كان نوعه، أي لا يوجد أي سلطة للمربية حتى على المهام داخل صفها.					
33.	تسعين لجعل المربيات ينفذن ما تريدين بشكل لبق أي تحاولين عدم إظهار سيطرتك عليهن أو فرض أوامرك وتعليماتك.					
34.	تعطين الاهتمام الأول لانجاز المهام بغض النظر عن حاجات وإمكانيات المربية.					
35.	تقوم المربيات بتحديد أهدافهن المهنيّة الخاصة بالروضة دون أي توجيه أو إشراف من قِبلِكِ.					

د – العلاقة ما بين الإدارة والمربيات		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	بتاتاً
36.	تتيحين الفرصة للمربيات للتعبير عن وجهات نظرهن بشكل صوري (شكلي/غير حقيقي)، حيث لا تأخذين آرائهن بعين الإعتبار لاحقاً.					
37.	تتقبلين وجهات نظر المربيات وتأخذينها بعين الإعتبار.					
38.	العلاقة ما بين حضرتك والمربيات قائمة على الإحترام والتقدير المتبادل.					
39.	تعتمدين على المربيات لادارة الروضة بالنيابة عنك، لعدم استجابتهن (اتباعهن) لتوجيهاتك ونصائحك الادارية.					
40.	تنظرين إلى المربية على أنها قادرة على مشاركتك في إدارة الروضة.					
41.	تعتمدين آلية العمل التعاوني من أجل تحقيق التكامل في العمل الذي يؤدي إلى أداء فعّال داخل الروضة.					
42.	يسود الروضة مناخ عمل داعم تعاوني قائم على الإنضباط والمسؤولية الذاتية.					
43.	يسود الروضة مناخ عمل خالٍ من أية قواعد وضوابط حيث أن المربيات هن من يحددن آليات سير العمل كما يرونها ملائمةً دون وجود أنظمة محددة ومعلنة.					
44.	تقوم المربيات بأي نشاط داخل الروضة دون الرجوع لحضرتك أو إعلامك بهذا النشاط.					
45.	تسعين لكسب رضا المربيات إنطلاقاً من إدراكك أن إشراكهن أفضل من الضغط عليهن للإنجاز.					
46.	تسعين لتطوير قدرات المربيات المهنية لرفع مستوى ادائهن.					
47.	تكلفين المربيات بمهام تتناسب مع قدراتهن على إنجازها.					
48.	تتعاملين بشكل متسلط مع المربيات.					
49.	تلقين اللوم على المربيات في حال فشل تحقيق مهمة ما.					
50.	تعتمدين أسلوباً رسمياً في علاقتك مع المربيات، يقتصر على إنجاز المهام وعلاقات العمل فقط وبعيداً عن الإهتمام بالبعد الإنساني.					

انتهت الاستمارة

شكراً لموضوعيتكم ووقتكم الثمين

ملحق (3)

استبانة المربية بالصورة التي قُدمت للمحكمين

حضرة _____ المحترم/ المحترمة

تحية طيبة وبعد

الموضوع: تحكيم إستبانة

ضمن ماجستير التربية، تخصص ادارة تربوية الذي أقوم بدراسته في جامعة بيرزيت، أقوم حالياً بانهاء رسالة التخرج الخاصة بي، حيث أقوم بدراسة بعنوان "النمط الإداري السائد في مرحلة رياض الأطفال في محافظتي بيت لحم ورام الله كما تراها المديرات والمربيات." لذا تم تطوير هذه الإستبانة من أجل جمع بيانات من مربيات رياض الأطفال في محافظتي بيت لحم ورام الله اللازمة للدراسة.

أرجو من حضرتك التكرم بمراجعة أداة الأستبانة المرفقة مع هذه الرسالة وتزويدي بالتغذية الراجعة حولها، مع العلم أن لهذه الأداة نموذجان، الأول خاص بالمربية، والثاني خاص بالمديرة، حيث أن النموذجين متطابقان في التصميم والمحتوى (محاور الاستبانة وبنودها) ولكن الاختلاف يكمن في صياغة العبارات حيث تخاطب مرة المديرات ومرة المربيات.

