تقييم أداء المدير كقائد تعليمي من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في مدينة القدس

ASSESSING THE PRINCIPAL PERFORMANCE AS AN INSTRUCTIONAL LEADER IN JERUSALEM BASIC SCHOOLS FROM TEACHERS' PERSPECTIVES

إعداد: عارف إبراهيم أبو حامد

إشراف

أ. د. خولة الشخشير صبري

جامعة بيرزيت/ فلسطين

2013

BIRZEIT UNIVERSITY

كلية التربية/ دائرة المناهج والتعليم

تقييم أداء المدير كقائد تعليمي من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في مدينة القدس

ASSESSING THE PRINCIPAL PERFORMANCE AS AN INSTRUCTIONAL LEADER IN JERUSALEM BASIC SCHOOLS FROM TEACHERS' PERSPECTIVES

إعداد: عارف إبراهيم أبو حامد

لجنة المناقشة:

أ. د. خولة الشخشير صبري (رئيسًا).

د. آجنس حنانيا (عضوًا).

د. أحمد فتيحه (عضوًا).

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات درجة الماجستير في التربية من كلية الدراسات العليا

جامعة بيرزيت/ فلسطين

2013

جامعة بيرزيت
BIRZEIT UNIVERSITY

كلية التربية/ دائرة المناهج والتعليم

تقييم أداء المدير كقائد تعليمي من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في مدينة القدس

ASSESSING THE PRINCIPAL PERFORMANCE AS AN INSTRUCTIONAL LEADER IN JERUSALEM BASIC SCHOOLS FROM TEACHERS' PERSPECTIVES

إعداد: عارف إبراهيم أبو حامد

تمت مناقشة وإجازة هذه الرسالة بتاريخ: 17 / 1 / 2013

تواقيع أعضاء لجنة المناقشة:

أ. د. خولة الشخشير صبري (رئيسًا) _____

د. آجنس حنانيا (عضوًا) _____

د. أحمد فتيحه (عضوًا) _____

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات درجة الماجستير في التربية من كلية الدراسات العليا

جامعة بيرزيت/ فلسطين

2013

إهداء

إلى والديّ الكريمين اللذين أدعو لهما بطول العمر حتى أنعم بفضل برِّهما.

إلى رفيقة دربي التي لم تتوانَ يومًا عن دعم ومساندة طموحاتي.

إلى أملي في هذه الحياة فلذات كبدي أميمة وأمامة ومحمد وأفنان وفاطمة.

إلى إخوتي وأخواتي.

إلى أصدقائي وزملائي.

إلى المعلمين والمديرين الذين يحملون همّ الأجيال.

إليهم جميعًا أهدي هذا الجهد المتواضع

الباحث

عارف أبو حامد

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيد المرسلين، وبعد

لم يكن لهذا البحث أن يخرج إلى النور لولا رعاية الله تعالى وتوفيقه، فله وحده الفضل والمنة، ثم يعود الفضل بعد ذلك إلى أستاذتي الدكتورة خولة الشخشير صبري التي تفضلت بالإشراف على الرسالة، ومنحتني من وقتها وجهدها، فكان لتوجيهاتها وملاحظاتها الأثر الكبير في إتمام الرسالة بالصورة التي هي عليها الآن.

والشكر الجزيل موصول إلى عضوي لجنة المناقشة: أستاذتي الدكتورة آجنس حنانيا التي تركت بصماتها أثرًا في معرفتي ونهج تفكيري، مما كان له الأثر الطيب في هذه الرسالة، وإلى الدكتور أحمد فتيحه على جهوده في مراجعة الرسالة ومناقشتها.

وأتقدم بالشكر كذلك إلى عموم أساتذة كلية التربية الذين لم يبخلوا يومًا بتقديم العون والمساعدة، والشكر والتقدير أيضًا إلى مديري المدارس والمعلمين لتعاونهم في تسهيل مهمتي لإجراء الدراسة.

الباحث

عارف أبو حامد

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
قرار لجنة المناقشة	أ
إهداء	ب
شكر وتقدير	ج
قائمة المحتويات	د
قائمة الجداول	و
قائمة الأشكال	ح
قائمة الملاحق	ط
الملخص باللغة العربية	ك
الملخص باللغة الإنجليزية Abstract	م
الفصل الأول	**21 – 1**
مقدمة	2
مشكلة الدراسة	7
أهداف الدراسة	8
أسئلة الدراسة	8
فرضيات الدراسة	10
أهمية الدراسة ومبرراتها	11
حدود الدراسة	13
افتراضات الدراسة	13
تعريف المصطلحات	14
الإطار النظري	15
خلاصة	21
الفصل الثاني	**75 – 22**
الأدبيات والدراسات السابقة	23
خلاصة	71
موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة	74

قائمة المحتويات/ تتمة

الموضوع	الصفحة
الفصل الثالث	**87 – 76**
المنهجية	77
المتغيرات	77
مجتمع الدراسة	78
العينة	79
أداة الدراسة	81
صدق الأداة	82
ثبات الأداة	83
أجزاء الأداة	84
الحكم على مستوى أداء المدير كقائد تعليمي	85
إجراءات الدراسة	86
المعالجة الإحصائية	87
الفصل الرابع	**139 – 88**
نتائج التحليل الإحصائي الكمي	89
نتائج التحليل لإجابات العينة على السؤال المفتوح	127
خلاصة	137
الفصل الخامس	**176 – 140**
تفسير ومناقشة نتائج التحليل الكمي	141
التعقيب على نتائج السؤال المفتوح	170
التوصيات	171
المراجع	**185 – 173**
الملاحق	**227 – 186**

قائمة الجداول

الرقم	اسم الجدول	الصفحة
1	مجتمع الدراسة ممثلا بعدد المدارس الأساسية والمعلمين حسب الجهة المشرفة	78
2	عدد أفراد العينة ونسبتها إلى المجتمع	80
3	توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات المستقلة ومستوياتها	80
4	أبعاد القيادة التعليمية	81
5	خصائص العينة الاستطلاعية	83
6	معامل الثبات كرونباخ ألفا الأولي والنهائي لأداة الدراسة ومجالاتها	84
7	مجالات الاستبانة وعدد بنودها وتسلسلها	85
8	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والمتوسطات المئوية للمجالات	90
9	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والمتوسطات المئوية للمجال الأول	93
10	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والمتوسطات المئوية للمجال الثاني	94
11	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والمتوسطات المئوية للمجال الثالث	95
12	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والمتوسطات المئوية للمجال الرابع	96
13	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والمتوسطات المئوية للمجال الخامس	97
14	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والمتوسطات المئوية للمجال السادس	98
15	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والمتوسطات المئوية للمجال السابع	99
16	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والمتوسطات المئوية للمجال الثامن	100
17	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والمتوسطات المئوية للمجال التاسع	101
18	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والمتوسطات المئوية للمجال العاشر	102
19	الإحصاء الوصفي لإجابات العينة على جميع بنود الاستبانة والرتب والمتوسطات الحسابية والمئوية وفق المتغيرات المستقلة ومستوياتها	104
20	نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات استجابة العينة على جميع بنود الاستبانة حسب متغير الجهة المشرفة	106

يتبع

قائمة الجداول/ تتمة

الرقم	اسم الجدول	الصفحة
21	نتائج اختبار (LSD) للفروقات البعدية في متوسطات استجابة العينة على جميع بنود الاستبانة حسب متغير الجهة المشرفة	107
22	نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات استجابة العينة على جميع بنود الاستبانة حسب متغير سنوات العمل مع المدير	108
23	نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات استجابة العينة على جميع بنود الاستبانة حسب متغير الخبرة في التعليم	109
24	نتائج اختبار (LSD) للفروقات البعدية في متوسطات استجابة العينة على جميع بنود الاستبانة حسب متغير الخبرة في التعليم	110
25	إجابات العينة على السؤال المفتوح بشكل عام	130-128
26	إجابات أفراد العينة من معلمي مدارس وزارة التربية والتعليم الفلسطينية على السؤال المفتوح	131
27	إجابات أفراد العينة من معلمي المدارس الخاصة على السؤال المفتوح.	133
28	الممارسات الإيجابية للمديرين حسب إجابات أفراد العينة من معلمي مدارس وزارة المعارف على السؤال المفتوح	135-134
29	الممارسات السلبية للمديرين حسب إجابات أفراد العينة من معلمي مدارس وزارة المعارف على السؤال المفتوح	137-136

قائمة الأشكال

الرقم	اسم الشكل	الصفحة
1	الإطار المفاهيمي للقيادة التعليمية	15
2	نموذج القيادة التعليمية	16
3	توزيع مدارس مجتمع الدراسة حسب الجهة المشرفة	79
4	الأعمدة البيانية حسب المتوسط المئوي لإجابات العينة على مجالات الدراسة	92

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
1	المدارس الأساسية التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية	187
2	المدارس الأساسية الخاصة المسجلة لدى مديرية التربية والتعليم في القدس	188
3	المدارس الأساسية التي تتبع وزارة المعارف	190
4	الاستبانة قبل التحكيم	192
5	أسماء المحكمين	198
6	نموذج تحديد المستوى الافتراضي لأداء المدير كقائد تعليمي	199
7	كتاب تسهيل مهمة الباحث الموجه من الجامعة إلي وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية	200
8	كتاب تسهيل مهمة الباحث الصادر عن وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية	201
9	كتاب تسهيل مهمة الباحث الصادر عن مديرية التربية والتعليم في القدس	202
10	الاستبانة في صورتها النهائية	203
11	الإحصاء الوصفي لمتوسطات تقييم المعلمين لمستوى أداء المديرين في مجالات الاستبانة والرتب والمتوسطات المئوية تبعًا لمتغير الجهة المشرفة	210
12	نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات تقييم المعلمين لمستوى أداء المديرين في مجالات الاستبانة تبعًا لمتغير الجهة المشرفة	212
13	نتائج اختبار (LSD) للفروقات البعدية في متوسطات مجالات الاستبانة حسب متغير الجهة المشرفة	214
14	الإحصاء الوصفي لمتوسطات تقييم المعلمين لمستوى أداء المديرين في مجالات الاستبانة تبعًا لمتغير سنوات العمل مع المدير	216
15	نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات تقييم المعلمين لمستوى أداء المديرين في مجالات الاستبانة تبعًا لمتغير سنوات العمل مع المدير	218
16	نتائج اختبار (LSD) للفروقات البعدية في متوسطات المجالات الأول والثاني والخامس التي ظهرت فيها فروقًا دالة إحصائيًا حسب متغير سنوات العمل مع المدير	220

يتبع

قائمة الملاحق/ تتمة

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
17	الإحصاء الوصفي لمتوسطات تقييم المعلمين لمستوى أداء المديرين في مجالات الاستبانة تبعًا لمتغير الخبرة في التعليم	221
18	نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات تقييم المعلمين لمستوى أداء المديرين في مجالات الاستبانة تبعًا لمتغير الخبرة في التعليم	223
19	نتائج اختبار (LSD) للفروقات البعدية على متوسط المجالات الأول، الثاني، الثالث، الرابع، الخامس، السابع، والعاشر التي ظهرت فيها فروقًا دالة إحصائيًا حسب متغير سنوات الخبرة في التعليم	225

الملخص

تقييم أداء المدير كقائد تعليمي من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في القدس

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم أداء المدير كقائد تعليمي من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في مدينة القدس، وذلك حسب المتغيرات المستقلة المتمثلة في الجهة المشرفة على المدرسة، وعدد سنوات عمل المعلم مع المدير، ومدة خبرته في التعليم، وقد انبثق عن سؤال الدراسة الرئيس عشرة أسئلة فرعية، وعن السؤالين الثاني والثالث ست فرضيات.

تكوّن مجتمع الدراسة من معلمي المدارس الأساسية في مدينة القدس الذين بلغ عددهم (2603) والتي تتبع وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، ووزارة المعارف، والمدارس الخاصة، وقد تألفت العينة من (390) معلمًا ومعلمة. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، باستخدام استبانة من (52) بندًا موزعة على عشرة مجالات، تلاها سؤال مفتوح حول ممارسات المدير كقائد تعليمي.

توصلت الدراسة إلى أن تقييم المعلمين لمستوى أداء المديرين كقادة للتعليم جاء بمتوسط حسابي (3.55) وبنسبة (71%). وأن مستوى أداء المديرين سواء على جميع بنود الاستبانة أو مجالاتها قد جاء دون (85%)، وهو المستوى الافتراضي الذي اعتمدته الدراسة للأداء الناجح لمدير المدرسة. وأظهرت النتائج أن الترتيب التنازلي لمجالات القيادة التعليمية حسب مستوى أداء مديري المدارس الأساسية في القدس لهذه المجالات كان كما يلي:

إيصال أهداف المدرسة، وضع الأهداف التعليمية للمدرسة في إطار إداري ومهني، الإشراف وتقييم التعليم، الحفاظ على وقت التعليم، المحافظة على حضور وتواجد واضح، تعزيز التطور المهني، تنسيق المناهج، توفير الحوافز للتعلم، متابعة تقدم الطلبة، وأخيرًا تقديم حوافز للمعلمين.

أظهرت النتائج فروقًا في متوسطات إجابات المعلمين على جميع بنود الاستبانة حسب الجهة المشرفة يعود إلى مدارس وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، كما وأشارت النتائج إلى وجود فروق تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة في التعليم تعود إلى فئة الخبرة (5 سنوات فما دون)، في حين لم تبين النتائج فروقًا تعزى لمتغير عدد سنوات العمل مع المدير.

ABSTRACT

ASSESSING THE PRINCIPAL PERFORMANCE AS AN INSTRUCTIONAL LEADER IN JERUSALEM BASIC SCHOOLS FROM TEACHERS' PERSPECTIVES

By: Aref Ibrahim Hamed Abu Hamed.

Supervising Committee:

Dr.Khawlah Shakhsheer Sabri (Mager advisor).

Dr. Agnes Hanania.

Dr. Ahmed Fteiha.

This study sought to assess the principal performance as an instructional leader in Jerusalem basic schools from teachers' perspectives. The independent variables consisted of the supervising authority of school, teaching experience, and the number of years the teacher worked with the principal. There were ten sub-questions derived from the study's main question, also six hypotheses were derived from the second and the third questions.

A stratified random sample of (390) teachers was selected from (2603) teachers in Jerusalem basic schools that are supervised by the Palestinian Ministry of Education, Israeli Ministry of Education, and Private Schools. The study followed the descriptive survey method. It used a questionnaire that consisted of (52) items that described the principal's job practices, and an open-ended question regarding his practices as an instructional leader.

The study results revealed that teachers' assessment mean of the principal's performance as an instructional leaders on all the questionnaire items was (3.55) equivalent to (71%) of the total items. Which means that the principal's performance percentage is less than (85%), the level that was adopted by the current study to judge the principal performance level.

The results arranged in descending order according to means, indicate that leadership domains for principal performance in basic schools in Jerusalem were as follows: communicate the school goals, frame the school goals, supervise & evaluate instruction, protect instructional time, maintain high visibility, promote professional development, coordinate the curriculum, provide incentives for learning, monitor student progress, and provide incentives for teachers.

The findings of the study indicated also that there are significant mean differences at the alpha level ($\alpha \leq 0.05$) in teachers' assessment of the supervising authority that related to the schools administred by the Palestinian Ministry of Education. Also the results showed significant mean differences regarding the experience due to the category of (5 years or less). Furthermore the results concluded that there are no significant mean differences in the teachers' assessment that related to the number of years the teacher worked with the principal.

الفصل الأول

- مقدمة
- مشكلة الدراسة
- أهداف الدراسة
- أسئلة الدراسة
- فرضيات الدراسة
- أهمية الدراسة ومبرراتها
- حدود الدراسة
- افتراضات الدراسة
- تعريف المصطلحات
- الإطار النظري
- خلاصة

الفصل الأول

مقدمة

تعد المدرسة عنصرًا هامًا في المنظومة التربوية والتعليمية، بل يكاد الحكم على النظام التربوي والتعليمي ينحصر في مستوى أدائها، وجودة نتائجها ومخرجاتها، والتي تشكّل مدخلات لمختلف المنظمات المجتمعية.

تكاد تجمع الأوساط التربوية على أن الإدارة المدرسية هي حجر الزاوية في تمكين النظام التعليمي من تحقيق أهدافه، والإدارة المدرسية في جوهرها عملية قيادة وقدرة على التأثير في العاملين من معلمين وإداريين، وحفزهم لأداء أدوارهم بكفاءة وفاعلية، وتوفير بيئة مدرسية تسودها الثقة والتقدير والتعاون والمشاركة، لتطوير المدرسة ورفع كفاءتها وإنتاجيتها وإنجاز أهدافها (الخطيب والخطيب، 2004).

يعتبر المدير أحد أهم عناصر العملية التربوية، فهو قائد البيئة التعليمية الذي عليه الاعتماد في تحقيق المدرسة لرسالتها، وفي سعي النظام التربوي لبلوغ أهدافه، وهو المسؤول الأول الذي يقف على رأس التنظيم المدرسي، ويتحمل المسؤولية الأولى والكاملة أمام السلطة التعليمية والمجتمع (عابدين، 2001 أ ؛ كاربنتر، 2002)، ويتطلب هذا الموقع من المدير أن يكون قادرًا على العمل مع الآخرين، والتأثير فيهم وعليهم لتحقيق أهداف المدرسة، وذلك من خلال قيامه بمجموعة من الأدوار الرئيسية والمتداخلة التي تضم الأدوار: الأخلاقية، والتعليمية، والاجتماعية الإنسانية، والسياسية، والإدارية، الأمر الذي يؤكد على أهمية وحساسية دور المدير في قيادة المنظمة المدرسية (Greenfield, 1995).

وبعد مراجعة نتائج الأبحاث حول القيادة التعليمية خلال العقود الثلاثة الماضية، فقد توصل هالنجر (Hallinger, 2011b) إلى أنه قد تم إحراز تقدم ملحوظ في تحديد السبل التي تؤثر من خلالها القيادة التعليمية على عملية التعلم، وقد استخلص من هذه المراجعة أن المديرين قادة أصحاب قيم ومعتقدات شخصية تشكل كفاءات أساسية توجه عملهم، وأن مدير المدرسة يستطيع تحقيق النجاح فقط بالتعاون مع الآخرين؛ ذلك أن التأثير المتبادل يؤكد على التأثير العميق لسياق المدرسة على كل من القيادة التعليمية والتعلم، وأن على القيادة العمل على تحسين المدرسة من خلال بناء القدرات البشرية، وعلى القائد أن يفهم أولا السياق العام للمدرسة قبل البدء بتطوير استراتيجيات القيادة، وأخيرًا فإن على القائد السعي إلى مشاركة الآخرين في القيادة، ولكن في الوقت والأسلوب المناسبين.

على الرغم من أن نوعية المعلمين لها التأثير الأكبر على دافعية وتحصيل الطلبة، إلا أن نوعية القيادة تؤثر في دافعية المعلمين ونوعية تعليمهم، والتي تؤثر فيما بعد على أداء الطلبة، ولكن الاعتقاد السائد بأن للقيادة المدرسية تأثيرًا قويًا على فعالية المدرسة، ما زال يحتاج إلى تبريره بالأدلة البحثية، وقد قدمت الدراسات خمسة أنواع من الأدلة لكل منها تقديراته الخاصة لحجم تأثير القيادة، وهي كما يلي:

1- دراسة الحالة والتي يجد فيها كثير من التربويين معلومات غنية ومثيرة للاهتمام، إلا أنها لا تقدم تفسيرًا لتأثير القيادة في عموم المدارس.

2- الدراسات الكمية التي أجريت على نطاق واسع للكشف عن تأثير القيادة على المدرسة والطلبة، والتي قررت وتمت مراجعتها منذ عام 1980، وتشير إلى أن

الآثار المباشرة وغير المباشرة للقيادة المدرسية على تعلم الطلبة ضئيلة، ولكنها هامة وذات دلالة.

3- الدراسات الكمية التي أجريت كذلك على نطاق واسع للكشف عن تأثير ممارسات قيادية محددة، حيث أن بعض الأدلة من هذا النوع يمكن الحصول عليها من نتائج أبحاث النوع السابق.

4- تأثير القيادة على مشاركة الطلبة، حيث تشير بعض الدلائل أن انخراط الطلبة ومشاركتهم تعتبر مؤشرًا قويًا على تعلمهم، وقد أظهرت جميع الدراسات تأثيرات إيجابية هامة وذات دلالة.

5- تأثير التعاقب غير المخطط له في القيادة المدرسية، باعتباره مصدرًا للآثار السلبية على أداء المدرسة، وبغض النظر عما قد يقوم به المعلمون، فقد بينت الدراسات الآثار المدمرة للتعاقب السريع للقيادة، وخاصة على المبادرات الرامية لزيادة تعلم الطلبة.

(Louis, Wahlstrom, Michlin, Gordon, Thomas, Leithwood, Anderson, Mascall, Strauss, Moore, 2010)

وقد أظهرت دراسة سامونز وغو وداي وكو (Sammons, Gu, Day, Ko, 2011) وجود آثار مباشرة وغير مباشرة لقيادة المدرسة على الإجرءات المدرسية والصفية، والتي يتوقع أن تؤدي إلى إحداث التغييرات والتحسينات في الأداء الأكاديمي للمدارس. ويتخذ مديرو المدارس إجراءات متنوعة للتأثير على تعلم الطلبة حددها لويس

وآخرون (Louis et al., 2010) في مجالين متكاملين، الأول: المناخ التعليمي الذي يهدف إلى تبني ثقافة تدعم التعلم المهني المستمر، والثاني: مجال الإجراءات التعليمية الذي يتضمن اتخاذ خطوات واضحة للتعامل مع المعلمين بشكل فردي حول نموهم المهني.

أظهرت نتائج العديد من الدراسات التي ستتم مراجعتها في الفصل الثاني من هذه الدراسة أن القيادة التعليمية تعتبر عنصرًا أساسيًا في فعالية البرامج المدرسية ونجاح الطلبة، وذلك من خلال البحث في سلوكيات محددة للقيادة التعليمية وعلى جميع المستويات، كدراسة هابجر (Habegger, 2007) ، ودراسة أولفر وهيب (Oliver & Hipp, 2006)، ودراسة المناعمة (2005)، ودراسة الغامدي (2006)، ودراسة هانا (Hanna, 2010)، ودراسة ليثوود (Leithwood, 2005)، ودراسة كابارد وسريفاستافا وميغاناثن (Khaparde, Srivastava, Meganathan, 2004).

لاحظ هيك و هالنجر (Heck & Hallinger, 1999) أسئلة مهمة حول كيفية تحقيق القادة التقدم في المدرسة، والتي بقيت دون إجابة، إضافة على وجود علامة استفهام حول كيفية توفير المديرين وقادة المدرسة الآخرين عوامل داخلية تعزز التعليم المدرسي الناجح، كما كشفت الدراسات عن الحاجة إلى اختبار دور قادة المدرسة من خلال أساليب أكثر تنوعاً.

كشفت دراسة هانا (Hanna, 2010) أن المديرين يؤدون مجموعة متنوعة من المهام، ولكنهم لم يحققوا التوازن بين إدارة المدرسة وقيادة البرنامج التعليمي، فإن كثيرًا من

مديري المدارس يشعرون كما يبين جكوبسون (Jacobson,2011) أنهم يقضون الكثير من الوقت في الأمور المالية والإدارية والمشاكل المدرسية الأخرى، ولا يعملون بشكل كافٍ على القضايا التعليمية، فهم لا يجدون الوقت الكافي للقيام بدور القائد التعليمي رغم اعتقادهم بضرورة هذا الدور، وهذا ما يؤكده الباحث الحالي من خلال خبرته الميدانية.

أظهرت نتائج دراسة اللهواني (2007)، أن من أكثر المشكلات التي يواجهها مديرو المدارس الأساسية، نقص مراعاة المنهاج لقدرات الطلبة في بعض المراحل التعليمية، وتدنّي الروح المعنوية لدى المعلمين، وضعف تحصيل الطلبة بشكل عام. كما وأظهرت دراسة تيم (2004) تباينًا بين الدرجة الكلية للواقع الحالي والأهمية المرغوبة للحاجات التربوية اللازمة للتطوير الإداري في مجالات: الاتصال والتفاعل، وكفايات المعلمين، والمنهاج المدرسي، والتعليم الصفي، والمناخ المدرسي، والتربية الإدارية، والعلاقة مع المجتمع المحلي، والإشراف التربوي؛ حيث جاء الواقع الحالي بدرجة متوسطة، بينما جاءت أهمية الحاجات المرغوبة للتطوير الإداري بدرجة عالية جدًا، كما وجاءت دلالات الفروق بين الواقع الحالي والحاجات المرغوبة لصالح الأخيرة. وأشارت نتائج دراسة أمين (2008) إلى وجود تباين بين آراء مديري ومعلمي مدارس القدس الشرقية في درجة إسهام المدير في الارتقاء بمهنة التعليم، حيث يرى المديرون أنّهم يسهمون بدرجة كبيرة جدًا، بينما يرى المعلمون أن درجة إسهام المديرين قليلة.

مشكلة الدراسة

يرى الباحث أن النظم التعليمية اليوم تواجه العديد من التحديات والمصاعب التي تعيق تقدمها نحو تحقيق أهدافها وغاياتها، مما يحتم على هذه الأنظمة العمل وبخطى ثابتة ومدروسة على إصلاح كافة جوانب ومراحل النظام التعليمي.

اتفق تقرير مؤسسة القدس الدولية (2010)، وتقرير وحدة شؤون القدس (2008)، وتقارير وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (2008 أ ؛ 2008 ب)، أن من أبرز المشاكل التي يواجهها قطاع التعليم في مدينة القدس تعدد المرجعيات المشرفة على المدارس، الأمر الذي يؤدي إلى عدم وجود مرجعية واضحة وقيادة تربوية لمدارس مدينة القدس، وغياب رؤية فلسفية واستراتيجية تربوية، وضعف التنسيق والتعاون بين المدارس، الأمر الذي أدى إلى انخفاض نوعية التعليم، وتفشي ظاهرة التسرب، وعدم تطبيق التعليم الإلزامي (وحدة شؤون القدس، 2008). وعلى اعتبار أن العملية التربوية والتعليمية مجموعة عنقودية من الأنظمة الفرعية التفاعلية، يرى الباحث أن تعدد المرجعيات المشرفة على المدارس في مدينة القدس، والتي تشكل كل منها منظومة تربوية وتعليمية متكاملة لها فلسفتها وسياساتها، يظهر تأثيره إجرائيًا في أداء القيادات المدرسية، والتي تمثل المستوى التنفيذي لسياسات وتوجهات الجهات المشرفة، والذي ينعكس على فعّالية المدارس، وأداء المعلمين ونتاجات الطلبة.

وبالتالي تظهر الحاجة لتقييم دور القيادة التعليمية المدرسية، وتبرز مشكلة الدراسة في الإجابة على السؤال التالي: ما مستوى أداء المديرين كقادة للتعليم من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في مدينة القدس ؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى:

1. التعرف على تقييم المعلمين لمستوى أداء مديري المدارس الأساسية في مدينة القدس كقادة للتعليم.
2. معرفة الفروق في متوسطات تقييم المعلمين لمستوى أداء المديرين كقادة للتعليم على جميع بنود أداة الدراسة (الاستبانة) ومجالاتها، تبعًا لمتغيرات الجهة المشرفة، وعدد سنوات العمل مع المدير، وخبرة المعلم.

أسئلة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تمت صياغة الأسئلة التالية:

السؤال الأول: ما مستوى أداء المديرين كقادة للتعليم من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في مدينة القدس؟

وقد انبثق عن هذا السؤال عشرة أسئلة فرعية كما يلي:

1. ما مستوى أداء المديرين كقادة للتعليم في وضع الأهداف التعليمية للمدرسة في إطار إداري ومهني؛ من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية بمدينة القدس؟
2. ما مستوى أداء المديرين كقادة للتعليم في إيصال أهداف المدرسة من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية بمدينة القدس؟
3. ما مستوى أداء المديرين كقادة للتعليم في الإشراف وتقييم التعليم من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية بمدينة القدس؟
4. ما مستوى أداء المديرين كقادة للتعليم في تنسيق المناهج من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية بمدينة القدس؟
5. ما مستوى أداء المديرين كقادة للتعليم في متابعة تقدم الطلبة من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية بمدينة القدس؟
6. ما مستوى أداء المديرين كقادة للتعليم في الحفاظ على الوقت التعليمي من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية بمدينة القدس؟
7. ما مستوى أداء المديرين كقادة للتعليم في المحافظة على تواجد وحضور واضح من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية بمدينة القدس؟
8. ما مستوى أداء المديرين كقادة للتعليم في تقديم حوافز للمعلمين من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية بمدينة القدس؟
9. ما مستوى أداء المديرين كقادة للتعليم في تعزيز التطور المهني من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية بمدينة القدس؟

10. ما مستوى أداء المديرين كقادة للتعليم في توفير الحوافز للتعلّم من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية بمدينة القدس؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق في متوسطات إجابات المعلمين على جميع بنود استبانة تقييم أداء المدير كقائد تعليمي؛ من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في مدينة القدس تعزى لمتغيرات: الجهة المشرفة، وسنوات العمل مع المدير، والخبرة في التعليم؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق في متوسطات إجابات المعلمين على مجالات استبانة تقييم أداء المدير كقائد تعليمي؛ من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في مدينة القدس تعزى لمتغيرات: الجهة المشرفة، وسنوات العمل مع المدير، والخبرة في التعليم؟

فرضيات الدراسة

للإجابة عن السؤالين الثاني والثالث تحددت الفرضيات التالية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات إجابات المعلمين على جميع بنود استبانة تقييم أداء المدير كقائد تعليمي؛ من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في مدينة القدس تعزى لمتغير الجهة المشرفة.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات إجابات المعلمين على جميع بنود استبانة تقييم أداء المدير كقائد تعليمي؛ من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في مدينة القدس تعزى لمتغير سنوات العمل مع المدير.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات إجابات المعلمين على جميع بنود استبانة تقييم أداء المدير كقائد تعليمي؛ من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في مدينة القدس تعزى لمتغير الخبرة في التعليم.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات إجابات المعلمين على مجالات استبانة تقييم أداء المدير كقائد تعليمي؛ من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في مدينة القدس تعزى لمتغير الجهة المشرفة
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات إجابات المعلمين على مجالات استبانة تقييم أداء المدير كقائد تعليمي؛ من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في مدينة القدس تعزى لمتغير سنوات العمل مع المدير.
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات إجابات المعلمين على مجالات استبانة تقييم أداء المدير كقائد تعليمي؛ من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في مدينة القدس تعزى لمتغير الخبرة في التعليم.

أهمية الدراسة ومبرراتها

انطلاقًا من أن القيادة التربوية هي المدخل لإحداث التغيير والتطوير والتحسين في المنظمة المدرسية، وأن المدير هو أحد أهم عوامل تحقيق الكفاءة والفاعلية في المدرسة، إضافة إلى مسؤوليته القانونية والأخلاقية عن تحقيق مخرجات الطلبة والمدرسة، فإن تقييم

أدائه لدوره كقائد تعليمي يتوقع أن يحقق فهمًا أكبر لما يمكن القيام به لدعم العملية التعليمية التعلمية وتحقيق أهدافها، الأمر الذي يبرز أهمية الدراسة الحالية ومبرراتها نظريًا وعمليًا.

من الناحية النظرية فإن هذه الدراسة تشكل إثراء للمكتبة التربوية عمومًا، والمكتبة التربوية الفلسطينية خاصة، لاسيما في مجالي القيادة التعليمية والتخطيط التربوي، علمًا أن الدراسة الحالية هي الأولى – في حدود علم الباحث– في البيئة الفلسطينية وبشكل خاص في مدينة القدس التي استخدمت مقياس هالنجر(Hallinger,1990)، والذي يساعد في تقديم صورة أكثر شمولية لواقع القيادة التعليمية في المدارس الأساسية بمدينة القدس.

أما الجانب العملي فيتمثل في الكشف عن واقع القيادة التعليمية في مدارس القدس الأساسية، وتزويد مرجعياتها بالبيانات التي يمكن أن تسهم في فهم شريحة واسعة من الإداريين والمشرفين والعاملين على تطوير العملية التعليمية لذلك الواقع، حيث يمكن أن تساعد نتائج الدراسة الحالية في العمل على تحسين العملية التعليمية التعلمية، وبالتالي رفع مستوى التحصيل الدراسي للطلبة، والمساهمة في تطوير برامج وورشات العمل الخاصة بدورات الإدارة والقيادة المدرسية في ضوء النتائج التي ستسفر عنها الدراسة، إضافة إلى أن تقييم المعلمين لأداء المديرين كقادة للتعليم يتطرق إلى جوانب قد لا تتمكن مرجعيات المدارس من إدراكها، أو الحكم عليها بصورة محايدة، هذا فضلا عن وضع المرجعيات المتعددة للتعليم في القدس أمام مسؤولياتها القانونية والمهنية والأخلاقية؛ في العمل على تحسين وتطوير دور القيادة التعليمية المدرسية في ضوء نتائج الدراسة.

حدود الدراسة

تتمثل حدود الدراسة فيما يلي:

الموضوع: تقييم أداء المديرين كقادة للتعليم من وجهة نظر المعلمين.

- المكان: المدارس الأساسية في مدينة القدس والتي يشرف عليها: مديرية التربية والتعليم في القدس والتي تتبع وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، والمدارس الخاصة التابعة للمؤسسات والجمعيات الأهلية، والمسجلة لدى مديرية التربية والتعليم في القدس، والمدارس التابعة لوزارة المعارف والتي تدرس جميعها المنهاج الفلسطيني. (لم يشمل البحث المدارس التي تضم صفوف من المرحلتين الأساسية والثانوية، ومدارس التعليم الخاص).
- الزمان: العام الدراسي 2011-2012.
- العينة: العينة الممثلة لمجتمع الدراسة من معلمي المدارس الأساسية في مدينة القدس.
- الأداة: تتحدد نتائج الدراسة فيما تقيسه الاستبانة كأداة للدراسة.

افتراضات الدراسة

تم تصميم الدراسة في إطار افتراضين:

الأول: أن دور المدير كقائد تعليمي يُعد الدور الأكبر والأكثر تأثيرًا في مخرجات المنظمة التعليمية من بين الأدوار العديدة لمدير المدرسة.

الثاني: أن تقييم المعلمين لأداء المدير كقائد تعليمي يشكل أساسًا هامًّا للتحسين والتطوير والإصلاح التربوي.

تعريف المصطلحات

ربما تخضع بعض المصطلحات المستخدمة في الدراسة الحالية لتفسيرات مختلفة، لذا تم بيان المعنى المقصود من خلال التعريف الإجرائي لكل مصطلح كما يلي:

التقييم: متوسط الدرجات التي يضعها أفراد العينة لبنود ومجالات الاستبانة على مقياس ليكرت الخماسي(5-Point Likert Scale).

الأداء: قدرة المدير على ممارسة المهام والمسؤوليات التي يتوقع منه القيام بها.

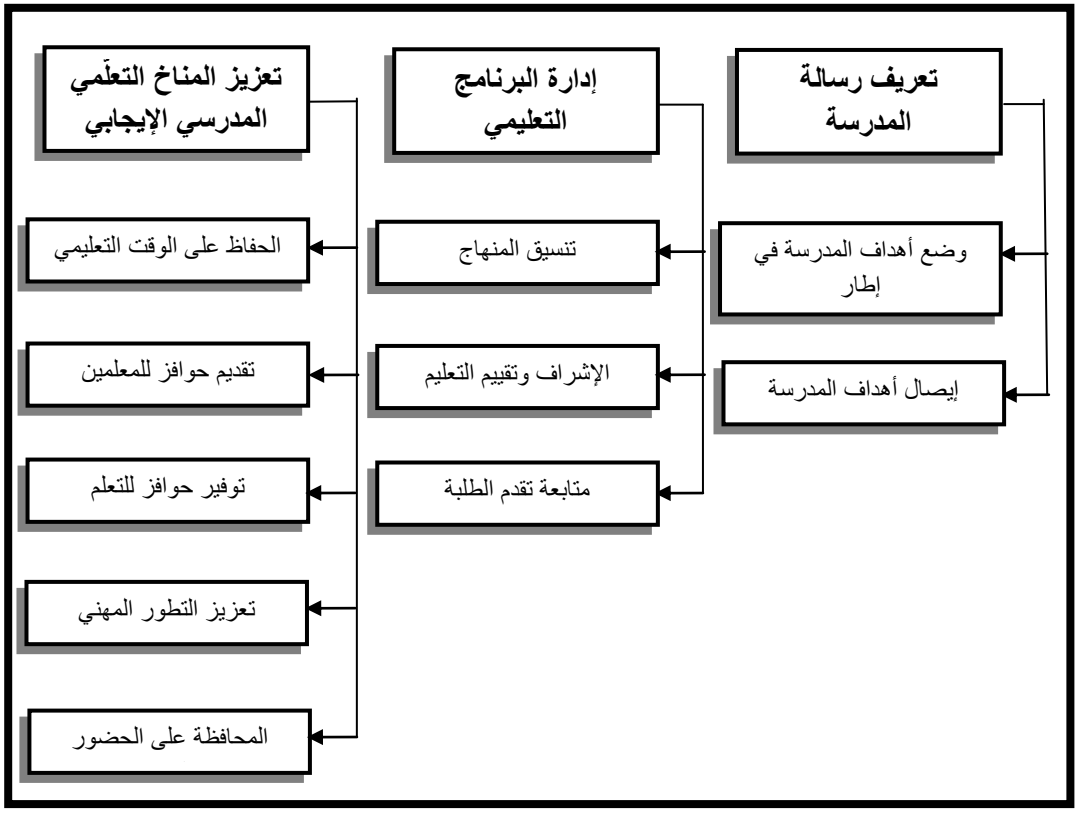
القيادة التعليمية: النهج الذي يوظفه مدير المدرسة لتحقيق التأثير الإيجابي على عناصر العملية التعليمية التعلّمية لتقديم التعليم الأفضل، وتعزيز تعلّم الطلبة، والنهوض بالمستوى الأكاديمي للمدرسة، وذلك في المجالات التي حددتها أداة الدراسة.

المستوى الافتراضي: الحد الأدنى من مستوى الأداء المطلوب، والذي من المفترض أن يبلغه أداء مدير المدرسة للمهام والمسؤوليات الملقاة على عاتقه كقائد تعليمي، والذي تحدد في الدراسة الحالية بنسبة (85%).

المدرسة الأساسية: المدرسة التي تضم فقط أي من الصفوف من الأول إلى الصف العاشر.

الإطار النظري

اعتمدت الدراسة الحالية الإطار المفاهيمي للقيادة التعليمية لهالنجر (Hallinger,2011a)، والذي يتضمن ثلاثة أبعاد رئيسة هي: التعريف برسالة المدرسة، وإدارة البرنامج التعليمي، وتعزيز المناخ التعلّمي المدرسي الإيجابي، كما يبينه الشكل رقم (1).



شكل رقم (1): الإطار المفاهيمي للقيادة التعليمية، هالنجر (Hallinger,2011a)

ويعقب هالنجر (Hallinger,2011a) أنه وبالرغم من أن الأبعاد الثلاثة للقيادة التعليمية لا تفترض أن المدير وحده هو الملزم بها، إلا أنه يفترض أنها مسؤوليات أساسية لمدير

المدرسة، وأن البعد الثالث المتعلق بتعزيز المناخ المدرسي الإيجابي يتداخل مع الأبعاد المندرجة في أطر القيادة التحويلية.

وقد انبثق الإطار النظري الذي اعتمدته الدراسة الحالية عن الإطار المفاهيمي لهالنجر (Hallinger, 1983)؛ الذي يبين أن لمدير المدرسة تأثيراً مباشراً وغير مباشر على سلوك الطلبة وتحصيلهم الدراسي، والذي يبينه الشكل رقم (2)، وذلك على أساس الربط بين سياسات المدير وممارساته وسلوكياته.

سياسات وممارسات المدير	**اتجاهات وسلوك المعلم**	**اتجاهات وسلوك الطلبة**
تعريف رسالة المدرسة	المعلمون	تحصيل الطلبة
إدارة البرنامج التعليمي	المعلمون	تحصيل الطلبة
تعزيز المناخ التعلّمي المدرسي الإيجابي	المعلمون	تحصيل الطلبة

شكل رقم (2): نموذج القيادة التعليمية، هالنجر (Hallinger, 1983)

أبعاد القيادة التعليمية

لقد وضح هالنجر وميرفي (Hallinger & Murphy, 1985) الأبعاد الثلاثة للقيادة التعليمية والمجالات العشرة التي تشملها، والمهام التي تتضمنها تلك المجالات كما يلي:

البعد الأول: تعريف رسالة المدرسة.

يشتمل تعريف رسالة المدرسة على إيصالها إلى الطاقم والطلبة بطريقة تحدد الهدف المشترك، وتربط النشاطات المشتركة في الصفوف والمدرسة مع بعضها البعض، ويتطلب هذا الدور من المدير كقائد تعليمي العمل على:

1. وضع أهداف المدرسة في إطار.

ترجع هذه المهمة إلى دور المدير في تحديد المجالات التي سوف يركز فيها طاقم المدرسة اهتمامهم ومواردهم خلال السنة الدراسية، فيجب أن تعتمد الأهداف على البيانات السابقة والحالية لأداء الطلبة، وأن تشتمل على مسؤوليات الطاقم لتحقيقها، مع الأخذ بعين الاعتبار عند تطوير الأهداف مدخلات أهالي الطلبة والطاقم، وأن يتم التعبير عن الأهداف الأدائية بمفاهيم قابلة للقياس.

2. إيصال أهداف المدرسة.

تهتم هذه الوظيفة بالطرق التي تتبعها المدرسة لإيصال أهدافها المهمة إلى المعلمين والطلبة وأهاليهم، حيث يؤكد المدير على أهمية أهداف المدرسة في العمل مع الطاقم وبشكل

دوري خلال العام الدراسي، وذلك بمناقشتها في السياقات المتعلقة بالأمور التعليمية والمناهج والميزانية، حيث يمكن أن يستخدم المدير التواصل الرسمي والتفاعل غير الرسمي لإيصال رسالة المدرسة.

البعد الثاني: إدارة البرنامج التعليمي.

تتضمن إدارة البرنامج التعليمي العمل مع المعلمين في المجالات التي تتعلق على وجه التحديد بالمناهج والتدريس، وهذا يتطلب من المدير القيام بالمهام التالية:

1. الإشراف وتقييم التعليم.

تكون المهمة الأساسية للمدير في هذا المجال التأكيد على ترجمة أهداف المدرسة في الممارسات الصفية، وهذا يتضمن تنسيق أهداف المعلمين الصفية مع أهداف المدرسة، وتوفير الدعم التعليمي للمعلمين، ومراقبة التعليم الصفي من خلال زيارات صفية عديدة وغير رسمية، وأن ترتبط التغذية الراجعة المقدمة للمعلمين بممارسات تعليمية محددة، ويتم اعتمادها من قبل المعلمين.

2. تنسيق المناهج.

تعني هذه المهمة أن تتماشى أهداف المنهاج المدرسي مع محتوى ما يتم تعليمه في الصفوف، ومع اختبارات التحصيل، ويتم هذا الأمر بواسطة التفاعل الكبير بين المعلمين، وعبر مستويات الصفوف حول قضايا المناهج والتعليم.

3. متابعة تقدم الطلبة.

تتم هذه الوظيفة باستخدام اختبارات المعايير والمقاييس لتشخيص نقاط ضعف الطلبة والبرامج، لتقييم نتائج التغيير في البرنامج التعليمي المدرسي، ولعمل الواجبات الصفية، ويلعب المدير دورًا أساسيًا في هذا المجال؛ حيث يزود المعلمين بنتائج الاختبارات في الوقت المناسب وبطريقة مفيدة، كما يناقش المدير نتائج الاختبارات مع الطاقم ومع المعلمين كأفراد، ويزودهم بتحليل نتائجها، إضافة إلى استخدام النتائج لوضع الأهداف، وتقييم المناهج، وتقييم التعلم، وقياس التقدم نحو أهداف المدرسة.

البعد الثالث: تعزيز مناخ تعلّمي مدرسي إيجابي.

يرجع المناخ التعلمي إلى عادات واتجاهات الطاقم والطلبة التي تؤثر على عملية التعلم في المدرسة، حيث يقوم المدير بإيصال التوقعات إلى الطلبة والمعلمين من خلال ممارسات وسياسات المدرسة، وذلك بالقيام بالمهام التالية:

1. الحفاظ على الوقت التعليمي.

تتم المحافظة على الوقت التعليمي بحمايته من المقاطعات، كالإعلانات، والطلبة المزعجين، والطلبات من مكتب الإدارة المدرسية، حيث يمكن للمدير أن يضبط هذا المجال من خلال تدعيم وتطوير سياسات على مستوى المدرسة.

2. المحافظة على حضور وتواجد قوي.

يكون هذا الأمر باستغلال المدير الوقت للتفاعل مع الطلبة والمعلمين في الصفوف والساحات، حيث يزوده التفاعل غير الرسمي بمعلومات أكثر حول احتياجات المعلمين والطلبة.

3. تقديم حوافز للمعلمين.

يمتلك المدير حرية اختيار محدودة في مجال مكافأة المعلمين، فبرنامج الرواتب والنظام القانوني يحد من قدرة المدير في هذا المجال، ولكن المال ليس الطريقة الوحيدة لمكافأة الأداء العالي، فهناك طرق أخرى متاحة للمدير لمكافأة المعلمين كالمدح والثناء، وتقديم المكافآت ورسائل الشكر الرسمية.

4. تعزيز التطور المهني.

يمتلك المدير طرق متعددة لدعم التطور المهني للمعلمين، وذلك بإبلاغهم بالفرص المتاحة للتطور المهني أثناء الخدمة، والتأكيد على النشاطات المرتبطة بأهداف المدرسة، وكذلك مساعدة المعلمين على دمج وتطبيق المهارات المكتسبة في التعليم الصفي.

5. توفير الحوافز للطلبة.

يحتاج الطلبة إلى مكافآت ملموسة ومستمرة، ولكن الاعتراف من قبل المعلمين هو المفتاح، فلا بد أن تتاح الفرص للطلبة لإدراك تحصيلهم والاعتراف به سواء على مستوى

الصف أو المدرسة، والمدير هو القوة الفاعلة الرئيسة في الربط بين نظام المكافآت على المستوى الصفي والمدرسي، والتأكيد على الدعم المتبادل بينها.

الخلاصة

تتحمل القيادة المدرسية المسؤولية القانونية والأخلاقية عن مخرجات المنظمة المدرسية، وتتعدد المهام والمسؤوليات الملقاة على كاهل المدير كقائد للمدرسة، ومنها القيادة التعليمية التي تركز على تحسين جوهر العملية التعليمية التعلمية، وتوجيه جميع الطلبة نحو النجاح، وبينت الدراسات كدراسة هابجر (Habegger, 2007)، ودراسة أولفر وهيب (Oliver & Hipp, 2006)، ودراسة المناعمة (2005)، أن القيادة التعليمية تعتبر عنصرًا أساسيًّا في فعالية البرامج المدرسية ونجاح الطلبة، وقد اهتمت الدراسات كدراسة شانون وبلسما (Shannon & Bylsma,2007)، ودراسة يازورلو (Yazurlo, 2011) بالبحث في السبل التي يمكن أن تؤثر القيادة المدرسية من خلالها في عملية التعلم، وكشفت الدراسات الميدانية كدراسة هانا (Hanna, 2010)، أن المديرين يؤدون مجموعة متنوعة من المهام، ولكنهم لم يحققوا التوازن بين إدارة المدرسة وقيادة البرنامج التعليمي. لذلك صممت هذه الدراسة لتقييم أداء مدير المدرسة كقائد تعليمي من وجهة نظر المعلمين، وذلك من خلال تحليل البيانات والإجابة على أسئلة الدراسة، والتحقق من فرضياتها وفق متغيرات الجهة المشرفة على المدرسة، والخبرة في التعليم، وعدد سنوات العمل مع المدير لدى المعلمين أفراد عينة الدراسة.

الفصل الثاني

الأدبيات والدراسات السابقة

الفصل الثاني

الأدبيات والدراسات السابقة

تناول هذا الفصل الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، والتي تمت مراجعتها في محورين، الأول: الأدبيات والدراسات المتعلقة بالقيادة التعليمية للمدرسة، والثاني: الأدبيات والدراسات المتعلقة بدور المدير كقائد تعليمي حسب مجالات أداة الدراسة التالية: وضع الأهداف التعليمية للمدرسة في إطار إداري ومهني، والعمل على إيصالها والإعلام بها، والإشراف وتقييم التعليم، وتنسيق المناهج، ومتابعة تقدم الطلبة، والحفاظ على وقت التعليم، والمحافظة على حضور وتواجد واضح، وتقديم حوافز للمعلمين، وتعزيز التطور المهني للمعلمين، وتوفير الحوافز للتعلم. ونظرًا لتعدد الأدوار المناطة بالمدير كقائد تعليمي، فقد أشار الباحث إلى الدراسة الواحدة في أكثر من موضع بحسب المجالات التي تعرضت لها الدراسة السابقة، وبما ينسجم مع مجالات الدراسة الحالية.

أولا: الأدبيات والدراسات المتعلقة بالقيادة التعليمية للمدرسة

احتل دور مدير المدرسة مكانًا كبيرًا في أدبيات الإدارة التربوية خلال السنوات الأخيرة من منظورين اثنين، الأول: أن لمدير المدرسة أثرًا كبيرًا في أداء المعلمين وتحصيل الطلبة، والثاني: أن المدير هو المسؤول عن تحقيق النواتج أو المخرجات التربوية (الخطيب والخطيب، 2004). ويدعم ذلك ما توصلت إليه دراسة علي (2008 أ)، التي هدفت إلى معرفة الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي من وجهة نظر الإداريين التربويين. تألف مجتمع الدراسة من (307) إداريًا تربويًا في محافظتي القدس و

"رام الله والبيرة"، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات من العينة التي بلغت (164) إداريًا تربويًا، فقد أظهرت النتائج أن الدور المتوقع لمدير المدرسة في إحداث التغيير التربوي كان مرتفعًا، ولم تظهر النتائج فروقًا تعزى لمتغير سنوات الخبرة أو الجهة المشرفة على المدرسة.

القيادة المدرسية والقيادة التعليمية

يُعرِّف جرينفلد (Greenfield, 1995) القيادة المدرسية بأنها مجموعة عمليات مؤثرة وأنشطة تعمل على تحسين فاعلية المدرسة، وتجعل الآخرين يحدثون تغييرًا في معتقداتهم وسلوكياتهم ووجهات نظرهم، وما يفضلونه بمحض اختيارهم، حيث يقوم القائد بالمبادرة، والتحفيز، والإرشاد، والمتابعة، والدعم، ولكن التأثير على العاملين وكما بين مقابلة (2011) يستند إلى قوة المكافأة، وقوة العقاب، والقوة الشرعية المستندة إلى الصلاحيات المخولة للمدير، وقوة المعرفة والخبرة، وقوة الإعجاب والاقتداء.

