

# أهمية أنماط سلوكية مختارة ودرجة ممارستها لدى مديري المدارس الحكومية والمدارس الخاصة في منطقتي القدس ورام الله كما يراها المعلمون والمديرون

The importance of selected task behaviors and the degree of their practice by public and private schools principals as perceived by teachers and principals

محمد عابدين

Mohammad Abdeen

كلية الدراسات العليا، جامعة القدس، القدس، فلسطين

تاريخ التقديم: (١٩٩٩/٤/٧)، تاريخ القبول: (١٩٩٨/٩/٧)

## ملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى أهمية أنماط سلوكية مختارة، ودرجة ممارسة المديرين في المدارس الحكومية والخاصة في منطقتي القدس ورام الله لها، إضافة إلى التعرف إلى أثر متغيرات السلطة المشرفة والمهنة على تصورات المعلمين والمديرين نحو ذلك. ولتحقيق ذلك، تم إعداد استبانة خاصة اشتملت على أبرز الأنماط السلوكية للمدير، والمتركزة حول تحفيظ، وقيلة، وتقويم عمليتي التعليم والتعلم. و تم التأكد من صدقها وثباتها. وقد أجريت الدراسة على عينة طبقية عشوائية من معلمي المدارس الحكومية والمدارس الخاصة ومديريها في منطقتي القدس ورام الله قوامها ٢٠ مديرًا و معلماً، استجاب منهم ١٧٧ شخصاً.

قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة لدرجتي الأهمية والممارسة لأنماط السلوكية المختارة منفردة وحسب المجالات والدرجة الكلية،

واستخدم اختبار "ت" لدراسة أثر كل من السلطة المشرفة والمهنة على تصورات المعلمين والمديرين لدرجة أهمية فقرات الاستبانة ودرجة ممارسة المديرين لها.

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $\alpha \geq 0.05$  بين تصورات المعلمين والمديرين لدرجة أهمية الأنماط السلوكية تعزى للسلطة المشرفة سواء في المجالات أو المقاييس الكلي، أو تعزى للمهنة في مجال القيادة والتقويم والمقاييس الكلي. وفي المقابل، كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات المعلمين والمديرين لدرجة ممارسة المديرين للأنماط السلوكية تعزى للسلطة المشرفة في مجال التخطيط والقيادة والمقاييس الكلي لصالح المدارس الخاصة، وفروق دالة إحصائياً تعزى للمهنة في المجالات الثلاثة والمقاييس الكلي لصالح المديرين. وقد تضمنت الدراسة عدداً من الاستنتاجات والتوصيات أهمها: القيام بدراسة تحليلية لأسباب الفروق في تصورات المعلمين والمديرين لدرجة ممارسة الأنماط السلوكية المختارة، وتعديل التشريعات والتعليمات ومتطلبات العمل للمديرين من أجل رفع كفاياتهم المهنية ودرجة ممارستهم للأنماط السلوكية المرغوبة، وعقد دورات تدريبية للمديرين للارتقاء بمهاراتهم وزيادة قدراتهم.

The study was aimed at investigating the degree of importance of selected task behaviors to the principal, and the degree of their existence according to both teachers and principals, and investigating any significant differences in their perceptions with regard to school kind and job. A questionnaire of 32 items was designed, and its validity and reliability for use were determined. A stratified random sample of 207 principals and teachers from the government and private schools at the Jerusalem and Ramallah districts was chosen, of whom 177 responded.

The researcher determined means and standard deviations of responses and used T-test to test the effect of the school kind and job on the respondents' perceptions of the degree of importance and degree of existence of the task behaviors.

Overall, the research results showed no significant differences between parameter towards the degree of importance of the identified task behaviors.

However, there were significant differences between responses towards the degree of existence of the task behaviors, due to the school kind and the respondents' job. Recommendations for further research, training, and reconsideration of local principalship requirements and legislation were made.

## مقدمة

شهد القرن العشرون تطورات وتغيرات متعاظمة في مجالات الحياة المختلفة، وفي أنظمة المجتمع. وقد طالت تلك التغيرات النظام التربوي بمدخلاته، وعملياته، ومخرجاته. وظهرت نظريات وتنظيمات متعددة، بل ومتبدلة حول مهام مدير المدارس، وعلاقتها بفعالية المدارس، خاصة في العقودين السادس والسابع من هذا القرن (Edmonds, 1979)، وحول ضرورة تحديث المدير لنمط إدارته، كي تكون مدرسة فعالة (Sergiovanni, 1991). وبناء على تلك التغيرات، فلم يعد مدير المدرسة مجرد رجل إدارة تقليدي يهتم بضبط أعمال المدرسة ومراقبتها، بل أصبح ينظر إليه باعتباره قائداً تربوياً، معلماً أولاً، وقدوة للمعلمين، كما ازداد دور المدير في رفع مستوى تحصيل الطلاب (السعود، ١٩٩٤).

ومن البديهي القول إن مدير المدرسة موقعاً هاماً في مؤسسات التعليم الرسمية، وذلك جراء وقوفه على رأس تنظيم المدرسة. مدير المدرسة مسؤول عن تصريف الأمور الإدارية فيها، وعن توفير بيئة تربوية إيجابية وصحيحة توفر للطلاب الجو الأمثل للتعلم، بكل ما يتطلبه ذلك من متابعة للمنهج ومحاولة تطويره وتحسينه، وعن تربية مهارات المعلمين وقدراتهم. وبلا شك، فإن هذا الموقع يعطي مدير المدرسة سلطة وصلاحية تمكنه من التأثير في الطالب، والمعلم، والمنهاج، وتحصيل الطلبة، أو بمعنى آخر: في مجل علتي التعليم والتعلم. كما يضع عليه مسؤوليات جساماً، فترتيد بذلك توقعات المسؤولين، والمعلمين، والطلبة، وأولياء الأمور نحوه. ويسود الاعتقاد أن مدير المدرسة هو الشخص قادر على قيادة المدرسة، وتوجيهها، وتفعيلاً لها، والأخذ بها نحو المجد والصدارة (Hallinger & Heck, 1996)، وهو ما لا يتأتى للمعلمين، أو

المسؤولين في مكاتب ومديريات التربية والتعليم، أو أئمة الجامعات والباحثين (Blumberg & Greenfield, 1986). ولعل القول المأثور لأمير المؤمنين عثمان بن عفان - رضي الله عنه - : "إن الله ليزع بالسلطان ما لا يزع بالقرآن" يعزز ذلك.

ورغم ما حظي به مدير المدرسة من قسط وافر من الدراسة والاهتمام في الأدب التربوي، فإن ذلك لا يقل من شأن غيره، خاصة المعلمين، في تفعيل المدرسة وتحقيق أهدافها. وإن نجاح المدرسة وفعاليتها يعتمدان على ثلاثة عوامل أو ثلاث ركائز هي: ملائمة الإدارة، وجاهزية المعلم، واستعداد المتعلم (SlaSlater & Teddie, 1996).

لقد اتجهت بعض الدراسات إلى الربط بين فاعالية المدارس من جهة، وبين ما يقوم به المديرون من أعمال ومهام في مدارسهم من جهة أخرى، وكان من أوائل تلك الدراسات دراسة وير (Weber) الشهيرة عام ١٩٧١. بل إن بعض الدراسات ترى صعوبة الفصل بين المدرسة الفعالة والمدير الفعال (Lipham, 1981). من ناحية أخرى، ترى دراسة Hallinger & Heck (١٩٩٦) أن هذه العلاقة معقدة ومن غير السهل إثباتها، ذلك أن دور المدير ينظر إليه كشبكة من العلاقات البيئية والشخصية والمدرسية التي تمتزج لتوثر في نتاجات عمله. وتعتمد الدراسات التي تربط بين فاعالية المدرسة ومديرها على النظر في درجة تحقيق الأهداف المنوط بالمدرسة تحقيقها، وهو ما يحدد مدلول الفاعالية، وعلى الربط بين الأنماط السلوكية الإدارية وأهداف المدرسة. وهناك دراسات اعتمدت على نظرية الدور لتحديد مهام مدير المدرسة و مجالات ذلك الدور في تفعيل المدرسة (صنبر، ١٩٨٥).

إن مدير المدرسة يضطلع بأعمال عديدة، وهو مسؤول أمام الله تعالى، ثم أمام رؤسائه والمجتمع عن سير العملية التربوية. ويجري إعداد المديرين و اختيارهم في البلدان المختلفة بأساليب وأشكال شتى، تتبعاً للظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية السائدة في تلك البلدان. غير أن الأنظمة التربوية في العالم عموماً ترغب في أن توفر للمدير صفات إدارية ومهنية وقيادية، إضافة إلى توفر مهارات واستعدادات ومؤهلات من شأنها أن تساعده على القيام بعمله وتحقيق متطلباته على الوجه الأكمل. وفي فلسطين، يخضع اختيار وتعيين مدير المدارس

لمعايير متعددة نظراً لعدد السلطات المشرفة على التعليم، ومن تلك المعايير ما يمكن قبوله، ومنها ما هو موضع انتقاد، خاصة حين تتغلب المعايير الاجتماعية والسياسية والاقتصادية على غيرها من المعايير التربوية والموضوعية.

ونظراً لعدد طرق وأشكال اختيار المديرين وتعيينهم، فقد تتأثر مخرجات العملية التربوية - وهم الطلبة - بذلك. أي أن كفاية الطلبة الخريجين ومواصفاتهم تتأثر بكمية المديرين ومهاراتهم، علاوة على كفاية المعلمين ومهاراتهم. كما أن درجة إعداد المدير وكفایته تؤثر على ما يقوم به المدير من ممارسات وأعمال مرتبطة بعمله.

### مشكلة الدراسة

يسود التذمر أوساط المهتمين بالتعليم مسؤولين، ومعلمين، وطلبة، وأولياء أمور، من تدني مستوى التعليم عامه، وتراجع مستويات تحصيل الطلبة في فلسطين في السنوات الأخيرة، وهو ما عبرت عنه حانيا (١٩٩٣، ص ٣) بأنه وضع "وصل إلى مرحلة تذر بالخطر على الأجيال القادمة ومستقبل المجتمع الفلسطيني". وقد كان هذا التراجع، ولا يزال، موضوع بحث ودراسة في الدوائر الرسمية والأكاديمية والتربوية الفلسطينية من خلال المؤتمرات، وورشات العمل، والأيام الدراسية، واللقاءات التربوية.