تجدر الإشارة هنا إلى أن النموذجين اللذين سيتم توزيعهما على المديرات والمربيات في الروضات ستكون البنود فيهما مرتبة تحت كل محور ***دون تحديد النمط*** الذي تفحصه (البيروقراطي، الديمقراطي، الترسلي) وذلك حتى لا يتم توجيه المجيبين نحو نمط معين، ولكن ***لأغراض التحكيم فقط*** نصحت لجنة الإشراف على الدراسة تحديد بنود كل نمط تحت كل محور من محاور الإستبانة. الصفحة التالية تعرض موجز عن مضمون كل نمط إداري.

ولكم كل الشكر والتقدير لجهدكم ووقتكم الثمين

الطالبة جمانة حزبون

ملخص موجز حول الأنماط الادارية الثلاث التي تسعى الإستبانة لفحصها

النمط الأوتقراطي أو البيروقراطي:

البيروقراطية تقوم على خمس أبعاد وهي: تقسيم العمل والتخصص، والتوجه غير الإنساني– البعيد عن مراعاة الأشخاص، وهرمية السلطة، والقوانين والقواعد، والتوجه نحو الوظيفة، حيث يقوم هذا النمط على سمة جوهرية تتمثل في إتخاذ المدراء من سلطتهم الرسمية أداة تحكم وضغط على مرؤوسيهم لأجبارهم على إنجاز العمل. ويندرج الإداريون الأوتوقراطيون في إستخدامهم لسلطتهم في ثلاث مستويات: المستوى الأول هو الأوتقراطي المتسلط أو المتحكم، والمستوى الثاني هو الأوتوقراطي غير المتطرف – الخيّر أو الصالح، والمستوى الثالث هو الأوتوقراطي اللبق.

النمط الديمقراطي:

يقوم هذا النمط على ثلاث أسس وهي:

1. إستشارة المرؤوسين وإشراكهم في المهام الإدارية: إن القضية المحورية في هذا النمط هي مشاركة الرئيس للمرؤوسين في عملية أخذ القرارات.
2. إقامة العلاقات الانسانية بين المدير والمرؤوسين: أي تحقيق التآلف والاندماج بين العاملين، وتفهم الإداري لمشاعر مرؤوسيه ومشكلاتهم، وإشباع حاجاتهم.
3. تفويض السلطة للمرؤوسين: إسناد بعض المهام الرسمية والمساءلة عن أنشطة محددة إلى شخص آخر غير المدير.

النمط الإداري الحرّ أو التسيبي:

يقوم هذا النمط على إعطاء الإداري السلطة ومطلق الحريّة للعاملين للقيام بمختلف مهام المنظمة، كما لا يكون هنالك أهداف واضحة للمؤسسة وكذلك التخطيط لا يعطى أي إعتبار ضمن هذا النمط الإداري وبذلك تتفاقم المشكلات الحرجة داخل المؤسسة، ويطلق على هذا النمط تسميات أخرى منها: الإدارة الفوضوية حيث أنه ضمن هذا النمط يكون هنالك إرتباك وتشوش وتناقضات وقلة فعالية في الأنشطة اليومية، وكما يطلق عليه تسمية الإدارة غير الموجهة حيث يكون توجيه الأفراد لجهودهم ذاتياً في أداء العمل، كما أن المدير يفوض تقريباً كل السلطة للمرؤوسين.

استبانة المربية

حضرة الزميلة مربية الروضة المحترمة،

تحية طيبة وبعد،

تم تطوير هذه الإستبانة من أجل جمع بيانات من مربيات رياض الأطفال في محافظتي بيت لحم ورام الله بهدف القيام بدراسة بعنوان "النمط الإداري السائد في مرحلة رياض الأطفال في محافظتي بيت لحم ورام الله كما تراها المديرات والمربيات".