اعتمد المجلس الوطني لسياسة الإدارة التربوية (Council of Chief State School Officers, 2008) في الولايات المتحدة الأمريكية منذ عام 2008 ستة معايير في سياسة القيادة التربوية، حيث ينبغي على القائد التربوي وفق هذه المعايير أن يوجه كل طالب نحو النجاح من خلال: الرؤية التعليمية المشتركة المدعمة من قبل أصحاب العلاقة، ودعم ثقافة المدرسة، وتحضير برنامج تعليمي يؤدي إلى تعليم الطالب وتطوير الطاقم، وتدعيم الجانب الإداري والتنظيم والمصادر اللازمة للطاقم، وتحقيق الكفاءة والفاعلية في

البيئة التعليمية، وتطوير الهيئة التدريسية والاستجابة لاحتياجاتها المختلفة، والسلوك السليم والعدالة والقيم، وفهم العلاقة المجتمعية والسياسية والاقتصادية والقانونية والثقافية.

بعد مراجعة أكثر من (20) دراسة حول المدارس ذات الأداء العالي؛ استخلص شانون وبلسما (Shannon & Bylsma,2007) تسع خصائص ومميزات للمدارس ذات الأداء العالي وهي كما يلي: التركيز على تحقيق رؤية مشتركة يفهم الجميع دورهم في تحقيقها، ومعايير وتوقعات عالية من كافة الطلبة، وقيادة مدرسية فعّالة ذات أنماط وأدوار مختلفة، ومستويات عالية من التعاون والتواصل سواء بين فريق العمل في المدرسة، أو مع أولياء الأمور وأعضاء المجتمع، ومتابعة مستمرة للتعلّم والتعليم، والتركيز على التطوير المهني الشامل والمستمر للطاقم، وبيئة داعمة للتعلّم، ومشاركة عالية من العائلة والمجتمع.

وبهدف التعرف إلى درجة ممارسة المديرين للقيادة التربوية؛ جاءت دراسة علي (2008 ب)، حيث تكونت العينة من (350) مديرًا ومديرة في المدارس الأساسية لمدينتي دمشق وحمص، واتبع الباحث المنهج الوصفي باستخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج أن ممارسة القيادة التربوية جاءت بدرجة مقبولة، وقد أظهرت النتائج فروقًا تعزى لمتغير الخبرة ولصالح الفئة (1–5) سنوات.

توصل بورتن (Portin, 2004) إلى أن هناك سبعة أعمال للقيادة التربوية هي: القيادة التعليمية، والقيادة الثقافية، والقيادة الإدارية، وقيادة المصادر البشرية، والقيادة الاستراتيجية، وقيادة التطور الخارجي، وقيادة سياسية مصغرة تُحسِن الموازنة بين القوى للوصول إلى المكتسبات. وتركز القيادة التعليمية حسب ليثوود ودك (Leithwood &

(Duke, 1999 على سلوك المعلمين أثناء انخراطهم في نشاطات ذات تأثير مباشر على نمو الطلبة، وإضافة إلى تركيزها على متغيرات تنظيمية أخرى (كثقافة المدرسة) ذات أثر هام على سلوك المعلم. وقد حدد مَك إوان (McEwan, 2002) سبع خطوات للوصول إلى قيادة تعليمية فعّالة تتمثل في وضع وتنفيذ وتحقيق المعايير الأكاديمية، وأن يكون المدير مصدراً تعليمياً بالنسبة لأعضاء الطاقم، وتوفير ثقافة مدرسية ومناخ ملائم يفضي إلى التعلّم، والعمل على إيصال رؤية المدرسة ورسالتها، وأن يضع المدير توقعات عالية لنفسه وللطاقم، وتطوير وإعداد قادة من المعلمين، وإقامة علاقات إيحابية مع الطلبة والطاقم وأولياء الأمور والمحافظة عليها.

سعت دراسة جبران (2011) إلى الكشف عن تصورات المعلمين نحو مدارسهم كمنظمات متعلمة، ونحو مديريهم كقادة للتعليم، وذلك على العينة المقصودة التي تكونت من (439) معلمًا في محافظة إربد الأردنية، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي مستخدمة الاستبانة كأدة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج أن تصورات المعلمين نحو المديرين كقادة للتعليم جاءت بدرجة متوسطة بلغت(3.46)، ولم تظهر الدراسة فروقًا تعود لمتغير الخبرة في التعليم.

وظيفة القيادة التعليمية

يوجّه جابتن (Gupton, 2010) القائد التعليمي إلى تركيز جهوده على المتعلمين والعملية التعليمية، والعمل على توفير المناخ المدرسي الذي يحتضن العملية التعليمية، ووضع توقعات عالية بين الطلبة والراشدين، وأن يكون وجود المدير مألوفًا وداعمًا داخل

الغرف الصفية. وأشار كلارك وكلارك (Clark & Clark,1996) كما ورد في بليس وبليس (Blase & Blase, 2004) إلى أن هناك ثلاث عمليات للقيادة التعليمية وهي: تحديد الأهداف التعليمية والحفاظ عليها، وتنمية ورعاية المجتمع المدرسي، ورعاية النمو التنظيمي والشخصي.

لقد تباينت آراء المعلمين والمديرين في تقييم المديرين لأنفسهم، ودرجة تقييم المعلمين لهم نحو الارتقاء بمهنة التعليم؛ كما بيّنت ذلك دراسة أمين (2008) التي هدفت إلى التعرف على مدى إسهام مدير المدرسة في الارتقاء بمهنة التعليم. تكونت العينة من (22) مديرًا ومديرة، و(300) معلمًا ومعلمة من المدارس الابتدائية في القدس، وأظهرت نتائج الدراسة الكمية والكيفية أن المديرين يرون أنهم يسهمون بدرجة كبيرة بمتوسط (4.51)، بينما يرى المعلمون أن ذلك بدرجة قليلة وبمتوسط (2.91) وذلك على مقياس ليكرت الخماسي، ولم تظهر الدراسة فروقًا في استجابات المعلمين والمديرين تعزى لمتغير الخبرة.

تركز القيادة التعليمية كما يوضح هوي ومسكل (Hoy & Miskel, 2008) على تحسين جوهر التعليم والتعلم في المدرسة، حيث يحاول قادة التعليم تغيير محتوى المنهاج وطرق التعليم وسياسات التعليم والثقافة؛ من أجل تحقيق الإنجاز الأكاديمي.

وبهدف التعرف على دور الإدارة المدرسية في تحسين العملية التعليمية، والكشف عن الأنماط الإدارية السائدة في مدارس محافظات غزة؛ جاءت دراسة المناعمة (2005)، التي تكونت عينتها من (400) معلمًا ومعلمة، وبيّنت النتائج أن دور الإدارة المدرسية في

تحسين العملية التعليمية جاء بنسبة كبيرة، وأظهرت الدراسة فروقًا تعود لمتغير سنوات الخدمة لصالح المعلمين ذوي الخدمة عشر سنوات فأكثر.

هدفت دراسة يازورلو (Yazurlo, 2011) إلى الكشف عن كيفية قيام اثنين من المديرين بالعمل على إيجاد فريق القيادة المدرسية، وتطوير خطة التحسين، والتعرف على الخصائص التي ساعدت في زيادة تحصيل الطلبة، وضمت العينة المدير وعضوين من فريق القيادة المدرسية في اثنتين من المدارس الابتدائية في ولاية نيويورك، اتبعت الدراسة المنهج الكيفي باستخدام المقابلات، ومشاهدة اجتماعات فريق القيادة المدرسية، والملاحظة الميدانية، ومراجعة الملفات، ومما توصلت إليه الدراسة وجوب عمل المدير على إيصال احتياجات المدرسة، وأن يكون على دراية وفهم للمجالات التي تحتاج إلى تحسين، وأن يملك رؤية واضحة لكيفية التعامل معها، وأن يعمل المدير على إيجاد فريق قيادة المدرسة، والقيام باجتماعات منتظمة ومركّزة، وتوظيف البيانات المتاحة، وأن عملية التحسين تتم عند وجود توافق في الآراء، واتخاذ القرارات التعاونية، وأن الإيمان بالنجاح يؤثر على عملية التحسين.

يرى الباحث الحالي أن على قائد المدرسة السعي إلى التحسين المستمر في كافة مجالات العملية التعليمية التعلمية، وجعل هذا الأمر بمثابة القوة الدافعة والمرشدة للقيادة المدرسية في السير نحو أهدافها، وتحقيق الجودة في كل أركان المدرسة، والوصول إلى ذلك لا يتحقق إلا إذا كان القائد التعليمي قادرًا على إدراك العلاقات المتداخلة والتكاملية التي تتميز بها المنظومة المدرسية، من خلال النظرة الشمولية للمدرسة وعناصرها، وإذا أصبحت

عملية التحسين المستمر جزءًا من ثقافة المنظمة التعليمية، كل ذلك في ظل مناخ تنظيمي يتسم بالتعاون والثقة والاحترام المتبادل بين أعضاء المجتمع المدرسي.

وبهدف الكشف عن واقع ممارسة عملية التخطيط لتحسين المدارس؛ جاءت دراسة أنفارا وباترسون وبيولر وجيرتي (Anfara, Patterson, Buehler, Gearity, 2006) على المجتمع الذي تألف من (35) إداريًا، و(493) معلمًا ومعلمة موزعين على (17) مدرسة متوسطة في ولاية تنيسي الأمريكية، اتبع الباحثون المنهج الكمي الكيفي بجمع البيانات من ملفات خطط تحسين المدارس، وبتطبيق استبانة على عينة الدراسة أظهرت النتائج أن الخطط تركز فقط على تحقيق الأهداف الأكاديمية للمدرسة من خلال رفع مستوى تحصيل الطلبة، في حين لم تركز الخطط على المنهاج، أو أساليب التدريس، أو كيفية تقييم الطلبة، وبينت هذه النتائج أن خطط تحسين المدارس لم تهتم بجمع البيانات الشاملة والكافية لعملية التخطيط، ولم تهتم كذلك بتحسين المناخ التنظيمي، أو بالرضا الوظيفي لدى المعلمين، أو بفعالية القيادة المدرسية، أو بمعرفة وتحديد الممارسات والإجراءات التي يجب أن تطبق في المدارس.

ممارسات القيادة التعليمية المدرسية وتحصيل الطلبة

تؤكد الأبحاث أن للقيادة المدرسية دوراً في التأثير على نوعية أداء المعلمين، وتحصيل الطلبة القائم في ظل هذا الأداء (عرار، 2007). ومما استخلصه هالنجر وهيك (Hallinger & Heck, 1998) من نتائج (40) دراسة أجريت بين (1980-1995) للكشف عن إسهام المديرين في فعالية المدرسة؛ أن تأثير سلوك المدير على تحصيل الطلبة

يمكن تصنيفه في ثلاث فئات هي: التأثير المباشر، والتأثير غير المباشر، والتأثير المتبادل بين قيادة المدير والمتغيرات والظروف الوسيطة من جهة، وبين تحصيل الطلبة وتلك الظروف من جهة أخرى.

قام مكتب مراقب التعليم العام في ولاية واشنطن (Office of 2000 Superintendent of Public Instruction,)، بدراسة هدفت إلى التعرف على ظروف (53) مدرسة أبدى طلبة الصفين الرابع والسابع فيها تحسنًا كبيرًا في مادة الرياضيات حسب نتائج امتحانات الولاية، وأظهرت نتائج المقابلات مع قادة هذه المدارس أنها تمتلك معظم أو جميع الخصائص التالية: قيادة قوية لتطوير أهداف ورؤية واضحة ومشتركة، وتوقعات ومعايير عالية لجميع الطلبة، وطاقم ذو جودة عالية واتجاهات إيجابية، وإجراء تغييرات في المنهاج والتعليم تدعم الإصلاح، ومستويات متزايدة من عمل الفريق، وتقدير نجاح الطلبة والاعتراف به، وتقديم الدعم إلى من هم بحاجة إليه، والتركيز على التطوير المهني الضروري الذي يحسَّن التعليم الصفي ويؤثر على تعلمّ الطلبة، وازدياد في الدعم من أولياء الطلبة والمجتمع، واعتبار التحسين عملية مستمرة.

صنّف البهواشى (2006) المهارات التي تبين مدى امتلاك المدير لثقافة التحسين التي تزيد من التحصيل والإنجاز لدى الطلبة في أربعة مجالات؛ الأول: العمل كفريق داخل المدرسة، والذي يتطلب توضيح المسؤوليات وتحديدها، والقيادة لتحقيق نتائج جيدة، واشتراك مجتمع المدرسة، وتشجيع المشاركة الكاملة، وتطوير القدرة على حل المشكلات.

أما المجال الثاني، فيهتم بالتخطيط الاستراتيجي والمتابعة، حيث يتضمن تطوير الموافقة على رؤية وقيم المدرسة، وتحديد أهدافها ورسالتها، وتحديد نتائج التعلم المرغوبة اعتمادًا على أهداف النظام، وتطوير خطة لتحسين المدرسة، وتحديد المصادر والموارد واحتياجات التدريب المطلوبة، بينما يتعلق المجال الثالث بالقيادة من خلال التوجيه وتعليم الآخرين، وتهيئة مناخ صحي للتحسين المدرسي، وتوصيل خطة التحسين المدرسي، وإعلام المعنيين بالنتائج، وتقييم أداء فريق العمل. أما المجال الرابع، فيتم العمل فيه من خلال إدارة التغيير وتحسين التقدم، وذلك بتحديد التغييرات المطلوبة وفوائدها واستراتيجيات تنفيذها، وتفسير كيفية حدوث التغيير، والقياس المستمر للتقدم والاحتفاء به، وإثابة الذين ساهموا في تحقيقه.

بعد مراجعة لأبحاث القيادة التعليمية، توصل ليثوود ورييل (Leithwood & Riehl, 2005) إلى أربعة ادعاءات تدعمها قاعدة قوية من الأبحاث حول القيادة المدرسية، والتي تضم ممارسات ثبت أن لها تأثيرًا إيجابيًا على تعلّم الطلبة سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، وهذه الادعاءات كما يلي: القيادة المدرسية الناجحة تقدم مساهمات مهمة في تحسين تعلم الطلبة، وأن القيادة تمارس في الأساس من قبل المديرين والمعلمين، ويمكن توزيعها إلى آخرين في المجتمع المدرسي، وأن هناك مجموعة من الممارسات القيادية الأساسية تعتبر ذات قيمة في جميع الظروف تقريبًا وهي: رسم وتحديد التوجهات، تطوير الأفراد، وإعادة تشكيل المنظمة، وأخيرًا فإن العديد من القادة الناجحين للمدارس التي تضم مجتمع متنوع من

الطلبة، يعملون على تهيئة الظروف التي تدعم وتعزز تحصيل الطلبة، والمساواة، والعدالة الاجتماعية.

للكشف عن الأساليب الإدارية المتبعة في المدارس الهندية الناجحة؛ قام كابارد وسريفاستافا وميغاناثن (Khaparde, Srivastava, Meganathan, 2004) بدراسة حالة معمقة لثلاث مدارس معروفة بالأداء الأكاديمي للطلبة في الامتحانات الوطنية، ويشارك طلبتها في الأنشطة اللامنهجية على المستويين الوطني والإقليمي، وقد تم جمع البيانات باستخدام المقابلات والملاحظة الميدانية والاستبانات من العينة التي تكونت من المديرين والمعلمين الطلبة وأولياء الأمور وبعض الخريجين، وأظهرت النتائج أن المدارس الناجحة تعتمد نهج الإدارة التشاركية في تنفيذ النشاطات اليومية، وتمنح الأفراد الاستقلالية، وتعمل على مساءلتهم عن إنجاز المهام بنجاح، وتتبع النهج الديمقراطي في اتخاذ القرارات، وتعطي أولوية لرعاية الطلبة، وتعترف بجهود المعلمين، وتحافظ على علاقات داعمة معهم، وتحاول إقامة علاقات مع أولياء الأمور، وتضع أهدافًا عالية للإدارة والمدرسة.

وأجرى الغامدي (2006) دراسة بهدف قياس فاعلية أداء مديري مدارس التعليم العام في السعودية، وذلك باتباع المنهج الوصفي، حيث طبق الباحث مقياس هالنجر في الإدارة التعليمية على(450) معلمًا من المدارس الثانوية والمتوسطة والإبتدائية في المدينة المنورة. وتوصلت الدراسة إلى أن فاعلية أداء مديري المدارس على الدرجة الكلية للمقياس بلغت (3.60) على مقياس ليكرت الخماسي، حيث يشير هذا المتوسط كما بينت الدراسة

إلى أن المديرين غالبًا ما يقومون بدورهم كقادة للتعليم، ولم تظهر الدراسة فروقًا في وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الخبرة في التعليم.

قدّم بليس وبليس وفيليبس (Blasé & Blasé & Phillips, 2010) خمسة مقترحات ونصائح للمديرين للوصول إلى أقصى تأثير على تحصيل الطلبة من خلال التقييم الذاتي لتأثير قيادة المدير على تحصيل الطلبة، والحصول على تقييم الطاقم لأداء المدير للمسؤوليات القيادية، والتقييم المستمر للاتصال والتواصل داخل التنظيم المدرسي، والاجتماع بشكل دوري مع جميع الطلبة لتوضيح قوانين الضبط والنظام والعواقب المترتبة على المخالفات، والتركيز على المدرسة كبيئة للتعلّم الذي هو حق لكل طالب، وأخيرًا فإن على المدير بدلا من القبول بالوضع الراهن في المدرسة، القيام بتحسين عمليتي التعليم والتعلّم، وإيجاد المنظومات الفرعية لدعمها.

ولإجراء الاقتراحين المتعلقين بالتقييم الذاتي لتأثير القيادة، وبتقييم الطاقم لأداء القائد للمسؤوليات القيادية؛ يقترح بليس وزملاؤه (Blasé, et al. 2010) اعتماد المسؤوليات ال (21) التي توصل إليها مارزانو و ووترز وماكنلتي (2009)، بعد دراسة معمقة شملت (69) دراسة جرى استكمالها أو نشرها بين السنوات (1978–2001)، وذلك لتحديد السلوكيات القيادية للمدير المؤثرة في التحصيل العلمي للطلبة، فقد توصل مارزانو وزملاؤه (2009) إلى تعريف (21) نمطًا أشاروا إليها بوصفها مسؤوليات ينبغي على قائد المدرسة أن يبلغ فيها كما يلي: يقدر الإنجازات ويقر بالإخفاقات، ويستعد للتحدي، ويتحدى الوضع القائم بشكل فعّال، ويعترف بالإنجازات الفردية ويكافؤها، ويقيم خطوط اتصال قوية مع وبين

المدرسين والطلاب، ويعمل على رعاية المعتقدات المشتركة، وحماية المدرسين من قضايا ومؤثرات تؤدي إلى تقليل الوقت المخصص للتعليم، ويكيِّف سلوك قيادته مع حاجات الوضع الراهن، ويضع أهدافًا واضحة ويبقي عليها في مقدمة اهتمام المدرسة، ويتواصل ويعمل انطلاقًا من المثل العليا والمعتقدات الراسخة التي تدور حول التعليم، ويُشرك المدرسين في وضع وتنفيذ القرارات والسياسات المهمة، ويضمن أن الهيئة التدريسية والإدارة مدركة لأهم النظريات والممارسات الراهنة، ويجعل من مناقشتها جانبًا منتظمًا لثقافة المدرسة، ويشارك في وضع وتطبيق المنهاج الدراسي وأساليب التدريس والتقويم، ويُلم بالمنهاج الدراسي الحالي، وأساليب التدريس والتقويم، ويراقب كفاءة أساليب المدرسة وتأثيرها على تعلم الطلبة، ويطرح أفكارًا نيّرة ويقود ابتكارات جديدة ومثيرة، ويبلور مجموعة من الإجراءات الفاعلة المتعارف عليها والمتبعة، ويدافع عن المدرسة ويتحدث باسمها أمام جميع المعنيين، ويبدي معرفة بالجوانب الشخصية للمدرسين والهيئة الإدارية، ويزوِّد المعلمين بالموارد المهنية اللازمة للقيام بوظائفهم بصورة ناجحة، ويعي التفاصيل والاتجاهات الخفية في إدارة المدرسة، ويستفيد من معلوماته في مواجهة المشكلات الراهنة والمحتملة، ويُجري اتصالات وتفاعلات جيدة مع المدرسين والطلبة.

وختامًا فإن تأثير المدير على تحصيل الطلبة، يحيط به كما يشير ليثوود (Leithwood, 2005) عدد من الظروف التي يمكن أن تعزز من شأنه أو تضعفه، كخلفية الطلبة، وموقع المدرسة وحجمها، ومدى الثقة المتبادلة والاحترام بين القادة والمعلمين، وبين المعلمين والطلبة، ومرجعية المدرسة.

ثانيًا: الأدبيات والدراسات المتعلقة بدور المدير كقائد تعليمي حسب مجالات أداة الدراسة

تقع مهام وأدوار مدير المدرسة كقائد تعليمي كما يرى الباحث الحالي، ضمن الوظائف العامة للقيادة التربوية المتمثلة في التخطيط، التنظيم، التنسيق، المتابعة، التوجيه، والتقييم، والتي تتوزع بين المجالات الإدارية والتربوية التعليمية والاجتماعية، وتمثل واجبات ومسؤوليات المدير، وتتداخل فيما بينها لتحقيق رسالة المدرسة، حيث تتعلق فاعلية أداء المدير لهذه الأدوار والمهام، بدرجة امتلاكه للمهارات والكفايات الذاتية الشخصية، والفنية، والإنسانية، والإدراكية التصورية؛ حيث يمارس المدير المهام الملقاة على عاتقه، ضمن الصلاحيات المخولة له تبعًا لمرجعية المدرسة، وبما يتناسب مع حجم الطاقم الذي يتولى قيادته. وسيتم فيما يلي مراجعة الأدبيات والدراسات المتعلقة بدور المدير كقائد تعليمي حسب مجالات أداة الدراسة.

المجالين الأول والثاني: دور المدير في وضع الأهداف التعليمية للمدرسة في إطار إداري ومهني، والعمل على إيصالها والإعلام بها.

الأهداف هي تلك الإنجازات أو النتائج التي تسعى الإدارة إلى تحقيقها، بتوظيف الموارد والطاقات المتاحة والمحتملة، في إطار القيود والمحددات الذاتية والبيئية للعمل الإداري (فليه وعبد المجيد، 2005).

يشير مَك إوان(McEwan,2002) أن القائد التعليمي هو المسؤول في نهاية الأمر عن توجيه ووضع وتنفيذ وتقييم مجموعة من الأهداف التعليمية الواضحة، أو المعايير المدرسية التي تحدد ما الذي ينبغي أن يعرفه الطلبة؟ وما الذي ينبغي أن يكونوا قادرين على

القيام به عند إنهاء المدرسة؟ وبينت دراسة هانا (Hanna, 2010) التي سعت إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما الطرق التي تسهم فيها الإدارة التعليمية في إنجاز الطلبة؟ اتبعت الدراسة المنهج الكيفي، وتكونت العينة من (10) مديرين و(30) معلمًا موزعين على عشر مدارس، وقد أظهرت النتائج أن وضع الرؤية المدرسية، وصياغة الأهداف من مهام المديرين كقادة للتعليم.

وأما عن واقع ممارسة المديرين فقد بينت دراسة الغامدي (2006)؛ أن فاعلية أداء المديرين من وجهة نظر المعلمين في مجال صياغة أهداف المدرسة جاءت بمتوسط (3.52)، وفي مجال الإعلام عن هذه الأهداف جاءت بمتوسط (3.71) على مقياس ليكرت الخماسي، حيث تشير هذه المتوسطات إلى أن المديرين غالبًا ما يقومون بدورهم في هذين المجالين.

وهدفت دراسة عودة (2004) إلى التعرف على واقع ممارسة مديري المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم لبعض المهام القيادية الفعّالة، وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين، وذلك على عينة الدراسة التي تألفت من (42) مديرًا ومديرة، و(294) معلمًا ومعلمة، وباتباع المنهج الوصفي باستخدام الاستبانة لجمع البيانات. وقد أظهرت النتائج أن الإدارة بالأهداف، وإدارة التغيير من المهام القيادية الفعّالة التي يمارسها المديرون بدرجة عالية، ولم تظهر الدراسة فروقًا في واقع هذه الممارسات تعود لمتغير الخبرة.

وبهدف التعرف على واقع ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة للقيادة التحويلية؛ والتي يعمل القائد التربوي من خلالها كما ورد في هوي ومسكل (Hoy &

(Miskel, 2008 على رفع مستوى الوعي لدى المعلمين حول المصالح الجماعية، ومساعدتهم في تحقيق نتائج أداء مرتفعة، أجرت عيسى (2008) دراستها على العينة التي بلغت (110) مديرًا ومديرة، حيث اتبعت الدراسة المنهج الوصفي مستخدمة الاستبانة لجمع البيانات. وقد أظهرت النتائج أن ممارسات المديرين في تحديد أهداف المدرسة وأولوياتها حسب حاجاتها وحاجات المجتمع المحلي، وتطوير رؤية مشتركة للمدرسة، وبناء ثقافة مشتركة داعمة للتغيير والتطوير، قد جاءت دون المستوى المطلوب، فقد تراوحت متوسطاتها بين (2.35–2.11) على مقياس ليكرت الخماسي.

وكذلك فإن دراسة دروزة (2003)، التي سعت إلى التحقق من مدى اتخاذ مدير المدرسة في وكالة الغوث الدولية للقرارات التطويرية في أربعة مجالات، تتعلق بعناصر العملية التعليمية المتمثلة في البيئة المدرسية، التلميذ، المعلم، والمنهاج، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، باستخدام الاستبانة لجمع البيانات من العينة التي بلغت (26) مديرًا ومديرة من أصل (40). وقد أظهرت النتائج أن قيام المديرين بالدعوة لعقد ورشات عمل من شأنها تلبية أهداف المدرسة، كانت من القرارات التطويرية التي يتخذها المديرون بنسبة (10%) فأدنى.

ويرى الباحث الحالي أن وضع الأهداف التعليمية للمدرسة ضمن إطار إداري ومهني، يعتبر أساسًا هامًا لبناء وتطوير خطط العمل والبرامج والمشاريع التعليمية، وتحقيق الانسجام والتكامل فيما بينها، والحيلولة دون وقوع التعارض حال تطبيقها، كما ويشّكل ذلك قاعدة مهنية واضحة للمساءلة والمحاسبة الفعّالة للقيادة المدرسية والمعلمين على حد سواء،

خاصـة وكمـا أشـار سـتوبس ورافيرتـي وجونسـون (Stoops & Rafferty & Johnson,1980) إذا تم تطوير أهداف محددة وواضحة وبمشاركة المعلمين، إضافة إلى وجود تقييم مناسب للأهداف التعليمية. فقد بين هالنجر (Hallinger, 2003) أن المديرين الذين يشاركون الآخرين في مسؤوليات القيادة يكونون أقل عرضة للنضوب من أولئك الذين يواجهون تحديات وتعقيدات القيادة لوحدهم، وأن تمكين المعلمين في قدرات القيادة التعليمية التشاركية، واستخدام المدير للنموذج المتكامل في القيادة ينتج منظمة ذات تعلَم وأداء بمستويات عالية.

ومما يدل على أهمية مشاركة المعلمين وفاعلية أسلوب توزيع المهام والمسؤوليات؛ ما أشارت إليه دراسة أولفر وهيب (Oliver & Hipp, 2006) التي هدفت إلى استكشاف العلاقة التبادلية بين القدرة القيادية، والفعالية الجماعية في مدرسة ابتدائية جنوب الولايات المتحدة، والتي تمثل مجتمع تعلم مهني، واتبعت الدراسة المنهج الكمي الكيفي. وقد لاحظ الباحثان على مدى ست سنوات من المسح لمدرسة ترتبط فيها قدرة القيادة بالفعالية الجماعية، أن هذه المدرسة تتصف بالقدرة القيادية العالية، وقد ظهرت الإدارة المدرسية ضمن أشكال مختلفة حيث صناعة القرار المشترك، وأعضاء طاقم يفترضون المسؤولية للقيادة من خلال لجان.

وبهدف تحديد ممارسات وقيادة المدير ذات التأثير الإيجابي على تحصيل الطلبة؛ قام هابجر (Habegger, 2007) بدراسته على عينة من ثلاث مدارس ابتدائية، حازت على تقدير ممتاز في ولاية أوهايو الأمريكية، واتبعت الدراسة المنهج الكيفي بجمع البيانات من

خلال المشاهدات، وتحليل الوثائق، والمقابلات مع المديرين، ومجموعات النقاش للمعلمين. وأظهرت الدراسة أن عمل المديرين تمثل في الحفاظ على التحسن المستمر، فقد بذلوا جهودًا ملموسة لتوفير الوقت للمعلمين للتخطيط المشترك لتعزيز النجاح الأكاديمي للطلبة، والذي يعزز الحوار المهني لتحسين العمل لتحقيق الأهداف المشتركة، كما اتبعوا أسلوب العمل في الفريق كمجموعات النقاش لإيجاد السبل الأكثر فعالية، وعملوا على تطوير الطاقم بالتركيز على احتياجات الطاقم والطلبة، وشجع المديرون الحوار في المدارس حول أفضل الممارسات التعليمية، وعملوا على توفير برامج التدخل قبل وبعد المدرسة لمساعدة الطلبة لتحقيق الأهداف.

وأما عن واقع مشاركة المعلمين في تطوير أهداف المدرسة؛ فإن دراسة الحراحشة (2003) التي هدفت إلى التعرف على أهم الأدوار التي يقوم بها مدير المدرسة في محافظة المفرق الأردنية التي تضم (335) مديرًا ومديرة، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، بتطبيق استبانة على عينة مكونة من (95) مديرًا ومديرة. وأشارت النتائج إلى أن إشراك المعلمين والإداريين في إعداد الخطة السنوية، وتقسيم العمل على المعلمين قد جاءت في المرتبتين الأولى والثانية على التوالي، بينما جاءت مناقشة المعلمين في الأهداف العامة للتعليم، وفي أساليب تنمية مواهب الطلبة في أدنى المراتب.

بيّن مارزانو وزملاؤه (2009) أن من مسؤوليات المدير تأسيس أهداف واضحة، والإبقاء عليها في واجهة اهتمام المدرسة وتركيز الانتباه عليها باستمرار، الأمر الذي يمنع استهلاك

كميات كبيرة من الطاقة والموارد في مبادرات التحسين المدرسية، وهذا يتطلب من القيادة العمل على إيصال أهداف المدرسة للمعنيين وإعلامهم بها.

في هذا السياق أظهرت نتائج دراسة دانيلز (Daniels, 2009) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين عمل مدير المدرسة الابتدائية، والتطوير المهني للمعلمين من أجل الإعداد للتغيير في المناهج المدرسية، واتبعت الدراسة المنهج الكيفي باستخدام المقابلات المعمقة، ومجموعات النقاش، والملاحظة، لجمع البيانات من ثلاث مدارس متميزة في منطقة تعليمية واحدة بولاية ويسكونسن الأمريكية، وضمت العينة مديري المدارس الثلاث وستة معلمين. فقد بينت الدراسة أن المديرين يستخدمون المناقشات غير الرسمية واجتماعات الطاقم، لإبقاء رؤية المدرسة حية في أذهان المعلمين، ويحفزون المعلمين باستمرار للتحرك باتجاه رؤية المدرسة، كما ويقومون بتركيز اهتمام الطاقم بالبيانات ذات الصلة، وربط عملية التطوير المهني بعملية الإصلاح المدرسية.

ومما يساعد القائد في انتقاء الأهداف أن يأخذ بالحسبان الإطار التعليمي ومواهب ومهارات المعلمين (هور، 2009). وبالتالي فإن الفكر الإداري المعاصر يوجه الإدارة إلى ضرورة التنبه إلى العديد من الأفكار والمحاور الفلسفية، أولها أن الأهداف تستمد من استقراء أوضاع ومتطلبات البيئة المتاحة، ومن استكشاف الإمكانات والطاقات الذاتية، كما أن اختيار الأهداف يتطلب المواءمة بين ما تحتاجه البيئة أو ما تستطيع استيعابه، وبين القدرات المتاحة للإدارة وما يحتمل أن يتوفر لها من إمكانيات، إضافة إلى أن سعي الإدارة لتحقيق الأهداف ليس استجابة آلية لمتطلبات المجتمع، بل هو محاولة للتأثير في المجتمع وتغييره

من خلال تحقيق تلك الأهداف، وأخيرًا فإن الأهداف المختارة تنعكس على اختيار وتصميم العمليات والأنشطة المختلفة في التنظيم الإداري، كما وتنعكس على اختيار واستقبال المدخلات المستخدمة وعلى حجمها ونوعيتها، وبناء على ذلك فإن استمرار وبقاء الإدارة مرهون ببقاء واطراد فعاليتها، والذي يتوقف على اختيار الأهداف وتحقيقها (فليه وعبد المجيد، 2005).

تواجه عملية تحديد الأهداف كما يبين الرشيدي (2000) العديد من المشكلات منها: عدم مراعاة خصائص نمو الطلبة في المراحل التعليمية المختلفة، وعدم تمكّن المخطط من رسم خريطة الأهداف مع خريطة الإمكانات، وانخفاض نسبة الوعي والإدراك بين خطط التعليم وتطور ميول الطلبة، واعتبار كل مرحلة تعليمية وحدة منتهية وقائمة بذاتها.

المجال الثالث: الإشراف وتقييم التعليم

يُعرَّف الإشراف التربوي بأنه الخدمات المقدمة للمعلم بقصد مساعدته في تحسين أدائه، وبلوغ الأهداف التربوية والتعليمية المرغوبة (تيّم، 2009). ومدير المدرسة كمشرف تعليمي يعتبر أحد مصادر الدعم للمعلم، لاسيما إذا كان يتبنى النظرة للعملية الإرشادية التي تؤكد على تقديم المساعدة الخصوصية المحددة، وعلاقة الزمالة، ومشاركة الخبرات والمهارات (Wiedmer, 1995)، والتي يمكن تحقيقها من خلال مساءلة المدير للمعلمين حول أدائهم التعليمي. حيث أظهرت دراسة هانا (Hanna, 2010) أن القيام بعملية المساءلة من مهام المديرين كقادة للتعليم، ولكن معظم المديرين لا يملكون بنية متينة

للمتابعة والمساءلة بشكل دقيق، وإتاحة الفرصة للمعلمين للتعلم معًا، وتطبيق التعلم في الصفوف المدرسية، والتأمل في ما يمكن عمله ولماذا؟

ولكن دراسة أبو حشيش (2010) التي سعت إلى الكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظة غزة لمساءلة المعلمين، وقد شمل المجتمع (841) معلمًا ومعلمة، وتكونت العينة من (212) معلمًا ومعلمة، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي مستخدمة الاستبانة لجمع البيانات. أظهرت النتائج أن ممارسة المديرين لمساءلة المعلمين في الجانب الفني، جاءت في المرتبة الأولى وبدرجة كبيرة، ولم تظهر النتائج فروقًا تعزى لعدد سنوات الخدمة.

إنّ الدور الإشرافي لمدير المدرسة لا يتطلب تخصصًا وتعمقًا في كل المواد التعليمية، بقدر ما يتطلب دراية ببعض النواحي المتعلقة بالتدريس، إضافة إلى الإلمام التام بطبيعة المرحلة التعليمية التي يعمل بها، والإدراك الكامل لواقع العملية التربوية داخل المدرسة، ومعرفة طرق التدريس العامة، ومعرفة الفروق الفردية بين المعلمين، والعمل على توثيق الروابط بينهم، ومعاونتهم على النمو المهني، واحترام وجهات نظرهم ورفع الروح المعنوية لديهم، والتعاون مع المشرف الفني المتخصص (سليمان وضحاوي، 1998).

ميدانيًا قامت دروزة (1998) بدراسة سعت إلى معرفة مدى قيام المدير بدوره الوظيفي في ضوء علم تصميم التعليم، من وجهة نظر مديري المدارس الأساسية والثانوية في المحافظات الشمالية للضفة الغربية، الذين بلغ عددهم (520) مديرًا ومديرة، وقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي بتطبيق استبانة على عينة تكونت من (211) مديرًا ومديرة. وبينت

النتائج أن من المهام الوظيفية التي يمارسها المديرون بنسبة (10%) فأدنى، كانت تلك المتعلقة بالتنسيق مع المشرفين التربويين والاختصاصيين، لتوفير الخدمات الممكنة التي يمكن أن تساعد على معالجة الضعف في العملية التعليمية، وتعزيز مواطن القوة.

بيّن بليس وبليس (Blase & Blase, 2004) أن المدير الناجح يستخدم خمس استراتيجيات أساسية أثناء القيام بدوره الإشرافي كما يلي: التقدم بمقترحات للمعلمين سواء أثناء الزيارة الصفية أو بشكل غير رسمي، وتقديم تغذية راجعة للمعلمين حول أدائهم تتضمن إثارة دافعيتهم ورفع معنوياتهم، وتقديم نماذج سواء أثناء الزيارة الصفية أو بعدها، وذلك من خلال أمثلة تثير إعجاب المعلمين بالقيادة التعليمية، وتؤدي إلى تأثيرات إيجابية على تأمل المعلمين في ممارساتهم التعليمية، واستخدام المنهج الاستقصائي من خلال طرح التساؤلات أثناء الحديث مع المعلمين حول ممارساتهم التعليمية، والتماس النصائح والآراء من المعلمين لتقديمها إلى زملائهم، أو أخذها بعين الاعتبار عند التخطيط أو تطوير البرامج.

أظهرت نتائج دراسة أمين (2008) أن المعلمين يرون أن قيام المدير بدوره كمشرف مقيم جاء بدرجة قليلة وبمتوسط (2.91)، بينما يرى المديرون أنهم يقومون بهذا الدور بدرجة كبيرة وبمتوسط (4.47) على مقياس ليكرت الخماسي.

تعتبر عملية تقييم التعليم أحد المهام الملقاة على عاتق المدير بصفته مشرفًا مقيمًا، ورغم وجود العديد من التعريفات لمفهوم التقييم، إلا أنه يمكن تحديده بأنه العملية التي يتم بواسطتها جمع معلومات منظمة للتوصل إلى أحكام تتعلق بالتقرير بين عدة بدائل. وتتخذ عملية التقييم أشكالا عدة كالتقييم التكويني البنائي المستمر، والتقييم النهائي، أو التقييم

الكمي والنوعي، أو التقييم الداخلي والخارجي، وتتم حالات التقييم في معظمها على أساس التقديرات الشخصية الأمر الذي يعرض هذه العملية إلى الكثير من الصعوبات (حنانيا ومركز إبداع المعلم، 2004).

يمكن لمدير المدرسة أن يقيّم أداء المعلمين، ويقف على مدى التزامهم بالأسس والمبادئ التربوية والتعليمية عن طريق الملاحظة الشخصية، والإطلاع على سجلاتهم، ومشاهدة أدائهم التعليمي في الصفوف، والاستماع لرأي المشرف الفني والطلبة وأولياء الأمور، والإطلاع على أعمال الطلبة ونتائج اختباراتهم، والملاحظات المدونة في سجل الزيارات التبادلية بين معلمي المبحث الواحد، ومتابعة نتائج مشاركات المعلم في الأنشطة التربوية المتنوعة (سمارة، 2007).

أظهرت دراسة الغامدي (2006)، أن فاعلية أداء المديرين من وجهة نظر المعلمين في مجال الإشراف على التدريس وتقييمه جاءت بمتوسط (3.71) على مقياس ليكرت الخماسي، حيث يشير هذا المتوسط كما بينت الدراسة إلى أن المديرين غالبًا ما يقومون بدورهم في هذا المجال. وكذلك فإن دراسة الحراحشة (2003)، أظهرت أن قيام مدير المدرسة بدوره في مجالي الإشراف والتقويم قد جاء ضمن الأدوار التي تحدث غالبًا وبالمتوسطات (4.16)، (4.12)، على مقياس ليكرت الخماسي.

وقام العواودة (2004) بدراسة هدفت إلى قياس مدى رضا معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل عن تقويم المشرف التربوي ومدير المدرسة لأداء المعلم، وقد تكون مجتمع الدراسة من (1180) معلماً ومعلمة، واشتملت العينة على (205) معلماً ومعلمة.

ولقد أشارت النتائج إلى أن درجة رضى المعلمين عن تقويم المشرف والمدير لأدائهم كانت متوسطة، ولم تظهر النتائج فروقًا تعزى لخبرة المعلم.

تعد عملية تقييم مدير المدرسة لأداء ونمو المعلمين المهمة الأكثر أهمية، إلا أن ثمة سببين رئيسين كما بين هور (2009) يقفان وراء الافتقار النسبي للاهتمام الذي يوليه المديرون لهذه المهمة، الأول: عدم كفاية وقت المديرين والناجم عن المهام العديدة التي تثقل وقت مدير المدرسة، والسبب الثاني الذي يشكل حاجزًا يحول دون إجراء تقييم فاعل وجدي للمعلمين؛ التركيز الضيق جدًا في تعريف عملية التقييم واعتبارها سؤالا يحتمل الإجابة بنعم أو لا، إضافة إلى اعتبار أن تقييم المعلم ومشاهدته عمليتان مترادفتان، في حين ينبغي ألا تشكل المشاهدة إلا جزءا واحدًا من التقييم.

المجال الرابع: تنسيق المناهج

تقوم قيادة المدير للمنهاج على افتراضين الأول: أن جودة المنهاج ضرورية لتحقيق الامتياز والجودة التعليمية. الثاني: أن المنطقة التعليمية لديها أدوار رئيسة تقوم بها لتطوير وتنفيذ المنهاج، وقد اتفق الخبراء على أن التغيير الهادف يحدث أولا في مستوى المدرسة.(Galthorn, 2000)

ومما يبرر دور المدير في قيادة هذا المجال، أن المناهج وغالبية طرق التدريس المتبعة كما يرى كاربنتر (2002)، تركز إلى حد كبير على الحفظ دون الفهم والتفكير الناقد، وأن عملية التعلم من جانب الطالب تكون دائمًا بهدف الاستعداد للإمتحانات، كما أن المعلم لا يفعل في كثير من الأحيان سوى إعداد الطالب لهذه الامتحانات؛ إضافة إلى أن الكتب

المقررة تكون معدة سلفًا دون اعتبار للتجدد وتغيّر احتياجات الطلبة، ودون ارتباط بواقع الحياة اليومية، وهي بعيدة كل البعد عن ميول الطلبة وأنشطتهم الفعلية.

وأجرى الداعور (2007) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى ممارسة مدير المدرسة الثانوية في محافظات غزة لدوره كقائد تربوي. حيث تكون مجتمع الدراسة من (3040) معلمًا ومعلمة، مثلتهم عينة شملت (360) معلمًا ومعلمة، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي باستخدام استبانتين لجمع البيانات. وأظهرت النتائج أن ممارسة المدير لدوره في مجال المنهاج جاءت في المرتبة الأخيرة بنسبة (69.3%) وبدرجة متوسطة.

تكون علاقة مدير المدرسة بالمناهج كما بينها عطوي (2009) من خلال تطبيقها وإثرائها وتطويرها، حيث يتطلب تطبيق المناهج من المدير دراسة تلك المناهج والكتب وأدلة المعلم، وأوراق العمل التي يعدها المعلمون، والمقررات المعتمدة في برامج تدريب المعلمين، والاطّلاع على خطط المعلمين، ومشاهدة أدائهم، وتطبيقهم للمناهج، وتفاعل الطلبة مع تلك المناهج، وتوفير كافة التسهيلات المادية التي تعينهم على أداء أدوارهم، ورصد وتوثيق ملاحظاته وملاحظات المعلمين المتعلقة بالمناهج ورفعها للمختصين، ودراسة نتائج تحصيل الطلبة ونشاطاتهم المتصلة بالمنهاج، واستخلاص ما يعينه للحكم على فاعليته، والتعاون مع جميع أصحاب العلاقة حول كل ما يتعلق بأهداف المنهاج، ومحتواه وطرائق واستراتيجيات تقويمه. وميدانيًا أظهرت دراسة الغامدي (2006) أن فاعلية أداء المديرين في مجال تنسيق المناهج من وجهة نظر المعلمين، جاءت بمتوسط (3.70) على مقياس ليكرت الخماسي،

حيث يشير هذا المتوسط كما بينت الدراسة إلى أن المديرين غالبًا ما يقومون بدورهم في هذا المجال.

وللتعرف على وجهات نظر مديري المدارس في شمال النرويج حول قيمة الإصلاح المدرسي (تعزيز المعرفة)، والمنهاج الوطني الجديد؛ جاءت دراسة جيرمتن (Germeten, 2011) التي اتبعت المنهج الكمي الكيفي، بتوزيع استبانة على (53) مديرًا ومديرة، ومقابلة خمسة مديرين. وأظهرت النتائج موقفًا ضعيفًا للمديرين، وأن الدعم الذي تلقّاه مديرو المدارس من الجهات المشرفة عند إطلاق عملية الإصلاح وتنفيذ المناهج كان قليلا أومعدومًا، وأن إصلاح المناهج لاينجح دون مساهمة الجهات المشرفة، وأشار المديرون إلى أهمية عمل المعلمين في إطار عملية الإصلاح، ولكنهم لم يكونوا واثقين من دورهم كقادة، وأظهرت النتائج أن المديرين بحاجة إلى متابعة إضافية، وأدوات جديدة لدعم إصلاح المدارس وتنفيذ المناهج.

وفيما يتعلق بدور المدير في إثراء المنهاج فيقصد به كما بين ذلك عطوي (2009) تيسيره وتوضيحه، واستكمال جوانب النقص فيه، بحيث يصبح أكثر ملاءَمة للتطبيق ضمن الإمكانات المتاحة، ويكون ذلك من خلال قيام المدير بإثارة دافعية المعلمين بأهمية إغناء المنهاج، وتقديم نماذج توضح مجالات إثرائه، وتكليف المعلمين بإعداد نماذج للمواد التي يعلمونها سواء بشكل فردي أو جماعي لمعلمي المبحث الواحد، ووضع خطة تتيح للمعلمين فرصة إنتاج مواد لإغناء المنهاج في إطار العمل المدرسي، وتنظيم زيارات متبادلة بين الطاقم التعليمي ومعلمي مدارس أخرى في مجال إثراء المنهاج، وتصميم برامج وتجارب

خاصة لتقييم أثر استخدام مواد إثراء المنهاج على تحصيل الطلبة ونموهم واتجاهاتهم، وتوثيق أعمال المعلمين في هذا المجال، وتزويد الجهات المسؤولة بها للمساهمة في عملية إغناء المنهاج على نطاق أوسع.

وأما عن واقع إثراء المديرين للمناهج؛ فإن دراسة الشريجة (2006) التي هدفت إلى تقييم الحاجات الإدارية والفنية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في الكويت، من حيث القدرة على أداء الكفايات وأهميتها، وقد شملت العينة جميع المديري والمديرات البالغ عددهم (111)، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي. ولقد أظهرت النتائج أن قدرة المديرين على الأداء في مجال تحسين المنهاج جاءت بدرجة متوسطة، بينما جاءت أهمية الأداء بدرجة هامة، ولم تظهر الدراسة فروقًا تعزى لمتغير الخبرة الإدارية.

كما بيّنت دراسة المناعمة (2005) أن دور الإدارة في تحسين العملية التعليمية في مجال المنهاج جاء بنسبة (73.75%)، ولم تظهر النتائج فروقًا للجهة المشرفة، بينما أظهرت فروقًا تعود لمتغير سنوات الخدمة لصالح المعلمين ذوي الخدمة عشر سنوات فأكثر. بينما أظهرت دراسة دروزة (2003) أن حرص المديرين على تشكيل لجان لدراسة محتوى المنهاج وإثرائه، كانت من القرارات التطويرية التي يتخذها المديرون بنسبة (10%) فأدنى.

ويكون عمل المدير في تطوير المناهج كما وضح ذلك عطوي (2009) من خلال إعداد تقارير خاصة للجهات المعنية حول نواحي القصور في المناهج بناء على المتابعة الميدانية لتطبيقها، وتحليل نتائج الطلبة وأداء المعلمين، والتعاون مع كل من له علاقة بالمناهج بتزويدهم بالمعلومات الدقيقة والموثقة عند قيامهم بالاستطلاعات أو الدراسات أو

التجارب الخاصة التي تقوم بها للوقوف على ملاءَمة المناهج وحاجتها للتطوير، وتشجيع المعلمين على الاحتفاظ بملفات خاصة لتوثيق ملاحظاتهم حول أوجه قصور المناهج ومقترحاتهم لمعالجتها.

وميدانيًا أظهرت دراسة دروزة (1998) أن من المهام الوظيفية التي يمارسها المديرون بنسبة (10%) فأدنى، كانت تلك المتعلقة بالاهتمام بتطوير المناهج الدراسية وإثرائها وتوفير ما يمكن أن يحقق أهدافها.

المجال الخامس: متابعة تقدم الطلبة

لقد شجع التأثير غير المباشر للقيادة المدرسية على تحصيل الطلبة، إلى البحث حول المتغيرات والظروف التي تربط ممارسات المديرين بتعليم الطلبة، فقد توصلت دراسة الحالة التي قام بها ليثوود (Leithwood, 2005) لنتائج تقارير سبع دول لقيادة المدير الناجحة، وباتباع المنهج الكيفي على العينة التي ضمت (63) مديرًا ومديرة، أن المتغيرات التي تربط ممارسات المديرين بتعليم الطلبة هي: الوقت للمهمة (Time on Task) أي مقدار الوقت الذي يقضيه الطلبة في نشاطات تعليمية، وجودة المناخ التعليمي، والمنهاج، والمتغيرات المدرسية، والمناخ الآمن والمنظم، ومشاركة الطاقم في اتخاذ القرارات بشكل واسع، والثقافة المدرسية، والتزام المعلمين.

يشكل الطالب محور العملية التعليمية، ومن هذا المنطلق قام الباحثون بدراسة دور مدير المدرسة في مجال الطلبة؛ ومن ذلك دراسة المناعمة (2005) التي أظهرت نتائجها أن دور الإدارة في تحسين العملية التعليمية في مجال شؤون الطلبة، جاء في المرتبة الثانية

وبنسبة (77.76%)، فقد جاء بند "يتابع التحصيل الدراسي لدى الطلبة" بنسبة (82.8)، وحاز بند " يتعاون مع المعلمين في وضع خطط علاجية للطلبة" على نسبة (75.4).