ويبدو جلياً أن عدداً من أولياء الأمور يرغبون بإلحاق ابنائهم بالمدارس الخاصة مبررين ذلك - حسب زعمهم - بأن الاهتمام بالتعليم والتعلم - أي بالمديرين والمعلمين والطلبة - في المدارس الخاصة أفضل من مثيله في المدارس الحكومية. كما يلاحظ وجود اهتمام متزايد لدى بعض المختصين والمستثمرين في فلسطين بإنشاء مدارس خاصة تستقطب كفاءات إدارية وتعلمية عالية، مما قد ينعكس على المدارس الحكومية، ويساهم بشكل ما في الإبقاء على المستوى المتذبذبي لتحصيل الطلبة.

وحيثما يجري البحث في هذه المشكلة، فلا بد من دراسة دور المدير في حلها، أي في رفع مستوى التعليم، ورفع مستوى تحصيل الطلبة. بمعنى آخر: لا بد من معرفة دور المدير في

تحقيق كفاية المدرسة وفعاليتها، من خلال ما يقوم به المدير من مهام وممارسات، وهو ما تقوم به هذه الدراسة. وتتعدد مشكلة الدراسة من خلال الأسئلة التالية:

١. ما المهام والأعمال التي يمكن أن يقوم بها مدير المدرسة لدعم عمليتي التعليم والتعلم؟
  ٢. ما درجة قيام المدير بتلك المهام والأعمال؟
  ٣. هل هناك فروق بين المديرين في قيامهم بتلك الأعمال باختلاف السلطة المشرفة (حكومية أم خاصة)؟
  ٤. هل هناك فروق بين المديرين والمعلمين في تصوراتهم لأهمية تلك الأعمال تبعاً للسلطة المشرفة والمهنة؟
  ٥. هل هناك فروق بين المديرين والمعلمين في تصوراتهم لدرجة ممارسة المديرين لتلك الأعمال تبعاً للسلطة المشرفة والمهنة؟

أهمية الدراسة

تكمّن أهميّة الدراسة في:

١. التعرف على حقيقة مهام وأعمال مدير المدرسة، وبالتالي الكشف عن المهام والأعمال غير المتوفرة في سلوك المدير، والتي يلزم قيامه بها، حيث إن هناك بعض المشكلات التي يواجهها المدير في علاقته مع معلميه وطلابه وأولياء أمور الطلبة قد تكون ناتجة عن عدم ممارسة المدير - طوعاً أو كرهاً - لسلوك إداري مرغوب فيه.  
دعم تحسين أداء المديرين ومساعدتهم في الرقي بمدارسهم من خلال تحديد حاجتهم إلى الإعداد والتدريب فيما يتعلق بأعمالهم الداعمة لعملية التعليم والتعلم.
  ٢. الكشف عن أية فروق ذات دلالة بين ما يقوم به مدير المدارس الحكومية ومدير المدارس الخاصة، مما يساعد في تقييم التعليم العام والذي يعتقد بضرورة تميزه وتفوقه على غيره.
  ٣. إن النقاط السابقة ذات فائدة لواضعي السياسة التعليمية ومتخذي القرار، بحيث تساعد في النهوض بمناصب المدارس، وتلبية احتياجاتهم المهنية، ليكونوا قادة يعملون ضمن جهود مشتركة

ومنظمة، ترفع شأن التعليم، ومستوى تحصيل الطلاب، وبما يساعد على تقديم خريجي المدارس ورفعتهم، خاصة أن هناك سعياً دووياً لإحداث تغيير نوعي في التعليم الفلسطيني.

## أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى هدفين رئيسيين يتمثلان في التعرف إلى:

١. تصورات المعلمين والمديرين فيما يتعلق بطبيعة المهام والأعمال التي يرونها على درجة من الأهمية للمديرين، ثم درجة ممارسة المديرين لتلك المهام والأعمال.
٢. آية فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات المعلمين والمديرين لدرجة أهمية ثم لدرجة ممارسة تلك المهام والأعمال تبعاً لاختلاف السلطة المشرفة والمهنة.

## فروض الدراسة

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \geq 0,05$ ) بين تصورات المعلمين والمديرين لدرجة أهمية بعض المهام والأعمال المنوطة بالمديرين تعزى للسلطة المشرفة.
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \geq 0,05$ ) بين تصورات المعلمين والمديرين لدرجة ممارسة بعض المهام والأعمال المنوطة بالمديرين تعزى للسلطة المشرفة.
٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \geq 0,05$ ) بين تصورات المعلمين والمديرين لدرجة أهمية بعض المهام والأعمال المنوطة بالمديرين تعزى للمهنة.
٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \geq 0,05$ ) بين تصورات المعلمين والمديرين لدرجة ممارسة بعض المهام والأعمال المنوطة بالمديرين تعزى للمهنة.
٥. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \geq 0,05$ ) بين متغيرات درجتي الأهمية والممارسة لبعض المهام والأعمال المنوطة بالمديرين عند المعلمين والمديرين.

## تعريف المصطلحات

- \* أنماط سلوكية: المهام والأعمال التي يضطلع بها مدير المدرسة والمرتبطة بمركزه، المتعلقة بالوظائف الإدارية التربوية الأساسية من تخطيط، وتنظيم، وقيادة، وإشراف، وتقويم (عابدين، ١٩٩٢).
- \* المدارس الحكومية: المدارس التي تشرف عليها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية في منطقتي القدس ورام الله، والمدارس التي تشرف عليها إدارة الأوقاف العامة في القدس.
- \* المدارس الخاصة: المدارس التي تشرف عليها هيئات خاصة (جمعيات خيرية أو لجان زكاة أو شركات خاصة).

## محددات الدراسة

- كما هو الحال في معظم الدراسات الميدانية في مجال العلوم التربوية والاجتماعية، فإن لكل دراسة محدداتها. ومحددات هذه الدراسة أنها:
١. اقتصرت على معلمي ومديري المدارس الحكومية والمدارس الخاصة في منطقتي القدس ورام الله في فلسطين.
  ٢. اقتصرت على المهام والأعمال المتعلقة بتنظيم، وقيادة، وتقويم عمليتي التعليم والتعلم بشكل مباشر، ودون الالتفات إلى المهام والأعمال الإدارية والمالية.
  ٣. أجريت خلال الفصل الثاني للعام الدراسي ١٩٩٧/٩٦، في الفترة ما بين أوائل شباط ومنتصف آذار عام ١٩٩٧.

## الدراسات السابقة

يرجع الاهتمام بدور مدير المدرسة في تحديد مخرجات النظام التعليمي إلى العقد السادس من القرن الحالي حيث رأى التقرير المشهور بتقرير كولمان (Coleman) (C) النور بعد سنوات طوال. وفي عام ١٩٧١ قام Weber بدراسة مميزة لأربع مدارس فعالة حقق فيها الطلاب تحصيلاً

عالياً في القراءة، للوقوف على خصائصها. وأكدت الدراسة أن للإدارة المدرسية دوراً أساسياً في فعالية المدرسة. ففي كل واحدة من تلك المدارس، كان المدير يتصرف كقائد تربوي، فيظهر اهتماماً بطلابه، ومتابعة لاكتسابهم المهارات، ويساعد معلميها في ابتكار استراتيجياتهم التعليمية، وبهتم بتتنظيم موارد مدرسته، ويعمل على إيجاد بيئة مؤنسة في المدرسة.

وتالت الدراسات بعد ذلك، وتشكلت مجموعات عالمية لدراسة فعالية المدارس، والعوامل أو الخصائص التي تجعل مدرسة ما فعالة، بينما يقود غيابها لوصف المدرسة بأنها غير فعالة. من أبرز تلك الدراسات دراسات:

Brookover & Lezotte (1977); Clark, Lotto. & Astuto (1984); Edmons (1979); Goldring & Pasternack (1994); Holdway & Johnson (1993); Reitzug (1994); Valentine & Bowman (1993); and Wildy & Dimmock (1993).

فقد أظهرت تلك الدراسات أن مدير المدارس الفعالة، والتي يظهر فيها مستوى تحصيل عالٍ لطلابها، يهتمون بعمليتي التعليم والتعلم، ولا يحصرون أنفسهم بالمهام الإدارية التقليدية، والتي يمكن لنواب المديرين أو بعض المعلمين القيام بها. ومن أهم الأعمال أو المؤشرات على الاهتمام بعمليتي التعليم والتعلم من قبل المديرين التي أبرزتها تلك الدراسات: (١) انخراط المديرين في العمل مع معلميهم فيما يتعلق بتحديد ملامح الأهداف التعليمية، والخبرات، والأنشطة الملائمة لمستويات الطلاب المتعددة، واختيار الأساليب والإستراتيجيات المناسبة في التدريس والتقويم، وتوفير الوسائل الملائمة لذلك. (٢) تشجيع المعلمين على العمل معاً بروح الفريق، وعلى النماء وتحسين أدائهم، وقدراتهم، ومتابعة تحصيلهم.

وقد أشارت الدراسات المذكورة إلى وجود علاقة إيجابية دالة بين تلك الخصائص والمؤشرات من جانب مدير المدرسة وبين تحصيل الطلاب. وبرغم غياب الاتفاق بين تلك الدراسات فيما يمكن اعتباره مهاماً أساسياً لدور مدير المدرسة، غير أنها - أي الدراسات - تعتبر أن المجالات التالية هي محور تلك المهام: (أ) تخطيط وتنظيم عمليتي التعليم والتعلم، (ب) قيادة عملية التعليم والتعلم، و(ج) مراقبة وتقويم عملية التعليم والتعلم.

ومما لا شك فيه أنه لم يكن أمراً سهلاً أن يتم تحديد مواصفات محددة للمدارس الفعالة وغير الفعالة، وتحديد المتغيرات ذات العلاقة بتحصيل الطلاب، خاصة أن هناك متغيرات طارئة، ومتغيرات أولية تنظيمية وبينية تسهم في تقدم تحصيل الطلاب (Hallinger & Heck, 1996; Scheerens, 1991).