لذا أرجو من حضرتك التكرم بالإجابة على بنود الإستبانة بكل صدق وموضوعية ودقة، علماً بأن هذه المعلومات ستبقى سرية تخدم أغراض الدراسة الحالية فقط ولن يتم نشر أية معلومات تشير لشخصكم الكريم. ولك كل الشكر والتقدير.

الباحثة *جمانة صالح حزبون*

برنامج الدراسات العليا، ماجستير تربية/ إدارة تربوية –جامعة بيرزيت

الجزء الأول: المعلومات الشخصية والمهنية

الرجاء وضع إشارة (✓) في المربع المناسب الخاص بالمعلومات الشخصية والمهنية التالية:

الدرجة العلمية			
☐ ما دون الثانوية العامة	☐ شهادة الثانوية العامة	☐ شهادة متوسطة/دبلوم	☐ درجة البكالوريوس

التخصص/ والتأهيل التربوي (إن وجد):

عدد سنوات الخبرة في مجال التعليم في مرحلة رياض الأطفال:		
☐ 1–5 سنوات	☐ 6–10 سنوات	اكثر من 10 سنوات

موقع الروضة:	
☐ مدن محافظة بيت لحم /رام الله	☐ ريف محافظة بيت لحم/ الله

هل شاركت في دورات أو خبرات تربوية تتعلق برياض الأطفال:	☐ نعم	☐ لا
☐ إذا كانت الإجابة (نعم)، الرجاء تحديد بأمثلة:		

الجزء الثاني: بنود الإستبانة:

الرجاء التكرم بالإجابة على عبارات هذه الإستبانة من خلال وضع إشارة (✓) في الخانة التي تمثل وجهة نظرك نحو كل عبارة من **العبارات الواردة في البنود التالية، حيث الاجابات هي: دائماً/ غالباً/ أحياناً/ نادراً/ بتاتاً.**

	العبارة					
	أ- إتخاذ القرارات	**دائماً**	**غالباً**	**أحياناً**	**نادراً**	**بتاتاً**
	النمط الأوتوقراطي					
1.	تتخذ المديرة القرارات المختلفة بشكل فردي دون مشاركة المربيات في أي منها.					
2.	تروج المديرة لقرارتها التي تتخذها بشكل فردي بهدف التقليل من معارضة المربيات لها.					

.3	تستخدم المديرة أسلوب المشاركة الصوري القائم على إقناع المربيات بقرارتها التي تتخذها بشكل فردي ولكن بطريقة لبقة.					
	النمط الديمقراطي					
.4	تشارك المربيات في عملية إتخاذ كافة القرارات الخاصة بالروضة.					
.5	تشارك المربيات في عملية إتخاذ القرارات الخاصة بعملية التعلم والتعليم فقط .					
.6	تشارك المربيات في اتخاذ كافة القرارات حول السياسات والقوانين الخاصة بالروضة.					
.7	تمتلك المربيات دور محوري في عملية مناقشة المشكلات داخل الروضة حتى الادارية منها وإتخاذ القرار حول أفضل الحلول لها.					
	النمط الترسلي					
.8	تقوم المربيات بعملية اتخاذ كافة القرارات دون إشراف من المديرة وذلك لغياب فعالية دورها الاداري.					
.9	تتخذ المربيات قرارات محورية حول أي إجراء أو حلَ لمشكلة تواجههن دون الرجوع لمديرة الروضة أو إعلامها بالإجراء أو القرار الذي تم إتخاذه.					
.10	تتخذ المربيات كافة القرارت المتعلقة بالعلاقة مع أولياء الأمور دون الرجوع لمديرة الروضة أو التنسيق معها.					
	ب- التخطيط والتقييم في الروضة	**دائماً**	**غالباً**	**أحياناً**	**نادراً**	**بتاتاً**
	النمط الأوتوقراطي					
.11	تنفرد إدارة الروضة في عملية وضع الخطة التعليمية الخاصة بالروضة.					
.12	تقوم إدارة الروضة منفردة في عملية التخطيط للأبعاد غير التعليمية داخل الروضة مثل العمل مع أولياء الأمور، تنظيم آليات الإتصال والتواصل مع مؤسسات المجتمع وغيرها.					
.13	تقوم إدارة الروضة منفردة بعملية التقييم المستمر خلال السنة لأداء المربيات المهني داخل الروضة.					
.14	تقوم إدارة الروضة منفردة بعملية التقييم النهائي في نهاية العام الدراسي لمختلف أبعاد العمل داخل الروضة.					