وبهدف التعرف على درجة ممارسة المهام القيادية لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات الضفة الغربية؛ فقد أجرت بلبيسي (2007) دراستها على عينة تألفت من (107) مديرًا ومديرة، و(635) معلمًا ومعلمة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي مستخدمة الاستبانة لجمع البيانات. وأظهرت النتائج أن ممارسة المهام القيادية في مجال الطلبة جاء في المرتبة الثانية وبنسبة (79.2%)، فقد جاء بند "ألتقي مع الطلبة للوقوف على قضاياهم ومشكلاتهم ومتابعتها" بنسبة (80.6%)، وحاز بند "أعد برامج تلبي حاجات الطلبة ومواهبهم وميولهم واتجاهاتهم" على نسبة (73.4%)، وحصل بند "أُشرف على إعداد الخطط العلاجية للطلبة ضعيفي التحصيل" على نسبة (81.4%)، ولم تظهر النتائج فروقًا في هذا المجال تعود لمتغير الخبرة في التعليم.

تتمثل المسؤولية الأساسية لمدير المدرسة في تعزيز التعلّم والنجاح لجميع الطلبة، ويمكن تحقيق ذلك كما يشير لوننبرج (Lunenburg, 2010) من خلال التركيز على التعلّم، ومساعدة المعلمين على تحويل تركيزهم من ماذا يعلّمون؟ إلى ماذا يتعلم الطلبة؟ وتشجيع التعاون من خلال رفع مستوى الشعور الجماعي للمعلمين حول تعلم الطلبة، والتأكيد على أن تتماشى توقعات المعلمين من الطلبة مع الأهداف التعليمية للمدرسة، والقضاء على عزلة المعلم من خلال إثارة النقاشات حول تعلم الطالب، وتطوير ومواصلة دعم البنى المدرسية والثقافة التي تدعم وتشجع الفردية والجماعية في التعلم، واستخدام البيانات لتحسين

التعلم وهذا يتطلب توفير بيانات مترابطة حول أداء كل طالب، وتقديم الدعم للمعلمين كتوفير أدلة المنهاج والكتب المدرسية والتدريب ذي الارتباط بالمناهج المدرسية، وذلك حتى يضمن المدير أن المعلمين يمتلكون المهارات اللازمة لمساعدة الطلبة للوصول إلى مستويات عالية من الأداء، وأن يعمل المدير على المواءمة والتوفيق بين المناهج وعمليتي التدريس والتقييم.

وبيّنت دراسة الغامدي (2006)، أن فاعلية أداء المديرين من وجهة نظر المعلمين في مجال متابعة تحصيل الطلبة جاءت بمتوسط (3.57) على مقياس ليكرت الخماسي، حيث يشير هذا المتوسط كما بينت الدراسة إلى أن المديرين غالبًا ما يقومون بدورهم في هذا المجال. وبنتائج قريبة جاءت دراسة العمرات (2010)، التي هدفت إلى تعرف درجة فاعلية أداء مديري المدارس في مديرية تربية البتراء من وجهة نظر المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (236) معلمًا من مجتمع الدراسة الذي بلغ (820) معلمًا ومعلمة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي مستخدمة الاستبانة لجمع البيانات. أظهرت النتائج أن فاعلية أداء مديري المدارس في مجالي الاختبارات المدرسية والتحصيل الدراسي، كانت بدرجة متوسطة وبالمتوسطات التالية: على الترتيب (3.64)،(3.61) حسب مقياس ليكرت الخماسي، ولم تظهر الدراسة فروقًا تعود لمتغير الخبرة إلا في مجال الاختبارات المدرسية لصالح ذوي الخبرة (5 سنوات فأقل).

ولتحقيق المتابعة الفعّالة من المدير لتحصيل الطلبة؛ فإن عليه أن يكون على وعي تام بأهداف المرحلة التعليمية، وأن يُلم بمناهج المرحلة التعليمية وأهدافها، ويدرك خصائص نمو الطلبة، إضافة إلى الوقوف على الصعوبات التي تعترض العمل داخل المدرسة (الفقي،

1994)؛ هذا فضلا عن إقامة نظام فعّال للتقويم التكويني والمتابعة يتضمن وضع خطة لدراسة تحصيل الطلبة، وتوزيع مسؤوليات الدراسة على المعنيين أفرادًا وجماعات، ووضع برنامج للحصول على المعلومات عن أحوال الطلبة بصورة منتظمة، ودراسة المعلومات وتحليلها وتفسيرها وتصنيفها وتبويبها، ووضع برنامج لتوظيف المعلومات الواردة في متابعة الطلبة وتحسين أوضاعهم (العمايرة، 2002).

وبهدف تحديد ممارسات وقيادة المدير ذات التأثير الإيجابي على تحصيل الطلبة؛ قام هابجر (Habegger, 2007) بدراسته التي توصلت إلى أن عمل المديرين في تصميم التعليم كان من خلال استخدام تقييم البيانات والمعلومات المتوفرة من مصادر متعددة لدعم نجاح الطلبة، وتوفير تغذية راجعة حول المجالات التي تحتاج إلى تحسين، وتقديم الإرشاد للطلبة، وإعادة تشكيل مجموعات الطلبة للتعلم، ودمج ذوي صعوبات التعلم، وإستخدام استرتيجيات تعليمية متنوعة، وإعادة تنظيم المدرسة، وتوفير الموارد وبرامج إضافية خارج ساعات الدراسة.

وبهدف تحديد التأثير على تحصيل الطلبة عندما تطبق المدارس نموذج التحسين المستمر، باستخدام مبادئ إدارة الجودة الشاملة التي تتماشى مع التخطيط الاستراتيجي وثقافة المدرسة؛ قام غرامدال (Grumdahl, 2010)، بدراسة اتبعت المنهج الكمي الكيفي بتطبيق استبانة على (65) معلمًا، ومقابلة (15) معلمًا، ومديري ثلاث مدارس ابتدائية تلقى معلموها ومديروها تدريبًا في جامعة مينيسوتا حول إدارة الجودة الشاملة، وذلك بعد ثلاث سنوات من تطبيقها لإدارة الجودة الشاملة. وأظهرت النتائج أنه قد تم تطبيق مبادئ إدارة

الجودة الشاملة في المدارس الثلاث بنجاح، مع التركيز على المنحى النظمي لزيادة تعلم الطلبة، وأن المديرين لهم دور حاسم في دعم رؤية المدرسة ومشاركة الآخرين فيها، وتطبيق القيادة التشاركية، وتوفير التطوير المهني، وتوظيف البيانات لقيادة القرارات التعليمية، وأظهرت النتائج أنه تم تحقيق أعلى مستويات من التحصيل في المدارس، وأن الخليط من مبادئ إدارة الجودة الشاملة، والتخطيط الاستراتيجي، ودعم ثقافة مدرسية إيجابية يؤثر على الفجوة في تحصيل الطلبة.

المجال السادس: الحفاظ على الوقت التعليمي

يُشكل الوقت موردًا غير قابل للتجديد الأمر الذي يدل على أهميته وخصوصيته لدى الإداريين والقياديين، فهو يرتبط بكل العمليات والوظائف الإدارية والقيادية. ويبين حجّى (2001) أن إدارة الوقت تتضمن الالتزام بالوقت، وتحليل العمل، وتقدير الوقت وتحديده تحديدًا متفقًا عليه بشكل كافٍ ومعقول، لإتمام كل عمل أو مهمة، والتخطيط لاستخدام الوقت بإجراء دراسة استطلاعية للوقوف على كيفية استغلاله في المدرسة، وتحديد الأهداف والمهام المطلوبة وأولويات تنفيذها، ووضع خطة العمل ومتابعتها وتقويمها.

ينقسم الوقت الفعلي المحدد لأداء العمل كما يشير أحمد وحافظ (2003) إلى أربعة أقسام حيث يتضمن القسم الأول: الوقت الإبداعي المخصص لعمليات التفكير والتحليل والتخطيط المستقبلي، في حين يشتمل القسم الثاني على الوقت التحضيري الذي يسبق البدء بالعمل ويُستغل في جمع المعلومات والحقائق، يليه القسم الثالث الذي يضم الوقت الإنتاجي ويمثل الفترة الزمنية التي تُستغرق في تنفيذ العمل، بينما يتعلق القسم الرابع بالوقت غير

المباشر أو العام الذي يخصص للقيام بنشاطات فرعية لها تأثيرها الواضح على مستقبل المنظمة وعلاقتها بالغير.

من الدراسات التي اهتمت بالوقت كأحد الموارد والمدخلات بالغة الأهمية في العملية التربوية والتعليمية؛ دراسة عودة (2004) التي أظهرت أن إدارة الوقت من المهام القيادية الفعّالة التي يمارسها المديرون بدرجة عالية وذلك من وجهة نظر المديرين والمعلمين، وأظهرت الدراسة فروقًا في هذا المجال تعود لمتغير الخبرة لصالح المعلمين ذوي الخبرة (11 سنة فأكثر).

إن إحدى المهام الرئيسة للمدير في الحفاظ على الوقت التعليمي، هي حماية المعلمين من تشتت أفكارهم بشكل مفرط، وإنشاء هياكل وآليات تحميهم من قضايا وتأثيرات من شأنها الانتقاص من وقتهم التعليمي، ووضع ودعم سياسات تمنع المقاطعة بإذاعة أي بلاغات أثناء الوقت المخصص للتدريس، وعلى القائد أيضًا إزاحة القضايا غير التعليمية من الطريق للحيلولة دون بث الفوضى وتشتيت التفكير في أنظمة المدارس والصفوف (مارزانو وزملاؤه، 2009). وقد أشارت دراسة الغامدي (2006)، إلى أن فاعلية أداء المديرين في مجال متابعة المحافظة على انتظام التدريس من وجهة نظر المعلمين، قد جاءت بمتوسط (3.81) على مقياس ليكرت الخماسي، حيث يشير هذا المتوسط كما بينت الدراسة إلى أن المديرين غالبًا ما يقومون بدورهم في هذا المجال.

إن وضوح الأنظمة المتعلقة بالدوام المدرسي وتحديد أوقاته، تجنب المنظمة المدرسية الوقوع في مشكلات هذا المجال، ومما يعين المدير على ضبط الدوام المدرسي، تعريف

المعلمين بالتعليمات، وتحديد إجراءات تنظيم الدوام، وتنفيذ الإجراءات اللازمة لتنظيمه، وتشكل رعاية النظام والانضباط المدرسي أمرًا له أهميته في محافظة المدير على الوقت التعليمي، فإن المدرسة التي تولي اهتمامًا منظمًا ومستمرًا للنظام والانضباط المدرسي، تحصد ثمرة هذه الجهود في تحصيل الطلبة وإكسابهم مهارات متعددة تتسم بالجدية وتحمل المسؤولية؛ كما أن على المدير تنظيم وإدارة النشاطات المنهجية الصفية واللاصفية (العمايرة، 2002)، وذلك منعًا لإهدار الوقت وتجنبًا لوقوع التعارض بين أوقات تنفيذ تلك الأنشطة، الأمر الذي يتسبب في التشويش على الوقت التعليمي أو ضياعه.

ميدانيًا أظهرت نتائج دراسة دروزة (1998) أن من المهام الوظيفية التي يمارسها المديرون بنسبة (90%) فأعلى، كانت تلك المتعلقة بمتابعة دوام الطلبة والمعلمين والعاملين، ومحافظتهم على النظام، ومواظبتهم على الدقة في التوقيت.

المجال السابع: المحافظة على حضور وتواجد واضح

يعتمد نجاح دور المدير في المحافظة على حضور وتواجد واضح داخل المنظمة المدرسية على مدى امتلاكه للمهارات والكفايات الإنسانية. ويشير عابدين (2001 أ) إلى أن مثل هذه الكفايات تتطلب استعداد المدير لفهم الآخرين، وفهم ميولهم وآرائهم واتجاهاتهم، والإنصات إليهم، وإتاحة الفرصة لهم للتعبير عن آرائهم ومشكلاتهم وحاجاتهم. ويرتبط بهذه المهارة كما بين العمايرة (2002) مجموعة من السمات تتمثل في: الاستقامة التي تعني احترام الأنظمة وسلامة النهج والهدف، والتطلع إلى المثل العليا، وأن يكون القائد قدوة حسنة لمرؤوسيه، وأن تتكامل شخصيته من خلال التحلي بالأمانة، والإخلاص، والخلق الطيب.

قام الزبون والزبون وموسى (2010) بدراسة هدفت إلى التعرف على درجة استخدام مديري المدارس لأسلوب العلاقات الإنسانية في الإدارة المدرسية، أجريت الدراسة على عينة شملت (264) معلمًا ومعلمة من المدارس الثانوية في محافظة جرش الأردنية، اتبع الباحثون المنهج الوصفي باستخدام الاستبانة لجمع البيانات. وأظهرت النتائج أن درجة استخدام المديرين لأسلوب العلاقات الإنسانية من وجهة نظر المعلمين، كانت ضمن مستوى الاستخدام المتوسط بمتوسط حسابي بلغ (3.37) على مقياس ليكرت الخماسي، ولم تظهر الدراسة فروقًا تعود لمتغير الخبرة العملية للمعلمين. بينما أظهرت دراسة بلبيسي (2007) أن درجة ممارسة المهام القيادية في مجال العلاقات الإنسانية جاءت بدرجة كبيرة وبنسبة(73.8%)، ولم تظهر نتائجها فروقًا في هذا المجال تعود لمتغير الخبرة في التعليم. ويعتمد نجاح القائد في العلاقات الإنسانية على مهارته في التواصل مع الآخرين. وقد أشارت دراسة علي (2008 ب) إلى أن ممارسة المديرين للقيادة التربوية في مجال معرفة مبادئ الاتصال جاءت بدرجة مقبولة.

يمكن تصنيف الاتصالات التي تتم في محيط الإدارة كما ورد في أحمد وحافظ (2003) إلى نوعين؛ الأول: الاتصالات الرسمية التي تتم وفق اللوائح والمسارات التي يحددها البناء التنظيمي للمؤسسة التعليمية. والنوع الثاني: الاتصالات غير الرسمية والتي قد تتفق أو لاتتفق في أهدافها ومضمونها مع أهداف الاتصالات الرسمية، وتقوم على العلاقات الشخصية والاجتماعية بين أعضاء التنظيم أكثر من كونه على أساس السلطة أو أهداف المنظمة.

وبهدف الكشف عن واقع التواصل بين المديرين والمعلمين، قام بومروي (Pomroy, 2005) بدراسته التي اتبع فيها منهج دراسة الحالة بإجراء مقابلات مع ثلاثة مديرين، و(22) معلمًا ومعلمة في ثلاث مدارس ابتدائية بولاية مين الأمريكية. وأظهرت النتائج أن التواصل بين المعلمين والمديرين يتم من خلال القنوات الرسمية أكثر من التواصل وجهًا لوجه، وأن مضمون اتصالات المديرين تتجه إلى التأكيد على موضوعات غير تعليمية، وأن هذه الاتصالات قليلة التأثير على ممارسات المعلمين، ولكن وفي كثير من الأحيان تفشل الهرمية والاتصالات الرسمية في تكوين الالتزام لدى المعلمين نحو عملية التغيير والتطوير، ويعود السبب في ذلك كما بيّن ريفز (Reeves, 2006) إلى وجود أعضاء لديهم شبكة علاقات، وتأثير سلبي على أعضاء الطاقم الذين هم هدف التغيير، إضافة إلى وجود أعضاء مخلصين لديهم انتماء للمدرسة ولكنهم منعزلون، ودور القائد يكون بالعمل على فهم وتحديد معالم شبكة العلاقات داخل المدرسة من خلال التواصل عبر القنوات غير الرسمية، والعثور على هذين الصنفين من الأعضاء بهدف احتواء بعضهم وتوظيف آخرين لإنجاح عملية التغيير والتحسين المدرسية.

تقع على عاتق المدير العديد من المسؤوليات التي يمكن تعزيز أدائها بشكل فعّال، باعتماد الاتصالات غير الرسمية والعلاقات القائمة وجهًا لوجه بدلا من الإجراءات الروتينية، ومن ذلك ما بينته الدراسة المعمقة التي قام بها مارزانو وزملاؤه (2009) وشملت (69) دراسة. فقد توصل الباحثون أن من مسؤوليات القائد معرفة الجوانب الشخصية للمعلمين والهيئة الإدارية، وهذا يتطلب من القائد الإقرار بالأحداث المهمة في حياتهم، وإدراك

الحاجات الشخصية للمعلمين، والمحافظة على علاقات شخصية معهم. وتقع على عاتق القائد مسؤولية القيام بالقيادة الاستباقية التي تتميز بالانفتاح وسرعة البديهة، والمتمثلة في الوعي للتفاصيل والاتجاهات الخفية في إدارة المدرسة، وتوظيف المعلومات في مواجهة المشكلات والأوضاع الراهنة والمحتملة. ومن المسؤوليات التي ينبغي أن يضطلع بها القائد التعليمي أن يكون له حضور واضح وملموس في المدرسة، وذلك من خلال القيام بزيارات منتظمة ومتكررة للصفوف، وإجراء اتصال متكرر مع الطلبة، والاهتمام بالتواصل والتفاعل مع المعلمين وأولياء الأمور.

و يتطلب التواصل غير الرسمي مع المعلمين، من المدير كما بين البدري (2005) فهم الذات الإنسانية، وتكوين فلسفة خاصة باعتناق مجموعة من القيم والمعايير الأخلاقية التي تؤكد على إنسانية الإنسان وكرامته، والمواءمة بين الاحتياجات الإنسانية ومتطلبات العمل التربوي، وتحقيق التطابق بين النظرية والسلوك في العلاقات الإنسانية.

يحافظ المدير الناجح كما يبين بليس وبليس (Blase & Blase, 2004) على حضور وتواجد واضح من خلال التجول في المدرسة، وذلك لتحفيز المعلمين، ومراقبة عملية التعلم، وحتى يتمكن الجميع من الوصول إليه، ولتقديم الدعم الممكن لكل من يحتاج إليه، وليبقى المدير على علم بما يحدث في المدرسة. وأظهرت نتائج دراسة الغامدي (2006)، أن أداء المديرين في مجال المتابعة المستمرة لشؤون المدرسة جاء بمتوسط (3.33) على مقياس ليكرت الخماسي، والذي كان من المهام التي يمارسها المديرون أحيانًا، حيث أشار الباحث إلى وجود تقصير في أداء المديرين لمهامهم ضمن هذا المجال.

تعد القيادة التحويلية من أحدث نظريات القيادة، ويرى هالنجر (Hallinger,2011a) أن محافظة القائد على الحضور والتواجد في المدرسة تتداخل مع الأبعاد المندرجة في أطر القيادة التحويلية، والتي يسعى من خلالها القائد والتابعين كما ورد في هوي ومسكل (Hoy & Miskel, 2008) لنهوض كل منهما بالآخر إلى أعلى مستويات الدافعية والأخلاق.

وللتعرف على درجة ممارسة كفايات القيادة التحويلية، لدى مديري مدارس التعليم العام في محافظة المجمعة السعودية؛ فقد أجرى الربيعة (1431هـ) دراسته على عينة من (75) مديرًا و(97) معلمًا، واتبع الباحث المنهج الوصفي باستخدام الاستبانة لجمع البيانات. وبينت الدراسة أن درجة ممارسة المديرين لكفاية الجاذبية والتأثير، والاهتمام الفردي بالعاملين كانت بدرجة عالية، ولم تظهر الدراسة وجود فروقات دالّة في إجابات عينة المعلمين تبعًا للخبرة.

وهدفت دراسة أبو شعبان (2008) إلى التعرّف على درجة ممارسة مجالات القيادة التحويلية لدى مديري مدارس مدينة القدس، حيث تكونت عينة الدراسة من (368) معلمًا ومعلمة. وبينت النتائج أن ممارسة المديرين للقيادة التحويلية في مجال السلوك القدوة من وجهة نظر المعلمين، جاءت في المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، وأيضًا فقد بينت دراسة دانيلز (Daniels, 2009)، أن المديرين يقدمون نموذج للإنسان الذي يتعلم باستمرار، حيث يحضرون ورشات العمل ومجموعات التعلم الخاصة بالمعلمين.

في حين أظهرت دراسة عيسى (2008)، أن واقع ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التحويلية في تقديم نموذج سلوكي يحتذى به، قد جاءت دون المستوى المطلوب بمتوسط (2.11) على مقياس ليكرت الخماسي.

المجال الثامن: تقديم حوافز للمعلمين

تتجه القيادة إلى أساليب الحفز رغبة في زيادة الإنتاج وضبط جودة المنتج، وانطلاقًا من الافتراض بأن الإنسان قلما يوظف كل طاقاته في العمل، فيعمل التحفيز على زيادة استثماره لطاقاته، وتخفيض الفرق بين الطاقة الكامنة لديه وما يستثمر منها فعليًا (عريفج، 2004).

تُعرّف الحوافز بأنها الإمكانات التي توفرها البيئة المحيطة بالفرد، والتي يمكن أن يحصل عليها ويستخدمها لتحويل دوافعه نحو سلوك معين، وأدائه لأنشطة معينة بالشكل والأسلوب الذي يتبع رغباته أو حاجاته أو توقعاته ويحقق أهدافه، فالحوافز عبارة عن عوامل خارجية يحصل عليها العضو لقاء أدائه للعمل، والتي يمكن أن تكون مادية أو معنوية (البدري، 2002).

ويشير مارزانو وزملاؤه (2009) أن من السلوكيات المرتبطة بمسؤولية مدير المدرسة في مجال المكافآت؛ استخدام العمل الجاد والنتائج الجادة كأساس للمكافآت والتقدير، واستخدام الأداء مقابل الأقدمية كمعيار رئيس للمكافآت والتقدير. ويمثل حفز المعلمين كما بين عابدين (2001 أ) اللبنة الأساسية في سعي المدير لتحقيق أهداف

المدرسة بكفاءة وفاعلية، حيث يتوقف نجاح المدير إلى حد كبير على قدرته في فهم دوافع المعلمين، وتحريك رغبتهم للعمل.

يستعرض عريفج (2004) ثمانية نماذج متميزة من أساليب الحفز لجيمس كوزيس وباري بوزنر في كتابهما "The Leadership Challenge" كما يلي: توفير البيئة الحافزة ذاتيًا، وتمكين الآخرين من إحراز أفضل ما يستطيعون، والاعتراف بمساهمة الآخرين، والربط الفوري بين الإنجاز والمكافأة، واستعمال تشكيلة واسعة من الحوافز، وربط بعض الحوافز بمواصفات مميزة للإنجاز، واشتراك العاملين في إعداد برنامج المكافآت غير المادية، وأخيرًا الاحتفال بالإنجازات لجعل التعبير عن التقدير علنيًا.

وعن واقع ممارسات المديرين قامت مصلح (2004)، بدراسة هدفت إلى التعرف على دور مدير المدرسة الأساسية في محافظة الخليل في تطوير المناخ التنظيمي. وقد تكون مجتمع الدراسة من (4296) فردًا، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي باستخدام الاستبانة لجمع البيانات من العينة التي تألفت من (130) مديرًا ومديرة، و(325) معلمًا ومعلمة. وأظهرت النتائج أن دور المدير في تطوير المناخ التنظيمي المدرسي في مجال حوافز العمل جاء بدرجة متوسطة. وكذلك بينت دراسة الغامدي (2006) أن فاعلية أداء المديرين من وجهة نظر المعلمين في مجال توفير الحوافز للمعلمين جاءت بمتوسط (3.62) على مقياس ليكرت الخماسي، حيث يشير هذا المتوسط كما بينت الدراسة إلى أن المديرين غالبًا ما يقومون بدورهم في هذا المجال.

في حين أظهرت نتائج دراسة الربيعة (1431هـ) أن درجة ممارسة المديرين لكفاية التحفيز والإلهام كانت بدرجة عالية. وكذلك أشارت دراسة دروزة (2003)، إلى أن قيام المديرين بتعزيز المعلمين الجيدين كلما دعت الضرورة إلى ذلك، كان من القرارات التطويرية التي يتخذها المديرون بنسبة (90%) فأعلى.

يتطلب العمل وفق أنظمة الحوافز من القادة كما بيّن وندام (2003 أ)، الانخراط في حلقة من خمسة أنشطة، الأول: تحليل دافعية المشاركة، بحيث يراعي نظام الحوافز جميع أشكال التنوع في مجتمع المشاركين، ولا يقدم نفس الحوافز لكل المشاركين. أما النشاط الثاني فيتعلق بتصميم بنية للحوافز تضم أنماط السلوك التي يثاب أو يعاقب عليها المرء، ومعايير الأداء، وطبيعة ودرجة الثواب أو العقاب المترتب على ذلك. ويهتم النشاط الثالث بتوفير وترويج معلومات خاصة بنظام الحوافز للمشاركين. في حين يتعلق النشاط الرابع بمراقبة الآثار السلوكية للحوافز، وذلك لحماية هذا النظام من التركيز على تفسيرات غير صحيحة لدافعية المشاركين، والتعرف على مستويات أداء متوقعة بشكل خاطئ، والكشف عن الثغرات التي تمنع إيجاد روابط جديدة كافية بين أنماط السلوك والحوافز المقدمة. وأخيرًا يهتم النشاط الخامس بإعادة تصميم نظام الحوافز ليكون قادرًا على التطور المستمر للتكيف مع التغيرات التي تطرأ.

أشارت الدراسات الميدانية إلى وجود علاقة إيجابية بين الأنماط والممارسات القيادية ومستوى الدافعية؛ ومن ذلك دراسة الشيخ (2001) التي فحصت ذلك في مدارس وكالة الغوث في منطقة القدس، واتبعت المنهج الوصفي المسحي بتطبيق أداتي قياس دافعية

المعلمين ووصف السلوك القيادي على (451) معلمًا ومعلمة، وأظهرت النتائج أن دافعية المعلمين تزداد بتوجه المديرين نحو تنفيذ بعدي القيادة (تنفيذ المهام، العلاقات الإنسانية) معًا، أكثر من الاهتمام بأحد البعدين دون الآخر، وبينت النتائج وجود ارتباط إيجابي قوي بين تنفيذ هذين الاتجاهين وارتفاع دافعية المعلمين، حيث بلغ معامل الارتباط (0.94)، ولم تظهر النتائج أثر لعدد سنوات خبرة المعلمين على مستوى دافعيتهم.

وكذلك فإن دراسة حمارشه (2011) التي هدفت إلى تعرف العلاقة بين الممارسات القيادية لمديري المدارس كما يراها المعلمون، ومستوى دافعية الإنجاز لديهم. تكون مجتمع الدراسة من (4024) معلمًا ومعلمة في محافظة "رام الله والبيرة"، مثلتهم عينة عشوائية بلغت (406) معلمًا ومعلمة. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي مستخدمة الاستبانة لجمع البيانات. وأظهرت النتائج أن مستوى دافعية الإنجاز لدى المعلمين جاء مرتفعًا بمتوسط (3.83)، ويرتبط بعلاقة إيجابية دالة إحصائيًا مع الممارسات القيادية للمديرين المتمثلة في العلاقات الإنسانية، والاتصال والتواصل، واتخاذ القرارات، كما بينت الدراسة وجود فروق دالة تعود لمتغير الجهة المشرفة لصالح الجهات الخاصة، بينما لم تظهر النتائج فروقًا تعزى لمتغير الخبرة.

ولا يقتصر الارتباط الإيجابي للممارسات القيادية والإدارية على مستوى الدافعية لدى المعلمين؛ فقد أظهرت دراسة عودة (2004) أن مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين يرتبط إيجابيًا مع ممارسة المديرين للمهام القيادية المتمثلة في اتخاذ القرار، والاتصال والتواصل، وإدارة الوقت، والإدارة بالأهداف، وإدارة التغيير.

المجال التاسع: تعزيز التطور المهني

أظهرت الأبحاث المدرسية الفعّالة كما أشار ويدمر (Wiedmer, 1995)، أن المدير هو الشخصية البارزة التي تلعب الدور الأساسي في تطوير المعلمين مهنيًا، وتحسين أدائهم ونوعية تعليمهم.

يمكن تعريف التطوير المهني بأنه "عملية تسعى إلى توفير مجالات تعلّم للمعلمين تفعّل وتستثير قدراتهم الخلاقة والتأملية، الأمر الذي يؤدي إلى إحداث معنى أعمق لعملهم ويُحسّن في ممارساتهم التعليمية". بريدسون وجوهانسون (Bredeson & Johansson, 2000:387). ويمكن تحقيق التطوير المهني للمعلمين كما بين دانيلسون (Danielson, 2009) من خلال الإدراك الذاتي، وخطط التطوير المهني، ومجموعات التعلّم، ولجان التعليم المهنية، ووضع الأهداف الدراسية التي يشتق منها المعلمون خططهم الدراسية.

بيّنت نتائج دراسة دانيلز (Daniels, 2009) أن دور المدير في عملية التطوير المهني للمعلمين يتمثل في استخدام المناقشات غير الرسمية واجتماعات الطاقم لإبقاء رؤية المدرسة حية في أذهان المعلمين، والتواصل مع أعضاء الطاقم حول احتياجاتهم الشخصية والمهنية، وتيسير الموارد اللازمة لدعم عملية التطوير المهني كالمواد والكتب والمجلات، وتركيز اهتمام الطاقم بالبيانات ذات الصلة، وربط التطوير المهني بعملية الإصلاح، واستخدام البيانات لدعم عملية الإصلاح والتحسين، وتقديم نموذج للإنسان الذي يتعلم باستمرار وذلك بحضوره مجموعات التعلم الخاصة بالمعلمين، إضافة إلى حضور الورشات الخاصة بالمديرين، وإعطاء التعليمات وتسهيل أنشطة التطوير المهني، ومتابعة تطبيق المهارات

الجديدة في الصفوف. كما بيّنت النتائج أن العوامل التي يمكن أن تؤثر إيجابًا أو سلبًا على عملية التطوير المهني، تتمثل في توفر التمويل والموارد، والوقت المتاح لعملية التطوير المهني، والتواصل بين المعلمين والمدير، واتجاهات المعلمين نحو عملية الإصلاح والتحسين. إضافة إلى ذلك يرى الباحث الحالي أن مما يعين المدير على النجاح في بناء خطة التطوير المهني للطاقم التعليمي، ضرورة إجراء مسح للدورات والخبرات التدريبية التي اجتازها كل معلم.

تظهر الدلائل كما يذكر لويس (Louis, 2006) أن المدارس التي تنخرط في التعلم المشترك للمعلمين داخل التنظيم المدرسي لديها طلبة ذوي تحصيل أعلى من تلك التي ليس لديها تعلّم تنظيمي، وبالتالي فإن العمل على إيجاد مجتمع تعلّم مهني، يتطلب تغييرات أساسية في المصادر الاجتماعية والبشرية في المدرسة والتي تتضمن طرق التواصل، والتطوير المهني، والآليات غير الرسمية المساهمة في توحيد وانسجام المعلمين. ثم إن التعلّم داخل التنظيم كنموذج لإصلاح المدارس يقوم على افتراضين، الأول: أن عمل الأشخاص داخل التنظيم المدرسي جزء من بناء اجتماعي مشترك للمعاني المشتركة لجميع أعضاء التنظيم. وأما الافتراض الثاني فإن التعلم في مجموعات يحدث في إطار منظم، وليس من خلال التراكم العشوائي للمعرفة الفردية.

وفيما يتعلق بتصورات المعلمين نحو مدارسهم كمنظمات متعلمة، ونحو مديريهم كقادة للتعليم؛ أظهرت دراسة جبران (2011) أن تصورات المعلمين نحو مدارسهم كمنظمات متعلمة جاءت بدرجة متوسطة نسبيا بلغت (3.14)، وأظهرت الدراسة وجود ارتباط وثيق بين

تصورات أفراد العينة نحو مدارسهم كمنظمات متعلمة، ونحو مديريهم كقادة للتعليم، ولم تظهر الدراسة فروقًا تعود لمتغير الخبرة في التعليم.

ويرى الباحث الحالي أن إيجاد مجتمع التعلم المهني في المدرسة، وتوظيف وتفعيل ما يقوم عليه من مبادئ وقيم ضمن ثقافة المنظمة، وفي ضوء الرؤية المشتركة، يهيء الظروف لظهور القادة من المعلمين، الأمر الذي يستلزم رعاية هذه القيادات ودعمها واستثمارها لتشكل ركائز داعمة ومساندة للنهوض بالمستوى التعليمي للمدرسة، ولتكون ذخرًا قياديًا للمستقبل.

وعن درجة إسهام المدير في التطوير المهني للمعلمين أظهرت دراسة المناعمة (2005)؛ أن دور الإدارة في تحسين العملية التعليمية في مجال النمو المهني للمعلمين، جاء بنسبة (74.43%). بينما أظهرت نتائج دراسة الغامدي (2006)، أن فاعلية أداء المديرين من وجهة نظر المعلمين في مجال تشجيع النمو المهني جاءت بمتوسط (3.23) على مقياس ليكرت الخماسي، والذي كان من المهام التي يمارسها المديرون أحيانًا، حيث أشار الباحث إلى وجود تقصير في أداء المديرين لمهامهم ضمن هذا المجال. وكذلك أظهرت نتائج دراسة دروزة (1998)، أن قيام المديرين بترشيح المعلمين لحضور الدورات والندوات كل حسب تخصصه وبما يعود بالفائدة على المدرسة، والعمل على التنسيق مع المسؤولين على تلبية حاجات المعلمين المهنية، من خلال توفير فرص التدريب والتنمية الذاتية للمعلم، كانت من المهام الوظيفية التي يمارسها المديرون بنسبة (10%) فأدنى.

وسعت دراسة الفقيه (2004) إلى تعرّف مدى قيام مدير المدرسة بدوره في تطوير المعلمين مهنيًا في منطقة ضواحي القدس. حيث اتبعت الدراسة المنهج الكمي الكيفي باعتماد الاستبانة والمقابلة كأدوات لجمع البيانات من العينة التي تكونت من (70) مديرًا ومديرة، و(235) معلمًا ومعلمة موزعين على المدارس الحكومية والوكالة والخاصة. وأظهرت النتائج أن تقييم المديرين لأنفسهم في تطوير المعلمين مهنيًا كان بدرجة عالية، بينما جاء تقييم المعلمين لدور المديرين في تطويرهم مهنيًا كان بدرجة متوسطة، وكانت درجة التقييم حسب الجهة المشرفة على الترتيب التالي: الحكومية، الخاصة، والوكالة، بينما كانت درجة التقييم حسب سنوات الخبرة على الترتيب التالي: أكثر من عشر سنوات،(1-5) سنوات، وأخيرًا (6-10) سنوات. ولم تظهر النتائج فروقًا دالة إحصائيًا في درجة تقييم المعلمين لدور المديرين في تطويرهم مهنيًا تعزى إلى الخبرة، بينما أظهرت فروقًا تعزى إلى الجهة المشرفة بين معلمي المدارس الحكومية والوكالة لصالح المدارس الحكومية.

وحتى ينجح التطوير المهني، يؤكد دارلنج هاموند ورتشاردسون (Darling-Hammond & Richardson, 2009) على ضرورة أن يكون هذا الأمر، ضمن عملية إصلاحية متواصلة ضمن حياة المدرسة وثقافتها، وأن يتم العمل على إحداث التغيير في قيم ومعتقدات المعلمين ومعارفهم، وليس مجرد تكديس للمعرفة، وأن يتم توزيع الوقت بشكل فعال لمنح المعلمين الفرصة لتذويت المعرفة لديهم، وأن يوفر للمعلمين فرصًا للتعلم الفعال، ويساعدهم على فهم كيفية تعلم الطلبة لمواد معينة، كل ذلك في بيئة تعاونية تعزز الثقة وعلاقة الزمالة بين المعلمين.

أظهرت دراسة سوليفان (Sullivan, 2010) التي هدفت إلى الكشف عن تأثير ثقافة المدرسة وأهدافها وتعاون المعلمين على اتجاهاتهم نحو خططهم للتطوير المهني، واتبعت المنهج العرضي باستخدام الاستبانات بالإنترنت كأداة لجمع البيانات. تكونت العينة من (154) معلمًا من رياض الأطفال إلى المرحلة الثانوية في منطقة تورنتو التعليمية في كندا. لقد فحصت الدراسة تأثير عناصر ثقافة المدرسة وهي القيادة التعاونية، وتعاون المعلمين والتطوير المهني ووحدة الهدف. وأظهرت النتائج أن عامل التطور المهني كجزء من ثقافة المدرسة هو صاحب العلاقة الإيجابية الأقوى مع اتجاهات المعلمين نحو خطة التطوير المهني، وأظهرت الدراسة أن العمل التعاوني بين المعلمين في خطة التطوير المهني يؤثر بشكل معتدل على اتجاهاتهم نحو خطة التطوير المهني، وأن هؤلاء المعلمين يحملون اتجاهات أكثر إيجابية تجاه خطة التطور المهني. أما عن أثر أهداف المدرسة، فقد أشارت النتائج أن المعلمين الذين تتماشى خطتهم للتنمية المهنية مع أهداف المدرسة، يملكون اتجاهات أكثر إيجابية تجاه خطة التطوير المهني. وأظهرت النتائج أن سنوات العمل في التعليم لا تؤثر في اتجاهات المعلمين نحو خطة التطوير المهني.

المجال العاشر: توفير الحوافز للتعلّم

يتوجب على القيادة المدرسية وقبل اعتماد نظام الحوافز للارتقاء بالتحصيل الدراسي للطلبة، أن تراعي كما بينت وندام (2003 ب) بناء حوافز التعلم على اتجاه الطالب نحو التعلم، وقيمة التعلم، والتعرف على تأثيرات المجتمع والأسرة والأقران، وارتباط حوافز التعلم غالبًا بخصوصية ثقافية، وباعتبارات خاصة كالنوع الاجتماعي والجنس. ووجوب تنقية

وتحديد نظريات الحوافز الصفية المتضمنة لتأثيرات نظام المكافآت الخارجية والداخلية، ومن ثم ربطها وإحداث تواصل من خلالها بالمشاركين، وإقامة برامج التدريب للإداريين والمعلمين لإعدادهم كي يستجيبوا بحساسية عالية للحاجات الجسمية والنفسية للطلبة.

وقد بين مارزانو وزملاؤه (2009) أن على المدير الاعتراف بإنجازات الطلبة، والاحتفاء بها بشكل نظامي ومنصف، وأن يقدم بعض التوجيهات المتعلقة بوسائل تحفيز الطلبة عبر مصادر خارجية، كتزويد الطلبة بتغذية راجعة حول التقدم الذي حققوه في اكتساب المعرفة أو المهارات، وإشراكهم في مهام تركز على المحتوى الدراسي في صورة ألعاب وأنشطة مغرية، وتوفير فرص للطلبة لإقامة مشاريع من تخطيطهم.

وميدانيًا أظهرت دراسة الغامدي (2006)، أن فاعلية أداء المديرين من وجهة نظر المعلمين في مجال توفير الحوافز للتعلم، احتلت المرتبة الأولى من بين أحد عشر بعدًا للقيادة التعليمية وبمتوسط (4.07) على مقياس ليكرت الخماسي.

وبهدف التعرف على إجراءات الإدارات المدرسية لدعم استمرار بقاء الطلبة على مقاعد الدراسة، ومواجهة التسرب في المرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدينة القدس وضواحيها؛ فقد قام عابدين (2001 ب) بدراسته على العينة التي تكونت من جميع المديرين الذين بلغ عددهم (95) مديرًا ومديرة، و(259) معلمًا ومعلمة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي. وأظهرت النتائج أن من أعلى الإجراءات الإدارية شيوعًا لمواجهة ظاهرة التسرب، ودعم استمرار بقاء الطلبة على مقاعد الدراسة، تمثلت في تقديم المدرسة جوائز للطلبة

لنجاحهم الدراسي وسلوكهم القويم، ولم تظهر النتائج فروقًا تعزى إلى الجهة المشرفة على المدارس.

يشكل المناخ المدرسي إحدى الدعائم الرئيسة التي تسهم في فاعلية أداء المدرسة وطواقمها وطلابها، ومن العوامل التي تسهم في توفير المناخ التربوي الداعم للتقدم التعليمي للطلبة؛ ما أورده كاربنتر (2002) من ضرورة توفير القيادة المدرسية للطلبة نظامًا فعّالا يراعي مراحل نموهم، ويمدهم بكل ما يحتاجونه من إرشاد ورعاية، وهذا يتطلب أن يكون المدير قادرًا على تفهم احتياجات الطلبة وتلبيتها، وأن يعمل المدير على بناء مجتمع مدرسي يسوده الاحترام المتبادل بين الطلبة والمعلمين، وأن تقيم القيادة قنوات اتصال دائمة بين المدرسة والطلبة وأولياء أمورهم، الذين لا يقتصر دورهم على الحضور إلى المدرسة عند حدوث مشكلة ما، بل يجب تفعيل دورهم كما يبين العمايرة (2002) من خلال تشكيل مجلس للآباء والمعلمين؛ والذي يعمل على تطوير خطة العمل المشترك، وتنفيذها ومتابعتها وتقييمها.

يختلف المناخ المدرسي من مدرسة إلى أخرى، ولكل مدرسة مناخها الخاص الذي تتميز به عن غيرها، وقد استخدمت العديد من المفاهيم لوصف المناخ المدرسي، منها مناخ مفتوح ومناخ مغلق، حيث يسود المناخ المفتوح في المدارس التي يتمتع أعضاؤها بروح معنوية عالية، وعلاقات قوية يحكمها الاحترام والثقة والتعاون، ويزداد فيها التزام كل فرد بإنجاز مهامّه وواجباته. بينما يسود المناخ المغلق في المدارس التي ينخفض مستوى رضا أعضائها، وتقل فرص إقامة العلاقات الاجتماعية بينهم، ويُظهر أفرادها التزامًا بسيطًا بإنجاز

مهامهم وواجباتهم، وتزداد الشكوى من قبل أعضاء المجتمع المدرسي تجاه بعضهم البعض. (الغريب؛ حسين؛ المليجي، 2005)

و لمعرفة طبيعة العلاقة بين المناخ السائد في المدرسة الثانوية، وكل من دافعية الإنجاز ومستوى الطموح، لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة أبها السعودية؛ قام الصافي (2001) بدراسة على عينة تكونت من (160) طالبًا وطالبة. وأسفرت نتائجها عن وجود فروق دالّة إحصائيًا عند مستوى (0.01) بين متوسطات طلبة المدارس ذات المناخ المدرسي المفتوح، ومتوسطات طلبة المدارس ذات المناخ المدرسي المغلق، في كل من دافعية الإنجاز ومستوى الطموح، لصالح طلبة وطالبات المدارس ذات المناخ المدرسي المفتوح.

وعلى الرغم من أن توفير المناخ التربوي الداعم للطلبة من مسؤوليات القيادة المدرسية وبالتشارك مع الطاقم التعليمي، يرى الباحث الحالي ضرورة وجود مستشار تربوي في المدارس حتى يقدم الإرشاد للطلبة، ويعين المدير وطاقم المعلمين في بناء الخطط وتطوير البدائل المستندة إلى المعرفة العلمية المتخصصة.

الخلاصة

يؤكد الأدب التربوي والدراسات السابقة على الدور الهام والحيوي للمدير في نجاح المنظمة المدرسية، من خلال قيامه بشكل فاعل بدوره في المهام التي تضمنتها أداة الدراسة الحالية، وبعد مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بدور المدير كقائد تعليمي حسب مجالات أداة الدراسة، تبين أن الأدوار والمهام التي ينطوي عليها هذا الدور لمدير المدرسة،

تشكل منظومة مترابطة ومتكاملة ومتفاعلة فيما بينها، وهي تمثل جوهر وأساس عمل المنظمة المدرسية، الأمر الذي جعل الباحثين والمسؤولين والمعلمين والطلبة وأولياء أمورهم يعوّلون كثيرًا على دور المدير كقائد تعليمي في التأثير على المجتمع المدرسي، والمناخ المدرسي، والبرنامج التعليمي، كما أن فاعلية المدير في أداء مجموعة الأدوار التي تشكل دوره كقائد تعليمي، هي التي تؤثر وبشكل مباشر في حكم هؤلاء ومن بعدهم المجتمع ومنظماته على أداء المدرسة ومخرجاتها.

بلغ عدد الدراسات الميدانية السابقة التي تمكن الباحث من مراجعتها (45) دراسة، ثلاث منها اتبعت منهج دراسة الحالة، و(30) دراسة كمية اتبعت المنهج الوصفي المسحي التحليلي، و(5) دراسات كيفية، و(7) دراسات كمية كيفية، وفيما يتعلق بالعينات التي جمعت منها بيانات الدراسات السابقة، فكانت عينة (17) دراسة من المعلمين، و(12) دراسة من المديرين، و(13) دراسة من المديرين والمعلمين، ودراستان من الطلبة، ودراسة واحدة ضمت عينتها مديرين ومعلمين وطلبة وأولياء الأمور.

ورغم أن الباحث قد عرض الدراسات السابقة حسب مجال القيادة المدرسية ومجالات أداة الدراسة، إلا أنه يمكن إجمال الموضوعات التي اهتمت بها الدراسات السابقة في ثلاثة محاور كما يلي:

المحور الأول: دراسات بحثت واقع الممارسات القيادية التربوية والتعليمية في المدارس، كدراسة علي (2008 ب)، والغامدي (2006)، وأنفارا (Anfara etal, 2006)، وقد

تراوحت نتائج الدراسات السابقة حول درجة ممارسة المديرين للقيادة التربوية ومهامها المتعددة بين العالية والمتوسطة والمتدنية.

المحور الثاني: دراسات بحثت واقع أنماط وأساليب معينة في القيادة والإدارة المدرسية، والتي تضم أبعاد ومجالات تنسجم مع ما بحثته الدراسة الحالية، كدراسة غرامدال (Grumdahl,2010) التي بحثت تأثير استخدام مبادئ إدارة الجودة الشاملة، و كدراسة عيسى (2008)، وأبو شعبان (2008)، والربيعة (1431هـ)، التي درست واقع القيادة التحويلية، وقد جاء واقع ممارسة مجالات هذه القيادة التي تنسجم مع مجالات الدراسة الحالية متفاوتًا بين الدرجة العالية، والمتوسطة، ودون المستوى المطلوب.

المحور الثالث: دراسات بحثت في ظروف وأساليب وممارسات نماذج للقيادات المدرسية الناجحة، كدراسة كابارد (Khapared etal, 2004)، ودراسة ليثوود (Leithwood, 2005)، ودراسة هابجر (Habegger, 2007)، ودراسة مكتب مراقب التعليم العام في ولاية واشنطن (Office of Superintendent of Public Instruction, 2000)، وقد أبرزت دراسات هذا المحور أهمية وفاعلية ممارسات القيادات المدرسية في نجاح تلك المدارس، كوجود رؤية واضحة، والاهتمام بالتطوير المهني، والمشاركه في اتخاذ القرارات.

وفيما يتعلق بالمتغيرات المستقلة فقد تفاوتت نتائج الدراسات السابقة في إظهار أثر متغيري الجهة المشرفة، وعدد سنوات خبرة المعلم في التعليم على إجابات العينة.

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة

تعتبر هذه الدراسة امتدادًا للدراسات التي بحثت في القيادة المدرسية، باعتبارها العنصر المسؤول قانونيًا وأخلاقيًا عن كل ما يجري في المنظمة المدرسية، وأن مدير المدرسة هو المسؤول الأول عن العمليات والمخرجات التربوية والتعليمية بناء على الأدوار المتعددة التي يقع على عاتقه القيام بها، حيث تتعلق هذه الدراسة بتقييم دور المدير كقائد تعليمي للمدرسة من وجهة نظر المعلمين.

إن الدراسات السابقة التي اهتمت بالقيادة التربوية أو التعليمية في معظمها، إما أنها اهتمت بدراسة مجالات عامة مثل شؤون الطلبة، والمهارات الفنية، والتعليم والتعلم، والعاملين، كدراسة ليثوود (Leithwood, 2005)، ودراسة علي (2008 أ)، أو أنها بحثت مجالات خاصة ومحدَّدة مثل الدافعية، والتخطيط، والرضا الوظيفي، كدراسة أبو شعبان (2008)، ودراسة أنفارا (Anfara etal, 2006)، ودراسة الشيخ (2001). في حين اهتمت الدراسة الحالية ببحث العديد من المجالات الحيوية والهامة في القيادة التعليمية، الأمر الذي يجعلها تتميز في تقديم صورة أكثر شمولية من الدراسات الأخرى، وتتيح الفرصة للباحثين للمقارنة بين واقع أداء المديرين في المجالات الحيوية موضوع الدراسة، خاصة وأنه تم تحديد مجالات وبنود أداة الدراسة بناء على تحليل العمل ونتائج الدراسات السابقة.

إن الدراسة العربية الوحيدة التي استخدمت مقياس هالنجر للقيادة التعليمية في تقييم دور المديرين من بين الدراسات التي تمكن الباحث من الاطلاع عليها، دراسة الغامدي (2006) التي استخدمت مقياس هالنجر (Hallinger, 1983) والذي يتكون من (71) بندًا

موزعة على (11) مجالاً؛ في حين أن الدراسة الحالية استخدمت مقياس هالنجر (Hallinger,1990) الذي تم تطويره حتى أصبح يضم (50) بندًا موزعة على (10) مجالات، وقد امتازت الدراسة الحالية عن الدراسات العربية السابقة في بحث أثر متغير عدد سنوات عمل المعلم مع المدير في تقييم المعلمين لدور المدير كقائد تعليمي.

الفصل الثالث

- المنهجية
- المتغيرات
- مجتمع الدراسة
- العينة
- أداة الدراسة
- إجراءات الدراسة
- المعالجة الإحصائية

الفصل الثالث

منهجية الدراسة وإجراءاتها

يعرض هذا الفصل منهجية الدراسة، ومتغيراتها المستقلة والتابعة، ووصفًا لمجتمع الدراسة وعينتها والأداة التي استخدمت لجمع البيانات، وطرق التحقق من صدقها وثباتها، كما يهدف الفصل الحالي إلى توضيح إجرءات تنفيذ الدراسة، إضافة إلى بيان المعالجة الإحصائية التي اعتمدها الباحث في الإجابة عن أسئلة الدراسة، والتحقق من فرضياتها.

المنهجية: اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي، وذلك باستخدم الاستبانة كأداة لجمع البيانات.

متغيرات الدراسة

أولا: المتغيرات المستقلة: تضمنت الدراسة ثلاثة متغيرات مستقلة وهي كما يلي:

- ❖ متغير الجهة المشرفة على المدرسة، وله ثلاثة مستويات:

1. وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية.
2. المدارس الخاصة التابعة للجمعيات والمؤسسات الأهلية.
3. وزارة المعارف.