وفي دراسة أجرتها مورتمور وأخرون (Mortimore et al, 1988) على مجموعة من المدارس الثانوية البريطانية، تحدد أن المدرسة الفعالة هي التي يصل فيها تحصيل الطلاب المعرفي والاجتماعي مستوى رفيعاً. وقد تحددت بعض الخصائص لتلك المدرسة، فوجد أن منها: وجود قيادة هادفة واضحة المعالم للمدير، إضافة إلى عدد من العوامل المتعلقة بالمعلمين والبيئة التعليمية. وتعني هذه القيادة أن يفهم المدير حاجات المدرسة وينبهك فيها، بالتشاور والتعاون مع معلميها، خاصة فيما يتعلق بوضع ملامح ومعالم المنهاج، والخطط اللازمة لتحقيق تحصيل الطلبة بشكل عالٍ.

أما على صعيد الدراسات العربية وال محلية، فقد أجريت بعض الدراسات حول مهام ودور مدير المدرسة في المرحلتين الأساسية والثانوية (سابقاً المراحل الإلزامية والإعدادية والثانوية)، وكانت بعض تلك الدراسات لباحثين محليين أجريت في الجامعات الأمريكية، منها دراسات العزيزي (Azizi, 1975)، والهدد (Alhudhud, 1984)، وإبراهيم (Ibrahim, 1985)، وعابدين (Abdeen, 1987). وقد حاولت تلك الدراسات الاستفادة من نتائج وتصنيفات الدراسات الأجنبية، رغبة من أصحابها في الإسهام بتقديم إطار نظري، وأحياناً على النهج بالإدارة المدرسية بشكل خاص، وبالتعليم بشكل عام، في البلاد العربية. وقد بينت تلك الدراسات أن هناك فروقاً بين تصورات المعلمين والمديرين حول واقع السلوك القيادي للمديرين، حيث أنسن المعلمون إلى المديرين علامات أقل مما أنسنه المديرون لأنفسهم في معظم المجالات القيادية التي أورذتها الدراسات استناداً إلى الدراسات الأجنبية. وتتجذر الإشارة إلى أن دور مدير المدرسة العربية لا يتطابق ودور مدير المدرسة الأمريكية أو البريطانية أو الهولندية (هذه الدول صاحبة أكبر كم من الدراسات حول فاعالية المدارس). فإذا كان التعليم في البلاد العربية مركبة ، وسلطة

وصلاحية مدير المدرسة مقيّدان بنظم محددة، مما يعني أن هناك عدداً من الأنماط السلوكية التي لا يقوم بها مدير المدرسة العربية، لسبب مباشر هو أن تلك الأنماط السلوكية ترتبط بما هو من اختصاص وصلاحية مديريات التربية أو الإدارة العليا (وزارة التربية والتعليم).

ومن الدراسات باللغة العربية ما قام به توفيق وزميله (١٩٧٩)، ورمزي (١٩٧٦)، وحرار (١٩٧٨)، وصنبر (١٩٨٥)، وخشان (١٩٨٩)، وقواسمه (١٩٩٢)، والحوراني (١٩٩٣)، والشلاقفة (١٩٩٣)، وبدير (١٩٩٤) حول مهام وأدوار مدير المدرسة العربية. لقد حاولت تلك الدراسات التعرف على آراء المديرين والمعلمين والمشرفين ومديري التعليم في مناطق مختلفة فيما يقوم به مدير المدرسة بشكل فعلي، أو فيما يفترض أن يقوم به، أو في طبيعة العقبات التي تعترض قيام المدير بدوره القيادي والإشرافي. وقد بينت تلك الدراسات وجود فروق ذات دلالة بين تصورات المدير عن عمله، وعن العقبات التي تعترض بعض ممارساته، وبين تصورات الأشخاص في مجموعة دوره والذين يرتبط بهم: معلمين ومتصرفين ومديري تعليم. لقد أبرزت تلك الدراسات الإطار النظري لما ينبغي أن يكون عليه واقع المدير كقائد تربوي ومشرف مقيم، كما حددت المجالات والوظائف التي تمثل ركيزة عمل المدير غير التقليدي، ومنها: أنشطة وشؤون الطلبة، والمنهاج الدراسي، والبيئة التعليمية-التعلمية، والنمو المهني للمعلمين، والعلاقات الإيجابية داخل المدرسة.

وفي فلسطين، فقد نشط الاهتمام بعمليتي التعليم والتعلم من قبل المسؤولين والمحترفين التربويين في السنوات الأخيرة. ففي عام ١٩٩١ عقد مؤتمر تربوي حول التعليم الفلسطيني في جامعة بيت لحم، وطالب المؤتمر بضرورة وضع نظام تعليمي جديد يعمل على تلبية حاجات المتعلم، وإعداده لعصرته، ورفع مستوى تحصيله، مما يتطلب بلورة فلسفة تربوية مناسبة، وتطوير المناهج، واستحداث برامج إعداد للمعلمين، والاهتمام بالمعلم ... الخ. ويلاحظ أن المؤتمر لم يتحدث عن ضرورة الاهتمام بمديري المدارس وإعدادهم، ومتابعتهم، رغم أنهم أدوات تغيير لها دور هام في تلبية حاجات المتعلم، ورفع مستوى تحصيله.

"أهمية أنماط سلوكية مختارة ودرجة مارستها لدى .....".

وفي العام ١٩٩٣، أقام مجلس التعليم العالي الفلسطيني بالتعاون مع منظمة اليونسكو ورشة عمل في القدس حول مستقبل مناهج التعليم الفلسطيني في المرحلة الثانوية. وقد تناولت الورشة الواقع التعليم الفلسطيني، وعرضت تجارب بعض الدول الأجنبية، غير أنها تناولت البحث في إدارة المدرسة على استحياء (قدمت ورقة واحدة تحدثت عن الفكر التربوي الإداري وإدارة المدرسة كأطار عام). وقد أوصت الورشة بضرورة "اعتماد مفهوم الإدارة التربوية الحديثة التعاونية الديموقراطية التكاملية... وعقد دورات تربية أثناء الخدمة للمديرين والمديرات... وتدريبهم على استخدام الطرق الحديثة المبنية على التفكير التربوي المتعدد" (مجلس التعليم العالي الفلسطيني، ١٩٩٤، ص ٣٠).

وفي العام ذاته عقد مؤتمر تربوي في جامعة الأزهر في غزة تحت عنوان "الكفاءات التربوية العامة اللازمة لمعلمي المرحلة الابتدائية في فلسطين". وقد خلت أوراق المؤتمر من بحث أهمية دور المديرين في تطوير ورفع كفاءة المعلمين، علمًا أن دور المدير يجب أخذة بالحسبان، حين بحث المشكلات التربوية المدرسية.

أما الأيام الدراسية فقد كانت ذات موضوعات شتى، وكان للإدارة المدرسية حظ متواضع منها، ففي عام ١٩٩٢، أقام مركز الدراسات والتطبيقات التربوية في رام الله يوماً دراسياً حول الإدارة التربوية بعنوان "من أجل قيادات تربوية فاعلة". وقد تناولت ورقتان أساسيتان فيه السلوك الوظيفي لمديري المدارس، ودور القيادة التربوية في تحديد الأهداف. وقد أشارت دراسة عابدين (١٩٩٢) في اليوم الدراسي إلى وجود فرق ذي دلالة بين تصورات المعلمين والمديرين للسلوك الوظيفي الفعلي للمديرين لصالح المدير، كما أشارت إلى عدد من العقبات التي تعترض عمل المديرين وتقلل فاعليتهم، وإلى الأنماط السلوكية غير المرغوب فيها والتي تعتبر مضيعة للوقت. وما لا شك فيه، فإن اليوم الدراسي شكل محور انطلاق أساسي في دراسة الأنماط السلوكية لمديري المدارس وتحليلها.

ونظرًا لأهمية دور مدير المدرسة ومهامه في تفعيل عمليتي التعليم والتعلم، وللحاجة إلى الوقوف على ما يقوم به مدير المدرسة العربية، من أجل المساعدة في التخطيط، والسعى نحو ما

أسمته ورشة عمل مناهج التعليم الفلسطيني "ادارة تعاونية تكاملية واعية"، تظهر الحاجة لإجراء مثل هذه الدراسة.

### منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي المسمى، وذلك نظراً لملاءمته لأغراض الدراسة.

### مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من مديرى ومعلمى المدارس الحكومية والمدارس الخاصة للمرحلتين الأساسية والثانوية في منطقتي القدس ورام الله للعام الدراسي ١٩٩٧/٩٦. وقد تم استثناء المدارس التي تشرف عليها وكالة غوث وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين، والمدارس التي تشرف عليها وزارة المعارف الإسرائيلية أو بلدية القدس في مدينة القدس. وبلغ عدد المعلمين كما جاء في الكتاب الإحصائي التربوي السنوي للعام الدراسي ١٩٩٦/٩٥ الصادر عن دائرة الإحصاء المركزية الفلسطينية في شهر تشرين أول سنة ١٩٩٦ م (٣٢٤٨) معلماً منهم (٢٠٣٦) في المدارس الحكومية (١١٥٢ ذكور و ٨٨٤ إناث)، و(١٢١٢) في المدارس الخاصة (٤٠٩ ذكور و ٨٠٣ إناث). وبلغ عدد المديريين (٢١٨) مديرًا موزعين على ١٤١ مدرسة حكومية (٨٣ ذكور و ٥٨ إناث) و ٧٧ مدرسة خاصة (٣٩ ذكور و ٣٨ إناث).

### عينة الدراسة

تشكلت عينة الدراسة - وباللغة في مجموعها (٢٠٧) مديرًا ومعلماً - عشوائياً طبقاً، بحيث مثلت مديرى ومعلمى المدارس الحكومية والمدارس الخاصة في منطقتي القدس ورام الله والذين يشكلون مجتمع الدراسة. بلغت عينة المعلمين ١٦٣ معلماً، وهي تعادل نسبة ٥% من مجتمع المعلمين، بينما بلغت عينة المديريين ٤٤ مديرًا، وهي تعادل نسبة ٢٠% من مجتمع المديريين. توزعت العينة على النحو التالي: ١٥ معلماً من المدارس الحكومية في القدس و ٨٦ المديريين.

معلماً من المدارس الحكومية في رام الله، ٢٩ معلماً من المدارس الخاصة في القدس و٣٣ معلماً من المدارس الخاصة في رام الله، ٣ مدربين من المدارس الحكومية في القدس و٢٥ من مدربى المدارس الحكومية في رام الله، و ٨ مدربين من المدارس الخاصة في كل من القدس ورام الله. ويبيّن الجدول (١) توزيع العينة و اختيارها من مجتمع الدراسة.