	النمط الديمقراطي					
15.	تشارك المربيات في وضع الخطة التعليمية الخاصة بالروضة.					
16.	تشارك المربيات في تقييم تنفيذ الخطة التعليمية في الروضة.					
17.	تشارك المربيات في عملية تقييم زميلاتهن من أجل تحقيق التطوير المهني لبعضهن البعض.					
18.	تتيح إدارة الروضة للمربيات فرصة التقييم البنّاء لأداء إدارة الروضة.					
	النمط الترسلي					
19.	تنفرد المربيات في عملية التخطيط لكافة الأنشطة داخل الروضة التعليمية وغير التعليمية دون تدخل من المديرة وذلك بسبب عدم ممارستها لمتطلبات دورها بشكل فعّال.					
20.	تنفرد المربيات بعملية تقييم تنفيذ الخطة دون إشراف أو تدخل من قبل مديرة الروضة وذلك لعدم قيامها بمسؤولياتها بشكل فعّال.					
21.	تقوم المربيات بعملية التخطيط لمختلف أنشطة الروضة مع مؤسسات المجتمع المحلي وأولياء الامور دون تدخل أو توجيه من مديرة الروضة.					
	ج- التفويض وإنجاز المهام المختلفة داخل الروضة	**دائماً**	**غالباً**	**أحياناً**	**نادراً**	**بتاتاً**
	النمط الأوتوقراطي					
22.	تتمركز السلطة كاملة بيد مديرة الروضة دون أي نوع من تفويض المهام أو الصلاحيات للمربيات.					
23.	تصدر المديرة التعليمات والأوامر وتتوقع تنفيذها من قبل المربيات دون مناقشتها.					
24.	يقتضي النظام الإداري في الروضة أن تحصل المربية على موافقة من قبل مديرة الروضة قبل القيام بأي عمل داخل الروضة، مهما كان نوعه.					
25.	تسعى مديرة الروضة لجعل المربيات ينفذن ما تريد بشكل لبق دون الشعور بالإستياء من قبلهن.					
26.	تعطي مديرة الروضة الأهتمام الأول لإنجاز المهام بغض النظر عن حاجات وإمكانيات المربية.					
	النمط الديمقراطي					
27.	يأخذ العمل في الروضة طابع العمل الجماعي التعاوني في إنجاز مختلف المهام.					

