



عمادة الدراسات العليا
جامعة القدس

مدى إمتلاك مديري المدارس الثانوية لمهارات القيادة التربوية في محافظتي بيت لحم والخليل من وجهة نظر المعلمين

إعداد: وليد عبد الرحمن صالح رضوان

رسالة ماجستير

القدس - فلسطين

1427 هـ - 2006 م



عمادة الدراسات العليا
جامعة القدس

مدى إمتلاك مديري المدارس الثانوية لمهارات القيادة التربوية في محافظتي بيت لحم والخليل من وجهة نظر المعلمين

إعداد: وليد عبد الرحمن صالح رضوان

رسالة ماجستير

القدس - فلسطين

1427 هـ - 2006 م

مدى إمتلاك مديري المدارس الثانوية لمهارات القيادة التربوية في محافظتي بيت لحم والخليل من وجهة نظر المعلمين

إعداد:

وليد عبد الرحمن صالح رضوان

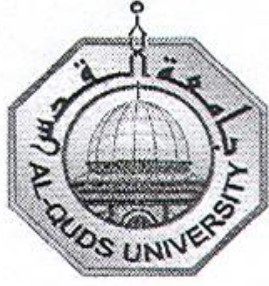
دبلوم رياضيات / كلية حطين - الأردن

بكالوريوس في التربية فرع رياضيات - جامعة القدس المفتوحة - بيت لحم

إشراف

الدكتور إبراهيم عرمان

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية من عمادة الدراسات العليا - قسم التربية في جامعة القدس.



1427 هـ - 2006 م

جامعة القدس
عمادة الدراسات العليا
برنامج الإدارة التربوية

إجازة الرسالة

مدى امتلاك مديري المدارس الثانوية لمهارات القيادة التربوية في محافظتي
بيت لحم والخليل من وجهة نظر المعلمين

اسم الطالب: وليد عبد الرحمن صالح رضوان
الرقم الجامعي: 20320038

المشرف: الدكتور إبراهيم عرمان

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ: 11 / 6 / 2006 من لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم
وتواقيعهم:

التوقيع	د. إبراهيم عرمان	1- رئيس لجنة المناقشة
التوقيع	د. محمود أبو سمرة	2- ممتحنا داخليا
التوقيع	د. رجاء العسيلي	3- ممتحنا خارجيا

1427 هـ - 2006 م

الإهداء

أهدي هذا العمل المتواضع

إلى سيد الخلق ... والمعلم الأول ... وشفيع البشر كافة ... إلى محمد ابن عبد الله ... عليه أفضل

الصلاة والتسليم

وإلى الروح الطاهرة ... والنفس العفيفة ... ومربي الأجيال ... والذكرى الجميلة ... إلى والدي ... رحمه

الله وأسكنه فسيح جنانه

وإلى القلب الحنون ... والمدرسة الرائعة ... والمرأة المثابرة ... إلى أمي ... أمد الله في عمرها

.....

وإلى جميع إخواني وأخواتي ... رعاهم الله وحفظهم من كل سوء

وإلى رفيقة العمر والدرب ... الزوجة الغالية ... حفظها الله

وإلى فلذات الكبد ... وزينة الحياة الدنيا ... أبنائي وبناتي ... أسيل .. وعبد الرحمن .. ومحمد .. وهديل