**الجدول (١): مجتمع الدراسة وتوزيع "العينة" \* طبقاً حسب المنطقة والسلطة المشرفة والمهنة والجنس**

المهنة	السلطة المشرفة	القدس		رام الله	
		حوكية خاصة	حوكية خاصة	معلم مدير	معلم مدير
ذكر	١٦٧/٨	١١/٢	١٩٦/٩	١٨/٤	٧٢/١٤
أنثى	١٣٩/٧	٦/١	٣٩٢/٢٠	١٨/٤	٧٤٥/١٧
<b>المجموع</b>	<b>٣٠٦/١٥</b>	<b>١٧/٣</b>	<b>٥٨٨/٢٩</b>	<b>٣٦/٨</b>	<b>١٧٣٠/٨٦</b>
٤١/٨	٦٢٤/٣٣	١٢٤/٢٥	١٧٣٠/٨٦	٣٦/٨	٧٢/١٤
٢٠/٤	٤١١/٢١	٥٢/١١	٧٤٥/١٧	١٨/٤	٧٤٥/١٧
ذمر	١٦٧/٨	١١/٢	١٩٦/٩	١٨/٤	٧٢/١٤

\* العينة مشار إليها بلون داكن تحته خط.

#### أداة الدراسة

بعد مراجعة ما جاء في الأدب التربوي المتعدد بخصوص الممارسات الإدارية لمدربى المدارس وخصائص المدارس الفعالة، استخلص الباحث لغرض الدراسة عدداً من المهام والممارسات التي يشار إليها بأنها ذات علاقة مباشرة بفاعلية المدرسة والمدرب، أو بما يمكن وصفه بالإدارة التعاونية الإيجابية، والتي تدعم عملية التعليم والتعلم. ويشمل المجال الأول وظيفتي التخطيط والتنظيم، ويشمل المجال الثاني وظيفة القيادة، ويشمل المجال الثالث وظيفتي الإشراف والتقييم.

لقد أشار الأدب التربوي إلى أن المهام والممارسات التي استخلصتها الدراسة هي عوامل لها دلالتها في فعالية المدرسة وتحصيل الطلاب، ومن المؤلف أن يضمنها الباحثون أدوات قياس لهم لفعالية المدرس، غير أنه ليس هناك إجماعاً حولها، بل إن بعضها يتناقض من حيث أهميته. فعلى سبيل المثال، تؤكد الدراسات التربوية في الولايات المتحدة على أهمية التقويم المستمر للطلبة في المدارس الفعالة، بينما ترى الدراسات البريطانية أن التقويم المستمر للطلاب من سمات المدرسة غير الفعالة (Reynolds, 1994).

وتم إعداد استبانة تشتمل على جزأين: الجزء الأول يستقصي معلومات أولية حول نوع المدرسة والجنس والمهنة، والجزء الآخر يتضمن قائمة لعدد من العبارات التي تصف أهم مهام المدير في مجالات التخطيط والقيادة والتقويم، والتي سيشار إليها لاحقاً بمصطلح "الأنماط السلوكية"، وهي مرتبطة بالمدرسة الفعالة، وبتحصيل الطلاب. وتضمنت تلك القائمة في صياغتها النهائية ٣٢ عبارة تمت صياغتها بصيغة إيجابية كما يبيّنها الملحق (١). العبارات ذات الأرقام (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ١٣، ١٤، ١٧)، مرتبطة بـمجال التخطيط؛ والعبارات ذات الأرقام (٨، ٧، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٥، ١٨، ١٩، ٢١، ٢٢، ٣٠، ٣٢) مرتبطة بـمجال القيادة؛ والعبارات ذات الأرقام (١٦، ٢٠، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٢٧) مرتبطة بـمجال التقويم. ويجب الشخص عن العبارات بوضع دائرة أمام كل منها في المكان المحدد لها مرتين: مرة حول درجة أهميتها للمدير، والأخرى حول درجة ممارسة المدير لها، وذلك وفق واحدة من البدائل الخمسة التالية: (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً).

### صدق الأداة

تم عرض قائمة العبارات المكونة في البداية من ٤٠ عبارة على سبعة محكمين من ذوي الخبرة والإهتمام بالإدارة المدرسية، والمهتمين بالقياس والتقويم في جامعات القدس وبيت لحم والنجاح ووزارة التربية والتعليم ووكالة الغوث، لمراجعتها، ولتأكد من صدق العبارات الواردة فيها. قام المحكمون بقراءة وتحقيق العبارات قبل اعتمادها للدراسة، وتم إجراء التعديلات

المفترحة بالحذف والتصحيح، ثم تمت إعادة تحكيمها وفحصها، حتى اتفق المحكمون على صدقها، وجاءت في صورتها النهائية مكونة من ٣٢ عبارة. كما تم احتساب الاتساق الداخلي، حيث احتسب معامل الارتباط لكل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت معاملات الارتباط لدرجة الأهمية ما بين (٠,٣٢ - ٠,٧٤)، ولدرجة الممارسة ما بين (٠,٥٢ - ٠,٨٢) كما يبينها الملحق (٢)، وكلها دالة إحصائياً على مستوى الدلالة ( $\alpha = 0,001$ ).

### ثبات الأداة

فيما يتعلق بالثبات، فقد تم التأكد منه من خلال استخراج معامل الثبات للعينة الكلية بطريقة كرونباخ ألفا للمجالات الفرعية والمقياس الكلي كما يبينه الجدول (٢). وقد كان معامل الثبات للمجالات والدرجة الكلية معامل ثبات عالٍ يفي بأغراض بالدراسة.

**الجدول (٢):** قيم ثبات المقياس بطريقة كرونباخ ألفا

المجال	درجة الأهمية	درجة الممارسة
التخطيط	٠,٨٣	٠,٩٦
القيادة	٠,٨١	٠,٨٩
التقويم	٠,٨١	٠,٩١
الدرجة الكلية	٠,٩٢	٠,٨٩

### إجراءات الدراسة

وزعت الاستبانة باليد على عينة الدراسة البالغة ٢٠٧ مدرباً و معلماً. وقد تحددت للمديرين والمعلمين تعليمات الإجابة على الاستبانة، وكيفية إعادتها للباحث. وقد أعيد للباحث (١٧٧) استبانة منها ٣٦ استبانة للمديرين (٢١,٥ % من العينة الكلية)، و ١٣٩ استبانة للمعلمين (٧٨,٥

% من العينة الكلية)، وهي ما تم تحليله. وقد توزع المعلمون البالغ عددهم ١٣٩ معلماً من حيث نوع مدارسهم إلى ٩٠ معلماً حكومياً (٦٤,٧ %) و ٤٩ معلماً في مدرسة خاصة (٣٥,٣ %)، بينما توزع المديرون إلى ٢٤ مديرًا حكومياً (٦٣,٢ %) و ١٤ مديرًا خاصاً (٣٦,٨ %).

### المعالجة الإحصائية

استخدم برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لإجراء اختبار "ت" (T-test) لحساب دلالة الفروق وكذلك اختبار "ت" للأزواج (paired T-test) لفحص الفرضية الخامسة، واستخراج معاملات الارتباط، والاحساب الأعداد والنسب المئوية والمتosteats الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول درجة أهمية ودرجة ممارسة كل واحد من الأنماط السلوكية، وكلّ مجال، والدرجة الكلية للمقياس كما وردت في الاستجابات. وتم تحويل الاستجابات النفعية إلى استجابات رقمية، بحيث أعطيت الاستجابة "درجة كبيرة جداً" خمس درجات، و "درجة كبيرة" أربع درجات، و "درجة متوسطة" ثلاثة درجات، و "درجة قليلة" درجتين، و "درجة قليلة جداً" درجة واحدة.

### تحليل النتائج ومناقشتها

حللت بيانات الدراسة وفق الفرضيات المذكورة سابقاً، للتأكد من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمديرين، وبين المدارس الحكومية والمدارس الخاصة فيما يتعلق بدرجة أهمية النمط السلوكي للمدير، ودرجة ممارسة المدير له. وبين الجدولان (٣) و (٤) المتosteats الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين والمديرين حول درجتي الأهمية والممارسة لفقرات الاستبانة، ولمجالياتها الثلاثة، وللدرجة الكلية.

**الجدول (٣):** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لكل فقرة من حيث درجة الأهمية ودرجة الممارسة

رقم الفقرة	الفقرة	درجة الممارسة	درجة الأهمية	المتوسط الحسابي	المتوسط المعياري	الترتيب	الاحرف المعايير	الاحرف الحسابي	الاحرف المعايير	الاحرف الحسابي	الاحرف المعايير	الاحرف المعايير
١	يشارك في تحديد الأهداف التربوية.	١٧	١,٢٣٣	٣,٦٦١	١٥	٠,٦٦٣	٤,٤٣٥					
٢	يساعد المعلمين في صياغة الأهداف التربوية.	٢١	١,١٣٠	٣,٥٢٥	٢٩	٠,٨٥٣	٤,١٤٧					
٣	يساهم في تطوير المنهاج الدراسي.	٣١	١,٥٢٩	٣,٢٠٩	٣٠	٠,٩٩٢	٤,٠٩٦					
٤	يساعد المعلمين في تطوير خططهم التربوية.	٢٨	١,٢٤٢	٢,٣٣٣	٢٤	٠,٨٨٢	٤,٢٤٩					
٥	يساعد المعلمين في اختيار المواد التعليمية المختلفة.	٢٧	١,٢٣٠	٣,٣٩٠	٢٣	١,٠٠٢	٤,٣٢٢					
٦	يساعد المعلمين في استعمال المواد التعليمية المختلفة.	٢٥	١,٢٥٩	٣,٤٠٧	٢٥	٠,٩٠٤	٤,٢١٥					
٧	يدخل تحسينات على طرق وأساليب التعليم.	٢٠	١,١٧٦	٣,٥٧١	١٩	٠,٨٨٦	٤,٣٩٥					
٨	يعطي المعلمين الفرصة لتكيف المواد مع المتطلبات الفردية.	٢٤	١,٢٢٩	٣,٤٥٨	٢١	٠,٩٠٥	٤,٣٥٠					
٩	يشارك في عملية التدريس الصفي.	٢٢	١,٢٤٤	٣,٥٢٠	٣٢	١,١٤٢	٤,٠٥٦					
١٠	يعمل مع المعلمين لإزالة العقبات التربوية.	٠٤	١,٢١٤	٣,٨٧٦	٠٣	٠,٧٠٨	٤,٦٥٠					
١١	يراعي الفروق الفردية للطلبة.	٠١	١,٠٢٨	٤,١٣٠	٠١	٠,٥٥١	٤,٦٩٥					
١٢	يخبر المعلمين بما يتوقع منهم في أعمالهم.	٠٣	١,٢٦٤	٣,٩٣٢	٢٢	٠,٨٥١	٤,٣٣٣					
١٣	ينسق نشاطات المعلمين.	٠٨	١,٠٧٤	٣,٨٤٧	١٣	٠,٨١٩	٤,٤٥٨					