28.	تعتبر المربية شريكة مديرة الروضة في عملية إتمام المهام المتنوعة حتى الإدارية منها.					
29.	تمنح مديرة الروضة السلطة اللازمة للمربية لإنجاز مهام محددة تم الإتفاق عليها.					
	النمط الترسلي					
30.	تفوض مديرة الروضة السلطة كاملةً للمربيات للقيام بجميع مهامهن المختلفة دون أي متابعة من قبلها لإهتمامها بأمور أخرى شخصية بدل الإهتمام بمسؤوليتها كمديرة للروضة.					
31.	تنجز المربيات المهام دون توجيه أو مساءلة من قبل مديرة الروضة لغياب سلطتها نتيجة منحها السلطة كاملةً للمربيات.					
32.	لا تمارس مديرة الروضة دورها في التطوير المهني للمربيات لعدم قناعتها بجدواه.					
33.	تقوم المربيات بتحديد أهدافهن المهنيّة الخاصة بالروضة دون أي توجيه أو إشراف من قبل مديرة، وذلك لعدم ممارسة لدورها الاداري بشكل فعّال.					
	د – العلاقة ما بين الإدارة والمربيات	**دائماً**	**غالباً**	**أحياناً**	**نادراً**	**بتاتاً**
	النمط الأوتوقراطي					
34.	تتيح مديرة الروضة الفرصة للمربيات للتعبير عن وجهات نظرهن دون أن تأخذها بعين الإعتبار لاحقاً.					
35.	تتعامل مديرة الروضة بشكل متسلط مع المربيات.					
36.	تلقي مديرة الروضة اللوم على المربيات في حال فشل تحقيق مهمة ما.					
37.	تعتمد مديرة الروضة أسلوباً رسمياً في علاقتها مع المربيات أي يقتصر على علاقات العمل فقط.					
	النمط الديمقراطي	**دائماً**	**غالباً**	**أحياناً**	**نادراً**	**بتاتاً**
38.	تتقبل مديرة الروضة وجهات نظر المربيات وتأخذها بعين الإعتبار.					
39.	العلاقة ما بين مديرة الروضة والمربيات قائمة على الإحترام والتقدير المتبادل.					
40.	تنظر مديرة الروضة إلى المربية على أنها قادرة على مشاركتها إدارة الروضة.					
41.	تعتمد مديرة الروضة آلية العمل التعاوني من أجل تحقيق التكامل في العمل الذي يؤدي إلى أداء فعّال داخل الروضة.					

42.	يسود الروضة مناخ عمل داعم تعاوني قائم على الإنضباط والمسؤولية الذاتية.					
43.	تسعى مديرة الروضة لكسب رضا المربيات إنطلاقاً من إدراكها أن إشراكهن أفضل من الضغط عليهن للإنجاز.					
44.	تسعى مديرة الروضة لتطوير قدرات المربيات المهنية لرفع مستوى اداءهن.					
45.	تكلف مديرة الروضة المربيات بمهام تتناسب مع قدراتهن على إنجازها.					
	النمط الترسلي	**دائماً**	**غالباً**	**أحياناً**	**نادراً**	**بتاتاً**
46.	لا تقوم مديرة الروضة بممارسة دورها ومسؤوليتها، وتعتمد على توجيهات المربيات ووجهات نظرهن كأساس للقيام بأي إجراء تقوم به لغياب قدرتها على القيام بدورها بفعالية.					
47.	يسود الروضة مناخ عمل خالٍ من أي قواعد وضوابط حيث أن المربيات هي من تحدد آليات سير العمل كما تراه ملائماً دون وجود أنظمة محددة ومعلنة.					
48.	تقوم المربيات بأي نشاط منهجي أو لا منهجي خاص بهن – الكادر التعليمي– داخل الروضة دون الرجوع لمديرة الروضة أو إعلامها بالنشاط.					

انتهت الأسئلة

شكراً لموضوعيتكم ووقتكم الثمين

ملحق (4)

استبانة المديرة بالصورة التي قُدمت للمحكمين

حضرة الزميلة مديرة الروضة المحترمة،

تحية طيبة وبعد،

تم تطوير هذه الإستبانة من أجل جمع بيانات من مديرات رياض الأطفال في محافظتي بيت لحم ورام الله بهدف القيام بدراسة بعنوان "النمط الإداري السائد في مرحلة رياض الأطفال في محافظتي بيت لحم ورام الله كما تراها المديرات والمربيات".

لذا أرجو من حضرتك التكرم بالإجابة على بنود الإستبانة بكل صدق وموضوعية ودقة، علماً بأن هذه المعلومات ستبقى سرية تخدم أغراض الدراسة الحالية فقط ولن يتم نشر أية معلومات تشير لشخصكم الكريم. ولك كل الشكر والتقدير.