- ❖ متغير عدد سنوات عمل المعلم مع المدير، وله أربعة مستويات هي:

1. 5 سنوات فما دون 2. 6 - 10 سنة 3. 11 - 15سنة 4. أكثر من 15 سنة

- ❖ متغير خبرة المعلم، وله أربعة مستويات هي:

1. 5 سنوات فما دون 2. 6 - 10 سنة 3. 11 - 15 سنة 4. أكثر من 15 سنة

ثانيًا: المتغير التابع والمتمثل في استجابات أفراد العينة على بنود الاستبانة ومجالاتها العشرة حسب سلم ليكرت الخماسي(5-Point Likert Scale).

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية في مدارس مدينة القدس، في العام الدراسي 2012/2011، والتي تتبع الجهات التالية:

1. وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، والمبينة في ملحق رقم (1).
2. الجهات الخاصة والجمعيات الأهلية المقدسية، والمسجلة لدى مديرية التربية والتعليم في مدينة القدس، والمبينة في ملحق رقم (2).
3. وزارة المعارف، والمبينة في ملحق رقم (3).

ويبين الجدول رقم (1) توزيع مدارس مجتمع الدراسة ومعلميها حسب الجهة المشرفة.

جدول رقم (1)

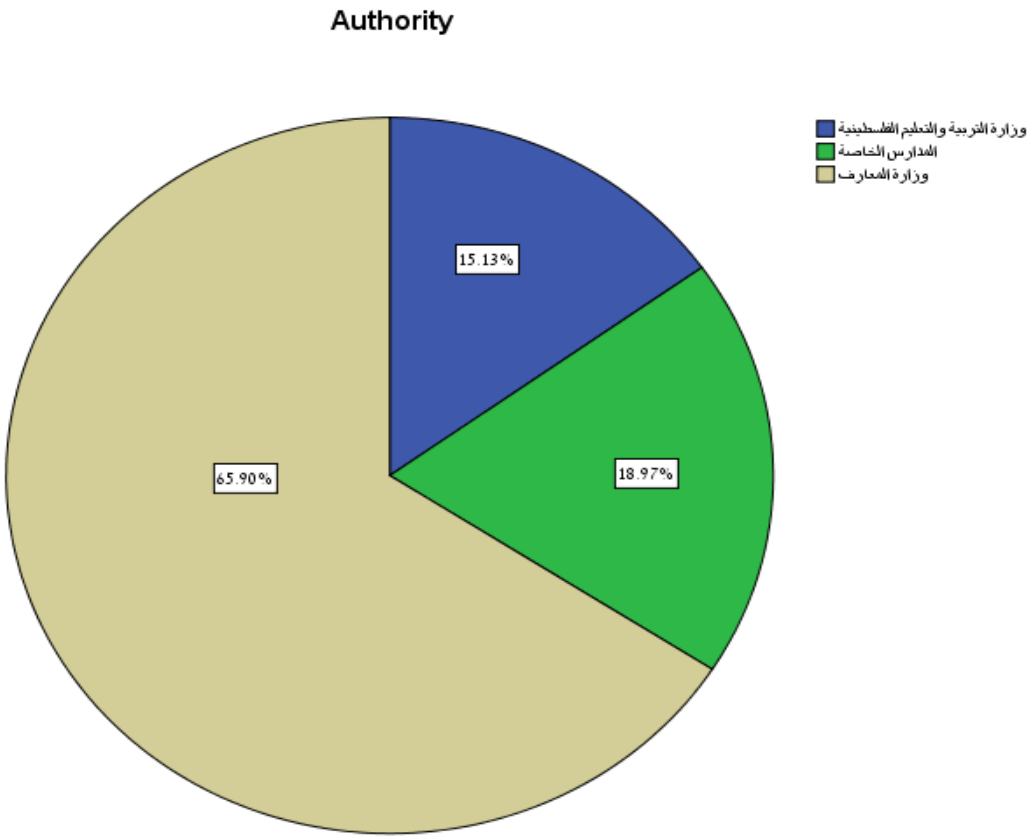
مجتمع الدراسة ممثلا بعدد المدارس والمعلمين حسب الجهة المشرفة

الجهة المشرفة	المدارس		معلمون		معلمات		مجموع أفراد المجتمع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
وزارة التربية والتعليم الفلسطينية *	25	23	62	16	317	14	379	15
المدارس الخاصة *	44	41	59	15	440	20	499	19
وزارة المعارف **	39	36	275	69	1450	66	1725	66
المجموع	108	100	396	100	2207	100	2603	100

* قسم التخطيط في مديرية التربية والتعليم في القدس

** http://www.jerusalem.muni.il/jer_main/defaultnew.asp?lng=3

ويوضح الشكل رقم (3) توزيع مدارس مجتمع الدراسة حسب الجهة المشرفة



شكل رقم (3): توزيع مدارس مجتمع الدراسة حسب الجهة المشرفة

عينة الدراسة

تم تحديد حجم العينة الممثلة بنسبة (15%) من مجتمع الدراسة (عودة وملكاوي، 1992)، والتي بلغت (390) معلمًا ومعلمة، ومن ثم تم تحديد حجم العينة الممثلة لكل جهة مشرفة بما يتفق مع نسبتها في المجتمع، والجدول رقم (2) يبين عدد أفراد العينة ونسبتها إلى مجتمع الدراسة.

جدول رقم (2): عدد أفراد العينة ونسبتها إلى المجتمع

الجهة المشرفة	المجتمع		العينة	
	العدد	%	العدد	%
وزارة التربية والتعليم الفلسطينية	379	15	59	15
المدارس الخاصة	499	19	74	19
وزارة المعارف	1725	66	257	66
المجموع	2603	100	390	100

ويظهر الجدول رقم (3) توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات المستقلة ومستوياتها

جدول رقم (3): توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات المستقلة ومستوياتها

المتغير المستقل	مستوياته	العدد	%
الجهة المشرفة	وزارة التربية والتعليم الفلسطينية	59	15
	المدارس الخاصة	74	19
	وزارة المعارف	257	66
المجموع		**390**	**%100**
سنوات العمل مع المدير الحالي	5 سنوات فما دون	208	53
	6 – 10 سنوات	97	25
	11 – 15 سنة	36	9
	أكثر من 15 سنة	49	13
المجموع		**390**	**%100**
سنوات الخبرة في التعليم	5 سنوات فما دون	105	27
	6 – 10 سنوات	90	23
	11 – 15 سنة	63	16
	أكثر من 15 سنة	132	34
المجموع		**390**	**%100**

أداة الدراسة

اعتمد الباحث مقياس هالنجر (Hallinger, 1990) للإدارة التعليمية، والذي تضمن (50) بندًا موزعة على (10) مجالات بالتساوي، وقد أطلق عليه هالنجر Principal Instructional Management Rating Scale (PIMRS). وتقع المجالات العشرة للمقياس ضمن ثلاثة أبعاد رئيسية للإدارة التعليمية، والتي يبينها الجدول رقم (4).

جدول رقم (4): أبعاد القيادة التعليمية

تعريف مهمة المدرسة	إدارة البرنامج التعليمي	تعزيز المناخ المدرسي
* وضع أهداف المدرسة في إطار. * إيصال أهداف المدرسة.	* الإشراف وتقييم التعليم. * تنسيق المناهج. * متابعة تقدم الطلبة.	* الحفاظ على وقت التعليم. * المحافظة على حضور وتواجد قوي. * تقديم حوافز للمعلمين. * تعزيز التطور المهني. * توفير الحوافز للتعلم.

ويعود أصل هذا المقياس إلى ما قام به هالنجر (Hallinger, 1983) من تحليل العمل لمهمات الإدارة التعليمية، ومن خلال المناقشات مع العاملين في هذا المجال، وبالاعتماد على نتائج الدراسات ذات العلاقة، توصل هالنجر في حينه إلى تطوير مقياس مكون من (71) بندًا موزعة على (11) مجالاً.

وقد استخدم هذا المقياس في (130) رسالة دكتوراه في (85) جامعة أجنبية في الفترة الواقعة بين العام 1983- نيسان 2010 (Hallinger, 2011a). وعربيًا قام الموسوي (2001) بتطوير مقياس هالنجر في الإدارة التعليمية في دولة البحرين، وقام سوالمة وشديفات (1995) بدراسة هدفت إلى تطوير صورة أردنية معدلة من مقياس هالنجر في الإدارة التعليمية، والتعرف على الخصائص السيكومترية للصورة المعربة، وانتهت الدراسة إلى مقياس مكون من (80) فقرة. وقد توصلت كلا الدراستين أن الصورتين الأردنية والبحرينية لمقياس هالنجر تتمتعان بخصائص سيكومترية تمكن الباحثين من استخدامه كأداة للتقييم، و قام الباحث بترجمة استبانة (Hallinger, 1990) إلى اللغة العربية ومن ثم إلى الإنجليزية للتحقق من دقة الترجمة، وحتى تلائم الأداة الواقع الفلسطيني، قام الباحث بالتحقق من صدق الترجمة العربية للأداة وثباتها كما يلي:

صدق الأداة (Validity)

1. تمت مراجعة الأداة بعد ترجمتها إلى العربية على يد أعضاء لجنة مناقشة الرسالة.
2. تم تحكيم الترجمة العربية للأداة المكونة من (50) بندًا ملحق رقم (4)، وذلك على يد ثمانية من أساتذة التربية في الجامعات الفلسطينية ملحق رقم (5).
3. تمت مراجعة الاستبانة على يد خمسة من معلمي المرحلة الأساسية في القدس، وذلك بهدف تحقيق المزيد من ملاءمة الأداة للواقع التربوي الفلسطيني.
4. وجّه الباحث سؤالاً إلى العينة الاستطلاعية التي تكونت من (35) معلمًا ومعلمة، وذلك لتحديد أي إشكالية في فهم بنود الاستبانة.

وبعد ذلك قام الباحث بدراسة الملاحظات التي وضعت على الاستبانة، وتم إجراء التعديلات اللازمة، وأصبحت الأداة مؤلفة من (52) بندًا، إضافة إلى سؤال مفتوح تمت إضافته بناء على توصية الأستاذة المشرفة.

معامل ثبات الأداة (Reliability)

للتحقق من الثبات الأولي للأداة طبقت الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (35) معلمًا ومعلمة من مجتمع الدراسة ومن خارج العينة، والتي يبين خصائصها جدول رقم (5).

جدول رقم (5): خصائص العينة الاستطلاعية

طول الفترة	مدة العمل مع المدير الحالي		الخبرة في التعليم	
	عدد المعلمين	%	عدد المعلمين	%
5 سنوات فما دون	7	20	3	9
6–10 سنوات	16	46	14	40
11–15 سنة	7	20	5	14
أكثر من 15 سنة	5	14	13	37
المجموع	**35**	**100**	**35**	**100**

قام الباحث بحساب معامل الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) للعينتين الاستطلاعية والكلية الذي يظهره جدول رقم (6)، فبلغ معامل الثبات الاتساق الداخلي الأولي والنهائي للأداة ككل (0.961)، (0.965) على الترتيب، وهي قيم مقبولة لأغراض البحث العلمي، وتعطي الباحث الثقة في الاستبانة أداة الدراسة.

جدول رقم (6): معامل الثبات كرونباخ ألفا الأولي والنهائي لأداة الدراسة ومجالاتها

رقم المجال	اسم المجال	عدد البنود	معامل الثبات الأولي	معامل الثبات النهائي
1	وضع الأهداف التعليمية للمدرسة في إطار إداري ومهني	5	0.889	0.880
2	إيصال أهداف المدرسة	5	0.836	0.834
3	الإشراف وتقييم التعليم	5	0.737	0.811
4	تنسيق المناهج	5	0.852	0.856
5	متابعة تقدم الطلبة	5	0.784	0.826
6	الحفاظ على وقت التعليم	5	0.696	0.761
7	المحافظة على حضور وتواجد واضح	6	0.803	0.782
8	تقديم حوافز للمعلمين	5	0.928	0.884
9	تعزيز التطور المهني	5	0.841	0.886
10	توفير الحوافز للتعلم	6	0.840	0.866
الأداة كاملة		**52**	**0.961**	**0.965**

أجزاء أداة الدراسة

تألفت الاستبانة في صورتها النهائية من جزأين كما يلي:

أ. الجزء الأول: تضمّن تعريفًا بهدف الدراسة، ومكونات الاستبانة، وبيانات حول خصائص عينة الدراسة من حيث: الجهة المشرفة على المدرسة، عدد سنوات العمل مع المدير، وعدد سنوات الخبرة في التعليم.

ب. الجزء الثاني: تكون من (52) بندًا، ضمن عشرة مجالات، كما هو موضح في الجدول رقم (7)، إضافة إلى سؤال مفتوح.

جدول رقم (7): مجالات الاستبانة وعدد بنودها وتسلسلها

الرقم	اسم المجال	عدد البنود	التسلسل
1	وضع الأهداف التعليمية للمدرسة في إطار إداري ومهني	5	5 – 1
2	إيصال أهداف المدرسة	5	10 – 6
3	الإشراف وتقييم التعليم	5	15 -11
4	تنسيق المناهج	5	20 – 16
5	متابعة تقدم الطلبة	5	25 – 21
6	الحفاظ على وقت التعليم	5	30 – 26
7	المحافظة على حضور وتواجد واضح	6	36 – 31
8	تقديم حوافز للمعلمين	5	41 – 37
9	تعزيز التطور المهني	5	46 – 42
10	توفير الحوافز للتعلم	6	52 – 47
	الأداة كاملة	**52**	**52 – 1**

وقد تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي (5-Point Likert Scale) لتحديد درجة قياس كل بند من بنود الاستبانة على النحو التالي: (5) دائمًا، (4) غالبًا، (3) أحيانًا، (2) نادرًا، (1) أبدًا.

الحكم على مستوى أداء المدير كقائد تعليمي

للحكم على مستوى أداء مديري المدارس الأساسية في القدس كقادة للتعليم الذي أظهرته نتائج الدراسة، قام الباحث الحالي بتحديد المستوى الافتراضي لأداء المدير كقائد تعليمي من خلال استطلاع آراء (100) من معلمي مجتمع الدراسة، وذلك باستخدام نموذج أعده الباحث لهذا الغرض ملحق رقم (6)، وقد كانت الإجابات كما يلي: (52) معلم يرون أن المستوى الافتراضي لأداء المدير كقائد تعليمي ينبغي أن يبلغ (90%)، بينما رأى (42)

معلم أنه من المفروض أن يبلغ (80%)، في حين كان رأي (6) معلمين أنه مستوى الأداء المطلوب (70%). وبناء على ذلك فإن الباحث حدد أن المستوى الافتراضي لأداء المدير كقائد تعليمي بأن لا يقل عن (85%).

إجراءات الدراسة:

اتبع الباحث الإجراءات التالية:

1. التحقق من صدق وثبات أداة الدراسة.
2. الحصول على طلب تسهيل مهمته البحثية من رئيس قسم المناهج والتعليم في كلية التربية/ جامعة بيرزيت، ملحق رقم (7).
3. الحصول على إذن تطبيق الاستبانة من وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، ومن مديرية التربية والتعليم في القدس، ملحق رقم (8) و (9).
4. الحصول على بيانات المدارس الخاصة ومدارس وزارة التربية والتعليم الفلسطينية من قسم التخطيط في مديرية التربية والتعليم في القدس.
5. تم توزيع (650) استبانة، حيث استرجع منها (417)، وتم استبعاد (27) استبانة لعدم صلاحيتها للتحليل، وبالتالي فقد طبقت أداة الدراسة المبينة في ملحق رقم (10) في صورتها النهائية على عينة الدراسة التي تألفت من (390) معلمًا ومعلمة.
6. الإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من فرضياتها باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعة (SPSS).

المعالجة الإحصائية

استخدم الباحث برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعة (SPSS) لمعالجة البيانات، وذلك للإجابة على أسئلة الدراسة والتحقق من فرضياتها كما يلي:

أ. الإجابة على الأسئلة:

تمت الإجابة على أسئلة الدراسة، والمتعلقة بتقييم عينة المعلمين لأداء مديري المدارس كقادة للتعليم وفق الإطار المفاهيمي للقيادة التعليمية لهالنجر (Hallinger,2011a)، والذي تضمن عشرة مجالات، وذلك باستخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، والمتوسطات المئوية، لاستجابات العينة على جميع بنود أداة الدراسة ومجالاتها.

ب. التحقق من الفرضيات

تم اختبار فرضيات الدراسة والمتعلقة بوجود فروق بين متوسطات تقييم المعلمين لأداء مدير المدرسة كقائد تعليمي تعود إلى الفئات الثلاث لعينة المعلمين من حيث الجهة المشرفة على المدارس، وتعود إلى الفئات الأربع للعينة من حيث الخبرة في التعليم، ومدة العمل مع المدير، وذلك باستخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للتعرف على دلالات الفروق بين متوسطات استجابات المعلمين على الدرجة الكلية لاستبانة تقييم أداء المدير كقائد تعليمي ومجالاتها العشرة، ومن ثم استخدم اختبار (LSD) للمقارنات البعدية، من أجل تحديد الفروق الدالة إحصائيا إن وجدت.

الفصل الرابع

النتائج

- نتائج السؤال الأول والأسئلة الفرعية المنبثقة عنه
- نتائج السؤال الثاني والفرضيات الأولى والثانية والثالثة المنبثقة عنه
- نتائج السؤال الثالث والفرضيات الرابعة والخامسة والسادسة المنبثقة عنه
- نتائج السؤال المفتوح
- الخلاصة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

هدفت الدراسة إلى تقييم أداء المدير كقائد تعليمي من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في مدينة القدس، وسيتم في هذا الفصل عرض نتائج التحليل الإحصائي الكمي من خلال الإجابة على أسئلة الدراسة باستخدام الإحصاء الوصفي، وذلك بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والمتوسطات المئوية، لتقييم مستوى أداء المديرين كقادة للتعليم على الأداة الكلية ومجالاتها، والتحقق من الفرضيات، كما ويتناول هذا الفصل نتائج إجابات عينة الدراسة على السؤال المفتوح.

أولا: نتائج التحليل الإحصائي الكمي

السؤال الأول: ما مستوى أداء المديرين كقادة للتعليم من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في مدينة القدس؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المئوية لبنود أداة الدراسة للمجالات ، وكذلك رتبة كل مجال كما هو مبيّن في الجدول رقم (8).

جدول رقم (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والمتوسطات المئوية للمجالات

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المتوسط المئوي
1	وضع الأهداف التعليمية في إطار إداري ومهني	3.66	.772	2	73.2
2	إيصال أهداف المدرسة	3.74	.759	1	74.8
3	الإشراف وتقييم التعليم	3.64	.695	3	72.8
4	تنسيق المناهج	3.53	.787	7	70.6
5	متابعة تقدم الطلبة	3.44	.797	9	68.8
6	الحفاظ على وقت التعليم	3.61	.766	4	72.2
7	المحافظة على حضور وتواجد واضح	3.58	.693	5	71.6
8	تقديم حوافز للمعلمين	3.23	.964	10	64.6
9	تعزيز التطور المهني	3.57	.859	6	71.4
10	توفير الحوافز للتعلم	3.51	.812	8	70.2
النتيجة الكلية للأداة		**3.55**	**.605**	**71**	

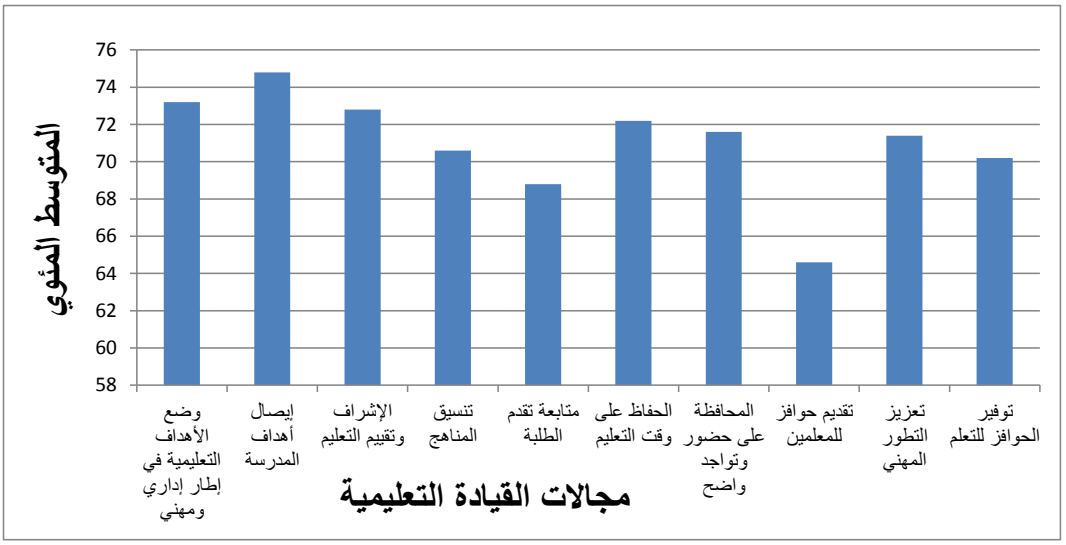
يظهر من الجدول رقم (8) أن تقييم مستوى أداء المديرين كقادة للتعليم؛ من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في القدس على مجمل الأداة جاء بمتوسط حسابي (3.55) وبنسبة (71%)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لمستوى الأداء في مجالات القيادة التعليمية بين (3.23–3.74)، أو ما يقابلها بالنسبة المئوية (64.6–74.8).

وأظهرت النتائج أن المجال الثاني المتعلق بإيصال أهداف المدرسة جاء في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (3.74) وبنسبة (74.8%). يليه المجال الأول المتعلق بوضع الأهداف التعليمية للمدرسة في إطار إداري ومهني، بمتوسط حسابي (3.66) وبنسبة

(73.2%). يليه في المرتبة الثالثة المجال الثالث المتعلق بالإشراف وتقييم التعليم، بمتوسط حسابي (3.64) وبنسبة (72.8%). وجاء المجال السادس المتعلق بالحفاظ على وقت التعليم في المرتبة الرابعة، بمتوسط حسابي(3.61) وبنسبة (72.2%). وفي المرتبة الخامسة جاء المجال السابع المتعلق بالمحافظة على حضور وتواجد واضح، وبمتوسط حسابي (3.58) وبنسبة (71.6%). وقد حظي المجال التاسع المتعلق بتعزيز التطور المهني بالمرتبة السادسة، بمتوسط حسابي (3.57) وبنسبة (71.4%). بينما احتل المجال الرابع المتعلق بتنسيق المناهج المرتبة السابعة، بمتوسط حسابي (3.53) وبنسبة (70.6%).

في حين حظي بالمراتب من الثامنة إلى العاشرة على التوالي المجال العاشر المتعلق بتوفير الحوافز للتعلم، بمتوسط حسابي(3.51) وبنسبة (70.2%). والمجال الخامس المتعلق بمتابعة تقدم الطلبة، بمتوسط حسابي (3.44) وبنسبة (68.8%). والمجال الثامن المتعلق بتقديم حوافز للمعلمين، بمتوسط حسابي (3.23) وبنسبة (64.6%).

ويتيح الشكل رقم (4) إمكانية المقارنة بين مستوى أداء المديرين، حسب المتوسط المئوي لإجابات العينة على مجالات أداة الدراسة.



شكل رقم (4): الأعمدة البيانية حسب المتوسط المئوي لإجابات العينة على مجالات الدراسة

وعمومًا فقد أظهرت النتائج أن المتوسط المئوي لأداء المديرين كقادة للتعليم، أقل بكثير من المستوى الافتراضي (85%) سواء في جميع بنود الاستبانة أو مجالاتها، مما يدل على أن أداء مديري المدارس الأساسية في القدس كقادة للتعليم دون المستوى المنشود.

ولتفصيل الإجابة على السؤال الأول، فسيتم عرض نتائج الأسئلة الفرعية العشرة المنبثقة عنه وفق مجالات أداة الدراسة كما يلي:

المجال الأول: ما مستوى أداء المديرين كقادة للتعليم في وضع الأهداف التعليمية للمدرسة في إطار إداري ومهني؛ من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية بمدينة القدس؟

للإجابة على هذا السؤال فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، والمتوسطات المئوية لبنود مجال وضع الأهداف وللمجال ككل، والمبينة في الجدول رقم (9).

جدول رقم (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والمتوسطات المئوية للمجال الأول

المجال الأول: وضع الأهداف التعليمية للمدرسة في إطار إداري ومهني					
الرقم	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المتوسط المئوي
1	تطوير مجموعة مركّزة من الأهداف التعليمية السنوية للمدرسة ككل	3.72	.951	2	74.4
2	تحديد الأهداف التعليمية للمدرسة بما يتناسب ومسؤوليات المعلمين لمساعدتهم في تحقيق تلك الأهداف.	3.79	.865	1	75.8
3	إشراك المعلمين في تطوير الأهداف التعليمية للمدرسة مستخدمًا أساليب متنوعة.	3.64	.957	4	72.8
4	استخدام البيانات المتعلقة بأداء الطلبة عند تطوير الأهداف التعليمية للمدرسة.	3.50	1.015	5	70
5	تطوير أهداف تعليمية يمكن فهمها واستخدامها بسهولة من قبل المعلمين.	3.66	.950	3	73.2
	المجال الكلي	**3.66**	**.772**		**73.2**

يشير الجدول رقم (9) أن المتوسط الحسابي لإجابات المعلمين في تقييمهم لمستوى أداء المديرين كقادة للتعليم؛ في مجال وضع الأهداف التعليمية للمدرسة في إطار إداري ومهني قد بلغ (3.66) وبنسبة (73.2%)، وأن المتوسطات الحسابية لمستوى الأداء في هذا المجال تراوحت بين (3.50–3.79)، أو ما يقابلها بالنسبة المئوية (70–75.8). وأن المرتبة الأولى كانت للبند رقم (2) المتعلق بتحديد الأهداف التعليمية للمدرسة بما يتناسب ومسؤوليات المعلمين لمساعدتهم في تحقيق تلك الأهداف، بينما جاء البند رقم (4) المتعلق باستخدام البيانات المتعلقة بأداء الطلبة عند تطوير الأهداف التعليمية للمدرسة في المرتبة الأخيرة.

المجال الثاني: ما مستوى أداء المديرين كقادة للتعليم في إيصال أهداف المدرسة من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية بمدينة القدس؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، والمتوسطات المئوية، لبنود مجال إيصال أهداف المدرسة وللمجال ككل، والمبينة في الجدول رقم (10).

جدول رقم (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والمتوسطات المئوية للمجال الثاني

المجال الثاني: إيصال أهداف المدرسة					
الرقم	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المتوسط المئوي
6	إيصال رسالة المدرسة بشكل فعّال لأعضاء المجتمع المدرسي.	3.85	.879	2	77
7	مناقشة الأهداف التعليمية للمدرسة مع المعلمين خلال اجتماعات الهيئة التدريسية.	3.99	.987	1	79.8
8	الرجوع إلى الأهداف التعليمية للمدرسة عند اتخاذ القرارات المتعلقة بالمنهاج مع المعلمين.	3.70	.972	4	74
9	توظيف أدوات العرض (ملصقات، لوحة الإعلانات) لتعكس الأهداف التعليمية للمدرسة.	3.77	1.046	3	75.4
10	الإشارة إلى الأهداف التعليمية للمدرسة خلال اللقاءات مع الطلبة.	3.41	1.011	5	68.2
المجال الكلي		**3.74**	**.759**		**74.8**

يظهر من الجدول رقم (10) أن المتوسط الحسابي لإجابات المعلمين في تقييمهم لمستوى أداء المديرين كقادة للتعليم في مجال إيصال أهداف المدرسة قد بلغ (3.74)، وبنسبة (74.8%)، وأن المتوسطات الحسابية لمستوى الأداء في هذا المجال تراوحت بين (3.41-3.99)، أو ما يقابلها بالنسبة المئوية(68.2-79.8). وأن المرتبة الأولى كانت للبند رقم (7) المتعلق بمناقشة الأهداف التعليمية للمدرسة مع المعلمين خلال اجتماعات الهيئة التدريسية، في حين أن البند رقم (10) المتعلق بالإشارة إلى الأهداف التعليمية للمدرسة خلال اللقاءات مع الطلبة جاء في المرتبة الأخيرة.

المجال الثالث: ما مستوى أداء المديرين كقادة للتعليم في الإشراف وتقييم التعليم من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية بمدينة القدس؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، والمتوسطات المئوية لبنود مجال الإشراف وتقييم التعليم وللمجال ككل، والمبينة في الجدول رقم (11).

جدول رقم (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والمتوسطات المئوية للمجال الثالث

المجال الثالث: الإشراف وتقييم التعليم					
الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المتوسط المئوي
11	التأكد من أن أولويات الصف عند المعلم تتسق مع أهداف وتوجّه المدرسة.	3.78	.869	1	75.6
12	مراجعة ناتج عمل الطلبة عند تقييم التعليم الصفي.	3.71	.901	2	74.2
13	إجراء ملاحظات غير رسمية في الغرف الصفية بشكل منتظم	3.50	.919	5	70
14	الإشارة إلى نقاط قوة محددة في الممارسات التعليمية للمعلم خلال التغذية الراجعة بعد المشاهدة الصفية	3.61	.964	4	72.2
15	الإشارة إلى نقاط ضعف محددة في الممارسات التعليمية للمعلم خلال التغذية الراجعة بعد المشاهدة الصفية	3.62	.947	3	72.4
المجال الكلي		**3.64**	**.695**		**72.8**

يشير الجدول رقم (11) أن المتوسط الحسابي لإجابات المعلمين في تقييمهم لمستوى أداء المديرين كقادة للتعليم في مجال الإشراف وتقييم التعليم قد بلغ (3.64) وبنسبة (72.8%)، وأن المتوسطات الحسابية لمستوى الأداء في هذا المجال تراوحت بين (3.50-3.78)، أو ما يقابلها بالنسبة المئوية (70-75.6). وأن المرتبة الأولى كانت للبند رقم (11) المتعلق بتأكد المدير من أن أولويات الصف عند المعلم تتسق مع أهداف وتوجّه المدرسة، في حين أن البند رقم (13) المتعلق بإجراء ملاحظات غير رسمية في الغرف الصفية بشكل منتظم جاء في المرتبة الأخيرة.

المجال الرابع: ما مستوى أداء المديرين كقادة للتعليم في تنسيق المناهج من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية بمدينة القدس؟

للإجابة على هذا السؤال فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، والمتوسطات المئوية لبنود مجال تنسيق المناهج وللمجال ككل، والمبينة في الجدول رقم (12).

جدول رقم (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والمتوسطات المئوية للمجال الرابع

المجال الرابع: تنسيق المناهج					
الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المتوسط المئوي
16	تحديد المسؤول عن التنسيق بين المواد الدراسية لمستويات صفوف المرحلة التعليمية (مثل: المدير، نائب المدير، معلمين قادة)	3.73	.992	1	74.6
17	الاعتماد على نتائج اختبارات المدرسة ككل عند اتخاذ قرارات متعلقة بالمناهج.	3.42	1.027	4	68.4
18	متابعة تنفيذ المناهج المدرسية في الصفوف للتحقق من تغطية أهداف المنهاج	3.68	.961	2	73.6
19	تقييم مدى التوافق بين أهداف المناهج وأهداف اختبارات التحصيل المدرسية.	3.54	.919	3	70.8
20	المشاركة الفعّالة في مراجعة مواد المناهج الدراسية.	3.30	1.063	5	66
المجال الكلي		**3.53**	**.787**		**70.6**

يتبين من الجدول رقم (12) أن المتوسط الحسابي لإجابات المعلمين في تقييمهم لمستوى أداء المديرين كقادة للتعليم في مجال تنسيق المناهج قد بلغ (3.53)، وبنسبة (70.6%)، وأن المتوسطات الحسابية لمستوى الأداء في هذا المجال تراوحت بين (3.30-3.73)، أو ما يقابلها بالنسبة المئوية (66-74.6). وأن البند رقم (16) المتعلق بتحديد المسؤول عن التنسيق بين المواد الدراسية لمستويات صفوف المرحلة التعليمية، قد حظي بالمرتبة الأولى، بينما جاء البند رقم (20) المتعلق بالمشاركة الفعّالة في مراجعة مواد المناهج الدراسية في المرتبة الأخيرة.

المجال الخامس: ما مستوى أداء المديرين كقادة للتعليم في متابعة تقدم الطلبة من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية بمدينة القدس؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، والمتوسطات المئوية لبنود مجال متابعة تقدم الطلبة وللمجال ككل، والمبينة في الجدول رقم (13).

جدول رقم (13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والمتوسطات المئوية للمجال الخامس

المجال الخامس: متابعة تقدم الطلبة					
الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المتوسط المئوي
21	الاجتماع الفردي مع المعلمين لمناقشة مدى تقدم الطلبة.	3.67	1.015	1	73.4
22	مناقشة نتائج الأداء الأكاديمي للطلبة مع الهيئة التدريسية لتحديد نقاط القوة والضعف في المناهج.	3.64	.994	2	72.8
23	استخدام الاختبارات وأدوات قياس أخرى للأداء لتقييم مدى التقدم نحو تحقيق الأهداف التعليمية.	3.64	.989	2	72.8
24	إبلاغ المعلمين كتابيًا بنتائج التقييمات الخاصة بالأداء الدراسي للطلبة.	3.12	1.078	5	62.4
25	إبلاغ الطلبة بالتقدم الأكاديمي للمدرسة.	3.14	1.122	4	62.8
	المجال الكلي	**3.44**	**.797**		**68.8**

يظهر من الجدول رقم (13) أن المتوسط الحسابي لإجابات المعلمين في تقييمهم لمستوى أداء المديرين كقادة للتعليم في مجال متابعة تقدم الطلبة قد بلغ (3.44)، وبنسبة (68.8%)، وأن المتوسطات الحسابية لمستوى الأداء في هذا المجال تراوحت بين (3.12-3.67)، أو ما يقابلها بالنسبة المئوية (62.4-73.4). وقد كانت المرتبة الأولى للبند رقم (21) المتعلق بالاجتماع الفردي مع المعلمين لمناقشة مدى تقدم الطلبة، في حين جاء البند رقم (24) المتعلق بإبلاغ المعلمين كتابيًا بنتائج التقييمات الخاصة بالأداء الدراسي للطلبة في المرتبة الأخيرة.

المجال السادس: ما مستوى أداء المديرين كقادة للتعليم في الحفاظ على الوقت التعليمي من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية بمدينة القدس؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، والمتوسطات المئوية لبنود مجال الحفاظ على الوقت التعليمي وللمجال ككل، والمبينة في الجدول رقم (14).

جدول رقم (14): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والمتوسطات المئوية للمجال السادس

المجال السادس: الحفاظ على الوقت التعليمي					
الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المتوسط المئوي
26	الحد من المقاطعات بإعلانات عامة أثناء سير الحصة التعليمية	3.59	1.127	3	71.8
27	التأكد من عدم استدعاء الطلبة إلى الإدارة أثناء الوقت التعليمي.	3.45	1.077	4	69
28	التأكد أن الطلبة المتأخرين والمتغيبين عن الدوام المدرسي يحاسبون لإضاعتهم الوقت التعليمي.	3.71	1.106	2	74.2
29	تشجيع المعلمين على استغلال الوقت التعليمي في التعليم وممارسة مهارات وتعليم مفاهيم جديدة.	3.98	.953	1	79.6
30	الحد من تدخل الأنشطة اللاصفية والأنشطة المرافقة للمنهاج على حساب الوقت التعليمي.	3.35	1.127	5	67
المجال الكلي		**3.61**	**.766**		**72.2**

يتبين من الجدول رقم (14) أن المتوسط الحسابي لإجابات المعلمين في تقييمهم لمستوى أداء المديرين كقادة للتعليم في مجال الحفاظ على الوقت التعليمي قد بلغ (3.61)، وبنسبة (72.2%)، وأن المتوسطات الحسابية لمستوى الأداء في هذا المجال تراوحت بين (3.35-3.98)، أو ما يقابلها بالنسبة المئوية (67-79.6). وأن البند رقم (29) المتعلق بتشجيع المعلمين على استغلال الوقت التعليمي في التعليم وممارسة مهارات وتعليم مفاهيم جديدة، قد حظي بالمرتبة الأولى، بينما جاء البند رقم (30) المتعلق بالحد من تدخل

الأنشطة اللاصفية والأنشطة المرافقة للمنهاج على حساب الوقت التعليمي في المرتبة الأخيرة.

المجال السابع: ما مستوى أداء المديرين كقادة للتعليم في المحافظة على تواجد وحضور واضح من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية بمدينة القدس؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، والمتوسطات المئوية لبنود مجال المحافظة على تواجد وحضور قوي في المدرسة وللمجال ككل، والمبينة في الجدول رقم (15).

جدول رقم (15): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والمتوسطات المئوية للمجال السابع

المجال السابع: المحافظة على تواجد وحضور قوي في المدرسة					
الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المتوسط المئوي
31	إعطاء وقت للحديث بشكل غير رسمي مع المعلمين أثناء الاستراحات.	3.54	1.007	4	70.8
32	إعطاء وقت للحديث بشكل غير رسمي مع الطلبة أثناء الاستراحات.	3.27	.993	5	65.4
33	زيارة الصفوف لمناقشة قضايا المدرسة مع المعلمين والطلبة.	3.25	1.010	6	65
34	الحضور أو المشاركة في الأنشطة اللاصفية والأنشطة المرافقة للمنهاج.	3.57	.996	3	71.4
35	إشغال الصفوف حتى يصل المعلم المتأخر أو البديل.	4.15	1.017	1	83
36	التواصل مع الطلبة من خلال إرشادهم و/ أو تعليمهم إحدى المواد الدراسية.	3.71	1.042	2	74.2
المجال الكلي		**3.58**	**.693**		**71.6**

يشير الجدول رقم (15) أن المتوسط الحسابي لإجابات المعلمين في تقييمهم لمستوى أداء المديرين كقادة للتعليم في مجال المحافظة على تواجد وحضور قوي في المدرسة قد بلغ (3.58)، وبنسبة (71.6%)، وأن المتوسطات الحسابية لمستوى الأداء في هذا المجال تراوحت بين (3.25-4.15)، أو ما يقابلها بالنسبة المئوية (65-83). وأن

المرتبة الأولى كانت للبند (35) المتعلق بإشغال الصفوف حتى يصل المعلم المتأخر أو البديل، في حين أن البند (33) المتعلق بزيارة الصفوف لمناقشة قضايا المدرسة مع المعلمين والطلبة جاء في المرتبة الأخيرة.

المجال الثامن: ما مستوى أداء المديرين كقادة للتعليم في تقديم حوافز للمعلمين من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية بمدينة القدس؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، والمتوسطات المئوية لبنود مجال تقديم حوافز للمعلمين وللمجال ككل، والمبينة في الجدول رقم (16).

جدول رقم (16): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والمتوسطات المئوية للمجال الثامن

المجال الثامن: تقديم حوافز للمعلمين					
الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المتوسط المئوي
37	تعزيز الأداء المتميز للمعلمين في: اجتماعات الطاقم أوالمنشورات المدرسية.	3.33	1.134	2	66.6
38	تعزيز المعلمين على جهودهم وأدائهم بشكل شخصي.	3.32	1.184	3	66.46
39	تقدير المعلمين على الأداء الاستثنائي بتوجيه رسائل الشكر والتقدير لهم.	3.13	1.169	4	62.6
40	مكافأة الجهود الخاصة المبذولة من قبل المعلمين تقديرًا لأدائهم المهني.	3.00	1.158	5	60
41	توفير فرص نمو مهنية للمعلمين (كالدورات والأيام الدراسية) مكافأة لهم على إسهاماتهم الخاصة في المدرسة.	3.40	1.228	1	68
المجال الكلي		**3.23**	**.964**		**64.6**

يظهر من الجدول رقم (16) أن المتوسط الحسابي لإجابات المعلمين في تقييمهم لمستوى أداء المديرين كقادة للتعليم في مجال تقديم حوافز للمعلمين قد بلغ (3.23)، وبنسبة (64.6%)، وأن المتوسطات الحسابية لمستوى الأداء في هذا المجال تراوحت بين (3.00-

3.40)، أو ما يقابلها بالنسبة المئوية(60–68). وأن المرتبة الأولى كانت للبند رقم (41) المتعلق بتوفير فرص نمو مهنية للمعلمين (كالدورات والأيام الدراسية) مكافأة لهم على إسهاماتهم الخاصة في المدرسة، في حين جاء البند رقم (40) المتعلق بمكافأة الجهود الخاصة المبذولة من قبل المعلمين تقديرًا لأدائهم المهني في المرتبة الأخيرة.

المجال التاسع: ما مستوى أداء المديرين كقادة للتعليم في تعزيز التطور المهني من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية بمدينة القدس؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، والمتوسطات المئوية لبنود مجال تعزيز التطور المهني وللمجال ككل، والمبينة في الجدول رقم (17)

جدول رقم (17): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والمتوسطات المئوية للمجال التاسع

المجال التاسع: تعزيز التطور المهني					
الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المتوسط المئوي
42	التأكد من أن الدورات التي يحضرها المعلمون أثناء الخدمة تتسق مع أهداف المدرسة.	3.68	1.022	2	73.6
43	الدعم الفعّال للمعلمين لتوظيف المهارات المكتسبة من الدورات أثناء الخدمة في التعليم الصفي.	3.43	1.002	5	68.6
44	الحرص على مشاركة جميع المعلمين في الدورات التي تقام أثناء الخدمة.	3.76	1.075	1	75.2
45	حضور الأنشطة المتعلقة بالتعليم التي تقام للمعلمين أثناء الخدمة.	3.56	1.038	3	71.2
46	تخصيص وقت من اجتماعات الطاقم للمعلمين لمشاركة زملائهم بالأفكار أو المعلومات المكتسبة من الدورات أثناء الخدمة.	3.45	1.083	4	69
	المجال الكلي	**3.57**	**.859**		**71.4**

يتضح من الجدول رقم (17) أن المتوسط الحسابي لإجابات المعلمين في تقييمهم لمستوى أداء المديرين كقادة للتعليم في مجال تعزيز التطور المهني قد بلغ (3.57) وبنسبة

(71.4%)، وأن المتوسطات الحسابية لمستوى الأداء في هذا المجال تراوحت بين (3.43–3.76)، أو ما يقابلها بالنسبة المئوية (68.6–75.2). وأن البند رقم (44) المتعلق بحرص المدير على مشاركة جميع المعلمين في الدورات التي تقام أثناء الخدمة، قد حظي بالمرتبة الأولى، بينما جاء البند رقم (43) المتعلق بالدعم الفعّال للمعلمين لتوظيف المهارات المكتسبة من الدورات أثناء الخدمة في التعليم الصفي في المرتبة الأخيرة.

المجال العاشر: مامستوى أداء المديرين كقادة للتعليم في توفير الحوافز للتعلّم من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية بمدينة القدس؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، والمتوسطات المئوية لبنود مجال توفير الحوافز للتعلم وللمجال ككل، والمبينة في الجدول رقم (18).

جدول رقم (18):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والمتوسطات المئوية للمجال العاشر

المجال العاشر: توفير الحوافز للتعلم					
الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المرتبة	المتوسط المئوي
47	تقدير الطلبة المتميزين ومكافأتهم رسميًا مثل قائمة الشرف أو ذكرهم في المنشورات المدرسية.	3.91	1.035	1	78.2
48	استخدام الاجتماعات لتكريم الطلبة على انجازاتهم الدراسية.	3.26	1.055	5	65.2
49	تكريم الطلبة ذوي الإنجاز الدراسي المتميز من خلال مقابلتهم في مكتب المدير	3.20	1.113	6	64
50	التواصل مع أولياء الأمور حول تحسن أداء الطالب.	3.76	.985	2	75.2
51	التواصل مع أولياء الأمور حول الأداء المتميز للطالب.	3.57	1.049	3	71.4
52	الدعم الفعّال للمعلمين الذين يقدّرون انجازات الطالب في الصف.	3.37	1.085	4	67.4
المجال الكلي		**3.51**	**.812**		**70.2**

يشير الجدول رقم (18) أن المتوسط الحسابي لإجابات المعلمين في تقييمهم لمستوى أداء المديرين كقادة للتعليم في مجال توفير الحوافز للتعلّم قد بلغ (3.51)، وبنسبة (70.2%)، وأن المتوسطات الحسابية لمستوى الأداء في هذا المجال تراوحت بين (3.20–3.91)، أو ما يقابلها بالنسبة المئوية (64–78.2). وأن المرتبة الأولى كانت للبند رقم (47) المتعلق بتقدير الطلبة المتميزين ومكافأتهم رسميًا مثل قائمة الشرف أو ذكرهم في المنشورات المدرسية، في حين أن البند رقم (49) المتعلق بتكريم الطلبة ذوي الإنجاز الدراسي المتميز من خلال مقابلتهم في مكتب المدير جاء في المرتبة الأخيرة.

السؤال الثاني: هل توجد فروق في متوسطات إجابات المعلمين على جميع بنود استبانة تقييم أداء المدير كقائد تعليمي؛ من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في مدينة القدس تعزى لمتغيرات الجهة المشرفة، سنوات العمل مع المدير، والخبرة في التعليم؟

للإجابة على هذا السؤال تم التحقق من الفرضيات الأولى والثانية والثالثة المنبثقة عنه، ولمعرفة ما إذا كان هناك فروق في متوسطات إجابات العينة تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، والمتوسطات المئوية لجميع بنود استبانة تقييم دور المدير كقائد تعليمي حسب متغيرات: الجهة المشرفة، وسنوات العمل مع المدير، والخبرة في التعليم، والمبينة في الجدول رقم (19).

جدول رقم (19)

الإحصاء الوصفي لإجابات العينة على جميع بنود الاستبانة والرتب والمتوسطات الحسابية والمئوية وفق المتغيرات المستقلة ومستوياتها

المتغير المستقل	مستوياته	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المتوسط المئوي
الجهة المشرفة	وزارة التربية والتعليم الفلسطينية	59	3.91	.480	1	78.2
	المدارس الخاصة	74	3.55	.536	2	71
	وزارة المعارف	257	3.47	.621	3	69.4
سنوات العمل مع المدير الحالي	5 سنوات فما دون	208	3.62	.540	1	72.4
	6 – 10 سنوات	97	3.44	.573	4	68.8
	11 – 15 سنة	36	3.51	.637	2	70.2
	أكثر من 15 سنة	49	3.49	.839	3	69.8
سنوات الخبرة في التعليم	5 سنوات فما دون	105	3.72	.462	1	74.4
	6 – 10 سنوات	90	3.45	.609	4	69
	11 – 15 سنة	63	3.52	.610	2	70.4
	أكثر من 15 سنة	132	3.49	.676	3	69.8

يشير الجدول رقم (19) أن المتوسط الحسابي لإجابات المعلمين في تقييمهم لمستوى أداء المديرين كقادة للتعليم لجميع بنود الاستبانة وفق المتغيرات المستقلة ومستوياتها كما يلي:

حسب الجهة المشرفة جاء وفق الترتيب التنازلي التالي: مدارس وزارة التربية والتعليم الفلسطينية بمتوسط (3.91) وبنسبة (78.2%)، المدارس الخاصة بمتوسط (3.55) وبنسبة (71%)، مدارس وزارة المعارف بمتوسط (3.47) وبنسبة (69.4%).

ووفق سنوات عمل المعلم مع المدير، جاءت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لمستوى أداء المديرين، وفق الترتيب التنازلي التالي: (5) سنوات فما دون بمتوسط (3.62) وبنسبة (72.4%)، (11 – 15) سنة بمتوسط (3.51) وبنسبة (70.2%)، أكثر من (15) سنة بمتوسط (3.49) وبنسبة (69.8%)، (6 – 10) سنوات بمتوسط (3.44) وبنسبة (68.8%)،

وحسب سنوات خبرة المعلم في التعليم، جاءت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لمستوى أداء المديرين، وفق الترتيب التنازلي التالي: (5) سنوات فما دون بمتوسط (3.72) وبنسبة (74.4%)، (11 – 15) سنة بمتوسط (3.52) وبنسبة (70.4%)، أكثر من (15) سنة بمتوسط (3.49) وبنسبة (69.8%)، (6 – 10) سنوات بمتوسط (3.45) وبنسبة (69%).

وبصفة عامة فقد أشارت النتائج إلى أن المتوسط المئوي لأداء المديرين كقادة للتعليم، على جميع بنود الاستبانة وفق المتغيرات المستقلة ومستوياتها ، قد جاء دون المستوى الافتراضي (85%)، مما يدل على أن أداء مديري المدارس الأساسية في القدس كقادة للتعليم من وجهة نظر المعلمين في جميع الجهات المشرفة على المدارس، ووفق مستويات متغيري خبرة المعلمين في التعليم، وعدد سنوات عملهم مع المدير قد جاء دون المستوى المطلوب.

ولاختبار فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية، تم إجراء تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للتحقق من الفرضيات الأولى والثانية والثالثة المنبثقة عن السؤال الثاني كما يلي:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات إجابات المعلمين على جميع بنود استبانة تقييم أداء المدير كقائد تعليمي؛ من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في مدينة القدس تعزى لمتغير الجهة المشرفة.

للتحقق من هذه الفرضية تم إجراء تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، ويوضح الجدول رقم (20) نتائج التحليل لمتوسطات تقييم العينة لمستوى أداء المديرين كقادة للتعليم على جميع بنود الاستبانة حسب متغير الجهة المشرفة.

جدول رقم (20)

نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات استجابة العينة على جميع بنود الاستبانة حسب متغير الجهة المشرفة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	9.428	2	4.714	13.680	.000
داخل المجموعات	133.360	387	.345		
المجموع	142.788	389			

يظهر من الجدول رقم (20) أن قيمة مستوى الدلالة تساوي (.000)، وهي أصغر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) المحدد بالفرضية الصفرية مما يعني رفض الفرضية، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات إجابات المعلمين

على جميع بنود استبانة تقييم أداء المدير كقائد تعليمي من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في مدينة القدس تعزى لمتغير الجهة المشرفة، مما يدل على وجود تأثير للجهة المشرفة على المدرسة في درجة تقييم المعلمين لمستوى أداء المديرين كقادة للتعليم.

وقد تم إجراء الاختبار البعدي (LSD) لمعرفة مصدر الفروقات، والجدول رقم (21) يبين مصدر هذه الفروق حسب متغير الجهة المشرفة.