تابع جدول رقم (٢)

رقم الفقرة	الفقرة	درجة الممارسة	درجة الأهمية	المتوسط الاحarf الحسابي	المتوسط الاحarf المعياري	الترتيب	الاحarf المعياري	الاحarf الحسابي	المتوسط المعياري	الترتيب	المتوسط المعياري	الاحarf المعياري
١٤	يوفر الفرص الملائمة ليعمل المعلمون كفريق.	١٣	١,٢٣٩	٣,٧١٢	١٦	٠,٧٦٦	٤,٤٣٤					
١٥	يسهل استخدام المصادر والوسائل من قبل المعلمين.	١٠	١,٠٧٤	٣,٧٩٧	١٤	٠,٧٤٥	٤,٤٤٦					
١٦	يتبع تحصيل الطلاب بالتعاون مع المعلمين.	٠٢	١,١٤٨	٤,٠٣٤	٠٢	٠,٦٨٠	٤,٦٦٧					
١٧	يشارك المعلمون في تطوير الأنشطة التربوية.	٠٥	١,٥٣٠	٣,٨٥٣	١٨	١,٠٠٨	٤,٤٠٧					
١٨	يشجع المعلمون على الإبداع والتجدد في تعليمهم.	١٦	١,٠٧٥	٣,٦٦٧	١٢	٠,٨٦٦	٤,٤٦٣					
١٩	يحفز المعلمون على تحسين مستوى أدائهم.	١٣	١,١٢٤	٣,٧١٢	٠٧	٠,٨٥٩	٤,٥٤٢					
٢٠	يساعد المعلمون على الإفادة من المعلومات لتقويم أنفسهم.	١٢	١,٥٤٤	٣,٧٦٨	١٠	١,١٥٤	٤,٤٨٦					
٢١	يساعد في تطوير كفاءة المعلمين الجدد وغير المترسين.	١٨	١,٣٣٦	٣,٦١٦	٠٩	٠,٩٦٥	٤,٥٣٧					
٢٢	يقوم بخطوات لتسهيل متابعة المعلمين تحصيلهم العلمي.	٣٠	١,١٩٨	٣,٢٢٠	٢٦	٠,٨٨٢	٤,١٨٦					
٢٣	يقوم بخطوات عملية لتسهيل الزيارات بين المعلمين ...	٢٣	١,٣٩٨	٣,٤٦٣	١٧	١,٠٣٦	٤,٤١٢					
٢٤	يقوم بزيارات صافية للمعلمين.	٢٩	١,٢٣٠	٣,٣١٦	٣١	٠,٨٦٢	٤,٠٧٩					
٢٥	يجتمع مع المعلمين قبل الزيارة الصافية لتحديد أهدافها.	٣٢	١,٤٩٠	٣,٠١١	٢٨	١,١٨١	٤,١٥٨					
٢٦	يجتمع مع المعلمين بعد الزيارة الصافية لمناقشة نتائجها.	٢٦	١,٢٨٩	٣,٣٩٥	٢٧	٠,٩٩١	٤,١٦٩					

بيان جدول رقم (٣) ...

رقم الفقرة	الفقرة	درجة الأهمية	درجة الممارسة	الاتحراف الترتيب	المتوسط الحسابي	الاتحراف المعياري	الترتيب المعياري	المتوسط الحسابي
٢٧	يساعد المعلمين على تحديد نقاط القوة والضعف في أدائهم.	٤,٤٦٩	٠,٩٨٩	١١	٣,٥٩٩	١,٢٦٢	١٩	١,٢٦٢
٢٨	يقترب فعالية المعلمين.	٤,٥٤٢	٠,٧٣٨	٠٧	٣,٨٣٦	١,٤٨٥	٠٩	١,٤٨٥
٢٩	يستمتع إلى المعلمين باهتمام.	٤,٥٨٤	٠,٧٨٣	٠٦	٣,٨٥٣	١,١٨٧	٠٥	١,١٨٧
٣٠	يشترك المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية.	٤,٥٦٥	٠,٨١٧	٠٥	٣,٧٩٧	١,٢٤٠	١٠	١,٢٤٠
٣١	يتحدث مع الطلبة حول تحصيلهم ومشكلاتهم.	٤,٥٨٨	٠,٦٧٠	٠٤	٣,٨٥٣	١,١٧٣	٠٥	١,١٧٣
٣٢	يسهل استخدام المصادر والوسائل من قبل الطلاب.	٤,٣٦٢	٠,٦٣٥	٢٠	٣,٦٨٤	١,٢١١	١٥	١,٢١١

ويلاحظ في الجدول (٣) أن الفقرات (١١، ١٦، ١٠، ٣١، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ١٩، ٢١، ٢٠) قد جاءت في الترتيب الأعلى من حيث الأهمية، بينما جاءت الفقرات (١، ١٧، ١٠، ١٢، ١٦، ٢٨، ٢٩، ٣١، ٢٨، ٢٠، ١٣، ٢٨، ١٣، ٢٩) في الترتيب الأعلى من حيث درجة الممارسة من قبل المديرين. وعلى العموم، فقد حازت كل الفقرات على متوسطات عالية لدرجة الأهمية في استجابات أفراد العينة تراوحت ما بين (٤,٦٩٥ - ٤,٠٥٦)، بينما تراوحت المتوسطات لدرجة الممارسة في استجاباتهم ما بين (٤,١٣٠ - ٣,٠١١). ويمكن الاستنتاج من ذلك أن المعلمين والمديرين في فلسطين يتلقون في تصوراتهم مع اتجاهات الإدارة المدرسية الحديثة التي تعطي للمدير دوراً رئيسياً في دعم المعلم وتعزيز أدائه، ودعم الطالب وتعزيز تعلمه، وأن هناك خلافاً في السعي لبلوغ ذلك الدور أدى إلى تباين في درجة ممارسة ذلك الدور. ويمكن أن يعزى ذلك الخلل إلى النمط الإداري السائد في المدارس، مما يتطلب التوجه الصادق والحديث نحو تغيير الممارسات الإدارية غير المرغوب فيها إلى ممارسات إدارية ديمقراطية.

أما من حيث المجالات، فيشير الجدول (٤) أن مجال القيادة جاء في الترتيب الأول في تصورات العينة الكلية من حيث الأهمية ودرجة الممارسة على حد سواء (المتوسط الحسابي = ٤,٤٣ للأهمية و ٣,٦٩ لدرجة الممارسة)، وجاء مجال التقويم في الترتيب الثاني لكل من الأهمية ودرجة الممارسة (المتوسط الحسابي = ٤,٤٢ للأهمية و ٣,٦١٣ لدرجة الممارسة)، وجاء مجال التخطيط في المجال الأخير للأهمية ودرجة الممارسة سواء (المتوسط الحسابي = ٤,٣٠٦ للأهمية و ٣,٥٤٩ لدرجة الممارسة). ويمكن النظر إلى هذا الترتيب بأنه نتيجة طبيعية للنظرية التقليدية المقيدة لدور المديرين من قبل المديرين والمعلمين، حيث يتراجع دوره في التخطيط والتنظيم، بينما يتتصدر دوره القيادي في دعم التدريس ومساندة المعلمين ممارساته الإدارية، ويليه دوره في متابعة المعلمين والإشراف عليهم وتقويمهم.

**الجدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجتي الأهمية والممارسة على كل مجال من مجالات الدراسة مع ترتيبها وعلى الدرجة الكلية**

المتغير	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
درجة الأهمية	التخطيط	٤,٣٠٦	٠,٥٧٦	٣
القيادة		٤,٤٣٠	٠,٤٥٦	١
التقويم		٤,٤١٢	٠,٥٥٩	٢
الدرجة الكلية		٤,٣٨٩	٠,٤٦٩	
درجة الممارسة	التخطيط	٣,٥٤٩	٠,٩٤٥	٣
القيادة		٣,٦٩٠	٠,٨٣٣	١
التقويم		٣,٦١٣	٠,٩٤٤	٢
الدرجة الكلية		٣,٦٢٦	٠,٨٤٩	

أما نتائج فرضيات الدراسة فهي كالتالي:

**أولاً:** نصت الفرضية الأولى على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \geq 0,05$ ) بين تصورات المعلمين والمديرين لدرجة أهمية بعض المهام والأعمال المنوطة بالمدير تعزى للسلطة المشرفة. وقد أظهر اختبار "ت" عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ( $\alpha \geq 0,05$ ) تعود للسلطة المشرفة، سواء في المجالات أو الدرجة الكلية، كما يبينها الجدول (٥) وبذلك تكون الفرضية الأولى مقبولة. ويبين الجدول أيضاً ارتفاع متوسطات عينة الدراسة لأهمية مجالات الأنماط السلوكية المحددة في الاستبانة ودرجتها الكلية مما يدل على وعي المعلمين والمديرين للدور الذي يجب أن يلعبه المدير تربوياً واجتماعياً في تحسين المناخ النفسي للمعلمين والطلبة. ولعل هذا الوعي نتاج طبيعي للجهود المبذولة لتحسين كفايات المديرين، وكذلك لرفع وتحسين كفايات المعلمين. وتتسجم البيانات الواردة في الجدول المتعلقة بدرجة أهمية مجمل الأنماط السلوكية التي حدتها الدراسة للمدير مع دراسات سابقة، منها دراسات صنبر (١٩٨٥) وعابدين (Abdeen, 1987).