الباحثة *جمانة صالح حزبون*

برنامج الدراسات العليا، ماجستير تربية/ إدارة تربوية –جامعة بيرزيت

الجزء الأول: المعلومات الشخصية والمهنية

الرجاء وضع إشارة (✓) في المربع المناسب الخاص بالمعلومات الشخصية والمهنية التالية:

الدرجة العلمية			
☐ ما دون الثانوية العامة	☐ شهادة الثانوية العامة	☐ شهادة متوسطة/دبلوم	☐ درجة البكالوريوس
☐ درجة الماجستير			

التخصص/ والتأهيل التربوي (إن وجد):

عدد سنوات الخبرة في مجال الإدارة في مرحلة رياض الأطفال:		
☐ 1-5 سنوات	☐ 6-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات

موقع الروضة:	
☐ مدن محافظة بيت لحم/ رام الله	☐ ريف محافظة بيت لحم/ رام الله

هل شاركت في دورات أو خبرات تربوية تتعلق برياض الأطفال:	☐ نعم	☐ لا
☐ إذا كانت الإجابة (نعم)، الرجاء تحديد بأمثلة:		

الجزء الثاني: بنود الإستبانة:

الرجاء التكرم بالإجابة على عبارات هذه الإستبانة من خلال وضع إشارة (✓) في الخانة التي تمثل وجهة نظرك نحو كل عبارة من العبارات الواردة في البنود التالية، حيث الاجابات هي: دائماً/ غالباً/ أحياناً/ نادراً/ بتاتاً.

	العبارة					
	أ- إتخاذ القرارات	**دائماً**	**غالباً**	**أحياناً**	**نادراً**	**بتاتاً**
	النمط الأوتوقراطي					
1.	تتخذين القرارات المختلفة بشكل فردي دون مشاركة المربيات في أي منها.					
2.	تروجين للقرارت التي تتخذينها بشكل فردي بهدف التقليل من معارضة المربيات لها.					
3.	تستخدمين أسلوب المشاركة الصوري القائم على إقناع المربيات بالقرارت التي تتخذينها بشكل فردي ولكن بطريقة لبقة.					

	النمط الديمقراطي					
.4	تشارك المربيات في عملية إتخاذ كافة القرارات الخاصة بالروضة.					
.5	تشارك المربيات في عملية إتخاذ القرارات الخاصة بعملية التعلم والتعليم فقط .					
.6	تشارك المربيات في اتخاذ كافة القرارات حول السياسات والقوانين الخاصة بالروضة.					
.7	تمتلك المربيات دور محوري في عملية مناقشة المشكلات داخل الروضة حتى الإدارية منها وإتخاذ القرار حول أفضل الحلول لها.					
	النمط الترسلي					
.8	تقوم المربيات بعملية اتخاذ كافة القرارات دون إشراف مباشر أو غير مباشر من قبلك.					
.9	تتخذ المربيات قرارات محورية حول أي إجراء أو حلَ لمشكلة تواجههن دون الرجوع لحضرتك أو إعلاك بالإجراء أو القرار الذي تم إتخاذه.					
.10	تتخذ المربيات كافة القرارت المتعلقة بالعلاقة مع أولياء الأمور دون الرجوع لحضرتك أو التنسيق معك.					
	ب- التخطيط والتقييم في الروضة	**دائماً**	**غالباً**	**أحياناً**	**نادراً**	**بتاتاً**
	النمط الأوتوقراطي					
.11	تنفردين في عملية وضع الخطة التعليمية الخاصة بالروضة.					
.12	تقومين منفردة في عملية التخطيط للأبعاد غير التعليمية داخل الروضة مثل العمل مع أولياء الأمور، تنظيم آليات الإتصال والتواصل مع مؤسسات المجتمع وغيرها.					
.13	تقومين منفردة بعملية التقييم المستمر خلال السنة لأداء المربيات المهني داخل الروضة.					
.14	تقومين منفردة بعملية التقييم النهائي في نهاية العام الدراسي لمختلف أبعاد العمل داخل الروضة.					
	النمط الديمقراطي					
.15	تشارك المربيات في وضع الخطة التعليمية الخاصة بالروضة.					
.16	تشارك المربيات في تقييم تنفيذ الخطة التعليمية في الروضة.					
.17	تشارك المربيات في عملية تقييم زميلاتهن من أجل تحقيق التطوير المهني لبعضهن البعض.					
.18	تتيحين للمربيات فرصة التقييم البنّاء لأدائها.					