جدول رقم (21)

نتائج اختبار (LSD) للفروقات البعدية في متوسطات استجابة العينة على جميع بنود الاستبانة حسب متغير الجهة المشرفة

العامل	الجهة المشرفة (أ)	الجهة المشرفة (ب)	فروق المتوسطات (أ – ب)	الخطأ المعياري	الدلالة الإحصائية
تقييم المعلمين لدور المدير كقائد تعليمي على جميع بنود الاستبانة	وزارة التربية الفلسطينية	المدارس الخاصة	.35726*	.10246	.001
		وزارة المعارف	.44325*	.08474	.000
	المدارس الخاصة	وزارة التربية الفلسطينية	-.35726-*	.10246	.001
		وزارة المعارف	.08598	.07744	.268
	وزارة المعارف	وزارة التربية الفلسطينية	-.44325-*	.08474	.000
		المدارس الخاصة	-.08598-	.07744	.268

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

يشير الجدول رقم (21) أن مصدر الفروق في متوسطات تقييم أداء المديرين كقادة للتعليم حسب متغير الجهة المشرفة يعود إلى وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، أي أن تقييم معلمي

مدارس وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، كان أعلى من تقييم معلمي المدارس الخاصة ومعلمي وزارة المعارف لمستوى أداء مديريهم كقادة للتعليم.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات إجابات المعلمين على جميع بنود استبانة تقييم أداء المدير كقائد تعليمي من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في مدينة القدس تعزى لمتغير سنوات العمل مع المدير.

للتحقق من هذه الفرضية تم إجراء تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، ويوضح الجدول رقم (22) نتائج التحليل لمتوسطات تقييم العينة لمستوى أداء المديرين كقادة للتعليم على جميع بنود الاستبانة حسب متغير سنوات العمل مع المدير.

جدول رقم (22)

نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات استجابة العينة على جميع بنود الاستبانة حسب متغير سنوات العمل مع المدير

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	2.541	3	.847	2.331	.074
داخل المجموعات	140.247	386	.363		
المجموع	142.788	389			

يتضح من الجدول رقم (22) أن قيمة مستوى الدلالة تساوي (.074)، وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) المحدد بالفرضية الصفرية مما يعني قبول الفرضية، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات إجابات المعلمين على جميع بنود استبانة تقييم أداء المدير كقائد تعليمي من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية

في مدينة القدس تعزى لمتغير سنوات العمل مع المدير، مما يدل على عدم وجود تأثير لعدد سنوات العمل مع المدير في درجة تقييم المعلمين لمستوى أداء المديرين كقادة للتعليم.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات إجابات المعلمين على جميع بنود استبانة تقييم أداء المدير كقائد تعليمي؛ من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في مدينة القدس تعزى لمتغير الخبرة في التعليم.

للتحقق من هذه الفرضية تم إجراء تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، ويوضح الجدول رقم (23) نتائج التحليل لمتوسطات تقييم العينة لمستوى أداء المديرين كقادة للتعليم على جميع بنود الاستبانة حسب متغير الخبرة في التعليم.

جدول رقم (23)

نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات استجابة العينة على جميع بنود الاستبانة حسب متغير الخبرة في التعليم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	4.531	3	1.510	4.216	.006
داخل المجموعات	138.257	386	.358		
المجموع	142.788	389			

يشير الجدول رقم (23) أن قيمة مستوى الدلالة تساوي (.006)، وهي أصغر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) المحدد بالفرضية الصفرية مما يعني رفض الفرضية، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات إجابات المعلمين على جميع بنود استبانة تقييم أداء المدير كقائد تعليمي من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية

في مدينة القدس تعزى لمتغير الخبرة في التعليم، مما يدل على وجود تأثير لعدد سنوات الخبرة في التعليم على درجة تقييم المعلمين لمستوى أداء المديرين كقادة للتعليم.

وقد تم إجراء الاختبار البعدي (LSD) لمعرفة مصدر الفروقات، والجدول رقم (24) يبين مصدر هذه الفروق حسب متغير الخبرة في التعليم.

جدول رقم (24)

نتائج اختبار (LSD) للفروقات البعدية في متوسطات استجابة العينة على جميع بنود الاستبانة حسب متغير الخبرة في التعليم

العامل	الخبرة في التعليم (أ)	الخبرة في التعليم (ب)	فروق المتوسطات (أ – ب)	الخطأ المعياري	الدلالة الإحصائية
تقييم المعلمين لدور المدير كقائد تعليمي على جميع بنود الاستبانة	5 سنوات فما دون	6 – 10 سنوات	.27098*	.08597	.002
		11 – 15 سنة	.20335*	.09538	.034
		أكثر من 15 سنة	.23245*	.07826	.003
	6 – 10 سنوات	5 سنوات فما دون	-.27098-*	.08597	.002
		11 – 15 سنة	-.06763-	.09831	.492
		أكثر من 15 سنة	-.03853-	.08181	.638
	11 – 15 سنة	5 سنوات فما دون	-.20335-*	.09538	.034
		6 – 10 سنوات	.06763	.09831	.492
		أكثر من 15 سنة	.02910	.09165	.751
	أكثر من 15 سنة	5 سنوات فما دون	-.23245-*	.07826	.003
		6 – 10 سنوات	.03853	.08181	.638
		11 – 15 سنة	-.02910-	.09165	.751

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

يشير الجدول رقم (24) أن مصدر الفروق في متوسطات تقييم المعلمين لأداء المدير كقائد تعليمي حسب متغير الخبرة في مدارس مدينة القدس الأساسية يعود إلى فئة الخبرة (5 سنوات فما دون)، أي أن تقييم هذه الفئة من المعلمين لمستوى أداء المديرين كقادة للتعليم

أعلى من تقييم المعلمين ذوي الخبرة في التعليم ضمن فئات (6–10 سنوات)، (11–15 سنة)، و(أكثر من 15 سنة).

السؤال الثالث: هل توجد فروق في متوسطات إجابات المعلمين على مجالات استبانة تقييم أداء المدير كقائد تعليمي؛ من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في مدينة القدس تعزى لمتغيرات: الجهة المشرفة، وسنوات العمل مع المدير، والخبرة في التعليم؟

للإجابة على هذا السؤال تم التحقق من الفرضيات الرابعة والخامسة والسادسة المنبثقة عنه كما يلي:

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات إجابات المعلمين على مجالات استبانة تقييم أداء المدير كقائد تعليمي؛ من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في مدينة القدس تعزى لمتغير الجهة المشرفة.

ولمعرفة ما إذا كان هناك فروق في تقييم المعلمين لدور المدير كقائد تعليمي حسب متغير الجهة المشرفة ومستوياته، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، والمتوسطات المئوية لمجالات الاستبانة والمبينة في الملحق رقم (11)، وقد أظهرت النتائج أن المدارس التي تتبع وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، قد حظيت بالمرتبة الأولى في جميع مجالات القيادة التعليمية، وبمتوسطات حسابية تراوحت بين (3.67 – 4.03)، أو ما يقابلها بالنسبة المئوية (73.4 – 80.6).

بينما حازت المدارس الخاصة على المرتبة الثانية في جميع مجالات القيادة التعليمية، باستثناء المجالين الثامن والتاسع المتعلقين بتقديم الحوافز للمعلمين، وتعزيز التطور المهني التي حظيت فيهما على المرتبة الثالثة، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لمستوى أداء مديري المدارس الخاصة بين (3.00–3.79)، أو ما يقابلها بالنسبة المئوية (60–75.8).

واحتلت المدارس التي تتبع وزارة المعارف المرتبة الثالثة في جميع مجالات القيادة التعليمية، باستثناء المجالين الثامن والتاسع المتعلقين بتقديم الحوافز للمعلمين، وتعزيز التطور المهني التي حازت فيها على المرتبة الثانية بعد المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لمستوى أداء مديري مدارس المعارف بين (3.20–3.66)، أو ما يقابلها بالنسبة المئوية (64–73.2).

وللتحقق من الفرضية الرابعة تم إجراء تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، وقد أظهرت نتائج هذا التحليل المبينة في الملحق رقم (12)، وجود تأثير للجهة المشرفة على المدرسة في تقييم المعلمين لمستوى أداء المديرين كقادة في كافة مجالات القيادة التعليمية، حيث أن قيم مستوى الدلالة لجميع المجالات أصغر من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) المحدد بالفرضية الصفرية مما يعني رفض الفرضية، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) في متوسطات إجابات المعلمين على مجالات استبانة تقييم أداء المدير كقائد تعليمي؛ من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في مدينة القدس تعزى لمتغير الجهة المشرفة.

وقد تم إجراء الاختبار البعدي (LSD) لمعرفة مصدر الفروقات، حيث أشارت نتائج هذا الاختبار المبينة في الملحق رقم (13) إلى أن مصدر الفروق في متوسطات مجالات استبانة تقييم أداء المدير كقائد للتعليم حسب متغير الجهة المشرفة؛ يعود إلى مدارس وزارة التربية والتعليم الفلسطينية في المجالات الأول إلى الرابع، والمتعلقة على الترتيب بما يلي: وضع الأهداف التعليمية للمدرسة في إطار إداري ومهني، وإيصال أهداف المدرسة، والإشراف وتقييم التعليم، وتنسيق المناهج، وكذلك في المجال السادس المتعلق بالحفاظ على وقت التعليم، والمجال الثامن المتعلق بتقديم حوافز للمعلمين، والمجال العاشر المتعلق بتوفير الحوافز للتعلم، أي أن تقييم معلمي مدارس وزارة التربية والتعليم الفلسطينية لمستوى أداء مديريهم كقادة للتعليم في المجالات المذكورة، أعلى من تقييم معلمي المدارس الخاصة، ومدارس وزارة المعارف لمستوى أداء مديريهم في هذه المجالات.

بينما أظهر الملحق رقم (13) أن مصدر الفروق في متوسطات المجال الخامس حسب الجهة المشرفة المتعلق بمتابعة تقدم الطلبة، والمجال السابع المتعلق بالمحافظة على حضور وتواجد واضح، يعود إلى كل من مدارس وزارة التربية والتعليم الفلسطينية والمدارس الخاصة، أي أن تقييم معلمي هذه المدارس لمستوى أداء مديريهم كقادة للتعليم، أعلى من تقييم معلمي مدارس وزارة المعارف لمستوى أداء مديريهم في هذه المجالات.

وأخيرًا يتبين من الملحق رقم (13) أن مصدر الفروق في متوسطات المجال التاسع حسب الجهة المشرفة المتعلق بتعزيز التطور المهني يعود إلى كل من مدارس وزارة التربية والتعليم الفلسطينية ومدارس وزارة المعارف، أي أن تقييم معلمي هذه المدارس لمستوى أداء

مديريهم كقادة للتعليم أعلى من تقييم معلمي المدارس الخاصة لمستوى أداء مديريهم في هذا المجال.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات إجابات المعلمين على مجالات استبانة تقييم أداء المدير كقائد تعليمي؛ من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في مدينة القدس تعزى لمتغير سنوات العمل مع المدير.

ولمعرفة ما إذا كان هناك فروق في تقييم المعلمين لدور المدير كقائد تعليمي حسب متغير عدد سنوات العمل مع المدير ومستوياته، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، والمتوسطات المئوية لمجالات الاستبانة والمبينة في الملحق رقم (14)، حيث أشارت النتائج إلى أن تقييم المعلمين لمستوى أداء المديرين في مجالات القيادة التعليمية حسب متغير سنوات العمل مع المدير، قد تراوح بين المتوسطات (3.08 – 3.86)، أو ما يقابلها بالنسبة المئوية (61.6 – 77.2)، ومن حيث الترتيب جاءت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لإجابات المعلمين حسب مستويات هذا المتغير كما يلي:

المستوى الأول: الذي يمثل فئة المعلمين الذين عملوا مع المديرين (5 سنوات فما دون)، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية لمستوى أداء المديرين حسب إجابات هذه الفئة من العينة بين (3.30–3.86)، أو ما يقابلها بالنسبة المئوية (66–77.2). وجاء الترتيب التنازلي لمستوى أداء المديرين في مجالات القيادة التعليمية حسب المتوسطات الحسابية

والنسب المئوية لإجابات المعلمين كما يلي: المجال الثاني المتعلق بإيصال أهداف المدرسة بمتوسط (3.86) وبنسبة (77.2%)، والمجال الأول المتعلق بوضع الأهداف التعليمية للمدرسة في إطار إداري ومهني بمتوسط (3.76) وبنسبة (75.2%)، والمجال الثالث المتعلق بالإشراف وتقييم التعليم بمتوسط (3.72) وبنسبة (74.4%)، والمجال السادس المتعلق بالحفاظ على وقت التعليم بمتوسط (3.64) وبنسبة (72.8%)، والمجالين الرابع والسابع المتعلقين بتنسيق المناهج والمحافظة على حضور وتواجد واضح كلاهما بمتوسط (3.62) وبنسبة (72.4%)، والمجال التاسع المتعلق بتعزيز التطور المهني بمتوسط (3.61) وبنسبة (72.2%)، والمجال العاشر المتعلق بتوفير الحوافز للتعلّم بمتوسط (3.57) وبنسبة (71.4%)، والمجال الخامس المتعلق بمتابعة تقدم الطلبة بمتوسط (3.52) وبنسبة (70.4%)، وأخيرًا المجال الثامن المتعلق بتقديم حوافز للمعلمين بمتوسط (3.30) وبنسبة (66%).

أما المستوى الثاني الذي يمثل فئة المعلمين الذين عملوا مع المديرين من (6 – 10) سنوات: فقد تراوحت المتوسطات الحسابية لمستوى أداء المديرين حسب إجابات هذه الفئة من العينة بين(3.08–3.58)، أو ما يقابلها بالنسبة المئوية (61.6–71.6). وجاء الترتيب التنازلي لمستوى أداء المديرين في مجالات القيادة التعليمية حسب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لإجابات المعلمين كما يلي: المجال الثاني المتعلق بإيصال أهداف المدرسة بمتوسط (3.58) وبنسبة (71.6%)، والمجال السادس المتعلق بالحفاظ على وقت التعليم بمتوسط (3.57) وبنسبة (71.4%)، والمجال التاسع المتعلق تعزيز التطور المهني

بمتوسط (3.53) وبنسبة (70.6%)، والمجال الثالث المتعلق بالإشراف وتقييم التعليم بمتوسط (3.52) وبنسبة (70.4%)، والمجال الأول المتعلق بوضع الأهداف التعليمية للمدرسة في إطار إداري ومهني بمتوسط (3.51) وبنسبة (70.2%)، والمجال السابع المتعلق بالمحافظة على حضور وتواجد واضح بمتوسط (3.50) وبنسبة (70%)، والمجالين الرابع والعاشر المتعلقين بتنسيق المناهج وتوفير الحوافز للتعلّم كلاهما بمتوسط (3.42) وبنسبة (68.4%)، والمجال الخامس المتعلق بمتابعة تقدم الطلبة بمتوسط (3.23) وبنسبة (64.6%)، وأخيرًا المجال الثامن المتعلق بتقديم حوافز للمعلمين بمتوسط (3.08) وبنسبة (61.6%).

أما المستوى الثالث الذي يمثّل فئة المعلمين الذين عملوا مع المديرن من (11 – 15) سنة: فقد تراوحت المتوسطات الحسابية لمستوى أداء المديرين حسب إجابات هذه الفئة من العينة بين(3.30–3.64)، أو ما يقابلها بالنسبة المئوية (66–72.8). وجاء الترتيب التنازلي لمستوى أداء المديرين في مجالات القيادة التعليمية حسب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لإجابات المعلمين كما يلي: المجال السابع المتعلق بالمحافظة على حضور وتواجد واضح بمتوسط (3.64) وبنسبة (72.8%)، والمجال الثالث المتعلق بالإشراف وتقييم التعليم بمتوسط (3.61) وبنسبة (72.2%)، والمجالين الأول والسادس المتعلقين بوضع الأهداف التعليمية للمدرسة في إطار إداري ومهني، والحفاظ على وقت التعليم كلاهما بمتوسط (3.59) وبنسبة (71.8%)، والمجالين الثاني والتاسع المتعلقين بإيصال أهداف المدرسة، وتعزيز التطور المهني كلاهما بمتوسط (3.57) وبنسبة (71.4%)، والمجال

العاشر المتعلق بتوفير الحوافز للتعلم بمتوسط (3.44) وبنسبة (68.8%)، والمجال الرابع المتعلق بتنسيق المناهج بمتوسط (3.43) وبنسبة (68.6%)، والمجال الخامس المتعلق بمتابعة تقدم الطلبة بمتوسط (3.40) وبنسبة (68%)، وأخيرًا المجال الثامن المتعلق بتقديم حوافز للمعلمين بمتوسط (3.30) وبنسبة (66%).

أما المستوى الرابع: الذي يمثل فئة المعلمين الذين عملوا مع المديرين (أكثر من 15 سنة): فقد تراوحت المتوسطات الحسابية لمستوى أداء المديرين حسب إجابات هذه الفئة من العينة بين(3.17–3.65)، أو ما يقابلها بالنسبة المئوية (63.4–73). وجاء الترتيب التنازلي لمستوى أداء المديرين في مجالات القيادة التعليمية حسب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لإجابات المعلمين في هذه الفئة كما يلي: المجال الثاني المتعلق بإيصال أهداف المدرسة بمتوسط (3.65) وبنسبة (73%)، والمجال السادس المتعلق بالحفاظ على وقت التعليم بمتوسط (3.58) وبنسبة (71.6%)، والمجال الثالث المتعلق بالإشراف وتقييم التعليم بمتوسط (3.57) وبنسبة (71.4%)، والمجال الأول المتعلق بوضع الأهداف التعليمية للمدرسة في إطار إداري ومهني بمتوسط (3.52) وبنسبة (70.4%)، والمجالات الخامس والسابع والتاسع المتعلقة بمتابعة تقدم الطلبة، والمحافظة على حضور وتواجد واضح، وتعزيز التطور المهني جميعها بمتوسط (3.49) وبنسبة (69.8%)، والمجال العاشر المتعلق بتوفير الحوافز للتعلم بمتوسط (3.48) وبنسبة (69.6%)، والمجال الرابع المتعلق بتنسيق المناهج بمتوسط (3.42) وبنسبة (68.4%)، وأخيرًا المجال الثامن المتعلق بتقديم حوافز للمعلمين بمتوسط (3.17) وبنسبة (63.4%).

وللتحقق من الفرضية الخامسة تم إجراء تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، حيث أظهرت نتائج هذا التحليل المبينة في الملحق رقم (15) أن مجالات القيادة التعليمية المتمثلة في المجال الثالث المتعلق بالإشراف وتقييم التعليم، والمجال الرابع المتعلق بتنسيق المناهج، والمجال السادس المتعلق بالحفاظ على وقت التعليم، والمجال السابع المتعلق بالمحافظة على حضور وتواجد واضح، والمجال الثامن المتعلق بتقديم حوافز للمعلمين، والمجال التاسع المتعلق بتعزيز التطور المهني، والمجال العاشر المتعلق بتوفير الحوافز للتعلم، قد جاءت قيم مستوى الدلالة فيها تبعًا لمتغير سنوات العمل مع المدير على التوالي كما يلي: (.112)، (.120)، (.871)، (.342)، (.260)، (.773)، (.469)، و كما يظهر فإن جميع هذه القيم أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) المحدد بالفرضية الصفرية مما يعني قبول الفرضية، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) في متوسطات إجابات المعلمين في المجالات المذكورة لتقييم مستوى أداء المديرين كقادة للتعليم من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في مدينة القدس تعزى لمتغير سنوات العمل مع المدير، مما يدل على عدم وجود تأثير لمتغير سنوات العمل مع المدير في تقييم المعلمين لمستوى أداء المدير كقائد في هذه المجالات.

بينما يشير الملحق رقم (15) أن قيمة مستوى الدلالة في المجالين الأول والخامس المتعلقين بوضع الأهداف التعليمية للمدرسة في إطار إداري ومهني، ومتابعة تقدم الطلبة تساوي (.026)، وأن قيمة مستوى الدلالة في المجال الثاني المتعلق بإيصال أهداف المدرسة تساوي (.006) ، وكما يظهر فإن هاتين القيمتين أصغر من مستوى الدلالة ($\alpha \geq$

0.05) المحدد بالفرضية الصفرية مما يعني رفض الفرضية، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات إجابات المعلمين في المجالات المذكورة لتقييم مستوى أداء المديرين كقادة للتعليم من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في مدينة القدس تعزى لمتغير سنوات العمل مع المدير. مما يدل على وجود تأثير لمتغير سنوات العمل مع المدير في درجة تقييم المعلمين لمستوى أداء المدير كقائد في هذه المجالات.

ولمعرفة مصدر الفروق حسب متغير عدد سنوات العمل مع المدير في متوسطات مجالات وضع الأهداف التعليمية للمدرسة في إطار إداري ومهني، وإيصال أهداف المدرسة، ومتابعة تقدم الطلبة، فقد تم إجراء اختبار (LSD) للفروقات البعدية، المبين في الملحق رقم (16)، والذي أظهر ما يلي:

أن مصدر الفروق في متوسطات المجال الأول المتعلق بوضع أهداف المدرسة في إطار إداري ومهني، حسب متغير عدد سنوات العمل مع المدير، يعود إلى المعلمين ضمن الفئات (5 سنوات فما دون)، (6–10 سنوات)، و(أكثر من 15 سنة)، أي أن المعلمين الذين عملوا مع المديرين حسب هذه الفئات، يقيّمون مستوى أداء هؤلاء المديرين كقادة للتعليم أعلى من أولئك الذين عملوا مع المديرين من (11–15) سنة.

وأن مصدر الفروق في متوسطات المجال الثاني المتعلق بإيصال أهداف المدرسة، حسب متغير عدد سنوات العمل مع المدير، يعود إلى المعلمين ضمن الفئات (5 سنوات فما دون)، (6–10 سنوات)، و(11–15 سنة)، أي أن المعلمين الذين عملوا مع المديرين حسب

هذه الفئات يقيّمون مستوى أداء هؤلاء المديرين كقادة للتعليم أعلى من أولئك الذين عملوا مع المديرين أكثر من 15 سنة.

وأن مصدر الفروق في متوسطات المجال الخامس المتعلق بمتابعة تقدم الطلبة، حسب متغير عدد سنوات العمل مع المدير، يعود إلى المعلمين ضمن الفئات (5 سنوات فما دون)، و(6–10 سنوات)، أي أن المعلمين الذين عملوا مع المديرين حسب هذه الفئات يقيّمون مستوى أداء هؤلاء المديرين كقادة للتعليم أعلى من أولئك الذين عملوا مع المديرين من (11–15 سنة) ، و(أكثر من 15 سنة).

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات إجابات المعلمين على مجالات استبانة تقييم أداء المدير كقائد تعليمي؛ من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في مدينة القدس تعزى لمتغير سنوات الخبرة في التعليم.

ولمعرفة ما إذا كان هناك فروق في تقييم المعلمين لأداء المدير كقائد تعليمي؛ حسب عدد سنوات الخبرة في التعليم، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والمتوسطات المئوية لمجالات الاستبانة والمبينة في الملحق رقم (17)، حيث تشير النتائج إلى أن تقييم المعلمين لمستوى أداء المديرين في مجالات القيادة التعليمية حسب سنوات الخبرة في التعليم تراوح بين المتوسطات (3.08–3.95)، أو ما يقابلها

بالنسبة المئوية (61.6–79). ومن حيث الترتيب جاءت المتوسطات والنسب المئوية لمستوى أداء المديرين حسب المستويات الأربعة لمتغير سنوات الخبرة في التعليم كما يلي:

المستوى الأول: الذي يمثل فئة المعلمين الذين كانت خبرتهم في التعليم (5 سنوات فما دون)، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية لمستوى أداء المديرين حسب إجابات هذه الفئة من العينة بين (3.43–3.95)، أو ما يقابلها بالنسبة المئوية (68.6–79). وجاء الترتيب التنازلي لمستوى أداء المديرين في مجالات القيادة التعليمية حسب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لإجابات المعلمين كما يلي: المجال الثاني المتعلق بإيصال أهداف المدرسة بمتوسط (3.95) وبنسبة (79%)، والمجال الأول المتعلق بوضع الأهداف التعليمية للمدرسة في إطار إداري ومهني بمتوسط (3.89) وبنسبة (77.8%)، والمجال الثالث المتعلق بالإشراف وتقييم التعليم بمتوسط (3.80) وبنسبة (76%)، والمجالات الرابع والسادس والسابع المتعلقة بتنسيق المناهج، والحفاظ على وقت التعليم، والمحافظة على حضور وتواجد واضح جميعها بمتوسط (3.74) وبنسبة (74.8%)، والمجال العاشر المتعلق بتوفير الحوافز للتعلّم بمتوسط (3.71) وبنسبة (74.2%)، والمجال التاسع المتعلق بتعزيز التطور المهني بمتوسط (3.63) وبنسبة (72.6%)، والمجال الخامس المتعلق بمتابعة تقدم الطلبة بمتوسط (3.62) وبنسبة (72.4%)، وأخيرًا المجال الثامن المتعلق بتقديم حوافز للمعلمين بمتوسط (3.43) وبنسبة (68.6%).

أما المستوى الثاني: الذي يمثل فئة المعلمين الذين كانت خبرتهم في التعليم من (6–10 سنوات)، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية لمستوى أداء المديرين حسب إجابات

هذه الفئة من العينة بين(3.08–3.66)، أو ما يقابلها بالنسبة المئوية (61.6–73.2). وجاء الترتيب التنازلي لمستوى أداء المديرين في مجالات القيادة التعليمية حسب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لإجابات المعلمين كما يلي: المجال الثاني المتعلق بإيصال أهداف المدرسة بمتوسط (3.66) وبنسبة (73.2%)، والمجال الأول المتعلق بوضع الأهداف التعليمية للمدرسة في إطار إداري ومهني بمتوسط (3.61) وبنسبة (72.2%)، والمجال الثالث المتعلق بالإشراف وتقييم التعليم بمتوسط (3.57) وبنسبة (71.4%)، والمجالين الرابع والتاسع المتعلقين بتنسيق المناهج، وتعزيز التطور المهني كلاهما بمتوسط (3.49) وبنسبة (69.8%)، والمجال السادس المتعلق بالحفاظ على وقت التعليم بمتوسط (3.48) وبنسبة (69.6%)، والمجال السابع المتعلق بالمحافظة على حضور وتواجد واضح بمتوسط (3.41) وبنسبة (68.2%)، والمجال العاشر المتعلق بتوفير الحوافز للتعلّم بمتوسط (3.40) وبنسبة (68%)، والمجال الخامس المتعلق بمتابعة تقدم الطلبة بمتوسط (3.37) وبنسبة (67.4%)، وأخيرًا المجال الثامن المتعلق بتقديم حوافز للمعلمين بمتوسط (3.08) وبنسبة (61.6%).

أما المستوى الثالث: الذي يمثل فئة المعلمين الذين كانت خبرتهم في التعليم من (11–15 سنة)، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية لمستوى أداء المديرين حسب إجابات هذه الفئة من العينة بين (3.19–3.67)، أو ما يقابلها بالنسبة المئوية (63.8–73.4). وجاء الترتيب التنازلي لمستوى أداء المديرين في مجالات القيادة التعليمية حسب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لإجابات المعلمين كما يلي: المجال السادس المتعلق بالحفاظ على

وقت التعليم بمتوسط (3.67) وبنسبة (73.4%)، والمجال الثاني المتعلق بإيصال أهداف المدرسة بمتوسط (3.66) وبنسبة (73.2%)، والمجال الأول المتعلق بوضع الأهداف التعليمية للمدرسة في إطار إداري ومهني بمتوسط (3.65) وبنسبة (73%)، والمجالين الثالث والسابع المتعلقين بالإشراف وتقييم التعليم، والمحافظة على حضور وتواجد واضح بمتوسط (3.63) وبنسبة (72.6%)، والمجال التاسع المتعلق بتعزيز التطور المهني بمتوسط (3.59) وبنسبة (71.8%)، والمجال العاشر المتعلق بتوفير الحوافز للتعلّم بمتوسط (3.49) وبنسبة (69.8%)، والمجال الرابع المتعلق بتنسيق المناهج بمتوسط (3.44) وبنسبة (68.8%)، والمجال الخامس المتعلق بمتابعة تقدم الطلبة بمتوسط (3.25) وبنسبة (65%)، وأخيرًا المجال الثامن المتعلق بتقديم حوافز للمعلمين بمتوسط (3.19) وبنسبة (63.8%).

أما المستوى الرابع: الذي يمثل فئة المعلمين الذين كانت خبرتهم في التعليم (أكثر من 15 سنة)، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية لمستوى أداء المديرين حسب إجابات هذه الفئة من العينة بين (3.19–3.66)، أو ما يقابلها بالنسبة المئوية (63.8–73.2). وجاء الترتيب التنازلي لمستوى أداء المديرين في مجالات القيادة التعليمية حسب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لإجابات المعلمين كما يلي: المجال الثاني المتعلق بإيصال أهداف المدرسة بمتوسط (3.66) وبنسبة (73.2%)، والمجال التاسع المتعلق بتعزيز التطور المهني بمتوسط (3.58) وبنسبة (71.6%)، والمجالين الثالث والسادس المتعلقين بالإشراف وتقييم التعليم، والحفاظ على وقت التعليم كلاهما بمتوسط (3.57) وبنسبة (71.4%)،

والمجال السابع المتعلق بالمحافظة على حضور وتواجد واضح بمتوسط (3.54) وبنسبة (70.8%)، والمجال الأول المتعلق بوضع الأهداف التعليمية للمدرسة في إطار إداري ومهني بمتوسط (3.50) وبنسبة (70%)، والمجالين الخامس والعاشر المتعلقين بمتابعة تقدم الطلبة وتوفير الحوافز للتعلّم كلاهما بمتوسط (3.43) وبنسبة (68.6%)، والمجال الرابع المتعلق بتنسيق المناهج بمتوسط (3.42) وبنسبة (68.4%)، وأخيرًا المجال الثامن المتعلق بتقديم حوافز للمعلمين بمتوسط (3.19) وبنسبة (63.8%).

ولاختبار الفرضية السادسة تم إجراء تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، وقد أظهرت نتائج هذا التحليل المبينة في الملحق رقم (18)، أن مجالات القيادة التعليمية المتمثلة في المجال السادس المتعلق بالحفاظ على وقت التعليم، والمجال الثامن المتعلق بتقديم حوافز للمعلمين، والمجال التاسع المتعلق بتعزيز التطور المهني، قد جاءت قيم مستوى الدلالة فيها تبعًا لمتغير الخبرة في التعليم على التوالي كما يلي: (.099)، (.078)، (.723)، وأن جميع هذه القيم أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) المحدد بالفرضية الصفرية مما يعني قبول الفرضية، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات إجابات المعلمين في المجالات المذكورة لتقييم مستوى أداء المديرين كقادة للتعليم من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في مدينة القدس تعزى لمتغير الخبرة في التعليم، مما يدل على عدم وجود تأثير لمتغير عدد سنوات الخبرة في التعليم في درجة تقييم المعلمين لمستوى أداء المديرين كقادة في هذه المجالات.

بينما يشير الملحق رقم (18) أن مجالات القيادة التعليمية المتمثلة في المجال الأول المتعلق بوضع الأهداف التعليمية للمدرسة في إطار إداري ومهني، والمجال الثاني المتعلق بإيصال أهداف المدرسة، والمجال الثالث المتعلق بالإشراف وتقييم التعليم، والمجال الرابع المتعلق بتنسيق المناهج، والمجال الخامس المتعلق بمتابعة تقدم الطلبة، والمجال السابع المتعلق بالمحافظة على حضور وتواجد واضح، والمجال العاشر المتعلق بتوفير الحوافز للتعلم،، قد جاءت قيم مستوى الدلالة فيها تبعًا لمتغير الخبرة في التعليم على التوالي كما يلي: (.002)، (.009)، (.047)، (.012)، (.026)، (.008)، (.026)، وأن هذه القيم أصغر من مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) المحدد بالفرضية الصفرية مما يعني رفض الفرضية، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات إجابات المعلمين في المجالات المذكورة لتقييم مستوى أداء المدير كقائد تعليمي من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في مدينة القدس تعزى لمتغير الخبرة في التعليم. مما يدلل على وجود تأثير لمتغير عدد سنوات الخبرة في التعليم في تقييم المعلمين لمستوى أداء المدير كقائد تعليمي في هذه المجالات.

ولمعرفة مصدر الفروقات في متوسطات مجالات الاستبانة التي ظهرت فيها فروقًا دالة إحصائيًا حسب متغير سنوات الخبرة في التعليم، تم إجراء اختبار (LSD) للفروقات البعدية، والذي أظهرت نتائجه المبينة في الملحق رقم (19)، أن مصدر الفروق في متوسطات مجالات استبانة تقييم أداء المدير كقائد تعليمي حسب متغير سنوات الخبرة في التعليم يعود إلى فئة الخبرة (5 سنوات فما دون) في المجالات الأول والثاني والرابع المتعلقة

على الترتيب بما يلي: وضع الأهداف التعليمية للمدرسة في إطار إداري ومهني، إيصال أهداف المدرسة، وتنسيق المناهج، أي أن المعلمين أصحاب الخبرة في التعليم حسب هذه الفئة يقيّمون مستوى أداء هؤلاء المديرين كقادة للتعليم في المجالات المذكورة أعلى من أولئك ذوي الخبرة في التعليم ضمن الفئات (6–10 سنوات) ، (11–15 سنة)، و(أكثر من 15 سنة).

وأن مصدر الفروق في متوسطات المجال الثالث المتعلق بالإشراف وتقييم التعليم، والمجال العاشر المتعلق بتوفير الحوافز للتعلم يعود إلى المعلمين ضمن الفئات (5 سنوات فما دون)، (6–10 سنوات)، و(أكثر من 15 سنة)، أي أن المعلمين ذوي الخبرة في التعليم حسب هذه الفئات يقيّمون مستوى أداء المديرين كقادة للتعليم أعلى من أولئك أصحاب الخبرة في التعليم من (11–15 سنة).

وأن مصدر الفروق في متوسطات المجال الخامس المتعلق بمتابعة تقدم الطلبة يعود إلى المعلمين ذوي الخبرة في التعليم ضمن الفئات (5 سنوات فما دون)، (6–10 سنوات)، و(11–15 سنة)، أي أن المعلمين ذوي الخبرة في التعليم حسب هذه الفئات يقيّمون مستوى أداء المديرين كقادة للتعليم أعلى من أولئك أصحاب الخبرة في التعليم (أكثر من 15 سنة).

وأخيرًا يشر الملحق رقم (19) أن مصدر الفروق في متوسطات المجال السابع المتعلق بالمحافظة على حضور وتواجد واضح يعود إلى المعلمين ذوي الخبرة في التعليم ضمن الفئات (5 سنوات فما دون)، و(11–15 سنة)، أي أن المعلمين ذوي الخبرة في

التعليم حسب هاتين الفئتين يقيّمون مستوى أداء المديرين كقادة للتعليم أعلى من أولئك أصحاب الخبرة في التعليم ضمن فئتي(6–10 سنوات)، و(أكثر من 15 سنة).

ثانيًا: نتائج التحليل لإجابات العينة على السؤال المفتوح

بلغ عدد الذين أجابوا على السؤال المفتوح (86) معلمًا، بنسبة (22%) من عينة الدراسة التي بلغت (390)، والذي كان نصه (دون في حدود خمس نقاط الممارسات التي يقوم بها المدير بصفته قائداً تعليمياً للمدرسة والتي لم تتطرق إليها بنود الاستبانة).

وقد عمل الباحث على تصنيف الممارسات الإيجابية والسلبية التي لم تتعرض لها الاستبانة أداة الدراسة في مجالات، فكان منها ما تشابه مع مجالات أداة الدراسة، في حين برزت من خلال الإجابات المجالات الجديدة التالية: النمط القيادي، متابعة المعلمين، التنظيم وتوزيع المهام، وبعد إمعان النظر في نتائج السؤال المفتوح، فإنه وحسب رأي الباحث لا يمكن الاعتماد عليها في دحض أو تأكيد النتائج الكمية؛ وذلك بسبب قلة عدد المجيبين بالنسبة للعينة، إضافة إلى أن أغلب الممارسات كانت إجابات فردية لم يكن لها أكثر من تكرار واحد.

وقام الباحث بتصنيف ممارسات المديرين التي اعتبرتها عينة المعلمين ذات علاقة بدور المدير كقائد تعليمي للمدرسة، وتم حساب التكرارات والنسب المئوية لهذه الممارسات، ونظرًا لقلة عدد المعلمين الذين أجابوا على السؤال المفتوح، وتحقيقًا للأمانة العلمية، وتوخيًا

للموضوعية في عرض هذه النتائج، فقد رأى الباحث أن يعرض نتائج السؤال المفتوح بطريقتين:

الطريقة الأولى: نتائج السؤال المفتوح بشكل عام.

صنفت ممارسات المديرين حسب هذه الطريقة في مجالات النمط القيادي، ودعم ومساندة المعلمين، والمحافظة على الحضور والتواجد، ومتابعة المعلمين، وتعزيز التطور المهني، ومتابعة الطلبة، ودعم وتعزيز الطلبة، والمناهج الدراسية، والجدول رقم (25) يظهر هذه المجالات والممارسات التي تقع ضمنها مع التكرارات ونسبة كل مجال.

جدول رقم (25/ أ): إجابات العينة على السؤال المفتوح بشكل عام

المجال	الرقم	الممارسات	تكرار الممارسة	تكرار المجال	% المجال
النمط القيادي	1	عمل اجتماعات دورية شهرية	2	15	20
	2	استشارة المعلمين في أمور المدرسة المنهجية واللامنهجية ولا تفرض رأيها بل تأخذ برأي المجموع	1		
	3	باب الإدارة مفتوح دائمًا لكل معلم	1		
	4	مراعاة الظروف المختلفة للطاقم التعليمي وأخذها بعين الاعتبار مما يشجع المعلمين على تحمل الظروف المختلفة وتقبلها.	3		
	5	توفير المناخ المدرسي الذي يدفع المعلم للعمل والإنجاز	2		
	6	الثقة في المعلمين بخصوص أداء مهامهم	2		
	7	تعزيز الثقة بين الإدارة والطاقم وإطلاعهم على كل ما جديد	1		
	8	الاستعانة بالأهالي في مواجهة تدني تحصيل الطلبة ومشاكلهم السلوكية	2		
	9	العمل على استمرار التفاعل بين الطاقم التعليمي وأولياء الأمور	1		
دعم ومساندة المعلمين	10	العمل على توفير ما يلزم العملية التعليمية من أدوات	2	**7**	9
	11	محاولة توفير الطاقم التعليمي الناجح للطلبة	1		
	12	رفع معنويات المعلم الجديد وتحفيزه على التقدم الدائم	1		
	13	متابعة المعلمين الجدد وحضور حصصهم وتعزيز نقاط القوة لديهم ومساعدتهم في التغلب على نقاط الضعف.	2		
	14	تكريم المعلمين والإشادة بدورهم في انجاح العملية التعليمية	1		

جدول رقم (25/ ب): إجابات العينة بشكل عام على السؤال المفتوح

المجال	الرقم	الممارسات	تكرار الممارسة	تكرار المجال	% المجال
المحافظة على الحضور والتواجد	15	متابعة الطابور الصباحي والأنشطة في الإذاعة المدرسية	6	8	11
	16	القيام بالإرشاد والمتابعة الدائمة للطبقات والصفوف وتقديم النصح للطلبة	1		
	17	التجول في الممرات بين الصفوف خلال الحصص التعليمية.	1		
متابعة المعلمين	18	لا يمكن طباعة أي امتحان أو اختبار قبل توقيع الإدارة عليه	1	19	25
	19	الاحتفاظ بملف لكل معلم يتضمن نشاطاته وأعماله	2		
	20	تخصيص اجتماعات أسبوعية مع مركزي اللغات ومركزي الطبقة	1		
	21	عقد اجتماعات للطاقم بشكل منتظم	2		
	22	متابعة دفتر التحضير للمعلم.	4		
	23	مناقشة المعلمين إذا كان لديهم تقصير في الأمور الأكاديمية.	1		
	24	ضبط الدوام المدرسي والحرص على انتظام المعلمين وعدم الغياب المتكرر	7		
	25	تنبيه المعلم الذي يتأخر عن الحصة خاصة الحصة الأولى.	1		
تعزيز التطوير المهني	26	متابعة المعلمين قبل واثناء وبعد الدورات التدريبية	1	3	4
	27	تشجيع المعلمين للاطلاع المستمر على انجازات وتجارب الغير في كافة المجالات لتبادل الخبرات التعليمية والابداعية	1		
	28	عقد دورات في المدرسة تتركز في مواضيع التعليم	1		
متابعة الطلبة	29	متابعة موضوع الواجبات المدرسية والتشديد عليه كثيرًا مع المربين والأهل	1	10	13
	30	متابعة دفتر السلوك الطلابي	3		
	31	الاجتماع الفردي مع المعلم حول مشكلة مع طالب ما	1		
	32	التواصل مع أولياء الأمور حول الأداء المتدني للطلبة	1		
	33	التواصل مع المعلمين لحل مشاكل الطالبات	1		
	34	الاستماع للطلبة بشكل مستمر	2		
	35	مراقبة سلوك الطلاب ومعالجة الكثير من المشاكل الخاصة بهم	1		
دعم وتعزيز الطلبة	36	التركيز على تعزيز الطلبة وتشجيعهم	1	6	8
	37	توجيه المعلمين لاستغلال حصص المكوث في الاجتماعات الفردية مع الطلبة	1		
	38	مشاركة المدرسة في مشاريع تركز على تقدم الطلاب	1		
	39	تشجيع الطلبة الموهوبين من خلال إشراكهم في برامج مع مدارس أخرى أو هيئات تربوية	2		
	40	دعوة المعلمين إلى استخدام كافة الوسائل التعليمية لزيادة دافعية الطلبة للتعلم.	1		

جدول رقم (25/ ج): إجابات العينة بشكل عام على السؤال المفتوح

المجال	الرقم	الممارسات	تكرار الممارسة	تكرار المجال	% المجال
المناهج الدراسية	41	دعوة المعلمين إلى استخدام كافة الوسائل التعليمية لتطوير الأسلوب الذي يعرض به المنهاج	1	7	9
	42	دعوة المعلمين إلى استغلال حصص المكوث في عمل أنشطة وتطوير المنهاج	1		
	43	إرشاد المعلمين في عملية التدريس كمناسبة المناهج لمستوى الطلاب.	1		
	44	متابعة مقدار ما تم تعليمه من المادة التعليمية.	2		
	45	الاهتمام بالزيارات والجولات التعليمية كالمتاحف.	1		
	46	تفعيل دور المكتبة المدرسية في تحسين مستوى القراءة لدى الطلبة	1		
		دعوة المعلمين إلى استغلال حصص المكوث في عمل أنشطة وتطوير المنهاج	1		
المجموع			75	75	100

يظهر من الجدول رقم (25) أن الترتيب التنازلي لمجالات ممارسات المديرين كقادة للتعليم جاء كما يلي: متابعة المعلمين بنسبة (25%)، النمط القيادي بنسبة (20%)، متابعة الطلبة بنسبة (13%)، محافظة المدير على حضوره وتواجده في المدرسة بنسبة (11%)، المناهج الدراسية ودعم ومساندة المعلمين كلاهما بنسبة (9%)، دعم وتعزيز الطلبة بنسبة (8%)، وأخيرًا مجال تعزيز التطور المهني بنسبة (4%).

الطريقة الثانية: نتائج السؤال المفتوح حسب الجهة المشرفة على المدارس.

نظرًا أن لكل جهة من الجهات المشرفة على المدارس خصوصيتها، إضافة إلى ما أظهره تقرير مؤسسة القدس الدولية (2010)، وتقرير وحدة شؤون القدس (2008)، وتقارير وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (2008أ ؛ 2008 ب)، أن من أبرز المشاكل التي يواجهها قطاع التعليم في مدينة القدس تعدد المرجعيات المشرفة على المدارس، هذا فضلا

عن أن أغلب الممارسات السلبية للمديرين التي ذكرها أفراد العينة تعود إلى جهة إشرافية واحدة، فسيتم عرض نتائج السؤال المفتوح حسب الجهة المشرفة.

أولا: مدارس وزارة التربية والتعليم الفلسطينية

لقد صنفت ممارسات مديري مدارس التربية الفلسطينية في مجالات النمط القيادي، ومتابعة المعلمين ودعم ومساندة المعلمين، ومتابعة الطلبة، والمحافظة على الحضور والتواجد ، وتعزيز التطور المهني، والجدول رقم (26) يظهر هذه المجالات والممارسات التي تقع ضمنها مع التكرارات ونسبة كل مجال.

جدول رقم (26): إجابات أفراد العينة من معلمي مدارس وزارة التربية والتعليم الفلسطينية على السؤال المفتوح

المجال	الرقم	الممارسات	تكرار الممارسة	تكرار المجال	% المجال
النمط القيادي	1	باب الإدارة مفتوح دائمًا لكل معلم	1	1	10
متابعة المعلمين	2	الاحتفاظ بملف لكل معلم يتضمن نشاطاته وأعماله	1	1	10
دعم ومساندة المعلمين	3	العمل على توفير ما يلزم العملية التعليمية من أدوات	1	1	10
متابعة الطلبة	4	الاستماع للطلبة بشكل مستمر	1	2	20
	5	مراقبة سلوك الطلاب ومعالجة الكثير من المشاكل الخاصة بهم	1		
الحضور والتواجد	6	متابعة الطابور الصباحي والأنشطة في الإذاعة المدرسية	2	2	20
تعزيز التطوير المهني	7	متابعة المعلمين قبل واثناء وبعد الدورات التدريبية	1	3	30
	8	تشجيع المعلمين للاطلاع المستمر على انجازات وتجارب الغير في كافة المجالات لتبادل الخبرات التعليمية والابداعية	1		
	9	عقد دورات في المدرسة تتركز في مواضيع التعليم	1		
المجموع			10	10	%100

كتب أحد المعلمين: *"إن الكثير من الأمور التي وردت في الاستبانة يقوم بها المدير في المدرسة لأنه ملزم بها من الوزارة"*.

يظهر من الجدول رقم (26) أن الترتيب التنازلي لمجالات الممارسات الإيجابية للمديرين كقادة للتعليم في مدارس التربية الفلسطينية جاء كما يلي: تعزيز التطور المهني بنسبة (30%)، متابعة الطلبة، والمحافظة على الحضور والتواجد كلاهما بنسبة (20%)، النمط القيادي، ومتابعة المعلمين، ودعمهم ومساندتهم جميعها جاءت بنسبة (10%).

ثانيًا: المدارس الخاصة

لقد صنفت الممارسات الإيجابية لمديري المدارس الخاصة في مجالات النمط القيادي، ومتابعة المعلمين ودعم ومساندة المعلمين، ومتابعة الطلبة، والمحافظة على الحضور والتواجد، والجدول رقم (27) يظهر هذه المجالات والممارسات التي تقع ضمنها مع التكرارات ونسبة كل مجال. وقد أفردت الممارسات السلبية في بند خاص ولم تصنف ضمن جدول وذلك لقلة عددها.

يظهر من الجدول رقم (27) أن الترتيب التنازلي لمجالات الممارسات الإيجابية للمديرين كقادة للتعليم في المدارس الخاصة جاء كما يلي: متابعة الطلبة بنسبة (39%)، النمط القيادي ومتابعة المعلمين كلاهما بنسبة (22%)، دعم ومساندة المعلمين بنسبة (11%)، حضور وتواجد المدير بنسبة (6%).

جدول رقم (27): إجابات أفراد العينة من معلمي المدارس الخاصة على السؤال المفتوح

أ. الممارسات الإيجابية

المجال	الرقم	الممارسات	تكرار الممارسة	تكرار المجال	% المجال
النمط القيادي	1	مشاركة أولياء الأمور في مشاكل أبنائهم	1	4	22
	2	عمل اجتماعات دورية شهرية	2		
	3	استشارة المعلمين في أمور المدرسة المنهجية واللامنهجية ولا تفرض رأيها بل تأخذ برأي المجموع	1		
متابعة المعلمين	4	متابعة دفاتر التحضير بشكل دوري وكتابة التعليقات عليها	2	4	22
	5	لا يمكن طباعة أي امتحان أو اختبار قبل توقيع الإدارة عليه	1		
	6	ملف خاص لكل معلم تدون فيه الإنجازات والإخفاقات	1		
دعم ومساندة المعلمين	7	محاولة توفير الأجهزة التقنية	1	2	11
	8	محاولة توفير الطاقم التعليمي الناجح للطلبة	1		
متابعة الطلبة	9	متابعة موضوع الواجبات المدرسية والتشديد عليه كثيرًا مع المربين والأهل	1	7	39
	10	متابعة دفتر السلوك الطلابي	3		
	11	الاجتماع الفردي مع المعلم حول مشكلة مع طالب ما	1		
	12	التواصل مع أولياء الأمور حول الأداء المتدني للطلبة	1		
	13	التواصل مع المعلمين لحل مشاكل الطالبات	1		
الحضور والتواجد	14	ملاحظة الطلاب أثناء الاصطفاف الصباحي	1	1	6
المجموع			18	18	%100

ب. الممارسات السلبية

"اهتمام الإدارة الزائد بالنواحي الشكلية والتي تتعلق بالأمور المادية لتمويل المدرسة".

"التبليغ المتراخي للأهل مما يحفز الطلاب على عدم الاكتراث".

ثالثًا: مدارس وزارة المعارف

أ. الممارسات الإيجابية

لقد صنفت الممارسات الإيجابية لمديري مدارس وزارة المعارف في مجالات النمط القيادي، ومتابعة المعلمين، ودعم ومساندة المعلمين، ودعم وتعزيز الطلبة، والمحافظة على الحضور والتواجد، والمناهج الدراسية، والجدول رقم (28) يظهر هذه المجالات والممارسات التي تقع ضمنها مع التكرارات ونسبة كل مجال.