**الجدول (٥):** نتائج اختبار "ت" لدراسة أثر السلطة المشرفة في تصورات المعلمين والمديرين لدرجة أهمية الأنماط السلوكية المختارة

المجال	السلطة المشرفة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت"	د.ح.	الدلالة
الخطيط	حكومية	٤,٣٤	٠,٥٥	١٠٨	٠,٣١١	.
القيادة	خاصة	٤,٢٥	٠,٦٢	٦٧	١,٠٢	.
النقويم	حكومية	٤,٤٥	٠,٤٨	١٠٨	٠,٦١	.
الدرجة	حكومية	٤,٣٤	٠,٤١	٦٧	١,٢٧	.
الكلية	حكومية	٤,٤٢	٠,٥١	١٠٨	٠,٢٠٤	.
الكلية	خاصة	٤,٣٤	٠,٦٢	٦٧	١,٠٧	.

ثانياً: نصت الفرضية الثانية على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \geq 0,05$ ) بين تصورات المعلمين والمديرين لدرجة ممارسة المدير لبعض المهام والأعمال المنوطة بالمدير تُعزى للسلطة المشرفة. وأظهرت نتيجة اختبار "ت" عدم وجود فروق دلالة إحصائية في مجال التقويم منفرداً، بينما كانت هناك فروق دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \geq 0,05$ ) في مجال التخطيط والقيادة وفي الدرجة الكلية لصالح المدارس الخاصة، كما يبيّنها الجدول (٦)، وبذلك تكون الفرضية الثانية غير مقبولة. ويمكن تفسير ذلك بأن المديرين في المدارس الخاصة أكثر توظيفاً لخبراتهم التربوية في عملية التعليم والتعلم، وهو ما يمكن عزوّه لعدد من الأسباب منها: انشغال مدير المدارس الحكومية بمهام إدارية، ومتطلبات روتينية، أو عدم وجود تناقض بينهم، وهو ما أظهرته دراسات العزيزي (Azizi, 1993) وقواسمة (1997). كما يمكن عزوّه إلى حرص مدير المدارس الخاصة على التفوق للمحافظة على بقائها واستمرارها وإقبال الطلاب عليها، أو توفر الجو الداعم لمديري المدارس الخاصة من قبل مسؤوليهم وأولياء أمور الطلبة أكثر من نظرائهم في المدارس الحكومية.

**الجدول (٦): نتائج اختبار "ت" لدراسة أثر السلطة المشرفة في تصورات المعلمين والمديرين لدرجة ممارسة المدير لأنماط السلوكية المختارة**

الدلة	قيمة "ت"	د.ح.	الاحرف المعياري	المتوسط الحسابي	السلطة المشرفة	المجال
	١٠٨		,٩٩	٣,٣٧	حكومية	التخطيط
*٠,٠٠١	٣,٣٦	٦٧	,٧٩	٣,٨٣	خاصة	
	١٠٨		,٩٠	٣,٥٤	حكومية	القيادة
*٠,٠٠٠٧	٣,٤٥	٦٧	,٦٤	٣,٩٤	خاصة	
	١٠٨		,٩٥	٣,٥٤	حكومية	التقويم
٠,١٩٠	١,٣٢	٦٧	,٩٢	٣,٧٣	خاصة	
	١٠٨		,٩٠	٣,٤٩	حكومية	الدرجة الكلية
*٠,٠٠٤٦	٢,٨٧	٦٧	,٧١	٣,٨٤	خاصة	

\* دلالة عند مستوى  $\alpha \geq 0,05$

ثالثاً: نصت الفرضية الثالثة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \geq 0.05$ ) بين تصورات المعلمين والمديرين لدرجة أهمية المهام والأعمال المنوطة بالمديرين تعزى للمهنة. وقد أظهرت نتيجة اختبار "ت" عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال التخطيط منفرداً ( $P < 0.05$ ) لصالح المديرين، وعدم وجود فروق ذات إحصائية في مجال القيادة والتقويم وعلى الدرجة الكلية، كما يبينها الجدول (٧)، وبذلك تكون الفرضية الثالثة مقبولة. ويمكن تفسير ذلك بأن المعلمين والمديرين يدركون جيداً درجة أهمية الأنماط السلوكية الواردة في الدراسة، وينظرون إلى المدير كقائد تربوي له دور مركزي في قيادة وتقويم التعليم والتعلم، وأنه يتوقع منه مساعدة المعلمين والطلبة، وهو ما أشارت إليه دراسات الهدده (Alhudhud, 1984)، وإبراهيم (Ibrahim, 1985)، وخشنان (١٩٨٩)، وويلدي وديموك (Wildy & Dimmock, 1993). أما الفرق بين المعلمين والمديرين في مجال التخطيط، فيمكن عزوه إلى ارتفاع توقعات المديرين لأدوارهم، وهو ما أكدته صنبر (١٩٨٥)، وإلى تراجع بسيط في نظرية المعلمين لمهارة التخطيط لدى المدير، حيث يرى بعضهم أن المديرين تنفذون وليسوا مخططين.

**الجدول (٧): نتائج اختبار "ت" لدراسة أثر المهنة في تصورات المعلمين والمديرين لدرجة أهمية الأنماط السلوكية المختارة**

المجال	المهنة	المتوسط الحسابي	الاحرف المعياري د.ج.	قيمة "ت"	الدلالة
التخطيط	معلمون	٤,٥٠		٠,٥٥	١٣٨
	مديرون	٤,٢٥		٠,٥٧	٣٧
	معلمون	٤,٤٧		٠,٥٣	١٣٨
القيادة	مديرون	٤,٤٢		٠,٤٣	٣٧
	معلمون	٤,٥٠		٠,٤٩	١٣٨
	معلمون	٤,٤٩		٠,٤٩	١٣٨
التقويم	مديرون	٤,٣٩		٠,٥٨	٣٧
	معلمون	٤,٤٩		٠,٤٩	١٣٨
	معلمون	٤,٣٦		٠,٤٦	٣٧
الدرجة الكلية	معلمون	٤,٤٩		١,١٣	١,١٣
	مديرون	٤,٣٦		١,٤٩	١,٤٩

\* دلالة عند مستوى  $\alpha \leq 0.05$

رابعاً: نصت الفرضية الرابعة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \geq 0,05$ ) بين تصورات المعلمين والمديرين لدرجة ممارسة المديرين للمهام والأعمال المنوط بهم تُعزى للمهنة. وأظهرت نتيجة اختبار "ت" وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha \geq 0,05$ ) في مجالات المقياس منفردة وفي الدرجة الكلية بين المعلمين والمديرين لصالح المديرين كما يبينها الجدول (٨)، وبذلك تكون الفرضية الرابعة غير مقبولة. وتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من الهدهد (Alhudhud, 1984) وعابدين (Abdeen, 1987) اللتين أظهرتا فروقاً دالة إحصائية بين ما يقوم به المدير عملياً، وما ينبغي أن يقوم به من وجهة نظر كل من المديرين والمعلمين، وذلك لصالح المديرين؛ وكذلك دراسة كل من صابر (١٩٨٥)، وقواسمي (١٩٩٢)، والهوراني (١٩٩٣).

الجدول (٨): نتائج اختبار "ت" لدراسة أثر المهنة في تصورات المعلمين والمديرين لدرجة ممارسة المديرين للأنماط السلوكية المختارة

المجال	المهنة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	د.ج.	قيمة "ت"	الدلالة
التحفيظ	معلمون	٤,١٠	٠,٧٠	١٣٨	٣٧	* ٠,٠٠٠١
	مديرون	٣,٤٠	٠,٩٥	٣٧	٥,٠٤	* ٠,٠٠٠١
القيادة	معلمون	٤,١٥	٠,٥٨	١٣٨	٣٧	* ٠,٠٠٠١
	مديرون	٣,٥٧	٠,٨٥	٣٧	٤,٨٧	* ٠,٠٠٠١
التقويم	معلمون	٤,٢٨	٠,٥٤	١٣٨	٣٧	* ٠,٠٠٠١
	مديرون	٣,٤٣	٠,٩٥	٣٧	٧,١٠	* ٠,٠٠٠١
الدرجة الكلية	معلمون	٤,١٧	٠,٥٥	١٣٨	٣٧	* ٠,٠٠٠١
	مديرون	٣,٤٨	٠,٨٦	٣٧	٦,٠٦	* ٠,٠٠٠١

\* دالة عند مستوى ( $\alpha \geq 0,05$ )

ويمكن إرجاع هذه الفروق الدالة إحصائياً بين تصورات المعلمين والمديرين في درجة ممارسة المدير للأنماط السلوكية المطلوبة إلى مقدار الرضا عن الأداء الذي يراه المديرون

لأنفسهم، مقابل قلة التوافق بين أداء الدور وتوقعات الدور من قبل المعلمين تجاه مديرיהם. كما يمكن تفسير تلك الفروق بالقول إنه ليست هناك مراجعة وتقييمًا لأداء المدير بشكل علمي، يأخذ بالحسبان توقعات ورضا المعلمين عن ذلك الدور، مما يتطلب السعي الدؤوب للوصول إلى درجة أعلى من الإدارة الديموقراطية. وقد يكون أحد الأسباب لتلك الفروق طبيعة العلاقات بين المديرين والمعلمين، وبالتالي النمط الإداري المستخدم من قبل المدير، والذي يؤثر بشكل مباشر على عمل المدير في المدرسة (المنيع، ١٩٨٩).

**خامسًا:** نصت الفرضية الخامسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \geq 0,05$ ) بين متوسطات درجتي الأهمية والممارسة عند عينة الدراسة. وأظهرت نتائج اختبار "ت" للأزواج (paired T-test) المبينة في الجدول (٩) وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات الدرجتين في كافة فقرات الاستبانة، مما يعني أن الفرضية الخامسة غير مقبولة.

ويدل الجدول (٩) على أن عينة الدراسة تولي أهمية ملموسة لأنماط السلوكية الداعمة لعملية التعليم والتعلم -على الأقل من ناحية نظرية- ، بينما تراجع درجة الممارسة مقابل تلك الأهمية. وقد يُعزى السبب في ذلك لما يلي:

١. ممارسة المديرين التقليدية لأعمالهم، وتركيزهم على جوانب إدارية في سلوكهم غير الواردة في الدراسة.
٢. طبيعة العلاقة بين المعلمين والمديرين، ودرجة التعاون بينهم. إذ قد تكون إجابات المعلمين على فقرات الاستبانة تأثرت سلبًا أو إيجاباً بطبيعة علاقتهم بمديرיהם وبالنمط الإداري الذي يمارسه المديرون.
٣. التأهيل التربوي والإداري الذي يتوفر للمعلمين والمديرين، مما يزيد درجة إدراكهم لأهمية الأنماط السلوكية الواردة في الاستبانة. ومن الممكن أن تكون قلة كفاية التأهيل والمتابعة للمديرين سبباً في تراجع درجة الممارسة مقابل درجة الأهمية.