	النمط الترسلي					
.19	تنفرد المربيات في عملية التخطيط لكافة الأنشطة داخل الروضة التعليمية وغير التعليمية دون أي إشراف من حضرتك.					
.20	تنفرد المربيات بعملية تقييم تنفيذ الخطة دون أي إشراف أو توجيه من قبلك.					
.21	تقوم المربيات بعملية التخطيط لمختلف أنشطة الروضة مع مؤسسات المجتمع المحلي وأولياء الأمور دون أي إشراف من قبلك.					
	ج- التفويض وإنجاز المهام المختلفة داخل الروضة	**دائماً**	**غالباً**	**أحياناً**	**نادراً**	**بتاتاً**
	النمط الأوتوقراطي					
.22	تتمركز السلطة كاملة بيدك دون أي نوع من تفويض المهام أو الصلاحيات للمربيات.					
.23	تصدرين التعليمات والأوامر وتتوقعين تنفيذها من قبل المربيات دون مناقشتها.					
.24	يقتضي النظام الإداري في الروضة أن تحصل المربية على موافقة من قبلك قبل القيام بأي عمل داخل الروضة، مهما كان نوعه.					
.25	تسعين لجعل المربيات ينفذن ما تريدين بشكل لبق دون الشعور بالإستياء من قبلهن.					
.26	تعطين الإهتمام الأول لإنجاز المهام بغض النظر عن حاجات وإمكانيات المربية.					
	النمط الديمقراطي					
.27	يأخذ العمل في الروضة طابع العمل الجماعي التعاوني في إنجاز مختلف المهام.					
.28	تعتبر المربية شريكتك في عملية إتمام المهام المتنوعة حتى الإدارية منها.					
.29	تمنحين السلطة اللازمة للمربية لإنجاز مهام محددة تم الإتفاق عليها.					
	النمط الترسلي					
.30	تفوضين السلطة كاملةً للمربيات للقيام بجميع مهامهن المختلفة دون أي متابعة من قبلك.					
.31	تنجز المربيات المهام دون توجيه أو مساءلة من قبلك.					
.32	لا تمارسين دورك في التطوير المهني للمربيات لعدم قناعتك بجدواه.					
.33	تقوم المربيات بتحديد أهدافهن المهنيّة الخاصة بالروضة دون أي توجيه أو إشراف من قبلك.					