.. حماهم الله وهداهم إلى كل خير ... وأوصلهم إلى ما توصلت إليه وأكثر

الباحث: وليد رضوان

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وخلفيتها

١.١ مقدمة الدراسة وخلفيتها

2.1 مشكلة الدراسة

3.1 أسئلة الدراسة

4.1 فرضيات الدراسة

5.1 أهمية الدراسة ومبرراتها

6.1 أهداف الدراسة

6.1 حدود الدراسة

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

١.٢ المقدمة

2.2 الدراسات العربية

3.2 الدراسات الأجنبية

4.2 الخلاصة

الفصل الثالث الإطار النظري للدراسة

مقدمة

- ١.٣ مفهوم الإدارة
- 2.3 مفهوم الإدارة التربوية
- 3.3 القيادة التربوية
- 1.3.3 مفهوم القيادة والقائد التربوي
- 2.3.3 العلاقة بين القيادة التربوية والإدارة التربوية
- 4.3 أنماط القيادة التربوية
- 1.4.3 القيادة الأوتوقراطية
- 2.4.3 القيادة الديمقراطية
- 3.4.3 القيادة المتساهلة أو المتسببة أو الحرة
- 5.3 نظريات القيادة التربوية
- 1.5.3 نظرية الرجل العظيم
- 2.5.3 نظرية السمات
- 3.5.3 نظرية X و Y في القيادة
- 4.5.3 نظرية الشبكة الإدارية
- 5.5.3 نظرية ليكرت في القيادة
- 6.5.3 نظرية البعدين في القيادة
- 7.5.3 نظرية الخط المستمر
- 8.5.3 النظرية الموقفية في القيادة
- 9.5.3 نظرية وليم ردن في القيادة
- 10.5.3 نظرية دورة الحياة
- 6.3 مدير المدرسة كقائد تربوي
- 1.6.3 العلاقات العامة لمدير المدرسة
- 2.6.3 المهارات الأساسية لمدير المدرسة كقائد تربوي
- 7.3 مهارات عامة لمدير المدرسة كقائد تربوي

الفصل الرابع

الطريقة والإجراءات

١.٤ مقدمة

2.4 تصميم البحث

3.4 مجتمع الدراسة

4.4 عينة الدراسة

5.4 أداة الدراسة

1.5.4 صدق الأداة

2.5.4 ثبات الأداة

6.4 طرق جمع المعلومات

7.4 طرق تحليل المعلومات

الفصل الخامس

نتائج الدراسة

مقدمة

١.٥ النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول

2.5 النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني

1.2.5 نتائج الفرضية الأولى

2.2.5 نتائج الفرضية الثانية

3.2.5 نتائج الفرضية الثالثة

4.2.5 نتائج الفرضية الرابعة

5.2.5 نتائج الفرضية الخامسة

6.2.5 نتائج الفرضية السادسة

7.2.5 نتائج الفرضية السابعة

8.2.5 نتائج الفرضية الثامنة

9.2.5 نتائج الفرضية التاسعة

10.2.5 نتائج الفرضية العاشرة

الفصل السادس

مناقشة النتائج والتوصيات

مقدمة

١.٦ مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول

2.6 مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني

1.2.6 مناقشة نتائج الفرضية الأولى

2.2.6 مناقشة نتائج الفرضية الثانية

3.2.6 مناقشة نتائج الفرضية الثالثة

4.2.6 مناقشة نتائج الفرضية الرابعة

5.2.6 مناقشة نتائج الفرضية الخامسة

6.2.6 مناقشة نتائج الفرضية السادسة

7.2.6 مناقشة نتائج الفرضية السابعة

8.2.6 مناقشة نتائج الفرضية الثامنة

9.2.6 مناقشة نتائج الفرضية التاسعة

10.2.6 مناقشة نتائج الفرضية العاشرة

3.6 التوصيات

الملاحق

المراجع العربية والأجنبية

- المراجع باللغة العربية
- المراجع باللغة الانجليزية

إقرار:

أقر أنا مقدم الرسالة أنها قدمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير، وأنها نتيجة أبحاثي باستثناء ما تم الإشارة له حيثما ورد، وان هذه الرسالة أو أي جزء منها لم يقدم لنيل أية درجة عليا لأي جامعة أو معهد.

التوقيع:

الإسم: وليد عبد الرحمن صالح رضوان

التاريخ: 11 / 6 / 2006

شكر وتقدير

الحمد لله الملك الحق المبين، وصلى اللهم على خير خلقك، سيّدنا ومولانا محمد صادق الوعد الأمين، صلاة دائمة بدوامك باقية ببقائك بقدر عظمة ذاتك في كل وقت وحين.... على إتمام هذه الرسالة وبعد:

أتقدم بجزيل الشكر والتقدير والعرفان من الدكتور إبراهيم عرمان رئيس لجنة المناقشة، المشرف على الدراسة لجهوده المباركة التي بذلها، وعرفانا مني بفضلته وتقديره لإرشاداته السديدة، لإخراج هذه الدراسة بأفضل صورة ممكنة فله مني عظيم الإمتنان.

وأقدم بخالص الشكر للأستاذين الفاضلين عضوي لجنة المناقشة

الدكتور: محمود أبو سمرة والدكتورة: رجاء العسيلي .

كما وأتقدم بالشكر والتقدير إلى الزميل والأستاذ الفاضل الأخ عماد سليمان سالم المشرف في جامعة القدس المفتوحة على جهده الكبير، ووقته الثمين، الذي أمضاه في سبيل تقديم المشورة والدعم لي وللدراسة.