وتفق نتائج الفرضية الخامسة مع ما أشار إليه الحوراني (١٩٩٣) وخشنان (١٩٨٩) وعابدين (Abdeen, 1987) حيث ظهرت ممارسات المديرين لمسؤولياتهم في واقعها مختلفة عن الصورة المرغوب بها والتي يوليهما المعلمون والمديرون درجة عالية من الأهمية.

### الجدول (٩): نتائج اختبار "ت" للأزواج لمتوسطات درجتي الأهمية والممارسة لفترات الاستبانة عند عينة الدراسة

رقم الفقرة	درجة الأهمية المتوسط الحسابي	الاحتراف المعياري الحسابي	المتوسط المعياري الحسابي	الاحتراف المعياري الحسابي	فروق المتوسطات	قيمة "ت" د.ح.	قيمة "ت" الاحتمال*	درجة الممارسة	
								د.ح.	الافتراض
١	٤,٤٣٥	٠,٦٦٣	٣,٦٦١	١,٢٢٣	٠,٧٧٤	١٧٦	٨,٥٢	٠,٠٠٠	
٢	٤,١٤٧	٠,٨٥٣	٣,٥٢٥	١,١٣٠	٠,٦٢٢	١٧٥	٧,٢٧	٠,٠٠٠	
٣	٤,٠٩٦	٠,٩٩٢	٣,٢٠٩	١,٥٢٩	٠,٨٨٧	١٧٢	١٠,٠٧	٠,٠٠٠	
٤	٤,٢٤٩	٠,٨٨٢	٣,٣٢٣	١,٢٤٢	٠,٩١٦	١٧٦	٩,٥٩	٠,٠٠٠	
٥	٤,٣٢٢	١,٠٠٢	٣,٣٩٠	١,٢٣٠	٠,٩٣٢	١٧٤	٩,٤٤	٠,٠٠٠	
٦	٤,٢١٥	٠,٩٠٤	٣,٤٠٧	١,٢٥٩	٠,٨٠٨	١٧٤	٨,٩٧	٠,٠٠٠	
٧	٤,٣٩٥	٠,٨٨٦	٣,٥٧١	١,١٧٦	٠,٨٢٤	١٧٤	٩,٠٩	٠,٠٠٠	
٨	٤,٣٥٠	٠,٩٠٥	٣,٤٥٨	١,٢٢٩	٠,٨٩٢	١٧٤	٩,٩٩	٠,٠٠٠	
٩	٤,٠٥٦	١,١٤٢	٣,٥٢٠	١,٢٤٤	٠,٥٣٦	١٧٥	٥,٣٤	٠,٠٠٠	
١٠	٤,٦٥٠	٠,٧٠٨	٣,٨٧٦	١,٢١٤	٠,٧٧٤	١٧٥	٩,٠٨	٠,٠٠٠	
١١	٤,٦٩٥	٠,٥٥١	٤,١٣٠	١,٠٢٨	٠,٥٦٥	١٧٥	٧,٨٥	٠,٠٠٠	
١٢	٤,٣٣٢	٠,٨٥١	٣,٩٣٢	١,٢٦٤	٠,٤٠١	١٧٤	٥,٥٩	٠,٠٠٠	
١٣	٤,٤٥٨	٠,٨١٩	٣,٨٤٧	١,٠٧٤	٠,٦١١	١٧٤	٧,٠٩	٠,٠٠٠	
١٤	٤,٤٣٤	٠,٧٦٦	٣,٧١٢	١,٢٣٩	٠,٧٢٢	١٧٥	٨,٨٦	٠,٠٠٠	
١٥	٤,٤٤٦	٠,٧٤٥	٣,٧٩٧	١,٠٧٤	٠,٦٤٩	١٧٦	٨,٠٦	٠,٠٠٠	
١٦	٤,٦٦٧	٠,٦٨٠	٤,٠٣٤	١,١٤٨	٠,٦٣٣	١٧٣	٧,٨٩	٠,٠٠٠	

تابع جدول رقم (٩) ...

رقم الفقرة	درجة الأهمية	المتوسط الاحarf الحسابي	المتوسط الاحarf المعياري الحسابي	المتوسط الاحarf المعياري المعياري	فروق المتوسطات	قيمة "ت" الاحتمال *	د.ح.	درجة الممارسة
١٧	٤,٤٠٧	١,٠٠٨	٣,٨٥٣	١,٥٣٠	٠,٥٤٤	١٦٩	٧,٤٥	٠,٠٠٠
١٨	٤,٤٦٣	٠,٨٦٦	٣,٦٦٧	١,٠٧٥	٠,٧٩٦	١٧٥	٨,٢٣	٠,٠٠٠
١٩	٤,٥٤٢	٠,٨٥٩	٣,٧١٢	١,١٢٤	٠,٨٣٠	١٧٥	٩,٧٧	٠,٠٠٠
٢٠	٤,٤٨٦	١,١٥٤	٣,٧٦٨	١,٥٤٤	٠,٧١٨	١٦٦	٨,٠٩	٠,٠٠٠
٢١	٤,٥٣٧	٠,٩٦٥	٣,٦١٦	١,٣٣٦	٠,٩٢١	١٧٣	٨,٦٠	٠,٠٠٠
٢٢	٤,١٨٦	٠,٨٨٢	٣,٢٢٠	١,١٩٨	٠,٩٨٦	١٧٥	٨,٨٣	٠,٠٠٠
٢٣	٤,٤١٢	١,٠٣٦	٣,٤٦٣	١,٣٩٨	٠,٩٤٩	١٧٣	٨,٤٩	٠,٠٠٠
٢٤	٤,٠٧٩	٠,٨٦٢	٣,٣١٦	١,٢٢٠	٠,٧٦٣	١٧٦	٧,٦٥	٠,٠٠٠
٢٥	٤,١٥٨	١,١٨١	٣,٠١١	١,٤٩٠	١,١٤٧	١٧٣	١٠,٧٣	٠,٠٠٠
٢٦	٤,١٦٩	٠,٩٩١	٣,٣٩٥	١,٢٨٩	٠,٧٧٤	١٧٦	٨,٤٦	٠,٠٠٠
٢٧	٤,٤٦٩	٠,٩٨٩	٣,٥٩٩	١,٢٦٢	٠,٨٧٠	١٧٤	٩,٣٢	٠,٠٠٠
٢٨	٤,٥٤٢	٠,٧٣٨	٣,٨٣٦	١,٤٨٥	٠,٧٠٦	١٧١	٨,٧٢	٠,٠٠٠
٢٩	٤,٥٨٤	٠,٧٨٣	٣,٨٥٣	١,١٨٧	٠,٧٣١	١٧٤	٧,٣٠	٠,٠٠٠
٣٠	٤,٥٦٥	٠,٨١٧	٣,٧٩٧	١,٢٤٠	٠,٧٦٨	١٧٥	٨,٥٦	٠,٠٠٠
٣١	٤,٥٨٨	٠,٦٧٠	٣,٨٥٣	١,١٧٣	٠,٧٣٥	١٧٥	٨,٩٣	٠,٠٠٠
٣٢	٤,٣٦٢	٠,٦٣٥	٣,٦٨٤	١,٢١١	٠,٦٧٨	١٧٤	٨,٦٠	٠,٠٠٠

## توصيات الدراسة

- بناء على ما توصلت إليه الدراسة، وعلى ضوء نتائجها، فإن الباحث يوصي بما يلي:
- القيام بدراسة تحليلية لأسباب الفروق بين تصورات المعلمين والمديرين فيما يتعلق بتقدير درجة ممارسة المديرين للأنماط السلوكية المتوقعة منهم.

٢. العمل على رفع درجة ممارسة المديرين لما هو متوقع منهم، وبالتالي رفع درجة كفاياتهم المهنية، من خلال تعديل التشريعات والتعليمات ومتطلبات العمل لتناسب ذلك، وتوفير ما يلزم لهذا الأمر، والقيام بتقييم مهني موضوعي شامل للمديرين.
٣. تشجيع المديرين على توطيد علاقتهم بالمعلمين مهنياً وشخصياً من خلال إدارة تشاركية ديمقراطية، وتخصيص حوافز مادية ومعنوية للمديرين المبادرين إلى ذلك.
٤. توفير الوقت وفرص اكتساب المهارة اللازمين للمديرين للقيام بالأنماط السلوكية المرغوب فيها، كما وردت في الدراسة لما لها من أهمية في دعم عمليتي التعليم والتعلم، وبالتالي رفع كفاءة المدارس لمواجهة المتغيرات، ومتطلبات الحياة العصرية.
٥. عقد دورات تدريبية للمديرين للارتفاع بمهاراتهم في دعم فعالية المدارس، خاصة عمليتي التعليم والتعلم، وزيادة قدراتهم في تحديد الأهداف والأولويات، ومتابعة العمل، ورسم خطط لمعالجة فتور الطلبة والمعلمين، ورفع تحصيل الطلبة.
٦. إجراء الدراسة على محافظات فلسطينية أخرى، ودراسة أثر متغيرات مستقلة (ديمغرافية) أخرى على تصورات المعلمين والمديرين.

### المراجع:

- بدير، سعيد. (١٩٩٤). المهام الإشرافية لمدير المدرسة الثانوية الصناعية في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- توفيق، عبد القادر و علش، صالح وإبراهيم، هاشم. (١٩٧٦). تحليل عمل مدير المدرسة الابتدائية والثانوية في بغداد. مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد، بغداد.
- حراز، أمين. (١٩٧٨). دراسة بعض أنماط القيادة الإدارية لدى عينة من نظار المدارس الإعدادية والثانوية في جمهورية مصر العربية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنصورة، المنصورة.

حنانيا، آجنس. (١٩٩٣). إدارة المدرسة المطلوبة وتنفيذ المناهج المطلوبة مستقبلاً. ورقة مقدمة لورشة العمل " نحو رؤية مستقبلية لمناهج التعليم الفلسطيني في المرحلة الثانوية" ، مجلس التعليم العالي الفلسطيني، القدس.