	د – العلاقة ما بين الإدارة والمربيات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	بتاتاً
	النمط الأوتوقراطي					
.34	تتيحين الفرصة للمربيات للتعبير عن وجهات نظرهن دون أن تأخذيها بعين الإعتبار لاحقاً.					
.35	تميلين للتعامل بشكل متسلط مع المربيات.					
.36	تلقين اللوم على المربيات في حال فشل تحقيق مهمة ما.					
.37	تعتمدين أسلوباً رسمياً في علاقتك مع المربيات أي يقتصر على علاقات العمل فقط.					
	النمط الديمقراطي					
.38	تتقبلين وجهات نظر المربيات وتأخذينها بعين الإعتبار.					
.39	العلاقة ما بين مديرة الروضة والمربيات قائمة على الإحترام والتقدير المتبادل.					
.40	تنظرين إلى المربية على أنها قادرة على مشاركتك في إدارة الروضة.					
.41	تعتمدين آلية العمل التعاوني من أجل تحقيق التكامل في العمل الذي يؤدي إلى أداء فعّال داخل الروضة.					
.42	يسود الروضة مناخ عمل داعم تعاوني قائم على الإنضباط والمسؤولية الذاتية.					
.43	تسعين لكسب رضا المربيات إنطلاقاً من إدراكك أن إشراكهن أفضل من الضغط عليهن للإنجاز.					
.44	تسعين لتطوير قدرات المربيات المهنية لرفع مستوى اداءهن.					
.45	تكلفين المربيات بمهام تتناسب مع قدراتهن على إنجازها.					
	النمط الترسلي					
.46	تعتمدين على توجيهات المربيات ووجهات نظرهن كأساس للقيام بأي إجراء تقومين به.					
.47	يسود الروضة مناخ عمل خالٍ من أي قواعد وضوابط حيث أن المربيات هن من يحددن آليات سير العمل كما تراه ملائماً دون وجود أنظمة محددة ومعلنة.					
.48	تقوم المربيات بأي نشاط منهجي أو لا منهجي خاص بهن –الكادر التعليمي– داخل الروضة دون الرجوع لحضرتك أو إعلامك بالنشاط.					

انتهت الأسئلة. شكراً لموضوعيتكم ووقتكم الثمين.

ملحق (5)

أسئلة مقابلة المربية

1. **السؤال الأول:** كيف تصفي إدارة الروضة؟ الجوانب الإيجابية فيها والسلبية أيضاً؟
2. **السؤال الثاني:** هل تمنحك إدارة الروضة صلاحيات للقيام بمهام محددة بشكل مستقل؟

- إذا كانت الإجابة نعم فما طبيعة هذه الصلاحيات وما هي المهام التي تمنحي فيها صلاحية التنفيذ المستقل؟
- إذا كانت الإجابة لا، فلماذا برأيك إدارة الروضة لا تمنحك مثل هذه الصلاحيات؟

3. **السؤال الثالث:** كيف تتم عملية إتخاذ القرارات المختلفة (القرارت الإدارية والقرارت ذات العلاقة بعملية التعلم والتعليم) في الروضة؟ هل هنالك مشاركة من قبل المعلمات بهذه العملية؟

- إذا كانت الإجابة نعم فكيف تكون طبيعة هذه المشاركة، وإذا كانت الإجابة لا فلماذا؟

4. **السؤال الرابع:** كيف تتم عملية التخطيط والتقييم لمختلف أبعاد العمل في الروضة؟ ما هو دور المعلمة بهذا الجانب؟
5. **السؤال الخامس:** هل تشعرين براحة بالعمل مع إدارة الروضة الحالية؟ لماذا؟

ملحق (6)

أسئلة مقابلة المديرة

1. **السؤال الأول:** كيف تصفين دورك الإداري كمديرة الروضة؟ أعطي أمثلة من واقع العمل اليومي في الروضة توضحين فيه هذا الأسلوب.
2. **السؤال الثاني:** كيف ترين دورك مقابل أدوار المعلمات في الروضة؟ أين تتقاطعان؟ وأين تختلفان؟
   - ما هي المهام التي لا ترين للمعلمات دور فيها وما هي المهام التي تتقاطعان فيها؟
3. **السؤال الثالث:** ما هي الجوانب في علاقتك المهنية مع المعلمة التي ترغبين في تطويرها؟
4. **السؤال الرابع:** هل تقومين بتفويض السلطة للمعلمات لإنجاز مهام معينة؟
   - إذا كانت الإجابة لا فلماذا؟ وإذا كانت الإجابة نعم فكيف تتم هذه العملية؟
   - وما هي طبيعة المهام التي تمنح فيها المعلمة سلطة لإنجازها؟
5. **السؤال الخامس:** كيف تصفين جوّ العمل في الروضة؟ كيف تشعرين خلال العمل ضمن الجوّ السائد فيها؟