جدول رقم (28/ أ): الممارسات الإيجابية للمديرين حسب إجابات أفراد العينة من معلمي مدارس وزارة المعارف على السؤال المفتوح

المجال	الرقم	الممارسات	تكرار الممارسة	تكرار المجال	% المجال
النمط القيادي	1	فتح المجال للطلاب للحديث معه في غرفته	1	11	23
	2	مراعاة الظروف المختلفة للطاقم التعليمي وأخذها بعين الاعتبار مما يشجع المعلمين على تحمل الظروف المختلفة وتقبلها.	3		
	3	توفير المناخ المدرسي الذي يدفع المعلم للعمل والإنجاز	2		
	4	الثقة في المعلمين بخصوص أداء مهامهم	2		
	5	تعزيز الثقة بين الإدارة والطاقم وإطلاعهم على كل ما جديد	1		
	6	الاستعانة بالأهالي في مواجهة تدني تحصيل الطلبة ومشاكلهم السلوكية	1		
	7	العمل على استمرار التفاعل بين الطاقم التعليمي وأولياء الأمور	1		
المحافظة على الحضور والتواجد	8	القيام بالإرشاد والمتابعة الدائمة للطبقات والصفوف وتقديم النصح للطلبة	1	5	10
	9	حضور الطابور الصباحي	3		
	10	التجول في الممرات بين الصفوف خلال الحصص التعليمية.	1		
دعم ومساندة المعلمين	11	رفع معنويات المعلم الجديد وتحفيزه على التقدم الدائم	1	4	9
	12	متابعة المعلمين الجدد وحضور حصصهم وتعزيز نقاط القوة لديهم ومساعدتهم في التغلب على نقاط الضعف.	2		
	13	تكريم المعلمين والإشادة بدورهم في انجاح العملية التعليمية	1		

جدول رقم (28/ ب): الممارسات الإيجابية للمديرين حسب إجابات أفراد العينة من معلمي مدارس وزارة المعارف على السؤال المفتوح

المجال	الرقم	الممارسات	تكرار الممارسة	تكرار المجال	% المجال
متابعة المعلمين	14	ضبط الدوام المدرسي والحرص على انتظام المعلمين وعدم الغياب المتكرر	7	14	30
	15	تنبيه المعلم الذي يتأخر عن الحصة خاصة الحصة الأولى.	1		
	16	تخصيص اجتماعات أسبوعية مع مركزي اللغات ومركزي الطبقة	1		
	17	عقد اجتماعات للطاقم بشكل منتظم	2		
	18	متابعة دفتر التحضير للمعلم.	2		
	19	مناقشة المعلمين إذا كان لديهم تقصير في الأمور الأكاديمية.	1		
دعم وتعزيز الطلبة	20	التركيز على تعزيز الطلبة وتشجيعهم	1	6	13
	21	توجيه المعلمين لاستغلال حصص المكوث في الاجتماعات الفردية مع الطلبة	1		
	22	مشاركة المدرسة في مشاريع تركز على تقدم الطلاب	1		
	23	تشجيع الطلبة الموهوبين من خلال إشراكهم في برامج مع مدارس أخرى أو هيئات تربوية	2		
	24	دعوة المعلمين إلى استخدام كافة الوسائل التعليمية لزيادة دافعية الطلبة للتعلم.	1		
المناهج الدراسية	25	دعوة المعلمين إلى استخدام كافة الوسائل التعليمية لتطوير الأسلوب الذي يعرض به المنهاج	1	7	15
	26	دعوة المعلمين إلى استغلال حصص المكوث في عمل أنشطة وتطوير المنهاج	1		
	27	إرشاد المعلمين في عملية التدريس كمناسبة المناهج لمستوى الطلاب.	1		
	28	متابعة مقدار ما تم تعليمه من المادة التعليمية.	2		
	29	الاهتمام بالزيارات والجولات التعليمية كالمتاحف.	1		
	30	تفعيل دور المكتبة المدرسية في تحسين مستوى القراءة لدى الطلبة	1		
المجموع			47	47	%100

يظهر من الجدول رقم (28) أن الترتيب التنازلي لمجالات الممارسات الإيجابية للمديرين كقادة للتعليم في مدارس وزارة المعارف جاء كما يلي: متابعة المعلمين بنسبة (30%)، النمط القيادي بنسبة (23%)، المناهج الدراسية بنسبة (15%)، دعم وتعزيز

الطلبة بنسبة (13%)، دعم ومساندة المعلمين بنسبة (9%)، المحافظة على الحضور والتواجد بنسبة (10%).

ب. الممارسات السلبية

لقد صنفت الممارسات السلبية لمديري مدارس وزارة المعارف في مجالات النمط القيادي، ودعم ومساندة المعلمين، والتنظيم وتوزيع المهام، وتقييم المعلمين، والجدول رقم (29) يظهر هذه المجالات والممارسات التي تقع ضمنها مع التكرارات ونسبة كل مجال.

جدول رقم (29/ أ): الممارسات السلبية للمديرين حسب إجابات أفراد العينة من معلمي مدارس وزارة المعارف على السؤال المفتوح

المجال	الرقم	الممارسات	تكرار الممارسة	تكرار المجال	% المجال
النمط القيادي	1	أحياناً يشعر المعلم بإهمال الجانب الإنساني في العلاقات بين الأفراد والإدارة.	1	9	47
	2	عدم المساواة بين المعلمين.	1		
	3	يقدم المدير التعليمات للمعلمين بشكل غير مناسب وغير معمم للجميع.	1		
	4	العمل مع بعض المعلمين دون علم الآخرين في تحديد بعض الأمور.	1		
	5	سياسة المدير غير واضحة وغير شاملة للجميع فالهدف هو الطالب وليس البحث للمعلم عن أخطاء.	1		
	6	يقضي المدير معظم وقته في غرفته ولا يتفاعل عن قرب مع البيئة المدرسية	1		
	7	اتباع نهج الإدارة المركزية.	1		
	8	الطالب الممتاز هو الذي لايتسبب في المشاكل	1		
	9	التركيز فقط على ما يساعد على قضاء اليوم الدراسي فقط دون الاهتمام بتاتًا بما يحفز المعلمين لتقديم الأفضل.	1		
تقييم المعلمين	18	سياسة المدير في تقييم المعلم غير محددة ويعتمد في ذلك على رأي الأهالي الذين هم غالباً دون المستوى التعليمي الكافي لتقييم المعلم.	1	1	5

جدول رقم (29/ ب): الممارسات السلبية للمديرين حسب إجابات أفراد العينة من معلمي مدارس وزارة المعارف على السؤال المفتوح

المجال	الرقم	الممارسات	تكرار الممارسة	تكرار المجال	% المجال
دعم ومساندة المعلمين	10	تشجيع بعض المعلمين على أعمالهم وإحباط الآخرين.	1	6	32
	11	إحباط المعلم الذي يبذل وقته في إعطاء الأفضل وتكريم من لايستحق التكريم.	1		
	12	يقدم الدعم المادي للمعلمين مثل توفير الوسائل والمواد بشكل نادر.	1		
	13	التركيز على النقاط السلبية مهما صغرت بغض النظر عن الإنجازات الإيجابية ولو كثرت.	2		
	14	سياسة التهميش لبعض المعلمين دون النظر إلى دورهم وكفاءتهم في التعليم	1		
التنظيم وتوزيع المهام	15	لا يوزع المهام بشكل يناسب قدرات وكفاءات المعلمين.	1	3	16
	16	يوزع المهام اعتماداً على اعتبارات شخصية وليس على أساس العدل.	1		
	17	إرهاق المعلم بالعمل المتواصل والمتطلبات التي لا تنتهي	1		
المجموع			19	19	%100

يظهر من الجدول رقم (29) أن الترتيب التنازلي لمجالات الممارسات السلبية للمديرين كقادة للتعليم في مدارس وزارة المعارف جاء كما يلي: النمط القيادي بنسبة (47%)، دعم ومساندة المعلمين بنسبة (32%)، التنظيم وتوزيع المهام بنسبة (16%)، تقييم المعلمين بنسبة (5%).

الخلاصة

توصلت النتائج الكمية للدراسة إلى أن تقييم معلمي المدارس الأساسية في القدس لمستوى أداء المديرين لدورهم كقادة للتعليم على مجمل الأداة جاء بمتوسط حسابي (3.55) وبنسبة (71%)، وأن المراتب الثلاث الأولى كانت على الترتيب كما يلي: المجال الثاني

المتعلق بإيصال أهداف المدرسة بمتوسط حسابي (3.74) وبنسبة (74.8%)، يليه المجال الأول المتعلق بوضع الأهداف التعليمية للمدرسة في إطار إداري ومهني بمتوسط حسابي (3.66) وبنسبة (73.2%)، ثم المجال الثالث المتعلق بالإشراف وتقييم التعليم بمتوسط حسابي (3.64) وبنسبة (72.8%). وجاء المجال السادس المتعلق بالحفاظ على وقت التعليم في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3.61) وبنسبة (72.2%)، وتبعه في المرتبة الخامسة المجال السابع المتعلق بالمحافظة على الحضور والتواجد بمتوسط حسابي (3.58) وبنسبة (71.6%)، وحاز المجال التاسع المتعلق بتعزيز التطور المهني على المرتبة السادسة بمتوسط حسابي (3.57) وبنسبة (71.4%)، وتلاه في المرتبة السابعة المجال الرابع المتعلق بتنسيق المناهج بمتوسط حسابي (3.53) وبنسبة (70.6%)، بينما حظي بالمراتب الثلاث الأخيرة من الثامنة إلى العاشرة على التوالي المجال العاشر المتعلق بتوفير الحوافز للتعلم بمتوسط حسابي (3.51) وبنسبة (70.2%)، والمجال الخامس المتعلق بمتابعة تقدم الطلبة بمتوسط حسابي (3.44) وبنسبة (68.8%)، وأخيرًا المجال الثامن المتعلق بتقديم حوافز للمعلمين بمتوسط حسابي (3.23) وبنسبة (64.6%).

وللحكم على مستوى أداء المديرين كقادة للتعليم، في مُجمل الاستبانة ومجالاتها، ووفق المتغيرات المستقلة ومستوياتها والتي تمثلت في الجهة المشرفة، وعدد سنوات العمل مع المدير، وخبرة المعلم، فقد أشارت النتائج إلى أن المتوسط المئوي لأداء المديرين قد جاء دون المستوى الافتراضي (85%)، مما يدل على أن أداء مديري المدارس الأساسية في القدس كقادة للتعليم من وجهة نظر المعلمين في جميع الجهات المشرفة على المدارس، ووفق

مستويات متغيري خبرة المعلمين في التعليم، وعدد سنوات عملهم مع المدير قد جاء دون المستوى المنشود.

أظهرت النتائج فروقًا في متوسطات إجابات المعلمين على جميع بنود أداة الدراسة حسب الجهة المشرفة يعود إلى مدارس وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. ولم تظهر النتائج فروقًا تعزى لمتغير عدد سنوات العمل مع المدير، في حين أظهرت نتائج التحليل فروقًا تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة في التعليم تعود إلى فئة الخبرة (5 سنوات فما دون).

وفيما يتعلق بالنتائج الكيفية التي تمثلت في الإجابات على السؤال المفتوح فلم يتمكن الباحث من توظيفها في دعم أو دحض نتائج التحليل الكمي وذلك نظرًا لقلة عدد المجيبين بالنسبة للعينة، إضافة إلى أن أغلب الممارسات كانت إجابات فردية لم يكن لها أكثر من تكرار واحد. إلا أن هذه الممارسات منها ما وقع ضمن مجالات تشابهت مع مجالات أداة الدراسة وهي: متابعة الطلبة، وتعزيز التطور المهني، ودعم ومساندة المعلمين، ودعم وتعزيز الطلبة، والمحافظة على الحضور والتواجد، وتقييم المعلمين، والمناهج الدراسية، في حين برزت من خلال الإجابات المجالات الجديدة التالية: النمط القيادي، ومتابعة المعلمين، والتنظيم وتوزيع المهام.

الفصل الخامس

تفسير ومناقشة النتائج

- تفسير ومناقشة نتائج السؤال الأول والأسئلة الفرعية المنبثقة عنه.
- تفسير ومناقشة نتائج السؤال الثاني والفرضيات الأولى والثانية والثالثة المنتثقة عنه.
- تفسير ومناقشة نتائج السؤال الثالث والفرضيات الرابعة والخامسة والسادسة المنبثقة عنه.
- التعقيب على نتائج السؤال المفتوح.
- التوصيات.

الفصل الخامس

تفسير ومناقشة النتائج

هدفت الدراسة إلى تقييم أداء المدير كقائد تعليمي من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في مدينة القدس، وقد تم في الفصل الرابع عرض النتائج الكمية ونتائج السؤال المفتوح التي توصلت إليها الدراسة، ويتناول هذا الفصل عرضًا لتفسير ومناقشة هذه النتائج وفق ترتيب أسئلتها وفرضياتها، والتوصيات التي انبثقت عنها.

أولا: تفسير ومناقشة نتائج التحليل الكمي

تفسير ومناقشة نتائج السؤال الأول:

السؤال الأول: ما مستوى أداء المديرين كقادة للتعليم من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في مدينة القدس؟

أظهرت النتائج كما يتبين من الجدول رقم (8) صفحة (90)، أن مستوى أداء المديرين كقادة للتعليم من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في القدس على جميع بنود الأداة، جاء بمتوسط حسابي (3.55) وبنسبة (71%)، وأن هذه النسبة أدنى بكثير من المستوى الافتراضي لأداء المدير كقائد تعليمي، والمتمثل بنسبة (85%).

وقد تعود هذه النتيجة كما يرى الباحث إلى إنشغال المديرين بالمهام الإدارية على حساب المهام التربوية التعليمية، كما بينت ذلك دراسة جكوبسون(Jacobson,2011) ودراسة هانا (Hanna, 2010)، و يمكن أن يعزى ذلك إلى كثرة المهام الملقاة على عاتق المديرين من جانب، إضافة إلى سهولة أداء المهام الإدارية مقارنة بالمهام التربوية التعليمية

من جانب آخر، فالجوانب الإدارية لا تعدو كونها تنفيذًا للقوانين والتعليمات، أما عملية القيادة للقضايا التربوية والتعليمية فتحتاج إلى متابعة حثيثة وطول نفس، وإلى العديد من الكفايات والمهارات وبمستوى عال.

تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة علي (2008 ب)، التي أشارت إلى أن ممارسة القيادة التربوية جاءت بدرجة مقبولة، ودراسة الغامدي (2006) التي أظهرت أن فاعلية أداء مديري المدارس على الدرجة الكلية لمقياس هالنجر للقيادة التعليمية بلغت (3.60) على مقياس ليكرت الخماسي.

اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة المناعمة (2005)، بأن دور الإدارة المدرسية في تحسين العملية التعليمية جاء بنسبة كبيرة، ودراسة علي (2008 أ) التي توصلت إلى أن الدور المتوقع لمدير المدرسة في إحداث التغيير التربوي كان مرتفعًا، ودراسة أمين (2008) التي بينت أن إسهام المديرين في الارتقاء بمهنة التعليم من وجهة نظر المعلمين كان بدرجة قليلة، وبمتوسط (2.91) على مقياس ليكرت الخماسي.

مناقشة نتائج الأسئلة الفرعية المنبثقة عن السؤال الأول والتي سيتم تفسيرها جملة واحدة لاحقًا، وذلك وفق المجالات العشرة لأداة الدراسة كما يلي:

المجال الأول: ما مستوى أداء المديرين كقادة للتعليم، في وضع الأهداف التعليمية للمدرسة في إطار إداري ومهني؛ من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية بمدينة القدس؟

أظهرت النتائج كما يشير الجدول رقم (9) صفحة (93)، أن المتوسط الحسابي لإجابات المعلمين في تقييمهم لمستوى أداء المديرين، في مجال وضع الأهداف التعليمية للمدرسة في إطار إداري ومهني، قد بلغ (3.66) وبنسبة (73.2%).

ومما يؤكد أهمية هذا الدور للمدير ما أشارت إليه دراسة هانا (Hanna, 2010)، من أن وضع الرؤية المدرسية وصياغة الأهداف من مهام المديرين كقادة للتعليم، يضاف إلى ذلك الدور الحاسم للمدير في دعم رؤية المدرسة ومشاركة الآخرين فيها، وتطبيق القيادة التشاركية، وتوظيف البيانات لقيادة القرارات التعليمية، والتي توصلت إليها دراسة جرامدال (Grumdahl, 2010) ، وكذلك ما بينته دراسة أولفر وهيب (Oliver & Hipp, 2006)، بأن المدرسة التي تتصف بالقدرة القيادية العالية، ظهرت فيها الإدارة المدرسية ضمن أشكال مختلفة، حيث صناعة القرار المشترك، وأعضاء طاقم يفترضون المسؤولية للقيادة من خلال لجان، وكذلك دراسة الحراحشة (2003) التي أشارت إلى أن إشراك المعلمين والإداريين في إعداد الخطة السنوية، وتقسيم العمل على المعلمين، قد جاء في المرتبتين الأولى والثانية على التوالي.

ومما يدعم هذا التوجه أيضًا ما أظهرته دراسة هابجر (Habegger, 2007)، بأن المديرين بذلوا جهودًا ملموسة لتوفير الوقت للمعلمين للتخطيط المشترك لتعزيز النجاح الأكاديمي للطلبة، والذي يعزز الحوار المهني لتحسين العمل لتحقيق الأهداف المشتركة، كما عملوا على استخدام العمل في الفريق، كمجموعات النقاش لإيجاد السبل الأكثر فعالية، وشجعوا الحوار في المدارس حول أفضل الممارسات التعليمية، وكذلك دراسة مكتب مراقب

التعليم العام في ولاية واشنطن (Office of Superintendent of Public 2000 Instruction)، التي أظهرت أن المدارس التي أبدى طلبتها تحسنًا كبيرًا في مادة الرياضيات حسب نتائج امتحانات الولاية، أنها تمتلك قيادة قوية لتطوير الأهداف ورؤية واضحة ومشتركة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الغامدي (2006)، من أن فاعلية أداء المديرين في مجال صياغة أهداف المدرسة من وجهة نظر المعلمين جاءت بمتوسط (3.52) على مقياس ليكرت الخماسي. كما وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة عيسى (2008)، التي أشارت إلى أن تحديد أهداف المدرسة وأولوياتها حسب حاجاتها وحاجات المجتمع المحلي، وتطوير رؤية مشتركة للمدرسة، وبناء ثقافة مشتركة داخل المدرسة داعمة للتغيير والتطوير، قد جاءت جميعها دون المستوى المطلوب.

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة عودة (2004) التي توصلت إلى أن الإدارة بالأهداف، وإدارة التغيير من المهام القيادية الفعّالة التي يمارسها المديرون بدرجة عالية، ودراسة دروزة (2003) التي أظهرت أن قيام المديرين بالدعوة لعقد ورشات عمل من شأنها تلبية أهداف المدرسة، كانت من القرارات التطويرية التي يتخذها المديرون بنسبة (10%) فأدنى.

المجال الثاني: ما مستوى أداء المديرين كقادة للتعليم في إيصال أهداف المدرسة، من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية بمدينة القدس؟

أظهرت النتائج كما يتبين من الجدول رقم (10) صفحة (94)، أن المتوسط الحسابي لإجابات المعلمين في تقييمهم لمستوى أداء المديرين، في مجال إيصال أهداف المدرسة، قد بلغ (3.74) وبنسبة (74.8%).

تتفق هذه النتيجة مع ما أكدته دراسة دانيلز (Daniels, 2009)، بأن المديرين يستخدمون المناقشات غير الرسمية واجتماعات الطاقم، لإبقاء رؤية المدرسة حية في أذهان المعلمين، وكذلك يحفزون المعلمين بشكل دائم للتحرك باتجاه رؤية المدرسة، كما ويقومون بتركيز اهتمام الطاقم بالبيانات ذات الصلة. ودراسة الغامدي (2006)، التي توصلت إلى أن فاعلية أداء المديرين في مجال الإعلام عن أهداف المدرسة من وجهة نظر المعلمين، جاءت بمتوسط (3.71) على مقياس ليكرت الخماسي.

وأظهرت الدراسة الحالية أن قيام المديرين بمناقشة الأهداف التعليمية للمدرسة مع المعلمين خلال اجتماعات الهيئة التدريسية كانت بمتوسط (3.99) على مقياس ليكرت الخماسي، أو ما يقابلها بالنسبة المئوية (79.8)، وهذه النتيجة لا تتفق مع ما أشارت إليه بعض نتائج دراسة الحراحشة (2003)؛ التي أظهرت أن مناقشة المعلمين في الأهداف العامة للتعليم، وفي أساليب تنمية مواهب الطلبة، قد جاءت في أدنى المراتب.

المجال الثالث: ما مستوى أداء المديرين كقادة للتعليم في الإشراف وتقييم التعليم، من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية بمدينة القدس؟

أشارت النتائج كما يظهر في الجدول رقم (11) صفحة (95)، أن المتوسط الحسابي لإجابات المعلمين في تقييمهم لمستوى أداء المديرين في مجال الإشراف وتقييم التعليم، قد بلغ (3.64) وبنسبة (72.8%).

وربما تعود هذه النتيجة في رأي الباحث إلى ما أشارت إليه دراسة هانا (Hanna, 2010) التي بينت أن المديرين لم يحققوا التوازن بين إدارة المدرسة وقيادة البرنامج التعليمي، وأن معظم المديرين لا يملكون بنية متينة للمتابعة والمساءلة بشكل دقيق، وإتاحة الفرصة للمعلمين للتعلم معًا، وتطبيق التعلم في الصفوف المدرسية، والتأمل في ما يمكن عمله ولماذا؟

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الغامدي (2006)، بأن فاعلية أداء المديرين في مجال الإشراف على التدريس وتقويمه من وجهة نظر المعلمين، جاءت بمتوسط (3.71) على مقياس ليكرت الخماسي، ودراسة العواودة (2004) التي أظهرت أن درجة رضى المعلمين عن تقويم المشرف والمدير لأدائهم كانت متوسطة.

واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الحراحشة (2003)، التي بينت أن قيام المدير بدوره في مجالي الإشراف والتقويم، قد جاء بمتوسط (4.16)، (4.12) على التوالي، ودراسة أمين (2008) التي أشارت أن قيام المدير بدوره كمشرف مقيم من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة قليلة وبمتوسط (2.84) على مقياس ليكرت الخماسي، ودراسة دروزة (1998) التي توصلت إلى أن من المهام الوظيفية التي يمارسها المديرون بنسبة (10%) فأدنى، كانت تلك المتعلقة بالتنسيق مع المشرفين التربويين والاختصاصيين في المدرسة،

لتوفير الخدمات الممكنة التي من شأنها أن تساعد على معالجة الضعف في العملية التعليمية، وتعزيز مواطن القوة. ودراسة أبو حشيش (2010) التي أظهرت أن ممارسة المديرين لمساءلة المعلمين في الجانب الفني جاءت بدرجة كبيرة.

المجال الرابع: ما مستوى أداء المديرين كقادة للتعليم في تنسيق المناهج من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية بمدينة القدس؟

بينت النتائج كما يتضح من الجدول رقم (12) صفحة (96)، أن المتوسط الحسابي لإجابات المعلمين في تقييمهم لمستوى أداء المديرين في مجال تنسيق المناهج، قد بلغ (3.53) وبنسبة (70.6%).

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الشريجة (2006)، ودراسة المناعمة (2005)، ودراسة الغامدي (2006)، ودراسة الداعور (2007)، حيث أكدت جميعها أن دور المدير في مجال تحسين وتنسيق المناهج كان بدرجة متوسطة. ويدعم هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة مكتب مراقب التعليم العام في ولاية واشنطن (Office of 2000 Superintendent of Public Instruction)، التي أظهرت أن المدارس التي أبدى طلبتها تحسنًا كبيرًا في مادة الرياضيات حسب نتائج امتحانات الولاية، أن هذه المدارس تقوم بإجراء تغييرات في المنهاج والتعليم تدعم الإصلاح.

في حين اختلفت هذه النتيجة مع دراستي دروزة (1998؛ 2003)، اللتين أظهرتا أن قيام المديرين بتشكيل لجان لدراسة محتوى المناهج، والاهتمام بتطويرها وإثرائها، وتوفير ما

يمكن أن يحقق أهدافها، جاءت بنسبة (10%) فأدنى، ودراسة جيرمتن (Germeten, 2011) التي أظرت موقفًا ضعيفًا للمديرين في مجال المناهج، وأنهم بحاجة إلى متابعة إضافية وأدوات جديدة، لدعم إصلاح المدارس وتنفيذ المناهج.

المجال الخامس: ما مستوى أداء المديرين كقادة للتعليم في متابعة تقدم الطلبة من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية بمدينة القدس؟

أظهرت النتائج كما يتبين من الجدول رقم (13) صفحة (97)، أن المتوسط الحسابي لإجابات المعلمين في تقييمهم لمستوى أداء المديرين في مجال متابعة تقدم الطلبة، قد بلغ (3.44) وبنسبة (68.8%).

كما أظهرت دراسة الغامدي (2006) أن فاعلية أداء المديرين في مجال متابعة تحصيل الطلبة من وجهة نظر المعلمين جاءت بمتوسط (3.57) على مقياس ليكرت الخماسي، ودراسة العمرات (2010) التي بينت أن فاعلية أداء مديري المدارس في مجالي الاختبارات المدرسية، والتحصيل الدراسي كانت بدرجة متوسطة.

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة المناعمة (2005) من أن متابعة المدير للتحصيل الدراسي لدى الطلبة جاءت بنسبة (82.8)، ودراسة بلبيسي (2007) التي أشارت إلى أن إشراف المدير على إعداد الخطط العلاجية للطلبة ضعيفي التحصيل جاء بنسبة (81.4).

المجال السادس: ما مستوى أداء المديرين كقادة للتعليم في الحفاظ على الوقت التعليمي، من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية بمدينة القدس؟

أظهرت النتائج كما يشير الجدول رقم (14) صفحة (98)، أن المتوسط الحسابي لإجابات المعلمين في تقييمهم لمستوى أداء المديرين في مجال الحفاظ على الوقت التعليمي، قد بلغ (3.61) وبنسبة (72.2%).

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الغامدي (2006)، التي بينت أن فاعلية أداء المدير في مجال متابعة المحافظة على انتظام التدريس من وجهة نظر المعلمين، جاءت بمتوسط (3.81) على مقياس ليكرت الخماسي.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة عودة (2004)، التي أظهرت أن إدارة الوقت من المهام القيادية الفعّالة التي يمارسها المديرون بدرجة عالية. ودراسة دروزة (1998) التي أشارت إلى أن من المهام الوظيفية التي يمارسها المديرون بنسبة (90%) فأعلى، تلك المتعلقة بمتابعة دوام الطلبة والمعلمين والعاملين، ومحافظتهم على النظام، ومواظبتهم على الدقة في التوقيت.

المجال السابع: ما مستوى أداء المديرين كقادة للتعليم في المحافظة على تواجد وحضور واضح، من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية بمدينة القدس؟

أشارت النتائج كما يظهر في الجدول رقم (15) صفحة (99)، أن المتوسط الحسابي لإجابات المعلمين في تقييمهم لمستوى أداء المديرين في مجال المحافظة على تواجد وحضور قوي، قد بلغ (3.58) وبنسبة (71.6%).

تقاربت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة حول دور الإدارة المدرسية في مجال العلاقات الإنسانية، حيث توصلت دراسة بلبيسي (2007) أن ذلك كان بنسبة (73.8%)، في حين أشارت دراسة علي (2008 ب) أن ذلك بدرجة مقبولة من نتائج متقاربة. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة دانيلز (Daniels, 2009) التي بينت أن المديرين يقدمون نموذج للإنسان الذي يتعلم باستمرار، حيث يحضرون ورشات العمل ومجموعات التعلم الخاصة بالمعلمين.

واختلفت هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة الربيعة (1431هـ)، من أن درجة ممارسة المديرين لكفاية الجاذبية والتأثير، والاهتمام الفردي بالعاملين كانت بدرجة عالية، ودراسة أبو شعبان (2008) التي أظهرت أن ممارسة المديرين للقيادة التحويلية في مجال السلوك القدوة من وجهة نظر المعلمين، جاءت بدرجة مرتفعة، بينما بينت دراسة عيسى (2008) أن واقع ممارسة المديرين للقيادة التحويلية في تقديم نموذج سلوكي يحتذى به من وجهة نظرهم، قد جاء دون المستوى المطلوب بمتوسط (2.11) على المقياس الخماسي، ودراسة الغامدي (2006) التي أظهرت أن أداء المديرين في مجال المتابعة المستمرة لشؤون المدرسة من وجهة نظر المعلمين جاء بمتوسط (3.33) على مقياس ليكرت الخماسي.

ودراسة الزبون وزملاؤه (2010) التي أشارت إلى أن دور الإدارة المدرسية في مجال العلاقات الإنسانية جاء بمتوسط حسابي بلغ (3.37) على مقياس ليكرت الخماسي.

المجال الثامن: ما مستوى أداء المديرين كقادة للتعليم في تقديم حوافز للمعلمين، من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية بمدينة القدس؟

بينت النتائج كما يتضح من الجدول رقم (16) صفحة (100)، أن المتوسط الحسابي لإجابات المعلمين في تقييمهم لمستوى أداء المديرين في مجال تقديم حوافز للمعلمين، قد بلغ (3.23) وبنسبة (64.6%).

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة عودة (2004)، بأن مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين كان متوسطًا، وأن هذا المستوى من الرضا الوظيفي يرتبط إيجابيًا مع ممارسة المديرين للمهام القيادية. ودراسة الغامدي (2006) التي بينت أن أداء المديرين في مجال توفير الحوافز للمعلمين من وجهة نظر المعلمين جاء بمتوسط (3.62) على مقياس ليكرت الخماسي. ودراسة مصلح (2004) التي توصلت إلى أن دور المدير في تطوير المناخ التنظيمي المدرسي في مجال حوافز العمل جاء بدرجة متوسطة.

في حين اختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة دروزة (2003)، من أن قيام المديرين بتعزيز المعلمين الجيدين كلما دعت الضرورة إلى ذلك، كان من القرارات التطويرية التي يتخذها المديرون بنسبة (90%) فأعلى. وكذلك دراسة الربيعة (1431هـ)، التي أظهرت أن درجة ممارسة المديرين لكفاية التحفيز والإلهام كانت بدرجة عالية.

المجال التاسع: ما مستوى أداء المديرين كقادة للتعليم في تعزيز التطور المهني، من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية بمدينة القدس؟

أظهرت النتائج كما يتبين من الجدول رقم (17) صفحة (101)، أن المتوسط الحسابي لإجابات المعلمين في تقييمهم لمستوى أداء المديرين في مجال تعزيز التطور المهني، قد بلغ (3.57) وبنسبة (71.4%).

تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة المناعمة (2005)، والغامدي (2006)، والفقيه (2004)، وجبران (2011)، من أن دور الإدارة في مجال النمو المهني للمعلمين كان بدرجة متوسطة. ويدعم هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة مكتب مراقب التعليم العام في ولاية واشنطن (Office of Superintendent of Public Instruction,2000)، التي أظهرت أن المدارس التي أبدى طلبتها تحسنًا كبيرًا في مادة الرياضيات حسب نتائج امتحانات الولاية، أن هذه المدارس تركز على التطوير المهني الضروري الذي يحسن التعليم الصفي، ويؤثر على تعلمّ الطلبة.

وتختلف هذه النتيجة مع ما أظهرته دراسة دروزة (1998)، بأن قيام المديرين بترشيح المعلمين لحضور الدورات والندوات كل حسب تخصصه، وبما يعود بالفائدة على المدرسة، والعمل على التنسيق مع المسؤولين على تلبية حاجات المعلمين المهنية من خلال توفير فرص التدريب والتنمية الذاتية للمعلم، من المهام الوظيفية التي يمارسها المديرون بنسبة (10%) فأدنى.

المجال العاشر: مامستوى أداء المديرين كقادة للتعليم في توفير الحوافز للتعلّم، من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية بمدينة القدس؟

بينت النتائج كما يشير الجدول رقم (18) صفحة (102)، أن المتوسط الحسابي لإجابات المعلمين في تقييمهم لمستوى أداء المديرين في مجال توفير الحوافز للتعلم، قد بلغ (3.51) وبنسبة (70.2%).

ومما يؤكد على أهمية دور القيادة المدرسية في هذا المجال؛ ما أظهرته دراسة مكتب مراقب التعليم العام في ولاية واشنطن (Office of Superintendent of Public Instruction, 2000)، من أن المدارس التي أبدى طلبتها تحسنًا كبيرًا في مادة الرياضيات حسب نتائج امتحانات الولاية، أنها تقدر نجاح الطلبة وتعترف به، وتقدم الدعم إلى من هم بحاجة إليه، ودراسة عابدين (2001 ب) التي أشارت إلى أن من أعلى الإجراءات الإدارية شيوعًا لمواجهة ظاهرة التسرب، ودعم استمرار بقاء الطلبة على مقاعد الدراسة، تمثلت في تقديم المدرسة جوائز للطلبة لنجاحهم الدراسي وسلوكهم القويم.

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة دروزة (2003)، بأن القرارات التطويرية التي يتخذها المديرون في مجال الطلبة جاءت في المرتبة الأولى وبنسبة (86%). ودراسة الغامدي (2006) التي بينت أن فاعلية أداء المديرين في مجال توفير الحوافز للتعلم من وجهة نظر المعلمين جاءت بمتوسط (4.07) على مقياس ليكرت الخماسي.

أظهرت نتائج السؤال الأول والأسئلة الفرعية المنبثقة عنه، أن أداء مديري المدارس الأساسية في القدس كقادة للتعليم من وجهة نظر المعلمين، سواء في مُجمل الاستبانة أو في

مجالاتها العشرة قد جاء دون (85%)، وهو المستوى الافتراضي لأداء المدير كقائد تعليمي، الذي اعتمده الباحث للحكم تقييم أداء المدير للقيادة التعليمية، وتعكس هذه النتيجة صورة عن واقع أداء القيادات المدرسية الذي يحتاج إلى الكثير من الإصلاح والمؤازرة، الأمر الذي يحتم أولا على القيادات المدرسية تحسين وتطوير أدائها، باعتماد التقييم الذاتي والتأمل في ممارساتها، فهي الأقدر على إحداث التغيير المنشود في مستوى أدائها، كما وينبغي أيضًا على الجهات المشرفة على المدارس السعي لتحسين أداء تلك القيادات من خلال إقرارٍ للإجراءات وآليات العمل والمتابعة، التي يمكن أن تطور وترفع مستوى أداء مديري المدارس في قيادة العملية التعليمية التعلمية، ذلك الدور الذي يعد جوهر عملهم وأساس وجود المدارس في المجتمع، ويرى الباحث أن هذه النتيجة التي جاءت دون المستوى المنشود، قد تعود وبشكل نسبي إلى واحد أو أكثر من الأسباب التالية:

1. أن المعايير المهنية لا تحظى بالنصيب الكافي في اختيار وتعيين مديري المدارس.

2. ضعف في برامج تأهيل وتدريب المديرين.

3. إنشغال المديرين بالمهام والأدوار الإدارية والمكتبية على حساب المهام التربوية والتعليمية، وذلك بسبب كثرة الأعباء والمهام الملقاة على عاتقهم من جانب، ولسهولة أداء المهام الإدارية مقارنة بالمهام التربوية من جانب آخر.

4. اتباع بعض مديري المدارس نهج الإدارة المركزية، بإغفال سياسة التفويض والعمل في فريق. في حين قد يعمل بعض المديرين على تفويض نائبه أو مساعده في متابعة عدد

من المجالات التعليمية في المدرسة. فقد أظهرت نتائج دراسة أبو دية (2012) إلى أن مستوى تفويض السلطة في المدارس الأساسية العليا والثانوية في القدس قد جاء بدرجة متوسطة، حيث كان مستوى التفويض من وجهة نظر المعلمين بمتوسط (3.46)، ومن وجهة نظر المديرين بمتوسط (3.66) على المقياس الخماسي.

5. ضعف في تعاون طواقم التدريس مع المديرين، والذي يمكن أن يرجع إلى تدني مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين.

6. تمسك المديرين بالأساليب التقليدية، وعدم متابعتهم للمستجدات التي يمكن أن تسهم في تطوير أدائهم القيادي.

7. ضعف أو غياب التخطيط بشكل علمي ومهني للعمل المدرسي لدى المديرين.

8. عدم وضوح أو وجود رؤية مدرسية.

9. النقص في الإمكانيات المادية اللازمة لسير العمل المدرسي.

10. ضعف أو قصور في الآليات التي تنتهجها الجهات المشرفة في متابعة أداء مديري المدارس.

السؤال الثاني: هل توجد فروق في متوسطات إجابات المعلمين على جميع بنود استبانة تقييم أداء المدير كقائد تعليمي؛ من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في مدينة القدس تعزى لمتغيرات الجهة المشرفة، وسنوات العمل مع المدير، والخبرة في التعليم؟

ستناقش الفرضيات الأولى والثانية والثالثة المنبثقة عن السؤال الثاني كما يلي:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$)، في متوسطات إجابات المعلمين على جميع بنود استبانة تقييم أداء المدير كقائد تعليمي، من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في مدينة القدس تعزى لمتغير الجهة المشرفة.

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) كما يتبين من الجدول رقم (20) صفحة (106)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$)، في متوسطات إجابات المعلمين على مُجمل استبانة تقييم أداء المدير كقائد تعليمي، من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في مدينة القدس تعزى لمتغير الجهة المشرفة. وأن مصدر الفروق حسب نتائج اختبار (LSD) للفروقات البعدية كما يتبين من الجدول رقم (21) صفحة (107)، يعود إلى وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، أي أن تقييم معلمي مدارس وزارة التربية والتعليم الفلسطينية كان أعلى من تقييم معلمي المدارس الخاصة ووزارة المعارف لمستوى أداء مديريهم كقادة للتعليم.

يرى الباحث أن هذه النتيجة قد تعزى إلى عدم وجود مرجعية واحدة أو مشتركة لمدارس القدس، الأمر الذي ينجم عنه الاختلاف في فلسفات وسياسات الجهات المشرفة على تلك المدارس، والتي تنعكس إجرائيًا في أداء القيادات المدرسية. وفيما يتعلق بأن تقييم معلمي مدارس وزارة التربية والتعليم الفلسطينية كان أعلى من تقييم معلمي المدارس التي تتبع الجهات الأخرى، ويمكن أن يعود ذلك في رأي الباحث إلى متابعة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية لأداء المديرين، ولعل مما يؤيد هذا التفسير إجابة أحد معلمي هذه المدارس على

السؤال المفتوح بقوله (*إن الكثير من الأمور التي وردت في الاستبانة يقوم بها المدير لأنه ملزم بها من قبل الوزارة*). وهنا يقترح الباحث أن تعلن كل جهة مشرفة عن جائزة سنوية للإدارة المدرسية المتميزة وفق معايير مهنية وموضوعية.

اختلفت نتيجة الفرضية الأولى مع ما توصلت إليه دراسة المناعمة (2005) حول دور الإدارة في تحسين العملية التعليمية ، ودراسة علي (2008 أ) حول الدور المتوقع للمدير في إحداث التغيير التربوي، بعدم وجود تأثير لمتغير الجهة المشرفة في نتائج كلتا الدراستين على متوسطات إجابات العينة.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، في متوسطات إجابات المعلمين على جميع بنود استبانة تقييم أداء المدير كقائد تعليمي، من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في مدينة القدس تعزى لمتغير سنوات العمل مع المدير.

أشارت نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (22) صفحة (108)، أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، في متوسطات إجابات المعلمين على مُجمل استبانة تقييم أداء المدير كقائد تعليمي، من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في مدينة القدس تعزى لمتغير سنوات العمل مع المدير.

ربما تعزى هذه النتيجة في رأي الباحث إلى التشابه في ظروف العمل التي يتعرض لها المعلمون في المدارس، وكذلك إلى التقارب في الأنماط القيادية والأساليب الفنية التي يتبعها المديرون في أدائهم لمهامهم.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، في متوسطات إجابات المعلمين على جميع بنود استبانة تقييم أداء المدير كقائد تعليمي، من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في مدينة القدس تعزى لمتغير الخبرة في التعليم.

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) كما يتضح من الجدول رقم (23) صفحة (109)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، في متوسطات إجابات المعلمين على جميع بنود استبانة تقييم أداء المدير كقائد تعليمي، من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في مدينة القدس تعزى لمتغير الخبرة في التعليم.

وأشارت نتائج اختبار (LSD) للفروقات البعدية كما يظهر في الجدول رقم (24) صفحة (110)، أن تقييم المعلمين ذوي الخبرة (5 سنوات فما دون) لمستوى أداء المديرين كقادة للتعليم، أعلى من تقييم المعلمين ذوي الخبرة في التعليم ضمن فئات: (6-10 سنوات)، و(11-15 سنة)، و(أكثر من 15 سنة).

يرى الباحث أن هذه النتيجة يمكن أن تعزى إلى كثرة احتكاك المعلمين الجدد بالمديرين سواء للإستفسار عن الإجراءات والتعليمات الإدارية، أو حتى يظهر هؤلاء

المعلمين قدراتهم وكفاياتهم للمديرين، ومن ناحية أخرى فإن المديرين يتابعون المعلمين الجدد لمعرفة مدى إلتزامهم بالتعليمات الإدارية والقوانين، ولمحاولة تكوين صورة عن هذه الفئة من المعلمين، وبالتالي فإن هذه الظروف تجعل هؤلاء المعلمين يقيمون مستوى أداء المديرين أعلى من باقي الفئات التي هي أكثر خبرة منهم.

اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة المناعمة (2005)، بوجود تأثير لخبرة المعلم في تحديد دور الإدارة المدرسية في تحسين العملية التعليمية، ولكن اختلاف نتيجة الدراسة الحالية مع هذه الدراسة في أن الفروق في نتائج دراسة المناعمة (2005) كانت لصالح المعلمين ذوي الخدمة (10 سنوات فأكثر). كما واختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة علي (2008 أ)، ودراسة الغامدي (2006)، ودراسة أمين (2008)، التي لم تظهر فروقًا تعزى لمتغير الخبرة.

السؤال الثالث: هل توجد فروق في متوسطات إجابات المعلمين على مجالات استبانة تقييم أداء المدير كقائد تعليمي؛ من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في مدينة القدس تعزى لمتغيرات: الجهة المشرفة، وسنوات العمل مع المدير، والخبرة في التعليم؟

ستتم مناقشة الفرضية الرابعة والخامسة والسادسة المنبثقة عن السؤال الثالث كما يلي:

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، في متوسطات إجابات المعلمين على مجالات استبانة تقييم أداء المدير كقائد تعليمي، من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في مدينة القدس تعزى لمتغير الجهة المشرفة.

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، كما يتبين من الملحق رقم (12)، وجود تأثير للجهة المشرفة على المدرسة في تقييم المعلمين لمستوى أداء المديرين كقادة في كافة مجالات القيادة التعليمية.

أشارت نتائج اختبار (LSD) للفروقات البعدية، كما يظهر من الملحق رقم (13)، أن مصدر الفروق في متوسطات مجالات استبانة تقييم أداء المدير كقائد تعليمي حسب متغير الجهة المشرفة كما يلي:

في المجالات الأول إلى الرابع، والسادس والثامن والعاشر، المتعلقة على الترتيب بما يلي: وضع الأهداف التعليمية للمدرسة في إطار إداري ومهني، وإيصال أهداف المدرسة، الإشراف وتقييم التعليم، تنسيق المناهج، والحفاظ على وقت التعليم، وتقديم حوافز للمعلمين، وتوفير الحوافز للتعلم. ويعود مصدر الفروق في متوسطات هذه المجالات إلى مدارس وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، أي أن تقييم معلمي مدارس وزارة التربية والتعليم الفلسطينية لمستوى أداء مديريهم كقادة للتعليم في المجالات المذكورة، أعلى من تقييم معلمي المدارس الخاصة، ومدارس المعارف لأداء مديريهم في هذه المجالات.

ويمكن عزو هذه النتيجة في رأي الباحث إلى درجة المتابعة من وزارة التربية والتعليم الفلسطينية للمديرين في أداء أعمالهم الإدارية والتربوية التعليمية على حد سواء، في حين أن المدارس الخاصة تتبع لجمعيات أهلية أنشئت لأهداف متعددة، ولديها اهتمامات في مجالات متنوعة، الأمر الذي يمكن أن يشتت جهودها، هذا فضلا عن ضعف الإمكانات المادية لهذه الجمعيات، أما مدارس وزارة المعارف فإن الواقع الميداني حسب خبرة الباحث

يؤكد أن متابعتها لأداء المديرين تكون في أغلبها للمجالات الإدارية، أما الجوانب التربوية والتعليمية وإن كانت الوزارة تطلق المبادرات والمشاريع فإنها تفوض للمديرين مسؤولية إدارتها، الأمر الذي يجعل تنفيذها منوطًا بالمدير حسب توجهاته واهتماماته.

أما المجال الخامس المتعلق بمتابعة تقدم الطلبة، والمجال السابع المتعلق بالمحافظة على حضور وتواجد واضح، يعود مصدر الفروق في متوسطات هذين المجالين إلى مدارس وزارة التربية والتعليم الفلسطينية والمدارس الخاصة، أي أن تقييم معلمي هذه المدارس لمستوى أداء مديريهم كقادة للتعليم، أعلى من تقييم معلمي مدارس وزارة المعارف لأداء مديريهم في هذه المجالات.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة في رأي الباحث إلى متابعة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية لأداء المديرين كما سبق بيانه، وأما المدارس الخاصة فإن أداء المديرين في هذه المجالات يتحمل المسؤولية الأكبر عن سمعة المدارس في المجتمع. وبالنسبة لمدارس وزارة المعارف لعل هذه النتيجة تعود إلى وجود أكثر من نائب للمدير في العديد من المدارس، مما يجعل المديرين يكلفونهم بمتابعة عدد من المجالات، وكذلك وجود معلمين يتولون متابعة معلمي المبحث الدراسي الواحد في المدرسة، وهو ما يعرف في هذه المدارس بمركِّزي المواد (مركِّز اللغة العربية، أو الإنجليزية، أو العلوم...إلخ).

وفي المجال التاسع المتعلق بتعزيز التطور المهني، فإن مصدر الفروق في متوسطات هذا المجال يعود إلى مدارس وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، ومدارس وزارة

المعارف، أي أن تقييم معلمي هذه المدارس لمستوى أداء مديريهم كقادة للتعليم، أعلى من تقييم معلمي المدارس الخاصة لأداء مديريهم في هذا المجال.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة قد تعود إلى أن التطوير المهني للمعلمين من خلال الدورات التدريبية في مدارس وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، ووزارة المعارف يكون تحت إشراف ومتابعة تلك الجهات، بخلاف المدارس الخاصة التي تتبع لجمعيات أهلية، وبالتالي فهي لا تخضع لسلطة مشرفة محددة.

وعمومًا فإن الفروقات في تقييم المعلمين لمستوى أداء المديرين حسب الجهة المشرفة، تكون في رأي الباحث وإلى حد ما إنعكاسًا للسياسات الإدارية والتعليمية لتلك الجهات.

اتفقت نتيجة الفرضية الرابعة مع ما توصلت إليه دراسة المناعمة (2005)، بوجود فروق تعود للجهة المشرفة في مجال التطور المهني، ولكن دون أن يحدد الباحث مصدر الفروق، وكذلك أظهرت دراسة الفقيه (2004) فروقًا تعزى للجهة المشرفة في مجال التطور المهني تعود إلى المدارس الحكومية، ودراسة حمارشة (2004) التي أظهرت فروقًا تعزى للجهة المشرفة لصالح المدارس الخاصة في مجال تقديم الحوافز للمعلمين، في حين اختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة المناعمة (2005)، بعدم وجود فروق تعود للجهة المشرفة في مجالي المناهج ومتابعة تقدم الطلبة.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، في متوسطات إجابات المعلمين على مجالات استبانة تقييم أداء المدير كقائد تعليمي، من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في مدينة القدس تعزى لمتغير سنوات العمل مع المدير.

أشارت نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) كما يتبين من الملحق رقم (15)، إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، في متوسطات استجابة المعلمين في مجالات تقييم مستوى أداء المديرين كقادة للتعليم تعزى لمتغير سنوات العمل مع المدير، باستثناء المجال الأول المتعلق بوضع الأهداف التعليمية للمدرسة في إطار إداري ومهني، والمجال الثاني المتعلق بإيصال أهداف المدرسة، والمجال الخامس المتعلق بمتابعة تقدم الطلبة.

وبينت نتائج اختبار (LSD) للفروقات البعدية، كما يشير الملحق رقم (16)، أن مصدر الفروق في متوسطات هذه المجالات كما يلي:

في المجال الأول المتعلق بوضع أهداف المدرسة في إطار إداري ومهني، فإن مصدر الفروق في متوسطات هذا المجال حسب سنوات العمل مع المدير يعود إلى المعلمين ضمن الفئات: (5 سنوات فما دون)، (6–10 سنوات)، و(أكثر من 15 سنة)، أي أن المعلمين الذين عملوا مع المديرين حسب هذه الفئات يقيّمون مستوى أداء هؤلاء المديرين كقادة للتعليم، أعلى من أولئك الذين عملوا مع المديرين من (11–15 سنة).

يرى الباحث أن هذه الفروقات يمكن أن تعزى إلى حرص المديرين على إشراك فئتين من المعلمين الأولى وتضم فئتي (5 سنوات فما دون)، و(6–10 سنوات)، والذين ما زال

المديرون يرون فيهم مكمنًا للطاقة والنشاط، والرغبة في إثبات وإبراز قدراتهم للمديرين، أما الفئة الثانية فتضم المعلمين من فئة (أكثر من 15 سنة) الذين يجمعون بين الخبرة والتجربة الطويلة من جانب، وبين تفهّم سياسة المدير في قيادة المدرسة من جانب آخر، الأمر الذي يجعل هذه الفئات من المعلمين تقيّم مستوى أداء المديرين أعلى من الفئات الأخرى.

وفي المجال الثاني المتعلق بإيصال أهداف المدرسة، يعود مصدر الفروق في متوسطات هذا المجال حسب سنوات العمل مع المدير إلى المعلمين ضمن الفئات: (5 سنوات فما دون)، (6–10 سنوات)، و(11–15 سنة)، أي أن المعلمين الذين عملوا مع المديرين حسب هذه الفئات يقيّمون مستوى أداء هؤلاء المديرين كقادة للتعليم، أعلى من أولئك الذين عملوا مع المديرين ضمن الفئة (أكثر من 15 سنة).

ربما تعود هذه النتيجة في رأي الباحث إلى أن المديرين يطلعون المعلمين الذين زاملوهم في العمل (15) سنة وأقل، ويشركونهم في مناقشة أهداف المدرسة، وتنفيذ ما يتعلق بها من مهام أكثر من غيرهم، وذلك لقناعة المديرين أن هؤلاء المعلمين يملكون من النشاط والمبادأة ما يعين المديرين على إنجاز ما يسعون إلى تحقيقه، أكثر من أو بخلاف أولئك الذين تجاوزوا (15) سنة من العمل معهم، وهم كذلك قد تجاوزوا هذه المدة الزمنية من العمل في التعليم، ففترت عزائمهم وتراجع نشاطهم، الأمر الذي يمكن أن يقف وراء تقييم هذه الفئات من المعلمين لمستوى أداء مديرهم.

وفي المجال الخامس المتعلق بمتابعة تقدم الطلبة، يعود مصدر الفروق في متوسطات هذا المجال حسب سنوات العمل مع المدير إلى المعلمين ضمن الفئتين (5

سنوات فما دون)، و(6–10 سنوات)، أي أن المعلمين الذين عملوا مع المديرين حسب هذه الفئات، يقيّمون مستوى أداء هؤلاء المديرين كقادة للتعليم، أعلى من أولئك الذين عملوا مع المديرين من (11–15 سنة)، و(أكثر من 15 سنة).