الحوراني، إبراهيم. (١٩٩٣). واقع الممارسات الإشرافية الفنية لمديري ومديرات المدارس الحكومية الأكاديمية في مديرية التربية الأولى والثانية لمنطقة عمان الكبرى كما يراها المديرون والمعلمون. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

خشان، عبد العزيز. (١٩٨٩). الإدارة المدرسية في ضوء ممارسات مديري المدارس الحكومية في الأردن لمسؤولياتهم الواقعية والمثالية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

دائرة الإحصاء المركزية الفلسطينية. (١٩٩٦). الكتاب الإحصائي التربوي السنوي ٩٦/٩٥، سلسلة إحصاءات تربية، رقم (٢).

رمزي، عبد القادر. (١٩٧٦). مدير المدرسة الثانوية الحكومية في الأردن: متطلبات دوره وإمكانياته. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

السعود، راتب. (١٩٩٤). الفاعلية المدرسية في الفكر التربوي الأمريكي. دراسات، ١٢١ (١)، ٣٩.

الشلاقفة، شاكر. (١٩٩٣). العلاقة بين إدراك المدير النمط القيادي وإدراك المعلمين بهذا النمط. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية

صنبر، شكري. (١٩٨٥). دور مدير المدرسة الثانوية في الأردن. مجلة جامعة بيت لحم، ٤، ١٣٥-١٦٦.

عابدين، محمد. (١٩٩٢). دراء المدارس والسلوك الوظيفي. ورقة مقدمة لورشة العمل "من أجل قيادات تربية فاعلة" ، مركز الدراسات والتطبيقات التربوية، القدس.

قواسمي، محمد. (١٩٩٢). درجة رضا المعلمين عن الممارسات الإدارية والفنية لمديري المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في مديرية التربية والتعليم لعمان الأولى. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

مجلس التعليم العالي الفلسطيني. (١٩٩٤). التقرير الخاتمي لورشة العمل "نحو رؤية مستقبلية لمناهج التعليم الفلسطيني في المرحلة الثانوية"، مجلس التعليم العالي ومنظمة اليونسكو، القدس.

المنيع، محمد. (١٩٨٩). أثر الأنماط الإدارية للمديرين على أعمالهم في المدرسة. مجلة جامعة الملك سعود - العلوم التربوية، ١ (٢-١٩٥)، ٢٢٢-٢٢٢.

Abdeen, M. A. (1987). A study of the actual and ideal task behaviors of the Arab private school principals in Jerusalem. (Doctoral Dissertation, Ohio University, 1987). *Dissertation Abstracts International*, 48, 1935A.

Al-hudhud, D. A. (1984). Leadership behaviors of elementary school principals as perceived by teachers and principals in the State of Kuwait. (Doctoral Dissertation, University of Southern California, 1984). *Dissertation Abstracts International*, 45, A.

Azizi, I. K. (1975). Duties and responsibilities of elementary and preparatory school principals in Jordan. (Doctoral Dissertation, University of Pittsburgh, 1975). *Dissertation Abstracts International*, 36, 3254A.

Blumberg, A. & Greenfield, W. (1986). *The effective principal. Perceptions on school leadership* (2<sup>nd</sup> ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Brookover, W. B. & Lezotte, L. W. (1977). *Schools can make a difference*. East Lansing, MI: Michigan State University, College of Urban Development.

- Clark, D., Lotto, L., & Astuto, T. (1981). Effective schools and school improvement: A comparative analysis of two lines of inquiry. Educational Administration Quarterly, 20 (3), 41-68.
- Edmons, R. (1979). Effective schools for the urban poor. Educational Leadership, 37, 15-27.
- Goldring, E. & Pasternack, R. (1994). Principals' coordinating strategies and school effectiveness. School Effectiveness and School Improvement, 5 (3), 539-53.
- Hallinger, P. & Heck, R. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1985 - 1995. Educational Administration Quarterly, 32 (1), 5-44.
- Holdway, E. & Johson, N. A. (1993). Schools effectiveness and effectiveness factors. School Effectiveness and School Improvement, 4 (3), 165-88.
- Ibrahim, A. S. (1985). Instructional leadership behavior of high school principals, department heads, and other administrative staff as perceived by teachers and principals. (Doctoral Dissertation, Florida State University, 1985). Dissertation Abstracts International, 47, 17A.
- Leithwoow, K. & Montgomery, D. (1984). Improving principal effectiveness. The principal profile. Toronto, Ontario: The Ontario Institute for Studies in Education.
- Lipham, J. (1981). Effective principal, effective school. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Mortimore, P., Sammons, P., Ecob, L., & Lewis, D. (1988). School matters: The junior years. Salisbury: Open Books.
- Purkey, S. & Smith, M. (1982). Too soon to cheer? Synthesis on effective schools. Educational Leadership, 40, 64-9.
- Sergiovanni, T. J. (1991). The principalship: A reflective practice (2<sup>nd</sup> ed.). Boston: Allyn and Bacon.

- Scheerens, J. (1991). Process indicators of school functioning: A selection based on research literature on school effectiveness. Studies in Educational Evaluation, 17, 471-403.
- Slator, R. & Teddie, C. (1992). Toward a theory of school effectiveness and leadership. School Effectiveness and School Improvement, 3 (4), 242-57.
- Reitzug, W. C. (1994). A case study of empowering principal behavior. American Educational Research Journal, 31 (2), 283-307.
- Reynolds, D. et al. (1994). Advances in school effectiveness research and practice. Oxford: Pergamon.
- Valentine, J. & Bowman, M. (1993). Effective principal, effective school: Does research support the assumption? NASSP Bulletin, 75 (537), 1-7.
- Weber, G. (1971). Inner-city children can be taught to read: Four successful schools. Washington, DC: Council for Basic education.
- Wildy, H. & Dimmock, C. (1993). Instructional leadership in primary and secondary schools in Western Australia. Journal of Educational Administration, 31 (2), 44-62.

## الملحق

**الملحق (١) :** عبارات الاستبانة موزعة على مجالات الدراسة الثلاثة

المجال	العبارات وأرقامها
التخطيط	<p>(١) يشارك في تحديد الأهداف التربوية، (٢) يساعد المعلمين في صياغة الأهداف التدريسية، (٣) يساهم في تطوير المنهاج الدراسي، (٤) يساعد المعلمين في تطوير خططهم التدريسية، (٥) يساعد المعلمين في اختيار المواد التعليمية المختلفة، (٦) يساعد المعلمين في استعمال المواد التعليمية المختلفة، (١٣) ينسق نشاطات المعلمين، (١٤) يوفر الفرص الملائمة ليعمل المعلمون كفريق، (١٧) يشارك المعلمين في تطوير الأنشطة التدريسية.</p>
القيادة	<p>(٧) يدخل تحسينات على طرق وأساليب التعليم، (٨) يعطي المعلمين الفرصة لتكييف المواد مع المتطلبات الفردية، (٩) يشارك في عملية التدريس الصفي ، (١٠) يعمل مع المعلمين لإزالة العقبات التدريسية، (١١) يراعي الفروق الفردية للطلبة، (١٢) يخبر المعلمين بما يتوقع منهم في أعمالهم ، (١٥) يسهل استخدام المصادر والوسائل من قبل المعلمين، (١٨) يشجع المعلمين على الإبداع والتجدد في تعليمهم، (١٩) يحفز المعلمين على تحسين مستوى أدائهم، (٢١) يساعد في تطوير كفاءة المعلمين الجدد وغير المترسين، (٢٢) يقوم بخطوات لتسهيل متابعة المعلمين تحصيلهم العلمي ، (٣٠) يشرك المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية، (٣٢) يسهل استخدام المصادر والوسائل من قبل الطلاب.</p>
النقويم	<p>(١٦) يتبع تحصيل الطلاب بالتعاون مع المعلمين، (٢٠) يساعد المعلمين على الإفادة من المعلومات لنقويم أنفسهم، (٢٣) يقوم بخطوات عملية لتسهيل الزيارات بين المعلمين ، (٢٤) يقوم بزيارات صافية للمعلمين، (٢٥) يجتمع مع المعلمين قبل الزيارة الصافية لتحديد أهدافها، (٢٦) يجتمع مع المعلمين بعد الزيارة الصافية</p>

لمناقشة نتائجها، (٢٧) يساعد المعلمين على تحديد نقاط القوة والضعف في أدائهم، (٢٨) يقدر فعالية المعلمين، (٢٩) يستمع إلى المعلمين باهتمام، (٣١) يتحدث مع الطلبة حول تحصيلهم ومشكلاتهم.

**الملحق (٢) : معاملات الارتباط لكل فقرة لدرجة الأهمية والممارسة مع الدرجة الكلية للمقاييس**

										رقم العبارة
٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١			معامل الارتباط
٠,٤٧	٠,٥٠	٠,٥١	٠,٦	٠,٧٠	٠,٦٣	٠,٦١	٠,٤٩			الأهمية
٠,٦٨	٠,٧٠	٠,٦٧	٠,٧٥	٠,٧٩	٠,٦٦	٠,٦٦	٠,٧٤			الممارسة
										رقم العبارة
١٦	١٥	١٤	١٣	١٢	١١	١٠	٩			معامل الارتباط
٠,٤٦	٠,٦٣	٠,٦٧	٠,٥٧	٠,٤٢	٠,٣٨	٠,٤٧	٠,٤٥			الأهمية
٠,٦٨	٠,٧٨	٠,٧٠	٠,٧٠	٠,٥٨	٠,٥٨	٠,٦٩	٠,٥٢			الممارسة
										رقم العبارة
٢٤	٢٣	٢٢	٢١	٢٠	١٩	١٨	١٧			معامل الارتباط
٠,٤٥	٠,٤٦	٠,٥١	٠,٦١	٠,٤٤	٠,٧٤	٠,٦٢	٠,٤٦			الأهمية
٠,٧٠	٠,٦٧	٠,٧٥	٠,٧١	٠,٥٩	٠,٨٠	٠,٨١	٠,٥٥			الممارسة
										رقم العبارة
٣٢	٣١	٣٠	٢٩	٢٨	٢٧	٢٦	٢٥			معامل الارتباط
٠,٥١	٠,٦٠	٠,٤٧	٠,٦١	٠,٦٧	٠,٥٧	٠,٦٣	٠,٥٥			الأهمية
٠,٦٧	٠,٦٨	٠,٥٨	٠,٧١	٠,٦٣	٠,٦٧	٠,٦٣	٠,٦٩			الممارسة