ولا يفوتني إلا أن أتوجه بالشكر والتقدير لوالدتي ولزوجتي وأطفالي، الذين قدموا لي كل الدعم والتشجيع، ولتحملهم عناء انشغالي عنهم وحفزهم لي لمواصلة الدرب وتذوق ثمار النجاح.

وخالص شكري لكل من علمني حرفاً حتى هذه اللحظة، ولكل من أسهم في إخراج هذه الدراسة إلى حيز الوجود، سائلاً المولى عز وجل أن يثني عليهم بما هم أهل له وأن يجزيهم عني خير الجزاء.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين

الباحث

تعريفات الدراسة

الإدارة:

هي ذلك النشاط الذي يعتمد على التفكير والعمل الذهني المرتبط بالشخصية الإدارية، وبالجوانب والاتجاهات السلوكية المؤثرة والمتعلق بتحفيز الجهود الجماعية نحو تحقيق هدف مشترك باستخدام الموارد المتاحة وفقاً لأسس ومفاهيم علمية، ووسيلتها في ذلك، إصدار القرارات الخاصة بتحديد الهدف، ورسم السياسات، ووضع الخطط والبرامج وأشكال التنظيم اللازمة لتحقيق الهدف، وتوجيه الجهود والتنسيق فيها، وإثارة مواطن القوة في أفراد القوى العاملة، وتنمية مواهبهم وقدراتهم، ورفع روحهم المعنوية، والرقابة على الأداء لضمان تحقيق الهدف وفقاً للخطط والبرامج الموضوعة (هاشم، 1981).

القيادة:

وهي مجموعة من المفاهيم المتكاملة، والمتناغمة، والمهارات الفنية، والإنسانية، والإدراكية، التي لا بد من توافرها، إضافة إلى عوامل أخرى متعلقة بالبعد البنيوي للفرد المتعلق بشخصيته، وقيمه، وإتجاهاته ودوافعه (الطويل، 1997).

وهي فن إستمالة الأفراد للتعاون في تحقيق هدف مشترك (البناء، 1985).

المدرسة الثانوية:

يُعرف الباحث المدرسة الثانوية مفاهيمياً كآلاتي:
هي المدرسة التعليمية التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، والتي تضم الصفين الحادي عشر " الأول الثانوي" والثاني عشر " التوجيهي " في مختلف الفروع الأكاديمية.

المهارة:

ويُقصد بها القدرة على استخدام وتطبيق الأصول والمعارف التي تحكم عمل الفرد (السلمي، 1985).
ويُميز إبراهيم أبو فروة المهارة عن القدرة بحيث تتجاوز المهارة مجرد إمكانية أداء العمل إلى كونها تتم بسرعة أكبر ودقة أكثر، كما أنها مكتسبة ونامية (عابدين، 2001).

مهارات القيادة التربوية:

تبنت الدراسة التعريف الآتي لمهارات القيادة التربوية:-

هي مجموعة من المهارات التي تعتبر ضرورية لنجاح وفاعلية القائد التربوي، وتم إعتداد التصنيف الآتي للمهارات الضرورية لمدير المدرسة كقائد تربوي:

١ -المهارات الذاتية (الشخصية).

٢ -المهارات الفنية.

٣ -المهارات الإنسانية.

٤ -المهارات التصورية (الإدراكية).

محافظة بيت لحم:

وهي إحدى محافظات فلسطين، تقع في الضفة الغربية إلى الجنوب من مدينة القدس المحتلة، وتضم مديرية واحدة للتربية والتعليم تابعة لوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية تشرف على (100) مدرسة حكومية.

محافظة الخليل:

وهي إحدى محافظات فلسطين، تقع في الضفة الغربية إلى الجنوب من محافظة بيت لحم، وتضم مديرتين للتربية والتعليم إحداها شمال الخليل والأخرى جنوب الخليل، تابعة لوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية.