يرى الباحث أن هذه النتيجة يمكن أن تعزى إلى أن المعلمين الذين عملوا مع المديرين (10) سنوات فما دون، ما زالوا يبادرون بأعمال تربوية ذات علاقة بمستوى تحصيل الطلبة، وذلك بدافع إبراز قدراتهم وكفاياتهم للمديرين، فيحصل هؤلاء المعلمين على الموافقة لتنفيذ هذه المبادرات، لإدراك المديرين أن هذا الأمر يعكس الصورة الحقيقية عن المدرسة، الأمر الذي يجعل هاتين الفئتين من المعلمين تقيّم مستوى أداء المديرين أعلى من الفئتين الأخريين.

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، في متوسطات إجابات المعلمين على مجالات استبانة تقييم أداء المدير كقائد تعليمي، من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في مدينة القدس تعزى لمتغير سنوات الخبرة في التعليم.

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) كما يتضح من الملحق رقم (18)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، في متوسطات إجابات المعلمين لتقييم أداء المديرين كقادة للتعليم، تعزى لمتغير الخبرة في التعليم في المجال السادس المتعلق بالحفاظ على وقت التعليم، والمجال الثامن المتعلق بتقديم حوافز للمعلمين، والمجال التاسع المتعلق تعزيز التطور المهني.

وربما تعود هذه النتيجة في رأي الباحث إلى التقارب في ظروف عمل المعلمين فيما يتعلق بهذه المجالات، الأمر الذي لم يظهر فروقًا في متوسطات إجابات المعلمين تبعًا لمتغير الخبرة في التعليم.

واتفقت نتيجة الفرضية السادسة مع دراسة الشيخ (2001)، وحمارشة (2004)، والربيعة (1431هـ) التي توصلت إلى عدم وجود فروق تعزى لخبرة المعلم في مجال تحفيز المعلمين. وكذلك اتفقت هذه النتيجة مع دراسة جبران (2011)، ودراسة الفقيه (2004)، التي توصلت إلى عدم وجود فروق تعود لمتغير الخبرة في التعليم في مجال التطور المهني.

في حين اختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة عودة (2004)، التي أظهرت فروقًا في واقع ممارسة المديرين لإدارة الوقت، وتقديم الحوافز للمعلمين، لصالح المعلمين ذوي الخبرة (11 سنة فأكثر)، وكذلك اختلفت هذه النتيجة مع دراسة المناعمة (2005)، التي توصلت إلى وجود فروق في دور الإدارة المدرسية في تعزيز التطور المهني لصالح المعلمين ذوي الخبرة (10 سنوات فأكثر).

بينما أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) كما يتبين من الملحق رقم (18)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، في متوسطات إجابات المعلمين لتقييم أداء المدير كقائد تعليمي، تعزى لمتغير الخبرة في التعليم في المجال الأول المتعلق بوضع الأهداف التعليمية للمدرسة في إطار إداري ومهني، والمجال الثاني المتعلق بإيصال أهداف المدرسة، والمجال الثالث المتعلق بالإشراف وتقييم التعليم، والمجال الرابع المتعلق بتنسيق المناهج، والمجال الخامس المتعلق بمتابعة تقدم

الطلبة، والمجال السابع المتعلق بالمحافظة على حضور وتواجد واضح، والمجال العاشر المتعلق بتوفير الحوافز للتعلم.

اختلفت هذه النتائج مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة، من عدم وجود تأثير لمتغير خبرة المعلم في التعليم، على متوسطات إجابات المعلمين حسب المجالات كما يلي: في مجال الأهداف اختلفت مع نتائج دراسة كل من عودة (2004)، والحراحشة (2003)، وعيس (2008). وفي مجال الإشراف اختلفت مع نتائج دراسة كل من أبو حشيش (2010)، وعيسى (2008)، والعواودة (2004)، والحراحشة (2003)، وأمين (2008). وفي مجال المناهج اختلفت مع نتيجة دراسة الداعور (2007)، والمناعمة (2005) التي أظهرت أن مصدر الفروق في هذا المجال يعود إلى المعلمين ذوي الخبرة (10 سنوات فأكثر)، وفي مجال متابعة تقدم الطلبة اختلفت مع نتائج دراسة المناعمة (2005)، وبلبيسي (2007)، وفي مجال المحافظة على حضور وتواجد واضح فقد اختلفت مع نتائج دراسة بلبيسي (2007)، والزبون (2010)، والربيعة (1431هـ)، وعيسى (2008).

بينت نتائج اختبار (LSD) للفروقات البعدية، كما يظهر في الملحق رقم (19)، أن مصدر التباين في المجالات التي أظهرت فروقًا في متوسطات إجابات العينة، تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة في التعليم كما يلي:

في المجالات الأول والثاني والرابع المتعلقة على الترتيب بما يلي: وضع الأهداف التعليمية للمدرسة في إطار إداري ومهني، وإيصال أهداف المدرسة، وتنسيق المناهج، حيث يعود مصدر الفروق في متوسطات هذه المجالات، إلى المعلمين ذوي الخبرة في التعليم

ضمن فئة (5 سنوات فما دون)، أي أن هذه الفئة من المعلمين تُقيّم مستوى أداء المديرين كقادة للتعليم في المجالات المذكورة، أعلى من أولئك ذوي الخبرة في التعليم ضمن الفئات: (6–10 سنوات)، (11–15 سنة)، و(أكثر من 15 سنة).

وقد يعود السبب في رأي الباحث إلى أن المديرين يعملون ضمن هذه المجالات مع هذه الفئة من المعلمين، وذلك لقناعتهم أن هذه الفئة أكثر حاجة من غيرها من الفئات، سواء في المشاركة في وضع الأهداف، أو العمل على تحقيقها، هذا فضلا عن ضرورة متابعة هذه الفئة في تنفيذ المناهج المدرسية، الأمر الذي يمكن أن يقف وراء تقييم هذه الفئات من المعلمين لمستوى أداء مديرهم.

وفي المجال الثالث المتعلق بالإشراف وتقييم التعليم، والمجال العاشر المتعلق بتوفير الحوافز للتعلم، حيث يعود مصدر الفروق في متوسطات هذين المجالين إلى المعلمين ذوي الخبرة في التعليم ضمن الفئات التالية: (5 سنوات فما دون)، (6–10 سنوات)، و(أكثر من 15 سنة)، أي أن المعلمين ذوي الخبرة في التعليم حسب هذه الفئات يقيّمون مستوى أداء المديرين كقادة للتعليم، أعلى من أولئك أصحاب الخبرة في التعليم من (11–15 سنة).

ربما تعزى هذه النتيجة في رأي الباحث إلى أن المديرين يتعاملون مع المعلمين فيما يتعلق بهذين المجالين على اعتبار أن المعلمين يصنفون إلى فئتين، الأولى: تحتاج إلى دعم ومساندة في مجال التعليم الصفي، وذلك نظرًا لأنها ما زالت بحاجة إلى ذلك، وهي فئة الخبرة (10) سنوات فما دون، والفئة الثانية: الذين زادت خبرتهم عن (15) سنة، وذلك أن هذه الفئة بحاجة إلى تنشيط وإنعاش في مجال التعليم الصفي، وهي فئة المعلمين الذين زادت

خبرتهم عن (15) سنة، الأمر الذي يجعل هذه الفئات من المعلمين تقيّم أداء المديرين أعلى من فئة (11–15 سنة).

وفي المجال الخامس المتعلق بمتابعة تقدم الطلبة، فإن مصدر الفروق في متوسطات هذا المجال يعود إلى المعلمين ذوي الخبرة في التعليم ضمن الفئات التالية: (5 سنوات فما دون)، (6–10 سنوات)، و(11–15 سنة)، أي أن المعلمين ذوي الخبرة في التعليم حسب هذه الفئات يقيّمون مستوى أداء المديرين كقادة للتعليم، أعلى من أولئك أصحاب الخبرة في التعليم (أكثر من 15 سنة).

يرى الباحث أن هذه النتيجة يمكن أن تعزى – كما تم بيانه سابقًا– إلى أن المعلمين ذوي الخبرة في التعليم (15) سنوات فما دون، ما زالوا يبادرون بأعمال تربوية ذات علاقة بمستوى تحصيل الطلبة، وذلك بدافع إبراز قدراتهم وكفاياتهم للمديرين، وهم يحصلون على الموافقة لتنفيذ هذه المبادرات لإدراك المديرين أن هذا الأمر يعكس الصورة الحقيقية عن المدرسة، الأمر الذي يجعل هذه الفئات من المعلمين تقيّم مستوى أداء المديرين أعلى من فئة (أكثر من 15 سنة).

اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة العمرات (2010)، التي أظهرت أن مصدر الفروق في مجال تقدم الطلبة يعود إلى المعلمين ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات)، وكذلك دراسة شديفات (2001)، التي أشارت إلى وجود تأثير لخبرة المعلم في تحديد درجة ممارسة المديرين في مجال الطلبة، ولكن الدراسة الحالية اختلفت مع نتائج دراسة شديفات

(2001) في أن مصدر الفروق في هذا المجال يعزى للمعلمين أصحاب الخبرة (10 سنوات فأكثر).

وفي المجال السابع المتعلق بالمحافظة على حضور وتواجد واضح، يعود مصدر الفروق في متوسطات هذا المجال، إلى المعلمين ذوي الخبرة في التعليم ضمن الفئات التالية: (5 سنوات فما دون)، و(11–15 سنة)، أي أن المعلمين ذوي الخبرة في التعليم حسب هاتين الفئتين يقيّمون مستوى أداء المديرين كقادة للتعليم، أعلى من أولئك أصحاب الخبرة في التعليم ضمن فئتي(6–10 سنوات)، و(أكثر من 15 سنة).

يرى الباحث أن هذه النتيجة قد تعود إلى تقارب ظروف عمل هذه الفئات من المعلمين، فيما يتعلق باحتكاكهم بالمديرين في هذا المجال، سواء في داخل الغرف الصفية، أو في الأنشطة اللاصفية والاستراحات والساحات المدرسية. الأمر الذي يظهر فروقًا في متوسطات تقييم المعلمين لأداء المديرين، في مجال المحافظة على الحضور والتواجد تبعًا لمستويات متغير الخبرة في التعليم.

ثانيًا: التعقيب على نتائج السؤال المفتوح.

يرى الباحث أنه لا يمكن تعميم نتائج السؤال المفتوح، كما لا يمكن الاعتماد عليها في دحض أو تأكيد النتائج الكمية، وذلك بسبب قلة عدد المجيبين بالنسبة للعينة، إضافة إلى أن أغلب الممارسات كانت إجابات فردية لم يكن لها أكثر من تكرار واحد. الأمر الذي يقف وراء عدم تفسيرها.

التوصيات

بناء على النتائج التي أسفرت عنها الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

1. تطوير برامج ودورات تأهيل المديرين، وورشات العمل أثناء الخدمة التي تقيمها الجهات المشرفة على المدارس، بناء على نتائج دراسات تقييمية لهذه البرامج، وأخرى مسحية للإحتياجات التدريبية والتطويرية للمديرين.

2. يُنصح المديرون باتباع نهج القيادة التشاركية في قيادة المدارس، من خلال عمل الفريق مع المعلمين، على أن يكون لهذه الفرق صلاحيات حقيقية.

3. يُنصح مديرو المدارس بتفويض جزء من المهام الإدارية إلى نوابهم، حتى يتفرغ المديرون بشكل أكبر للقيادة التربوية التعليمية.

4. أن تعمل القيادات المدرسية على توفير بيئة عمل داعمة للمعلمين.

5. نظرًا لعدم وجود جهة تنظيمية محددة وموحدة للإشراف على العملية التعليمية في المدارس الخاصة من جانب، إضافة إلى ضعف الإمكانيات المادية للجمعيات المشرفة على هذه المدارس من جانب آخر، يوصي الباحث وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، بالتنسيق مع هذه الجمعيات بإلزام مديري مدارسها بالإلتحاق بالدورات التدريبية وورشات العمل التي تقيمها الوزارة لمديري المدارس.

6. ضرورة قيام مديري المدارس بالتقييم الذاتي لأدائهم كقادة للتعليم، لأنهم الأقدر على إحداث التغيير والتطوير المنشود في مستوى الأداء.

7. ضرورة قيام الجهات المشرفة على المدارس بالتقييم الذاتي للآليات التي تنتهجها في متابعة أداء المديرين كقادة للتعليم.

8. أن تعمل الجهات المشرفة على إقرار إجراءات وآليات للعمل والمتابعة، التي يمكن أن تطور وتحسن مستوى أداء المديرين كقادة للتعليم.

توصيات بدراسات مستقبلية

يوصي الباحث بإجراء الدراسات التالية:

1. تقييم برامج ودورات تأهيل مديري المدارس.

2. بناء وتطوير تصوّر مقترح لتحسين ومتابعة أداء المديرين كقادة للتعليم.

3. مسح الاحتياجات التدريبية والتطويرية للمديرين.

4. الكشف عن المعيقات التي تحد من نجاح المديرين في أداء مهامهم كقادة للتعليم.

5. إجراء دراسة لتقييم الآليات التي تنتهجها الجهات المشرفة في متابعة أداء المديرين كقادة للتعليم.

6. بناء على نتائج السؤال المفتوح يوصي الباحث بدراسة واقع وتأثير النمط القيادي، ومتابعة المدير للمعلمين، والتنظيم وتوزيع المهام في المدرسة، على أداء المدير لدوره كقائد تعليمي.

المراجع

المراجع العربية:

أبو حشيش، بسام. (2010). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة للمساءلة تجاه المعلمين. **مجلة الجامعة الإسلامية سلسلة الدراسات الإنسانية، 18**(2)، 597-626.

أبو دية، ربى الحشيم. (2012). **مستوى ممارسة تفويض السلطة لدى مديري المدارس في مديرية القدس الشرقية من وجهة نظر المدراء والمعلمين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بيرزيت، بيرزيت، فلسطين.

أبو شعبان، قمر فتحي محمد. (2008). **درجة ممارسة مجالات القيادة التحويلية لدى مديري مدارس مدينة القدس من وجهة نظر المعلمين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

أحمد، حافظ فرج؛ حافظ، محمد صبري. (2003). **إدارة المؤسسات التربوية**.القاهرة، مصر: عالم الكتب.

أمين، ميادة عبدالله الماني. (2008). **إسهام مدير المدرسة في الارتقاء بمهنة التعليم في مدارس القدس الشرقية الابتدائية من وجهة نظر المديرين والمعلمين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بيرزيت، بيرزيت، فلسطين.

البدري، طارق عبد الحميد. (2002). **أساسيات الإدارة التعليمية ومفاهيمها**. عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

البدري، طارق عبد الحميد. (2005). **الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية**. عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

بلبيسي، فاتنة جميل محمد. (2007). **درجة ممارسة المهام القيادية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

البهواشى، السيد عبد العزيز. (2006). **المدرسة الفاعلة مفهومها إدارتها آليات تحسينها.** القاهرة، مصر :عالم الكتب.

تيّم، حسن محمد عبدالله. (2004). **تقدير الحاجات التربوية اللازمة للتطوير الإداري في المدارس الحكومية الأساسية في فلسطين.** رسالة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن.

تيّم، حسن. (2009). واقع الممارسات الإشرافية لدى المشرف التربوي في المدارس الحكومية في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث–ب، 23**(3).783–804.

جبران، علي محمد. (2011). المدرسة كمنظمة متعلمة والمدير كقائد تعليمي من وجهة نظر المعلمين في الأردن. **مجلة الجامعة الإسلامية سلسلة الدراسات الإنسانية، 19**(1)، 427–458.

حجّى، أحمد إسماعيل. (2001). **إدارة بيئة التعليم والتعلم النظرية والممارسة داخل الفصل والمدرسة.** القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

الحراحشة، محمد عبود. (2003). تقويم فاعلية أداء مدير المدرسة لأدواره المتوقعة من وجهة نظر مديري مدارس محافظة المفرق. **المجلة العلمية، 19**(1)، 889–919. http://palico.opac.mandumah.com بتاريخ 2012/6/12.

حمارشه، إنعام محمد صالح. (2011). **الممارسات القيادية لدى مديري المدارس في محافظة "رام الله والبيرة" كما يراها المعلون وعلاقتها بدافعية الإنجاز لديهم.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

حنانيا، آجنس ؛ مركز إبداع المعلم. (2004). **دليل تدريبي في الإدارة التربوية.** رام الله، فلسطين: مركز إبداع المعلم.

الخطيب، احمد ؛ الخطيب، رداح. (2004). **إدارة الجودة الشاملة تطبيقات تربوية.** الرياض، السعودية: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الداعور، سعيد خضر سعيد. (2007). **دور مدير المدرسة الثانوية كقائد تربوي في محافظات غزة وعلاقته بالثقافة التنظيمية للمدرسة من وجهة نظر المعلمين.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

دروزة، أفنان نظير. (1998). إلى أي مدي يمارس مدير المدرسة دوره الوظيفي على ضوء علم تصميم التعليم. **المجلة العربية للتربية، 18**(2)، 147- 171.

دروزة، أفنان نظير. (2003). مدى قدرة مدير المدرسة على اتخاذ القرارات التطويرية وإحداث التغيير. **مجلة اتحاد الجامعات العربية،** (41)، 5-40.

الربيعة، صالح بن محمد. (1431هـ). **كفايات القيادة التحويلية لمديري مدارس التعليم العام.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

الرشيدي، أحمد كامل. (2000). **مشكلات الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة.** القاهرة، مصر: مكتبة كوميت.

الزبون، سليم عودة؛ الزبون، ممد سليم؛ موسى، سليمان ذياب علي. (2010). درجة استخدام مديري المدارس الثانوية في محافظة جرش لأسلوب العلاقات الإنسانية في الإدارة المدرسية من وجهة نظر معلميهم. **مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، 26**(3)، 657-393.

سليمان، عرفات عبد العزيز ؛ ضحاوي، بيومي محمد. (1998). **الإدارة التربوية الحديثة.** القاهرة، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

سمارة، فوزي. (2007). **الإدارة التربوية**.عمان، الأردن: الطريق للنشر والتوزيع.

سوالمة، يوسف ؛ شديفات، يحيى. (1995). الخصائص السيكومترية لصورة أردنية معدلة من مقياس هالنجر في الإدارة التعليمية. **أبحاث اليرموك العلوم الإنسانية والإجتماعية، 11**(4)، 9-42.

شديفات، يحيى (2001). درجة ممارسة مدير المدرسة الثانوية لدوره كقائد تعليمي في مدارس البادية الشمالية الشرقية من وجهة نظر المعلمين في الأردن. **أبحاث اليرموك العلوم الإنسانية والاجتماعية، 17**(2)، 289-311.

الشريجه، محمد مطير مجبل. (2006). **تقييم الحاجات الإدارية والفنية لمديري المدارس الثانوية في دولة الكويت من وجهة نظر المديرين أنفسهم**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

الشيخ، طارق محمد. (2001). **أثر الممارسات الإدارية على دافعية المعلمين في مدارس وكالة الغوث في منطقة القدس**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بيرزيت، بيرزيت، فلسطين.

الصافي، عبد الله بن طه. (2001). المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة أبها. **رسالة الخليج العربي، 22**(79)، 61- 90.

عابدين، محمد عبد القادر. (2001 أ). **الإدارة المدرسية الحديثة**. عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

عابدين، محمد. (2001 ب). إجراءات مواجهة التسرب في مدينة القدس وضواحيها كما يراها المديرون والمعلمون. **دراسات العلوم التربوية، 28**(2)، 312 – 336.

عرار، خالد حسني. (2007). **القيادة التربوية بين الرؤية والتغيير**. جت المثلث، فلسطين: معهد مسار للأبحاث والتخطيط والاستشارة التربوية.

عريفج، سامي سلطي. (2004). **الإدارة التربوية المعاصرة** (ط2). عمان، الأردن: دار الفكر.

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

علي، خضرة إبراهيم. (2008 أ). **الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي من وجهة نظر الإداريين التربويين في محافظتي القدس و"رام الله والبيرة"**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

علي، عيسى. (2008 ب). بحث مقارن لدرجة ممارسة القيادة التربوية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في مدينتي دمشق وحمص وعلاقتها ببعض المتغيرات. **مجلة جامعة دمشق، 24**(1)، 105-152.

العمايرة، محمد حسن. (2002). **مبادئ الإدارة المدرسية** (ط3). عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العمرات، محمد. (2010). درجة فاعلية أداء مديري المدارس في مديرية تربية البتراء من وجهة نظر المعلمين فيها. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 6**(4)، 349-359.

العواودة، إنتصار طالب جبر. (2004). **مدى رضا معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل عن تقويم كل من المشرف التربوي ومدير المدرسة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

عودة، أحمد سليمان ؛ ملكاوي، فتحي حسن. (1992). **أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية (ط2)**. الأردن: كلية التربية، جامعة اليرموك.

عودة، سعاد حماد قاسم. (2004). **تقييم واقع ممارسة مديري المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم لبعض المهام القيادية الفعالة وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المديرين والمعلمين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

عيسى، سناء محمد عيسى. (2008). **دور القيادة التحويلية في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الغامدي، علي بن محمد زهيّد. (2006). قياس فاعلية أداء مديري مدارس التعليم العام في المملكة على ضوء مقياس هالينجر في الإدارة التعليمية من وجهة نظر المعلمين. **مجلة جامعة طيبة: العلوم التربوية**، السنة الثانية (4)، 1- 54.

الغريب، شبل بدران ؛ حسين، سلامة عبد العظيم ؛ المليجي، رضا إبراهيم. (2005). **الثقافة المدرسية**. عمان، الأردن: دار الفكر.

الفقي، عبد المؤمن فرج. (1994). **الإدارة المدرسية المعاصرة**. بنغازي، ليبيا: جامعة قار يونس.

الفقيه، لبنى سعيد موسى. (2004). **دور مدير المدرسة في تطوير المعلمين مهنيًا في منطقة ضواحي القدس من وجهة نظر المعلمين والمديرين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بيرزيت، بيرزيت، فلسطين.

فليه، فاروق عبده ؛ عبد المجيد السيد محمد. (2005). **السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية**. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

كاربنتر، جون. (2002). **مدير المدرسة ودوره في تطوير التعليم**. عبد الله أحمد شحاته (مترجم). مصر الجديدة، مصر: إيتراك للنشر والتوزيع.

اللهواني، هنية يوسف محمود. (2007). **المشكلات التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية من وجهة نظر مديري هذه المدارس ومعلميها في محافظات شمال فلسطين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

مارزانو، روبرت جاي ؛ ووترز، تيموثي ؛ ماكنتلي، برايان إي. (2009).**القيادة المدرسية الناجحة من البحوث إلى النتائج**. هلا نافع الخطيب (مترجم). أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة: هيئة أبو ظبي للثقافة والتراث كلمة. الرياض، السعودية: العبيكان.

مصلح، رلى أحمد علي. (2004). **دور مدير المدرسة الأساسية في تطوير المناخ التنظيمي المدرسي كما يراه المديرون والمعلمون في محافظة الخليل**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

مقابلة، محمد قاسم. (2011). **التدريب التربوي والأساليب القيادية الحديثة وتطبيقاتها التربوية**. عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

المناعمة، عمر أحمد عبد الغني. (2005). **دور الإدارة المدرسية في المدارس الحكومية والخاصة في محافظات غزة في تحسين العملية التعليمية – دراسة مقارنة**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

مؤسسة القدس الدولية. (2010). **التقرير المعلوماتي (6) التعليم في القدس**. بيروت، لبنان.

الموسوي، نعمان محمد صالح. (2001). مقياس هالنيجر في الإدارة التعليمية: الخصائص السيكومترية للصيغة العربية المطبقة بالمدارس الثانوية لدولة البحرين. **المجلة التربوية، 16**(61)، 73-96.

هور، توماس. (2009). **فن القيادة المدرسية**. وليد عزت شحادة (مترجم). أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة: هيئة أبو ظبي للثقافة والتراث كلمة. الرياض، السعودية: العبيكان.

وحدة شؤون القدس. (2008).**قطاع التعليم في القدس الشريف**. رام الله، فلسطين: وزارة التربية والتعليم العالي.http://www.mohe.gov.ps بتاريخ 2011/10/27.

وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. (2008 أ). **وضع التعليم في مدارس القدس العربية**. رام الله، فلسطين.http://www.mohe.gov.ps بتاريخ 2011/10/27.

وزارة التربية والتعليم العالي. (2008 ب). **تقريرعن التعليم الفلسطيني في القدس الشريف**. رام الله، فلسطين.http://www.mohe.gov.ps بتاريخ 2011/10/27.

وندام، جانييت ب. (2003 ب). حوافز التحصيل الدراسي للطلاب. في كيميرر فرانسيس ن. ؛ وندام دوجلاس م. (محررون)، **التخطيط التربوي تحليل الحوافز واتخاذ القرارات الفردية في مجال الإدارة التربوية**، 173–201. ترجمة أمين، محمد ؛ أبو زينة، عاطف. القاهرة، مصر: مجموعة النيل العربية.

وندام، دوجلاس م. (2003 أ). الحوافز السلوكية في الإدارة التعليمية. في كيميرر فرانسيس ن. ؛ وندام دوجلاس م. (محررون)، **التخطيط التربوي تحليل الحوافز واتخاذ القرارات الفردية في مجال الإدارة التربوية**، 67–92. ترجمة أمين، محمد ؛ أبو زينة، عاطف. القاهرة، مصر: مجموعة النيل العربية.

References

Anfara Jr., A .V., Patterson, F., Buehler, A., Gearity, A. (2006). School improvement planning in east Tennessee Middle Schools: A content analysis and perceptions study. *NASSP Bulletin, 90*(4), 277-300. Retrieved July 7, 2012 from: http://bul.sagepub.com/content/90/4/277.

Blasé J., Blasé J. (2004). *Handbook of instructional leadership: How successful principals promote teaching and learning*. (2nd Ed.). Corwin.

Blasé, J., Blasé, J., Phillips, D. Y. (2010). *Handbook of school improvement: How high-performance principals create high-performing schools*. Corwin A SAGE company.

Bredeson Paul V. & Johansson O. (2000). The school principals role in teacher professional development. *Journal of In-service Education, 26*(2), 385-401.

Council of Chief State School Officers (CCSSO).(2008). *Educational leadership policy standards*. As adopted by the National Policy Board for Educational Administration. USA.

Daniels, D. M. (2009). *Leadership, learning and school change: The elementary principal's role in teacher professional development*. Unpublished doctoral dissertation, Capella University. Retrieved January 1, 2012 from: http://proquest.umi.com. Document ID:3366276.

Danielson, Charlotte (2009). A framework for learning to teach. *Educational Leadership, 66*(5),12-15.

Darling-Hammond, L., Richardson, N. (February 2009). Teacher learning: What matters? *Educational Leadership, 66* (5), 46-53.

Galthorn, A. A. (2000). *The principal as curriculum leader: Shaping what is taught & tested*. (2nd ed.).Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Germeten, S. (2011). The new national curriculum in Norway: A change in the role of the principals. *Australian Journal of Education 55*(1), 24-23.

Greenfield, W. D. J. (1995). Toward a theory of school administration: The centrality of leadership. *Educational Administration Quarterly, 3*(1), 61-85.

Grumdahl, C. R. (2010). *How schools can effectively plan to meet the goal of improving student learning*. Unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota, U.S.A. Retrieved April 9, 2011 from: http://proquest.umi.com. Document ID: 3396930.

Gupton, S. L. (2010*). The instructional leadership toolbox: A handbook for improving practice*. (2nd ed.). Corwin A SAGE company.

Habegger, Shelly L. (2007). *What is the principal's role in successful school? Astudy of OHIO'S schools of promise at the elementary level.* Unpublished doctoral dissertation, Kent State University. Retrieved January 1, 2012 from: http://proquest.umi.com. Document ID:3269143.

Hallinger, Ph. (1990). *Principal instructional management rating scale*. Sarasota, FL: Leading Development Associates.

Hallinger, Ph. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education, 33*(3) 329-351. Retrieved January 4, 2012 from: www.philiphallinger.com.

Hallinger, Ph. (2011a). A review of three decades of doctoral studies using the principal instructional management rating scale: A lens on methodological progress in educational leadership. *Educational Administration Quarterly, 47*(2), 271-306. Retrieved April 6, 2011 from: http://eaq.sagepub.com/content/47/2/271.

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

Hallinger, Ph. J. (1983). *Assessing the instructional management behavior of principals*. Unpublished doctoral dissertation, Stanford University, California, U.S.A. Retrieved April 9, 2011 from: http://proquest.umi.com. Document ID: 753219801.

Hallinger, Ph., Heck, R. H. (1998). Exploring the principals contripution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement, 9(2), 157-191*.

Hallinger, Ph., Murphy. J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal, 86*(2), 217-247. Retrieved April 6, 2011 from: http://www.jstor.org/stable/1001205.

Hanna, P. A. (2010). *Instructional leadership and the impact on student achievement*. Unpublished doctoral dissertation, University of Calgary, Canada. . Retrieved April 9, 2011 from: http://proquest.umi.com. Document ID: 2095972811.

Heck, R. H., Hallinger, Ph. (1999). Next generation method for the study of leadership and school improvement. In Murphy, J., Louis, K. S. (Eds.), *Handbook of research on educational administration* (2nd ed.,141-). San Francisco: Jossey-Bass.

Hoy, W. & Miskel, C. (2008). *Educational administration: Theory, Research, Practice*. (8th ed.). Boston: McGraw-Hill.

Jacobson, S. (2011). Leadership effects on student achievement and sustained school success. *International Journal of Educational Management, 25*(1), 33-44. Retrieved March 29, 2011 from: www.emeraldisight.com/0951-354X.htm.

Khaparde, M. S., Srivastava, A. K., Meganathan, R. (2004). Successful school management in India: Case studies of Navodaya Vidyalayas. *Educational Research for Policy and Practice, 3*(3), 243-265. Retrieved July 10, 2012 from: www.eric.ed.gov. Accession Number EJ924508.

Leithwood, K. (2005). Understanding successful principal leadership: progress on a broken front. *Journal of Educational Administration, 43*(6), 619-629.

Leithwood, K., & Riehl, C. (2005). What do we already know about educational leadership? In W. Firestone & C. Riehl (Eds.), *A new agenda for research in educational leadership* (pp. 12-27). New York: Teacher College Press.

Leithwood, K., Duke, D. L. (1999). A Century's quest to understand school leadership. In Murphy, J., Louis, K. S. (Eds.), *Handbook of research on educational administration* (2nd ed.,45-). San Francisco: Jossey-Bass.

Louis, K. S. (2006). Changing the culture of schools: Professional community, organizational learning, and trust. *Journal of School Leadership, 16*(2), 477-489.

Louis, K. S., Wahlstrom, K. L., Michlin, M., Gordon, M., Thomas, E., Leithwood, K., Anderson, S.; Mascall, B., Strauss, T., Moore, Sh. (2010). Instructional leadership: Elementary vs. secondary principal and teacher interactions and student outcomes, 77-93. In *learning from leadership: Investigating the links to improved student learning final report of research to the Wallace Foundation.* University of Minnesota. Retrieved April 10, 2011 from: www.wallacefoundation.org.

Lunenburg Fred C. (2010). The principal as instructional leader. *National Forum of Educational and Supervision Journal. 27*(4)1-7.

McEwan Elaine K. (2002). *Seven steps to effective instructional leadership*. (2nd Ed.). Corwin Press

Office of Superintendent of Public Instruction (2000).*Organizing for success (Updated) improving mathematics performance in Washington State*. Retrieved April 9, 2011 from: http://www.k12.wa.us/publications.

Oliver, D., Hipp, K. K. (2006). Leadership capacity and collective efficacy: Interaction to sustain student learning in a professional learning community. *Journal of School Leadership, 16*(5), 505-519.

Pomroy, Andrea E. (2005). *A Study of principal communication behaviors and school climate in three maine elementary schools*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Maine, U.S.A. Retrieved 10 July 2012 from: http://www.library.umaine.edu/theses/index.htm. Document ID EDU2005-010.

Portin, B. (2004). The roles that principals play. *Educational Leadership, 61* (7), 14-18.

Reeves, D.B. (2006). Of hubs, bridges, and networks. *Educational Leadership, 63*(8), 32-47.

Sammons, P., Gu, Q., Day, Ch., Ko,J. (2011) Exploring the impact of school leadership on pupil outcomes. *International Journal of Educational Management* ,25 (1),83-101. Retrieved April 2, 2011 from: www.emeraldisight.com/0951-354X.htm.

Shannon, G.S. & Bylsma, P. (2007). *The nine characteristics of high-performing schools: A research-based resource for schools and districts to assist with improving student learning*. (2nd Ed.). Olympia, WA: OSPI Retrieved 27 December, 2011 from: http://www.k12.wa.us/research/default.aspx

Stoops, E., Rafferty, M., Johnson, R. E. (1980*). Handbook of educational administration. A guide for the practitioner*. (2nd ed.). Boston, U.S.A: Allyn and Bacon, Inc.

Sullivan Laurie J. (2010). *The influence of school culture, school goals, and teacher collaboration on teachers' attitudes toward their professional development plans*. Unpublished doctoral dissertation, George Mason University, Fairfax, VA, U.S.A Retrieved December 29,2011 from: http://proquest.umi.com. Document ID:3406649.

Wiedmer, T. L. (Winter 1995). Instructional improvement: The goal of clinical supervision. *The Teacher Educator, 30*(3), 6-18.

Yazurlo, M. P. (2011). *The role of the principal in schools in need of improvement: Leadership of student achievement*. Unpublished doctoral dissertation, Fordham University, New York. Retrieved July 9, 2011 from: http://proquest.umi.com. Document ID: 3461911.

الملاحق

ملحق (1)

المدارس الأساسية التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية

الرقم	اسم المدرسة	معلمون	معلمات	المجموع
1	دار الأيتام الإسلامية الأساسية "أ"	7	4	11
2	الأيتام الأساسية الثوري	4	10	14
3	الأيتام الأساسية "ج"	2	10	12
4	دار الأيتام الإسلامية الأساسية "د"	7	5	12
5	النهضة الإسلامية الأساسية "أ"	0	19	19
6	الروضة الحديثة الإسلامية	0	23	23
7	الأيتام الأساسية "ب"	4	4	8
8	الدوحة الأساسية	0	10	10
9	جبل المكبر	2	20	22
10	الفتاة اللاجئة الأساسية "ج"	0	12	12
11	النهضة الإسلامية الأساسية "ب"	0	5	5
12	دار الفتاة اللاجئة الأساسية "د"	0	14	14
13	دار الفتاة اللاجئة الأساسية "أ"	0	15	15
14	بنات عمر بن عبد العزيز	0	22	22
15	ذكور علي بن أبي طالب	0	19	19
16	شرفات الأساسية المختلطة	0	13	13
17	النظامية الأساسية شعفاط	0	15	15
18	بنات عثمان بن عفان	0	20	20
19	النهضة الأساسية المختلطة "ج"	0	6	6
20	حسني الأشهب الأساسية	15	7	22
21	ذكور البيروني الأساسية	9	5	14
22	ذكور رياض الأقصى	13	2	15
23	رياض الأقصى المختلطة	0	23	23
24	مدرسة الروضة الحديثة المختلطة (الزعيم)	0	12	12
25	النبي صموئيل الأساسية	1	1	2
	المجموع الكلي	**62**	**317**	**379**

ملحق رقم (2/ أ)

المدارس الأساسية الخاصة المسجلة لدى مديرية التربية والتعليم في القدس

الرقم	اسم المدرسة	معلمون	معلمات	المجموع
1	دار الأولاد	7	8	15
2	الهدى	0	11	11
3	الإيمان الأساسية للإناث	0	19	19
4	مار يوسف	0	21	21
5	كلية الشهيدة دميانة القبطية للبنات	9	4	13
6	روضة الزهور	1	12	13
7	مدرسة وروضة أطفال جبل الزيتون	0	28	28
8	مدرسة المجد الأساسية	0	8	8
9	مدرسة الزهراء النموذجية	1	13	14
10	شمس المعارف	3	9	12
11	شيرين الأساسية	0	11	11
12	علماء الغد الإسلامية	1	17	18
13	المواكب الأمريكية الدولية	4	12	16
14	مدرسة العهد	2	23	25
15	مدرسة السنة الإسلامية للذكور	2	13	15
16	مدرسة دار الحكمة	0	5	5
17	نور الهدى المقدسية	1	11	12
18	السنة الإسلامية للبنات	0	12	12
19	مدرسة النورين التربوية	1	9	10
20	ABC	0	4	4
21	نور القدس	0	3	3
22	الفردوس	0	2	2
23	أشبال الأقصى	0	2	2
24	أحباب الرحمن	3	7	10

يتبع

ملحق رقم (2/ ب)

المدارس الأساسية الخاصة المسجلة لدى مديرية التربية والتعليم في القدس

الرقم	اسم المدرسة	معلمون	معلمات	المجموع
25	مدرسة الحرم الشريف	1	16	17
26	الحصاد النموذجية	0	2	2
27	سراج القدس	2	3	5
28	سيدة البيلار	2	9	11
29	رواد المستقبل	1	9	10
30	أحباب الله النموذجية	0	9	9
31	الفرقان الإسلامية للذكور	6	12	18
32	أكاديمية المستقبل العلمية النموذجية	3	16	19
33	مدرسة القدس الإسلامية	0	8	8
34	زهور الأقصى الأساسية	0	6	6
35	مدرسة شذى الورد	0	12	12
36	مدرسة الفقيه النموذجية	1	13	14
37	مدرسة إمليسون الأساسية	7	19	26
38	مدرسة الشروق الأساسية	0	6	6
39	مدرسة الدلال	0	4	4
40	مدرسة نادي الأنصاري	0	4	4
41	أكاديمية الطفل	0	4	4
42	مدرسة الهداية	0	15	15
43	الأكاديمية الأهلية	1	8	9
44	سوا ربينا	0	1	1
	المجموع	**59**	**440**	**499**

ملحق رقم (3/ أ)

المدارس الأساسية التابعة لوزارة المعارف

الرقم	المدرسة	عدد المعلمين	عدد المعلمات	المجموع
1	إناث شعفاط الإعدادية	2	78	80
2	ذكور السواحرة الإعدادية	29	13	42
3	إناث السواحرة الإعدادية	----	32	32
4	إمليسون الابتدائية للبنات	4	36	40
5	إناث الطور الإعدادية	1	77	78
6	إناث خليل السكاكيني	1	29	30
7	إناث القدس الإعدادية	----	25	25
8	ذكور العيسوية	9	40	49
9	إناث العيسوية الابتدائية	1	52	53
10	ذكور صورباهر	13	35	48
11	إناث صورباهر	2	49	51
12	ذكور سلوان الإعدادية	45	10	55
13	إناث سلوان الإعدادية	----	36	36
14	مختلطة سلوان الإبتدائية – راس العامود	8	22	30
15	سلوان الإبتدائية المختلطة	9	31	40
16	إناث الثوري الابتدائية	1	51	52
17	ذكور شعفاط ج – المخيم	8	47	55
18	ذكور بيت حنينا الإعدادية	11	39	50
19	السواحرة الإبتدائية ذكور	13	20	33
20	ذكور العمرية	12	42	54
21	إناث المولوية	5	45	50
22	بيت صفافا الإبتدائية	20	52	72
23	أم طوبا الأساسية	12	51	63
24	الصلعة الإبتدائية – ذكور	15	36	51
25	إناث بيت حنينا	----	38	38

يتبع

ملحق رقم (3/ ب)

المدارس الأساسية التابعة لوزارة المعارف

الرقم	المدرسة	عدد المعلمين	عدد المعلمات	المجموع
26	كفر عقب	8	46	54
27	الثوري الإعدادية – بنات	----	30	30
28	الصلعة للبنات	----	46	46
29	رأس العامود الإعدادية للبنات	----	39	39
30	شعفاط الأساسية	----	19	19
31	ذكور شعفاط الأساسية	6	46	52
32	بنين الطور الأساسية	6	20	26
33	سلوان الأساسية للبنات	----	28	28
34	أحمد سامح الخالدي	5	31	36
35	بنات السواحرة الأساسية	----	52	52
36	مدرسة الطور الابتدائية أ	9	63	72
37	ذكور العيسوية إعدادي	20	12	32
38	بنات العيسوية إعدادي	----	32	32
	المجموع	**275**	**1450**	**1725**

ملحق رقم (4)/ الاستبانة قبل التحكيم

حضرة الدكتور ..... المحترم

تحية طيبة

يسعدني أن أضع بين يديك أداة دراستي بعنوان " **تقييم أداء المدير كقائد تعليمي من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية بمدينة القدس**" والمكونة من خمسين فقرة موزعة على عشرة مجالات، والتي اعتمدها الباحث من هالنجر (Hallinger, 1987,1990)، وقد ترجمت الاستبانة إلى اللغة العربية ومن ثم للإنجليزية للتحقق من دقة الترجمة، وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية من جامعة بيرزيت.

وحيث أنكم من المختصين في التربية، ومن المهتمين بالبحث العلمي، فقد وقع الاختيار عليكم للتحكيم لقياس صدق هذه الأداة وتطويرها لتحقيق أهدافها.

شاكرًا لكم حسن تعاونكم

مع فائق الاحترام

الباحث: عارف أبو حامد

هاتف نقال: 0526728900

Arefah2011@hotmail.com

إلى أي مدى يقوم مدير مدرستك بكل مما يلي:

الرقم	المجال الأول: وضع أهداف المدرسة في إطار	ملاءمة الفقرة	وضوح الفقرة	التعديل المقترح
1	تطوير مجموعة مركزة من الأهداف السنوية للمدرسة ككل.			
2	تحديد أهداف المدرسة بما يتناسب ومسؤوليات الطاقم لتحقيق تلك الأهداف.			
3	استخدام تقييم الاحتياجات وأساليب أخرى رسمية وغير رسمية لتحقيق مشاركة الطاقم المتعلقة بتطويرالأهداف.			
4	استخدام البيانات المتعلقة بأداء الطالب عند تطوير الأهداف الأكاديمية للمدرسة.			
5	تطوير الأهداف التي يمكن فهمها واستخدامها بسهولة من قبل المعلمين في المدرسة.			
	المجال الثاني: إيصال أهداف المدرسة			
6	إيصال رسالة المدرسة بشكل فعال لأعضاء المجتمع المدرسي.			
7	مناقشة الأهداف الأكاديمية للمدرسة مع المعلمين خلال اجتماعات الهيئة التدريسية.			
8	الرجوع إلى الأهداف الأكاديمية للمدرسة عند اتخاذ القرارات المتعلقة بالمنهاج مع المعلمين.			
9	التأكد من أن الأهداف الأكاديمية للمدرسة تنعكس بدرجة عالية في العروض المرئية في المدرسة (مثل: الملصقات ولوحة الإعلانات التي تؤكد على التقدم الأكاديمي).			
10	الإشارة إلى أهداف المدرسة أو رسالتها في المنتديات مع الطلبة (مثل: التجمعات أو النقاشات).			

الرقم	المجال الثالث: الإشراف وتقييم التعليم	ملاءمة الفقرة	وضوح الفقرة	التعديل المقترح
11	التأكد من أن أولويات الصف عند المعلم تتسق مع أهداف وتوجه المدرسة.			
12	مراجعة انتاج عمل الطالب عند تقييم التعليم الصفي			
13	إجراء ملاحظات غير رسمية في الغرف الصفية بشكل منتظم (الملاحظات غير الرسمية غير مبرمجة، وتستمر على الأقل لمدة خمس دقائق، وقد تتضمن أو لا تتضمن تغذية راجعة مكتوبة أو لقاء رسميا).			
14	الإشارة إلى نقاط قوة محددة في الممارسات التعليمية للمعلم خلال التغذية الراجعة بعد المشاهدة (مثل: لقاءات أو تقييمات مكتوبة).			
15	الإشارة إلى نقاط ضعف محددة في الممارسات التعليمية للمعلم خلال التغذية الراجعة بعد المشاهدة (مثل: لقاءات أو تقييمات مكتوبة).			
	المجال الرابع: تنسيق المناهج			
16	توضيح من المسؤول عن تنسيق المناهج لمستويات الصفوف (مثل: المدير، نائب المدير، معلمين قادة)			
17	الاعتماد على نتائج اختبارات المدرسة ككل عند اتخاذ قرارات متعلقة بالمناهج.			
18	متابعة تنفيذ المناهج المدرسية في الصفوف للتحقق من تغطية أهداف المنهاج			
19	تقييم مدى التوافق بين أهداف المناهج وأهداف اختبارات التحصيل المدرسية.			
20	المشاركة الفعالة في مراجعة مواد المناهج الدراسية.			

الرقم	المجال الخامس: متابعة تقدم الطلبة	ملاءمة الفقرة	وضوح الفقرة	التعديل المقترح
21	الاجتماع الفردي مع المعلمين لمناقشة مدى تقدم الطلبة			
22	مناقشة نتائج الأداء الأكاديمي مع الهيئة التدريسية لتحديد نقاط القوة والضعف في المناهج			
23	استخدام الاختبارات وأدوات قياس أخرى للأداء لتقييم مدى التقدم نحو تحقيق الأهداف المدرسية.			
24	إبلاغ المعلمين كتابيًا بنتائج الأداء المدرسي (مثل: مذكرة أو رسالة إخبارية).			
25	إبلاغ الطلبة بالتقدم الأكاديمي للمدرسة.			
	المجال السادس: الحفاظ على وقت التعليم			
26	الحد من المقاطعات أثناء الوقت التعليمي بإعلانات عامة			
27	التأكد من عدم دعوة الطلاب إلى المكتب أثناء الوقت التعليمي.			
28	التأكد أن الطلاب المتأخرين والمتغيبين عن الدوام المدرسي يعانون من عواقب محددة لإضاعتهم الوقت التعليمي.			
29	تشجيع المعلمين على استخدام الوقت التعليمي في التعليم وممارسة مهارات ومفاهيم جديدة.			
30	الحد من تدخل الأنشطة اللامنهجية والأنشطة المرافقة للمنهاج على الوقت التعليمي			

الرقم	المجال السابع: المحافظة على حضور وتواجد مرتفع	ملاءمة الفقرة	وضوح الفقرة	التعديل المقترح
31	إعطاء وقت للحديث بشكل غير رسمي مع الطلاب والمعلمين أثناء الاستراحات.			
32	زيارة الصفوف لمناقشة قضايا المدرسة مع المعلمين والطلاب.			
33	الحضور أو المشاركة في الأنشطة اللامنهجية والأنشطة المرافقة للمنهاج			
34	إشغال الصفوف حتى يصل المعلم المتأخر أو البديل.			
35	إرشاد الطلبة أو توفير تعليم مباشر في الصفوف			
	المجال الثامن: تقديم حوافز للمعلمين			
36	تعزيز الأداء المتميز للمعلمين في اجتماعات الطاقم والرسائل الإخبارية والمذكرات.			
37	مدح المعلمين على جهودهم وأدائهم بشكل شخصي.			
38	تقدير المعلمين على الأداء الاستثنائي بكتابة المذكرات في ملفاتهم الشخصية.			
39	مكافأة الجهود الخاصة المبذولة من قبل المعلمين بمنحهم الفرص للتقدير المهني.			
40	خلق فرص نمو مهنية للمعلمين مكافأة لهم على إسهاماتهم الخاصة في المدرسة.			

الرقم	المجال التاسع: تعزيز التطور المهني	ملاءمة الفقرة	وضوح الفقرة	التعديل المقترح
41	التأكد من أن النشاطات التي يحضرها الطاقم أثناء الخدمة تتسق مع أهداف المدرسة			
42	الدعم الفعال للمعلمين لتوظيف المهارات المكتسبة من التدريب أثناء الخدمة في الصف.			
43	الحصول على مشاركة جميع الطاقم في النشاطات الهامة التي تقام أثناء الخدمة			
44	قيادة أو حضور الأنشطة المتعلقة بالتعليم التي تقام للمعلمين أثناء الخدمة			
45	تخصيص وقت من اجتماعات الطاقم للمعلمين لمشاركة زملائهم بالأفكار أو المعلومات المكتسبة من الأنشطة أثناء الخدمة.			
	المجال العاشر: توفير الحوافز للتعلم			
46	تقدير الطلبة الذين يؤدون عمل متميز ومكافأتهم رسميًا مثل قائمة الشرف أو ذكرهم في الرسائل الإخبارية الخاصة بالمدير.			
47	استخدام الاجتماعات لتكريم الطلبة على انجازاتهم الأكاديمية أو لسلوكهم أو انتمائهم للمجتمع .			
48	تقدير الإنجاز أو التحسن المميز للطلبة من خلال مقابلتهم مع أعمالهم في المكتب.			
49	التواصل مع أولياء الأمور حول تحسن أداء الطالب أو أدائه المثالي أو مساهماته.			
50	دعم المعلمين بشكل فعال في تقديرهم و/أو مكافأة مساهمات الطالب وانجازاته في الصف.			

شكرًا لك على حسن تعاونك

ملحق رقم (5)

أسماء السادة المحكمين الذين تفضلوا بتحكيم الاستبانة

(حسب الترتيب الأبجدي)

الرقم	الإسم	الجامعة
1	د. آجنس حنانيا	جامعة بيرزيت
2	د. أحمد فتيحه	جامعة بيرزيت
3	د. تيسير عبد الله	جامعة القدس
4	د. عفيف زيدان	جامعة القدس
5	د. محمد الآغا	الجامعة الإسلامية / غزة
6	د. محمد عابدين	جامعة القدس
7	د. محمود أبو دف	الجامعة الإسلامية / غزة
8	د. معين جبر	جامعة بيت لحم

ملحق رقم (6)

تحديد المستوى الافتراضي لأداء المدير كقائد تعليمي

جامعة بيرزيت
BIRZEIT UNIVERSITY

كلية التربية / دائرة المناهج والتعليم

حضرة المعلم/ة.... المحترم/ة

تحية طيبة... وبعد

يقوم الباحث عارف أبو حامد بمحاولة لتحديد المستوى الافتراضي لأداء المدير كقائد تعليمي للمدرسة. أي المستوى الذي من المفترض أن يبلغه (يكون عليه) أداء المدير للمهام والمسؤوليات الملقاة على عاتقه كقائد تعليمي، من أجل التأثير الإيجابي على عناصر العملية التعليمية التعلمية، لتحقيق أهداف المدرسة في تقديم التعليم الأفضل، وتعزيز تعلّم الطلبة، والنهوض بالمستوى الأكاديمي للمدرسة.

ونظرًا لأهمية رأيك عزيزي المعلم، يرجى منك الإجابة بموضوعية، وذلك بوضع دائرة حول اختيار واحد للإجابة على السؤال التالي:

س: حتى يتحقق للعملية التعليمية التعلمية في المدرسة النجاح المطلوب، فإن مستوى أداء المدير لدوره كقائد تعليمي من المفروض أن يبلغ

%50 %60 %70 %80 %90 %100

شاكرًا لك حسن تعاونك

الباحث/ عارف أبو حامد

ملحق رقم (7)

كتاب تسهيل مهمة الباحث الموجه من الجامعة إلى وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية

جامعة بيرزيت
BIRZEIT UNIVERSITY
برنامج الماجستير في التربية
14 بيرزيت ☎ (02)2982174 (02) 2982127

15 كانون اول 2011

معالي وزيرة التربية والتعليم العالي المحترمة
وزارة التربية والتعليم العالي
رام الله – فلسطين

الموضوع: استكمال دراسة

تحية طيبة وبعد،

يقوم الطالب عارف أبو حامد بدراسة كمتطلب لإنهاء مساق الرسالة (860) تحت إشراف الدكتورة خولة شخشير – صبري بعنوان "تقييم دور المدير كقائد تعليمي من وجهة نظر معلمي المدارس الاساسية في مدينة القدس".

يرجى تسهيل مهمة الطالب بتزويده بعدد اعضاء الهيئات التدريسية في المدارس الأساسية وتوزيع الاستبانه على عينة الدراسة.

مع فائق تقديري واحترامي ،،،

د. حسن عبد الكريم

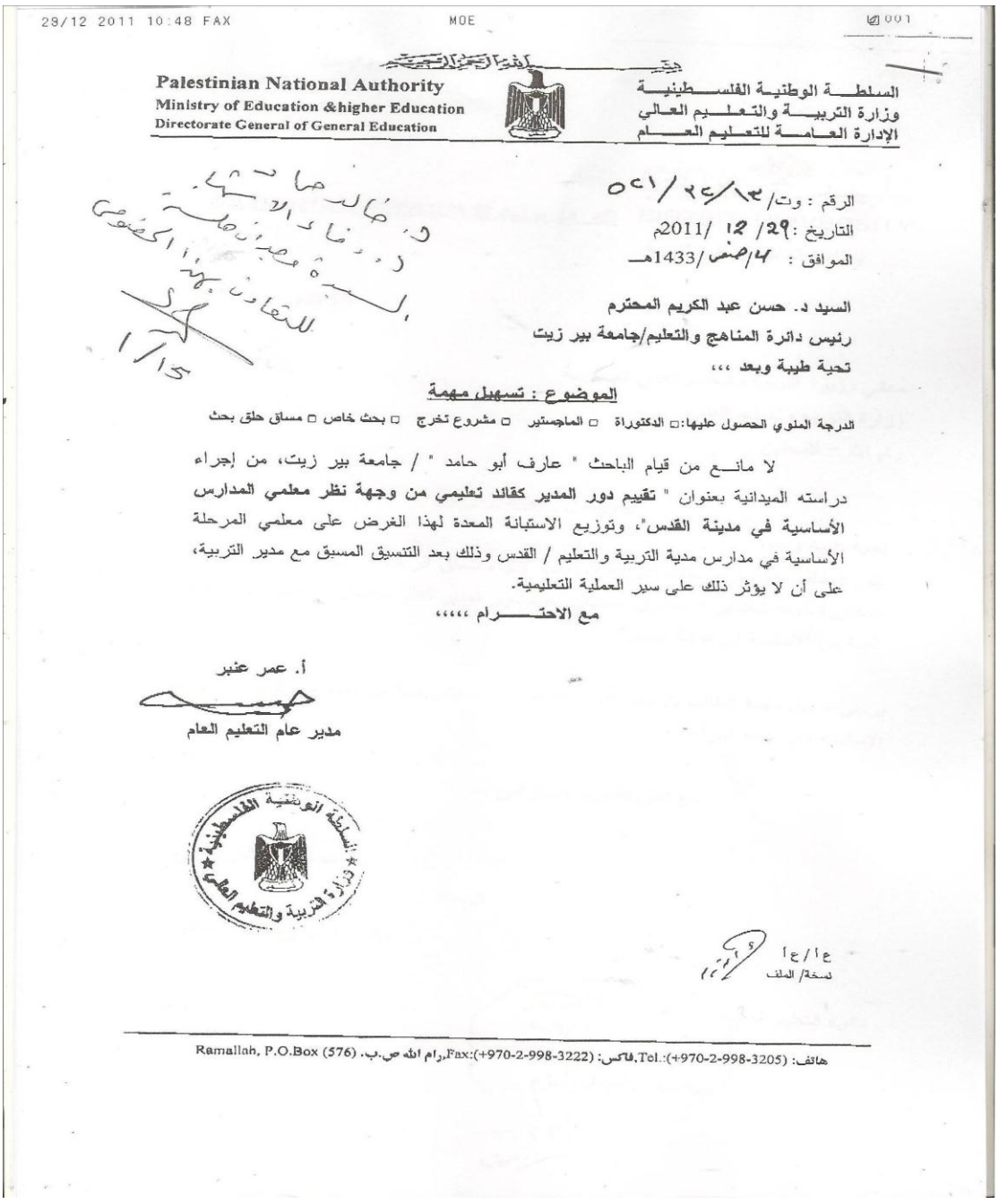
رئيس دائرة المناهج والتعليم

برنامج الدراسات العليا - التربية
GRADUATE PROGRAM - EDUCATION

دائرة التعليم العام

ملحق رقم (8)

كتاب تسهيل مهمة الباحث الصادرعن وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية



29/12 2011 10:48 FAX MOE 001

Palestinian National Authority
Ministry of Education &higher Education
Directorate General of General Education

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي
الإدارة العامة للتعليم العام

الرقم : وت/٥٠١/٢٤/١٣
التاريخ :29/ 12 /2011م
الموافق : 4/صفر/1433هـ

السيد د. حسن عبد الكريم المحترم
رئيس دائرة المناهج والتعليم/جامعة بير زيت
تحية طيبة وبعد ،،،

الموضوع : تسهيل مهمة

الدرجة العلمي الحصول عليها:□ الدكتوراة □ الماجستير □ مشروع تخرج □ بحث خاص □ مساق حلق بحث

لا مانـــع من قيام الباحث " عارف أبو حامد " / جامعة بير زيت، من إجراء دراسته الميدانية بعنوان " **تقييم دور المدير كقائد تعليمي من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في مدينة القدس**"، وتوزيع الاستبانة المعدة لهذا الغرض على معلمي المرحلة الأساسية في مدارس مدية التربية والتعليم / القدس وذلك بعد التنسيق المسبق مع مدير التربية، على أن لا يؤثر ذلك على سير العملية التعليمية.

مع الاحتـــــرام ،،،،

أ. عمر عنبر
مدير عام التعليم العام

السلطة الوطنية الفلسطينية ★ وزارة التربية والتعليم العالي ★

ع ا/ ع ا
نسخة/ الملف

هاتف: (+970-2-998-3205) Tel.:فاكس: (+970-2-998-3222) Fax:رام الله ص.ب. (576) Ramallah, P.O.Box

ملحق رقم (9)

كتاب تسهيل مهمة الباحث الصادر عن مديرية التربية والتعليم في القدس

Awqaf Department
Directorate of Education
Jerusalem

دائرة الأوقاف العامة
مديرية التربية والتعليم
القدس

Fax : 6270727 | Email: info@ jdoe.edu.ps | P.O.Box 19092 | هاتف: 6270700

الرقم: 29/30/ ١٦٩
التاريخ: 2012/1/15م
الموافق: 21/ صفر /1433هـ

مديري ومديرات المدارس المحترمين
تحية طيبة وبعد،،،

الموضوع: تسهيل مهمة

لا مانع من قيام الباحث "**عارف أبو حامد**"/ جامعة بير زيت، من إجراء دراسته الميدانية بعنون "**تقييم دور المدير كقائد تعليمي من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في مدينة القدس**"، وتوزيع الأستبانة المعدة لهذا الغرض على معلمي المرحلة الأساسية ، على أن لا يؤثر ذلك على سير العملية التعليمية.

مع الاحترام،،،

مدير التربية والتعليم لمحافظة القدس

و/ف ن

ملحق رقم (10)/ الاستبانة في صورتها النهائية

جامعة بيرزيت
BIRZEIT UNIVERSITY

كلية التربية / دائرة المناهج والتعليم

حضرة المعلم/ة.... المحترم/ة

تحية طيبة... وبعد

يقوم الباحث بإعداد دراسة بعنوان " **تقييم دور المدير كقائد تعليمي من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في مدينة القدس**" وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية من جامعة بيرزيت.

تتكون الاستبانة التي بين يديك من قسمين، يتضمن القسم الأول بيانات عن المعلم والمدرسة، أما القسم الثاني فيحتوي على (52) بندًا، مصنفة في عشرة مجالات تصف سلوك مدير المدرسة كقائد تعليمي، إضافة إلى سؤال مفتوح.

يرجى قراءة بنود الاستبانة بعناية، والتكرم بالإجابة عليها بدقة وموضوعية، وفق الواقع الذي تراه ممارسًا في مدرستك، علمًا أن إجاباتك لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

شاكرًا لك حسن تعاونك

الباحث: عارف أبو حامد

القسم الأول

البيانات الشخصية

يرجى وضع دائرة حول الرمز المناسب لحالتك:

أ. الجهة المشرفة على المدرسة

1. وزارة التربية والتعليم الفلسطينية 2. المدارس الخاصة 3. وزارة المعارف

ب. سنوات العمل مع المدير الحالي

1. 5 سنوات فما دون 2. 6 - 10 سنوات 3. 11-15 سنة 4. أكثر من 15 سنة

ج. سنوات الخبرة في التعليم

1. 5 سنوات فما دون 2. 6 - 10 سنوات 3. 11-15 سنة 4. أكثر من 15 سنة

القسم الثاني

أ. عزيزي المعلم: من وجهة نظرك, **ما مدى قيام مدير مدرستك بدوره كقائد تعليمي؟** يرجى منك وضع دائرة حول الرقم المناسب أمام كل بند من البنود التالية, علمًا أن رقم (5) يمثل أعلى قيمة ورقم (1) أدنى قيمة

المجال الأول: وضع الأهداف التعليمية للمدرسة في إطار إداري ومهني						
الرقم	البند	دائمًا	غالبًا	نادرًا	أحيانًا	أبدًا
1	تطوير مجموعة مركَّزة من الأهداف التعليمية السنوية للمدرسة ككل	5	4	3	2	1
2	تحديد الأهداف التعليمية للمدرسة بما يتناسب ومسؤوليات المعلمين لمساعدتهم في تحقيق تلك الأهداف.	5	4	3	2	1
3	إشراك المعلمين في تطوير الأهداف التعليمية للمدرسة مستخدمًا أساليب متنوعة.	5	4	3	2	1
4	استخدام البيانات المتعلقة بأداء الطلبة عند تطوير الأهداف التعليمية للمدرسة.	5	4	3	2	1
5	تطوير أهداف تعليمية يمكن فهمها واستخدامها بسهولة من قبل المعلمين.	5	4	3	2	1
المجال الثاني: إيصال أهداف المدرسة						
الرقم	البند	دائمًا	غالبًا	نادرًا	أحيانًا	أبدًا
6	إيصال رسالة المدرسة بشكل فعّال لأعضاء المجتمع المدرسي.	5	4	3	2	1
7	مناقشة الأهداف التعليمية للمدرسة مع المعلمين خلال اجتماعات الهيئة التدريسية.	5	4	3	2	1
8	الرجوع إلى الأهداف التعليمية للمدرسة عند اتخاذ القرارات المتعلقة بالمنهاج مع المعلمين.	5	4	3	2	1
9	توظيف أدوات العرض (ملصقات، لوحة الإعلانات) لتعكس الأهداف التعليمية للمدرسة.	5	4	3	2	1
10	الإشارة إلى الأهداف التعليمية للمدرسة خلال اللقاءات مع الطلبة.	5	4	3	2	1

المجال الثالث: الإشراف وتقييم التعليم						
الرقم	البند	دائمًا	غالبًا	نادرًا	أحيانًا	أبدًا
11	التأكد من أن أولويات الصف عند المعلم تتسق مع أهداف وتوجّه المدرسة.	5	4	3	2	1
12	مراجعة ناتج عمل الطلبة عند تقييم التعليم الصفي.	5	4	3	2	1
13	إجراء ملاحظات غير رسمية في الغرف الصفية بشكل منتظم (الملاحظات غير الرسمية ، تستمر على الأقل لمدة خمس دقائق، وقد تتضمن أو لا تتضمن تغذية راجعة مكتوبة أو لقاءً رسميًا).	5	4	3	2	1
14	الإشارة إلى نقاط قوة محددة في الممارسات التعليمية للمعلم خلال التغذية الراجعة بعد المشاهدة الصفية (مثل: لقاءات أو تقييمات مكتوبة).	5	4	3	2	1
15	الإشارة إلى نقاط ضعف محددة في الممارسات التعليمية للمعلم خلال التغذية الراجعة بعد المشاهدة الصفية (مثل: لقاءات أو تقييمات مكتوبة).	5	4	3	2	1
المجال الرابع: تنسيق المناهج						
الرقم	البند	دائمًا	غالبًا	نادرًا	أحيانًا	أبدًا
16	تحديد المسؤول عن التنسيق بين المواد الدراسية لمستويات صفوف المرحلة التعليمية (مثل: المدير، نائب المدير، معلمين قادة)	5	4	3	2	1
17	الاعتماد على نتائج اختبارات المدرسة ككل عند اتخاذ قرارات متعلقة بالمناهج.	5	4	3	2	1
18	متابعة تنفيذ المناهج المدرسية في الصفوف للتحقق من تغطية أهداف المنهاج	5	4	3	2	1
19	تقييم مدى التوافق بين أهداف المناهج وأهداف اختبارات التحصيل المدرسية.	5	4	3	2	1
20	المشاركة الفعّالة في مراجعة مواد المناهج الدراسية.	5	4	3	2	1

المجال الخامس: متابعة تقدم الطلبة						
الرقم	البند	دائمًا	غالبًا	نادرًا	أحيانًا	أبدًا
21	الاجتماع الفردي مع المعلمين لمناقشة مدى تقدم الطلبة.	5	4	3	2	1
22	مناقشة نتائج الأداء الأكاديمي للطلبة مع الهيئة التدريسية لتحديد نقاط القوة والضعف في المناهج.	5	4	3	2	1
23	استخدام الاختبارات وأدوات قياس أخرى للأداء لتقييم مدى التقدم نحو تحقيق الأهداف التعليمية.	5	4	3	2	1
24	إبلاغ المعلمين كتابيًا بنتائج التقييمات الخاصة بالأداء الدراسي للطلبة.	5	4	3	2	1
25	إبلاغ الطلبة بالتقدم الأكاديمي للمدرسة.	5	4	3	2	1
المجال السادس: الحفاظ على وقت التعليم						
الرقم	البند	دائمًا	غالبًا	نادرًا	أحيانًا	أبدًا
26	الحد من المقاطعات بإعلانات عامة أثناء سير الحصة التعليمية	5	4	3	2	1
27	التأكد من عدم استدعاء الطلبة إلى الإدارة أثناء الوقت التعليمي.	5	4	3	2	1
28	التأكد أن الطلبة المتأخرين والمتغيبين عن الدوام المدرسي يحاسبون لإضاعتهم الوقت التعليمي.	5	4	3	2	1
29	تشجيع المعلمين على استغلال الوقت التعليمي في التعليم وممارسة مهارات وتعليم مفاهيم جديدة.	5	4	3	2	1
30	الحد من تدخل الأنشطة اللاصفية والأنشطة المرافقة للمنهاج على حساب الوقت التعليمي.	5	4	3	2	1

المجال السابع: المحافظة على حضور وتواجد واضح						
الرقم	البند	دائمًا	غالبًا	نادرًا	أحيانًا	أبدًا
31	إعطاء وقت للحديث بشكل غير رسمي مع المعلمين أثناء الاستراحات.	5	4	3	2	1
32	إعطاء وقت للحديث بشكل غير رسمي مع الطلبة أثناء الاستراحات.	5	4	3	2	1
33	زيارة الصفوف لمناقشة قضايا المدرسة مع المعلمين والطلبة.	5	4	3	2	1
34	الحضور أو المشاركة في الأنشطة اللاصفية والأنشطة المرافقة للمنهاج.	5	4	3	2	1
35	إشغال الصفوف حتى يصل المعلم المتأخر أو البديل.	5	4	3	2	1
36	التواصل مع الطلبة من خلال إرشادهم و/ أو تعليمهم إحدى المواد الدراسية.	5	4	3	2	1
المجال الثامن: تقديم حوافز للمعلمين						
الرقم	البند	دائمًا	غالبًا	نادرًا	أحيانًا	أبدًا
37	تعزيز الأداء المتميز للمعلمين في: اجتماعات الطاقم أوالمنشورات المدرسية.	5	4	3	2	1
38	تعزيز المعلمين على جهودهم وأدائهم بشكل شخصي.	5	4	3	2	1
39	تقدير المعلمين على الأداء الاستثنائي بتوجيه رسائل الشكر والتقدير لهم.	5	4	3	2	1
40	مكافأة الجهود الخاصة المبذولة من قبل المعلمين تقديرًا لأدائهم المهني.	5	4	3	2	1
41	توفير فرص نمو مهنية للمعلمين (كالدورات والأيام الدراسية) مكافأة لهم على إسهاماتهم الخاصة في المدرسة.	5	4	3	2	1

المجال التاسع: تعزيز التطور المهني						
الرقم	البند	دائمًا	غالبًا	نادرًا	أحيانًا	أبدًا
42	التأكد من أن الدورات التي يحضرها المعلمون أثناء الخدمة تتسق مع أهداف المدرسة.	5	4	3	2	1
43	الدعم الفعّال للمعلمين لتوظيف المهارات المكتسبة من الدورات أثناء الخدمة في التعليم الصفي.	5	4	3	2	1
44	الحرص على مشاركة جميع المعلمين في الدورات التي تقام أثناء الخدمة.	5	4	3	2	1
45	حضور الأنشطة المتعلقة بالتعليم التي تقام للمعلمين أثناء الخدمة.	5	4	3	2	1
46	تخصيص وقت من اجتماعات الطاقم للمعلمين لمشاركة زملائهم بالأفكار أو المعلومات المكتسبة من الدورات أثناء الخدمة.	5	4	3	2	1
المجال العاشر: توفير الحوافز للتعلم						
الرقم	البند	دائمًا	غالبًا	نادرًا	أحيانًا	أبدًا
47	تقدير الطلبة المتميزين ومكافأتهم رسميًا مثل قائمة الشرف أو ذكرهم في المنشورات المدرسية.	5	4	3	2	1
48	استخدام الاجتماعات لتكريم الطلبة على انجازاتهم الدراسية.	5	4	3	2	1
49	تكريم الطلبة ذوي الإنجاز الدراسي المتميزمن خلال مقابلتهم في مكتب المدير	5	4	3	2	1
5	التواصل مع أولياء الأمور حول تحسن أداء الطالب.	5	4	3	2	1
51	التواصل مع أولياء الأمور حول الأداء المتميز للطالب.	5	4	3	2	1
52	الدعم الفعّال للمعلمين الذين يقدّرون انجازات الطالب في الصف.	5	4	3	2	1

ب. سؤال مفتوح

دوّن في حدود خمس نقاط الممارسات التي يقوم بها مدير مدرستك بصفته قائدًا تعليميًّا للمدرسة والتي لم تتطرق إليها بنود الاستبانة.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

شكرًا جزيلاً على تعاونك

ملحق رقم (11/ أ)

الإحصاء الوصفي لمتوسطات تقييم المعلمين لمستوى أداء المديرين في مجالات الاستبانة والرتب والمتوسطات المئوية تبعًا لمتغير الجهة المشرفة

المجال	الجهة المشرفة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المتوسط المئوي
وضع أهداف المدرسة في إطار إداري ومهني	وزارة التربية الفلسطينية	3.95	0.509	1	79
	المدارس الخاصة	3.71	0.750	2	74.2
	وزارة المعارف	3.57	0.812	3	71.4
إيصال أهداف المدرسة	وزارة التربية الفلسطينية	4.03	0.544	1	80.6
	المدارس الخاصة	3.79	0.740	2	75.8
	وزارة المعارف	3.66	0.792	3	73.2
الإشراف وتقييم التعليم	وزارة التربية الفلسطينية	3.96	0.571	1	79.2
	المدارس الخاصة	3.71	0.619	2	74.2
	وزارة المعارف	3.55	0.719	3	71
تنسيق المناهج	وزارة التربية الفلسطينية	3.93	0.611	1	78.6
	المدارس الخاصة	3.51	0.856	2	70.2
	وزارة المعارف	3.44	0.776	3	68.8
متابعة تقدم الطلبة	وزارة التربية الفلسطينية	3.94	0.564	1	78.8
	المدارس الخاصة	3.53	0.735	2	70.6
	وزارة المعارف	3.29	0.810	3	65.8

يتبع

ملحق رقم (11/ ب)

الإحصاء الوصفي لمتوسطات تقييم المعلمين لمستوى أداء المديرين في مجالات الاستبانة والرتب والمتوسطات المئوية تبعًا لمتغير الجهة المشرفة

المجال	الجهة المشرفة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المتوسط المئوي
الحفاظ على وقت التعليم	وزارة التربية الفلسطينية	3.91	0.692	1	78.2
	المدارس الخاصة	3.70	0.619	2	74
	وزارة المعارف	3.51	0.749	3	70.2
المحافظة على حضور وتواجد واضح	وزارة التربية الفلسطينية	3.88	0.603	1	77.6
	المدارس الخاصة	3.69	0.714	2	73.8
	وزارة المعارف	3.47	0.683	3	69.4
تقديم حوافز للمعلمين	وزارة التربية الفلسطينية	3.67	0.817	1	73.4
	المدارس الخاصة	3.00	0.947	3	60
	وزارة المعارف	3.20	0.971	2	64
تعزيز التطور المهني	وزارة التربية الفلسطينية	3.89	0.649	1	77.8
	المدارس الخاصة	3.26	0.971	3	65.2
	وزارة المعارف	3.59	0.841	2	71.8
توفير الحوافز للتعلم	وزارة التربية الفلسطينية	3.93	0.724	1	78.6
	المدارس الخاصة	3.57	0.843	2	71.4
	وزارة المعارف	3.39	0.790	3	67.8

ملحق رقم (12/ أ)

نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات تقييم المعلمين لمستوى أداء المديرين في مجالات الاستبانة تبعًا لمتغير الجهة المشرفة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
وضع أهداف المدرسة في إطار إداري ومهني	بين المجموعات	7.093	2	3.547	6.092	.002
	داخل المجموعات	225.311	387	.582		
	المجموع	232.404	389			
إيصال أهداف المدرسة	بين المجموعات	6.853	2	3.427	6.090	.002
	داخل المجموعات	217.740	387	.563		
	المجموع	224.593	389			
الإشراف وتقييم التعليم	بين المجموعات	8.722	2	4.361	9.412	.000
	داخل المجموعات	178.854	386	.463		
	المجموع	187.576	388			
تنسيق المناهج	بين المجموعات	11.268	2	5.634	9.495	.000
	داخل المجموعات	227.268	383	.593		
	المجموع	238.536	385			
متابعة تقدم الطلبة	بين المجموعات	21.218	2	10.609	18.165	.000
	داخل المجموعات	225.433	386	.584		
	المجموع	246.651	388			

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \geq 0.05$

يتبع

ملحق رقم (12/ ب)

نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات تقييم المعلمين لمستوى أداء المديرين في مجالات الاستبانة تبعًا لمتغير الجهة المشرفة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الحفاظ على وقت التعليم	بين المجموعات	8.263	2	4.131	7.250	.001
	داخل المجموعات	219.970	386	.570		
	المجموع	228.233	388			
المحافظة على حضور وتواجد واضح	بين المجموعات	9.083	2	4.542	9.877	.000
	داخل المجموعات	177.487	386	.460		
	المجموع	186.571	388			
تقديم حوافز للمعلمين	بين المجموعات	15.732	2	7.866	8.794	.000
	داخل المجموعات	345.254	386	.894		
	المجموع	360.986	388			
تعزيز التطور المهني	بين المجموعات	12.971	2	6.486	9.151	.000
	داخل المجموعات	273.585	386	.709		
	المجموع	286.557	388			
توفير الحوافز للتعلم	بين المجموعات	14.432	2	7.216	11.535	.000
	داخل المجموعات	240.850	385	.626		
	المجموع	255.282	387			

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$

ملحق رقم (13/ أ)

نتائج اختبار (LSD) للفروقات البعدية في متوسطات مجالات الاستبانة حسب متغير الجهة المشرفة

المجال	الجهة المشرفة (أ)	الجهة المشرفة (ب)	فروق المتوسطات (أ - ب)	الخطأ المعياري	الدلالة الإحصائية
وضع الأهداف في إطار إداري ومهني	وزارة التربية الفلسطينية	المدارس الخاصة	.24225	.13317	.070
		وزارة المعارف	.37759*	.11015	.001
	المدارس الخاصة	وزارة التربية الفلسطينية	-.24225-	.13317	.070
		وزارة المعارف	.13534	.10066	.180
	وزارة المعارف	وزارة التربية الفلسطينية	-.37759-*	.11015	.001
		المدارس الخاصة	-.13534-	.10066	.180
إيصال أهداف المدرسة	وزارة التربية الفلسطينية	المدارس الخاصة	.24201	.13092	.065
		وزارة المعارف	.37184*	.10828	.001
	المدارس الخاصة	وزارة التربية الفلسطينية	-.24201-	.13092	.065
		وزارة المعارف	.12983	.09896	.190
	وزارة المعارف	وزارة التربية الفلسطينية	-.37184-*	.10828	.001
		المدارس الخاصة	-.12983-	.09896	.190
الإشراف وتقييم التعليم	وزارة التربية الفلسطينية	المدارس الخاصة	.24921*	.11881	.037
		وزارة المعارف	.41499*	.09830	.000
	المدارس الخاصة	وزارة التربية الفلسطينية	-.24921-*	.11881	.037
		وزارة المعارف	.16579	.08984	.066
	وزارة المعارف	وزارة التربية الفلسطينية	-.41499-*	.09830	.000
		المدارس الخاصة	-.16579-	.08984	.066
تنسيق المناهج	وزارة التربية الفلسطينية	المدارس الخاصة	.42011*	.13509	.002
		وزارة المعارف	.48782*	.11210	.000
	المدارس الخاصة	وزارة التربية الفلسطينية	-.42011-*	.13509	.002
		وزارة المعارف	.06771	.10176	.506
	وزارة المعارف	وزارة التربية الفلسطينية	-.48782-*	.11210	.000
		المدارس الخاصة	-.06771-	.10176	.506
متابعة تقدم الطلبة	وزارة التربية الفلسطينية	المدارس الخاصة	.40759*	.13338	.002
		وزارة المعارف	.65117*	.11036	.000
	المدارس الخاصة	وزارة التربية الفلسطينية	-.40759-*	.13338	.002
		وزارة المعارف	.24358*	.10086	.016
	وزارة المعارف	وزارة التربية الفلسطينية	-.65117-*	.11036	.000
		المدارس الخاصة	-.24358-*	.10086	.016

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$

يتبع

ملحق رقم (13/ ب)

نتائج اختبار (LSD) للفروقات البعدية في متوسطات مجالات الاستبانة حسب متغير الجهة المشرفة

المجال	الجهة المشرفة (أ)	الجهة المشرفة (ب)	فروق المتوسطات (أ - ب)	الخطأ المعياري	الدلالة الإحصائية
الحفاظ على وقت التعليم	وزارة التربية الفلسطينية	المدارس الخاصة	.21695	.13176	.100
		وزارة المعارف	.39774*	.10902	.000
	المدارس الخاصة	وزارة التربية الفلسطينية	-.21695-	.13176	.100
		وزارة المعارف	.18079	.09963	.070
	وزارة المعارف	التربية الفلسطينية	-.39774-*	.10902	.000
		المدارس الخاصة	-.18079-	.09963	.070
محافظة على حضور وتواجد واضح	وزارة التربية الفلسطينية	المدارس الخاصة	.19140	.11835	.107
		وزارة المعارف	.40656*	.09793	.000
	المدارس الخاصة	وزارة التربية الفلسطينية	-.19140-	.11835	.107
		وزارة المعارف	.21516*	.08950	.017
	وزارة المعارف	وزارة التربية الفلسطينية	-.40656-*	.09793	.000
		المدارس الخاصة	-.21516-*	.08950	.017
تقديم حوافز للمعلمين	وزارة التربية الفلسطينية	المدارس الخاصة	.67322*	.16507	.000
		وزارة المعارف	.47334*	.13658	.001
	المدارس الخاصة	وزارة التربية الفلسطينية	-.67322-*	.16507	.000
		وزارة المعارف	-.19989-	.12482	.110
	وزارة المعارف	وزارة التربية الفلسطينية	-.47334-*	.13658	.001
		المدارس الخاصة	.19989	.12482	.110
تعزيز التطور المهني	وزارة التربية الفلسطينية	المدارس الخاصة	.62593*	.14738	.000
		وزارة المعارف	.29977*	.12154	.014
	المدارس الخاصة	وزارة التربية الفلسطينية	-.62593-*	.14738	.000
		وزارة المعارف	-.32617-*	.11166	.004
	وزارة المعارف	وزارة التربية الفلسطينية	-.29977-*	.12154	.014
		المدارس الخاصة	.32617*	.11166	.004
توفير الحوافز للتعلم	وزارة التربية الفلسطينية	المدارس الخاصة	.36548*	.13847	.009
		وزارة المعارف	.54222*	.11422	.000
	المدارس الخاصة	وزارة التربية الفلسطينية	-.36548-*	.13847	.009
		وزارة المعارف	.17674	.10494	.093
	وزارة المعارف	وزارة التربية الفلسطينية	-.54222-*	.11422	.000
		المدارس الخاصة	-.17674-	.10494	.093

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$

ملحق رقم (14/ أ)

الإحصاء الوصفي لمتوسطات تقييم المعلمين لمستوى أداء المديرين في مجالات الاستبانة تبعًا لمتغير سنوات العمل مع المدير

المجال	سنوات العمل مع المدير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط المئوي
وضع أهداف المدرسة في إطار إداري ومهني	5 سنوات فما دون	3.76	0.710	75.2
	6 – 10 سنوات	3.51	0.767	70.2
	11 – 15 سنة	3.59	0.715	71.8
	أكثر من 15 سنة	3.52	0.999	70.4
إيصال أهداف المدرسة	5 سنوات فما دون	3.86	0.682	77.2
	6 – 10 سنوات	3.58	0.721	71.6
	11 – 15 سنة	3.57	0.866	71.4
	أكثر من 15 سنة	3.65	0.965	73
الإشراف وتقييم التعليم	5 سنوات فما دون	3.72	0.647	74.4
	6 – 10 سنوات	3.52	0.632	70.4
	11 – 15 سنة	3.61	0.853	72.2
	أكثر من 15 سنة	3.57	0.850	71.4
تنسيق المناهج	5 سنوات فما دون	3.62	0.731	72.4
	6 – 10 سنوات	3.42	0.755	68.4
	11 – 15 سنة	3.43	0.882	68.6
	أكثر من 15 سنة	3.42	0.964	68.4
متابعة تقدم الطلبة	5 سنوات فما دون	3.52	0.775	70.4
	6 – 10 سنوات	3.23	0.763	64.6
	11 – 15 سنة	3.40	0.733	68
	أكثر من 15 سنة	3.49	0.937	69.8

يتبع

ملحق رقم (14/ ب)

الإحصاء الوصفي لمتوسطات تقييم المعلمين لمستوى أداء المديرين في مجالات الاستبانة تبعًا لمتغير سنوات العمل مع المدير

المجال	سنوات العمل مع المدير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط المئوي
الحفاظ على وقت التعليم	5 سنوات فما دون	3.64	0.762	72.8
	6 – 10 سنوات	3.57	0.761	71.4
	11 – 15 سنة	3.59	0.803	71.8
	أكثر من 15 سنة	3.58	0.786	71.6
المحافظة على حضور وتواجد واضح	5 سنوات فما دون	3.62	0.649	72.4
	6 – 10 سنوات	3.50	0.662	70
	11 – 15 سنة	3.64	0.696	72.8
	أكثر من 15 سنة	3.49	0.901	69.8
تقديم حوافز للمعلمين	5 سنوات فما دون	3.30	0.961	66
	6 – 10 سنوات	3.08	0.934	61.6
	11 – 15 سنة	3.30	0.813	66
	أكثر من 15 سنة	3.17	1.120	63.4
تعزيز التطور المهني	5 سنوات فما دون	3.61	0.854	72.2
	6 – 10 سنوات	3.53	0.786	70.6
	11 – 15 سنة	3.57	0.789	71.4
	أكثر من 15 سنة	3.49	1.059	69.8
توفير الحوافز للتعلم	5 سنوات فما دون	3.57	0.790	71.4
	6 – 10 سنوات	3.42	0.812	68.4
	11 – 15 سنة	3.44	0.709	68.8
	أكثر من 15 سنة	3.48	0.966	69.6

ملحق رقم (15/ أ)

نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات تقييم المعلمين لمستوى أداء المديرين في مجالات الاستبانة تبعًا لمتغير سنوات العمل مع المدير

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
وضع أهداف المدرسة في إطار إداري ومهني	بين المجموعات	5.511	3	1.837	3.125	.026
	داخل المجموعات	226.893	386	.588		
	المجموع	232.404	389			
إيصال أهداف المدرسة	بين المجموعات	7.103	3	2.368	4.202	.006
	داخل المجموعات	217.490	386	.563		
	المجموع	224.593	389			
الإشراف وتقييم التعليم	بين المجموعات	2.896	3	.965	2.012	.112
	داخل المجموعات	184.680	385	.480		
	المجموع	187.576	388			
تنسيق المناهج	بين المجموعات	3.609	3	1.203	1.956	.120
	داخل المجموعات	234.927	382	.615		
	المجموع	238.536	385			
متابعة تقدم الطلبة	بين المجموعات	5.848	3	1.949	3.116	.026
	داخل المجموعات	240.803	385	.625		
	المجموع	246.651	388			

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$

يتبع

ملحق رقم (15/ ب)

نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات تقييم المعلمين لمستوى أداء المديرين في مجالات الاستبانة تبعًا لمتغير سنوات العمل مع المدير

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الحفاظ على وقت التعليم	بين المجموعات	.419	3	.140	.236	.871
	داخل المجموعات	227.814	385	.592		
	المجموع	228.233	388			
المحافظة على حضور وتواجد واضح	بين المجموعات	1.610	3	.537	1.117	.342
	داخل المجموعات	184.961	385	.480		
	المجموع	186.571	388			
تقديم حوافز للمعلمين	بين المجموعات	3.739	3	1.246	1.343	.260
	داخل المجموعات	357.247	385	.928		
	المجموع	360.986	388			
تعزيز التطور المهني	بين المجموعات	.829	3	.276	.372	.773
	داخل المجموعات	285.728	385	.742		
	المجموع	286.557	388			
توفير الحوافز للتعلم	بين المجموعات	1.677	3	.559	.847	.469
	داخل المجموعات	253.604	384	.660		
	المجموع	255.282	387			

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \geq 0.05$

ملحق رقم (16)

نتائج اختبار (LSD) للفروقات البعدية في متوسطات المجالات الأول والثاني والخامس التي ظهرت فيها فروقًا دالة إحصائيًا حسب متغير سنوات العمل مع المدير

المجال	سنوات العمل مع المدير (أ)	سنوات العمل مع المدير(ب)	فروق المتوسطات (أ - ب)	الخطأ المعياري	الدلالة الإحصائية
وضع الأهداف في إطار إداري ومهني	5 سنوات فما دون	6-10 سنوات	.25064*	.09426	.008
		11-15 سنة	.17203	.13840	.215
		أكثر من 15 سنة	.24828*	.12175	.042
	6-10 سنوات	5 سنوات فما دون	-.25064-*	.09426	.008
		11-15 سنة	-.07861-	.14963	.600
		أكثر من 15 سنة	-.00236-	.13437	.986
	11-15 سنة	5 سنوات فما دون	-.17203-	.13840	.215
		6-10 سنوات	.07861	.14963	.600
		أكثر من 15 سنة	.07626	.16830	.651
	أكثر من 15 سنة	5 سنوات فما دون	-.24828-*	.12175	.042
		6-10 سنوات	.00236	.13437	.986
		11-15 سنة	-.07626-	.16830	.651
إيصال أهداف المدرسة	5 سنوات فما دون	6-10 سنوات	.28198*	.09229	.002
		11-15 سنة	.29671*	.13550	.029
		أكثر من 15 سنة	.21551	.11920	.071
	6-10 سنوات	5 سنوات فما دون	-.28198-*	.09229	.002
		11-15 سنة	.01473	.14649	.920
		أكثر من 15 سنة	-.06647-	.13156	.614
	11-15 سنة	5 سنوات فما دون	-.29671-*	.13550	.029
		6-10 سنوات	-.01473-	.14649	.920
		أكثر من 15 سنة	-.08121-	.16477	.622
	أكثر من 15 سنة	5 سنوات فما دون	-.21551-	.11920	.071
		6-10 سنوات	.06647	.13156	.614
		11-15 سنة	.08121	.16477	.622
متابعة تقدم الطلبة	5 سنوات فما دون	6-10 سنوات	.29182*	.09731	.003
		11-15 سنة	.12701	.14281	.374
		أكثر من 15 سنة	.03081	.12564	.806
	6-10 سنوات	5 سنوات فما دون	-.29182-*	.09731	.003
		11-15 سنة	-.16481-	.15434	.286
		أكثر من 15 سنة	-.26101-	.13861	.060
	11-15 سنة	5 سنوات فما دون	-.12701-	.14281	.374
		6-10 سنوات	.16481	.15434	.286
		أكثر من 15 سنة	-.09620-	.17360	.580
	أكثر من 15 سنة	5 سنوات فما دون	-.03081-	.12564	.806
		6-10 سنوات	.26101	.13861	.060
		11-15 سنة	.09620	.17360	.580

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$

ملحق رقم (17/ أ)

الإحصاء الوصفي لمتوسطات تقييم المعلمين لمستوى أداء المديرين في مجالات الاستبانة تبعًا لمتغير الخبرة في التعليم

المجال	الخبرة في التعليم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط المئوي
وضع أهداف المدرسة في إطار إداري ومهني	سنوات فما دون 5	3.89	0.682	77.8
	سنوات 10 – 6	3.61	0.796	72.2
	سنة 15 – 11	3.65	0.756	73
	أكثر من 15 سنة	3.50	0.795	70
إيصال أهداف المدرسة	سنوات فما دون 5	3.95	0.637	79
	سنوات 10 – 6	3.66	0.756	73.2
	سنة 15 – 11	3.66	0.702	73.2
	أكثر من 15 سنة	3.66	0.847	73.2
الإشراف وتقييم التعليم	سنوات فما دون 5	3.80	0.560	76
	سنوات 10 – 6	3.57	0.694	71.4
	سنة 15 – 11	3.63	0.746	72.6
	أكثر من 15 سنة	3.57	0.751	71.4
تنسيق المناهج	سنوات فما دون 5	3.74	0.671	74.8
	سنوات 10 – 6	3.49	0.761	69.8
	سنة 15 – 11	3.44	0.765	68.8
	أكثر من 15 سنة	3.42	0.869	68.4
متابعة تقدم الطلبة	سنوات فما دون 5	3.62	0.692	72.4
	سنوات 10 – 6	3.37	0.816	67.4
	سنة 15 – 11	3.25	0.814	65
	أكثر من 15 سنة	3.43	0.833	68.6

يتبع

ملحق رقم (17/ ب)

الإحصاء الوصفي لمتوسطات تقييم المعلمين لمستوى أداء المديرين في مجالات الاستبانة تبعًا لمتغير الخبرة في التعليم

المجال	الخبرة في التعليم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط المئوي
الحفاظ على وقت التعليم	5 سنوات فما دون	3.74	0.727	74.8
	6 – 10 سنوات	3.48	0.741	69.6
	11 – 15 سنة	3.67	0.809	73.4
	أكثر من 15 سنة	3.57	0.784	71.4
المحافظة على حضور وتواجد واضح	5 سنوات فما دون	3.74	0.564	74.8
	6 – 10 سنوات	3.41	0.711	68.2
	11 – 15 سنة	3.63	0.724	72.6
	أكثر من 15 سنة	3.54	0.734	70.8
تقديم حوافز للمعلمين	5 سنوات فما دون	3.43	0.898	68.6
	6 – 10 سنوات	3.08	0.990	61.6
	11 – 15 سنة	3.19	0.902	63.8
	أكثر من 15 سنة	3.19	1.010	63.8
تعزيز التطور المهني	5 سنوات فما دون	3.63	0.910	72.6
	6 – 10 سنوات	3.49	0.829	69.8
	11 – 15 سنة	3.59	0.841	71.8
	أكثر من 15 سنة	3.58	0.851	71.6
توفير الحوافز للتعلم	5 سنوات فما دون	3.71	0.720	74.2
	6 – 10 سنوات	3.40	0.815	68
	11 – 15 سنة	3.49	0.871	69.8
	أكثر من 15 سنة	3.43	0.829	68.6

ملحق رقم (18/ أ)

نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات تقييم المعلمين لمستوى أداء المديرين في مجالات الاستبانة تبعًا لمتغير الخبرة في التعليم

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
وضع أهداف المدرسة في إطار إداري ومهني	بين المجموعات	9.037	3	3.012	5.206	.002
	داخل المجموعات	223.367	386	.579		
	المجموع	232.404	389			
إيصال أهداف المدرسة	بين المجموعات	6.563	3	2.188	3.873	.009
	داخل المجموعات	218.030	386	.565		
	المجموع	224.593	389			
الإشراف وتقييم التعليم	بين المجموعات	3.833	3	1.278	2.677	.047
	داخل المجموعات	183.743	385	.477		
	المجموع	187.576	388			
تنسيق المناهج	بين المجموعات	6.779	3	2.260	3.724	.012
	داخل المجموعات	231.757	382	.607		
	المجموع	238.536	385			
متابعة تقدم الطلبة	بين المجموعات	5.860	3	1.953	3.123	.026
	داخل المجموعات	240.791	385	.625		
	المجموع	246.651	388			

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$

يتبع

ملحق رقم (18/ ب)

نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات تقييم المعلمين لمستوى أداء المديرين في مجالات الاستبانة تبعًا لمتغير الخبرة في التعليم

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الحفاظ على وقت التعليم	بين المجموعات	3.684	3	1.228	2.105	.099
	داخل المجموعات	224.549	385	.583		
	المجموع	228.233	388	1.228		
المحافظة على حضور وتواجد واضح	بين المجموعات	5.619	3	1.873	3.985	.008
	داخل المجموعات	180.951	385	.470		
	المجموع	186.571	388			
تقديم حوافز للمعلمين	بين المجموعات	6.334	3	2.111	2.292	.078
	داخل المجموعات	354.652	385	.921		
	المجموع	360.986	388			
تعزيز التطور المهني	بين المجموعات	.984	3	.328	.442	.723
	داخل المجموعات	285.573	385	.742		
	المجموع	286.557	388			
توفير الحوافز للتعلم	بين المجموعات	6.067	3	2.022	3.116	.026
	داخل المجموعات	249.214	384	.649		
	المجموع	255.282	387	2.022		

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$

ملحق رقم (19/ أ)

نتائج اختبار (LSD) للفروقات البعدية على متوسط المجالات الأول، الثاني، الثالث، الرابع، الخامس، السابع، والعاشر التي ظهرت فيها فروقًا دالة إحصائيًا حسب متغير سنوات الخبرة في التعليم

المجال	سنوات الخبرة في التعليم (أ)	سنوات الخبرة في التعليم (ب)	فروق المتوسطات (أ - ب)	الخطأ المعياري	الدلالة الإحصائية
وضع أهداف المدرسة في إطار إداري ومهني	5 سنوات فما دون	6-10 سنوات	.28460*	.10927	.010
		11-15 سنة	.24175*	.12123	.047
		أكثر من 15 سنة	.38612*	.09947	.000
	6-10 سنوات	5 سنوات فما دون	-.28460-*	.10927	.010
		11-15 سنة	-.04286-	.12496	.732
		أكثر من 15 سنة	.10152	.10399	.330
	11-15 سنة	5 سنوات فما دون	-.24175-*	.12123	.047
		6-10 سنوات	.04286	.12496	.732
		أكثر من 15 سنة	.14437	.11649	.216
	أكثر من 15 سنة	5 سنوات فما دون	-.38612-*	.09947	.000
		6-10 سنوات	-.10152-	.10399	.330
		11-15 سنة	-.14437-	.11649	.216
إيصال أهداف المدرسة	5 سنوات فما دون	6-10 سنوات	.29167*	.10796	.007
		11-15 سنة	.29397*	.11977	.015
		أكثر من 15 سنة	.29227*	.09828	.003
	6-10 سنوات	5 سنوات فما دون	-.29167-*	.10796	.007
		11-15 سنة	.00230	.12346	.985
		أكثر من 15 سنة	.00061	.10274	.995
	11-15 سنة	5 سنوات فما دون	-.29397-*	.11977	.015
		6-10 سنوات	-.00230-	.12346	.985
		أكثر من 15 سنة	-.00170-	.11509	.988
	أكثر من 15 سنة	5 سنوات فما دون	-.29227-*	.09828	.003
		6-10 سنوات	-.00061-	.10274	.995
		11-15 سنة	.00170	.11509	.988
الإشراف وتقييم التعليم	5 سنوات فما دون	6-10 سنوات	.23050*	.09924	.021
		11-15 سنة	.16928	.11065	.127
		أكثر من 15 سنة	.23241*	.09034	.010
	6-10 سنوات	5 سنوات فما دون	-.23050-*	.09924	.021
		11-15 سنة	-.06122-	.11402	.592
		أكثر من 15 سنة	.00191	.09444	.984
	11-15 سنة	5 سنوات فما دون	-.16928-	.11065	.127
		6-10 سنوات	.06122	.11402	.592
		أكثر من 15 سنة	.06314	.10636	.553
	أكثر من 15 سنة	5 سنوات فما دون	-.23241-*	.09034	.010
		6-10 سنوات	-.00191-	.09444	.984
		11-15 سنة	-.06314-	.10636	.553

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$

يتبع

ملحق رقم (19/ ب)

نتائج اختبار (LSD) للفروقات البعدية على متوسط المجالات الأول، الثاني، الثالث، الرابع، الخامس، السابع، والعاشر التي ظهرت فيها فروقًا دالة إحصائيًا حسب متغير سنوات الخبرة في التعليم

المجال	سنوات الخبرة في التعليم (أ)	سنوات الخبرة في التعليم (ب)	فروق المتوسطات (أ - ب)	الخطأ المعياري	الدلالة الإحصائية
تنسيق المناهج	5 سنوات فما دون	6-10 سنوات	.25417*	.11239	.024
		11-15 سنة	.30290*	.12520	.016
		أكثر من 15 سنة	.31841*	.10257	.002
	6-10 سنوات	5 سنوات فما دون	-.25417-*	.11239	.024
		11-15 سنة	.04873	.12856	.705
		أكثر من 15 سنة	.06425	.10664	.547
	11-15 سنة	5 سنوات فما دون	-.30290-*	.12520	.016
		6-10 سنوات	-.04873-	.12856	.705
		أكثر من 15 سنة	.01552	.12007	.897
	أكثر من 15 سنة	5 سنوات فما دون	-.31841-*	.10257	.002
		6-10 سنوات	-.06425-	.10664	.547
		11-15 سنة	-.01552-	.12007	.897
متابعة تقدم الطلبة	5 سنوات فما دون	6-10 سنوات	.24220*	.11386	.034
		11-15 سنة	.36400*	.12626	.004
		أكثر من 15 سنة	.18853	.10369	.070
	6-10 سنوات	5 سنوات فما دون	-.24220-*	.11386	.034
		11-15 سنة	.12180	.12991	.349
		أكثر من 15 سنة	-.05367-	.10811	.620
	11-15 سنة	5 سنوات فما دون	-.36400-*	.12626	.004
		6-10 سنوات	-.12180-	.12991	.349
		أكثر من 15 سنة	-.17547-	.12110	.148
	أكثر من 15 سنة	5 سنوات فما دون	-.18853-	.10369	.070
		6-10 سنوات	.05367	.10811	.620
		11-15 سنة	.17547	.12110	.148
المحافظة على حضور وتواجد واضح	5 سنوات فما دون	6-10 سنوات	.32910*	.09848	.001
		11-15 سنة	.10278	.10980	.350
		أكثر من 15 سنة	.19436*	.08965	.031
	6-10 سنوات	5 سنوات فما دون	-.32910-*	.09848	.001
		11-15 سنة	-.22632-*	.11315	.046
		أكثر من 15 سنة	-.13474-	.09372	.151
	11-15 سنة	5 سنوات فما دون	-.10278-	.10980	.350
		6-10 سنوات	.22632*	.11315	.046
		أكثر من 15 سنة	.09158	.10555	.386
	أكثر من 15 سنة	5 سنوات فما دون	-.19436-*	.08965	.031
		6-10 سنوات	.13474	.09372	.151
		11-15 سنة	-.09158-	.10555	.386

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى α≥ 0.05

يتبع

ملحق رقم (19/ ج)

نتائج اختبار (LSD) للفروقات البعدية على متوسط المجالات الأول، الثاني، الثالث، الرابع، الخامس، السابع، والعاشر التي ظهرت فيها فروقًا دالة إحصائيًا حسب متغير سنوات الخبرة في التعليم

المجال	سنوات الخبرة في التعليم (أ)	سنوات الخبرة في التعليم (ب)	فروق المتوسطات (أ - ب)	الخطأ المعياري	الدلالة الإحصائية
توفير الحوافز للتعلم	5 سنوات فما دون	6-10 سنوات	.31141*	.11598	.008
		11-15 سنة	.21763	.12862	.091
		أكثر من 15 سنة	.27672*	.10580	.009
	6-10 سنوات	5 سنوات فما دون	-.31141-*	.11598	.008
		11-15 سنة	-.09378-	.13234	.479
		أكثر من 15 سنة	-.03470-	.11030	.753
	11-15 سنة	5 سنوات فما دون	-.21763-	.12862	.091
		6-10 سنوات	.09378	.13234	.479
		أكثر من 15 سنة	.05909	.12351	.633
	أكثر من 15 سنة	5 سنوات فما دون	-.27672-*	.10580	.009
		6-10 سنوات	.03470	.11030	.753
		11-15 سنة	-.05909-	.12351	.633

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى α≥ 0.05