المخلص

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى مدى إمتلاك مديري المدارس الثانوية لمهارات القيادة التربوية في محافظتي بيت لحم والخليل من وجهة نظر المعلمين، وذلك من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين:
1- ما مدى إمتلاك مديري المدارس الثانوية لمهارات القيادة التربوية في محافظتي بيت لحم والخليل من وجهة نظر المعلمين؟

٢ هل تختلف آراء المعلمين حول مدى إمتلاك مديري المدارس الثانوية لمهارات القيادة التربوية في محافظتي بيت لحم والخليل باختلاف جنس المعلم، ومؤهله، وخبرته، وموقع المدرسة، وجنس المدير، ومؤهله، وخبرته كمعلم، وخبرته كمدير، وجنس المدرسة، والمديرية ؟

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الثانوية الحكومية في مديريات التربية والتعليم (بيت لحم، والخليل، وجنوب الخليل)، للعام الدراسي 2006/2005، وبلغ عددهم (2905) معلماً ومعلمةً موزعين على (125) مدرسة ثانوية، بينما اشتملت عينة الدراسة على (640) معلماً ومعلمةً بما نسبته (22%) من مجتمع الدراسة، وتم إختيار مدارس العينة بالطريقة العشوائية بما نسبته (20%) من كل مديرية وبلغ عددها (26) مدرسة، وبلغ عدد الإمتبانات المتجمعة (550) إمتبانية.

ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء إمتبانية لقياس مدى إمتلاك مديري المدارس الثانوية لمهارات القيادة التربوية، وتكونت من (57) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي (المجال الذاتي الشخصي، والمجال الفني، والمجال الإنساني، والمجال التصوري الإدراكي)، وتم إعتماها بعد التأكد من صدقها بعرضها على مجموعة من المحكمين ذو الخبرة والاختصاص، وكذلك ثباتها بفحص الاتساق الداخلي ل فقرات الإمتبانية بحساب معادلة كرومباخ ألفا، حيث بلغ معامل الثبات نحو (0.97)، وإستخدم الباحث برنامج الرزم الإحصائية (SPSS) لتحليل البيانات بإستخدام الحاسوب.
ولالإجابة عن السؤال الأول، تم إستخراج المتوسطات الحسابية لكل مجال ولكل فقرة من فقرات الإمتبانية، وإستخدم إختبار (ت) للفرضيات، كما استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)، والمتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية، وإختبار شيفيه للمقارنات البعدية الثنائية.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١. إن مدى إمتلاك مديري المدارس الثانوية لمهارات القيادة التربوية في محافظتي بيت لحم والخلي ل كما يراها المعلمون كانت مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.87)، وفق مقياس ليكرت الخماسي، وانحراف معياري قيمته (0.59)، وذلك في مجالات الدراسة الأربعة (ذاتية، وفنية، وإنسانية، وإدراكية).
٢. جاء في مقدمة هذه المجالات، المجال الخاص بالمهارات الذاتية الشخصية بمتوسط حسابي (4.05)، تلاه المجال الخاص بالمهارات الفنية بمتوسط حسابي (3.91)، ثم المجال الخاص بالمهارات الإنسانية بمتوسط حسابي (3.80)، وفي الرتبة الأخيرة المجال الخاص بالمهارات التصورية الإدراكية بمتوسط حسابي (3.73).
٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05=\alpha$) بين متوسطات تقديرات المعلمين في المدارس الثانوية لمدى إمتلاك المديرين لمهارات القيادة التربوية تُعزى لمتغير جنس المعلم لصالح الذكور.
٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05=\alpha$) بين متوسطات تقديرات المعلمين في المدارس الثانوية لمدى إمتلاك المديرين لمهارات القيادة التربوية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي للمعلم.
٥. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05=\alpha$) بين متوسطات تقديرات المعلمين في المدارس الثانوية لمدى إمتلاك المديرين لمهارات القيادة التربوية تُعزى لمتغير خبرة المعلم لصالح أصحاب الخبرة اقل من (5) سنوات.
٦. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05=\alpha$) بين متوسطات تقديرات المعلمين في المدارس الثانوية لمدى إمتلاك المديرين لمهارات القيادة التربوية تُعزى لمتغير موقع المدرسة لصالح القرى.
٧. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05=\alpha$) بين متوسطات تقديرات المعلمين في المدارس الثانوية لمدى إمتلاك المديرين لمهارات القيادة التربوية تُعزى لمتغير جنس المدير لصالح المدراء الذكور.
٨. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05=\alpha$) بين متوسطات تقديرات المعلمين في المدارس الثانوية لمدى إمتلاك المديرين لمهارات القيادة التربوية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي للمدير، وقد كانت هذه الفروق في المجال الخاص بالمهارات التصورية الإدراكية لصالح حملة البكالوريوس فقط.
٩. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05=\alpha$) بين متوسطات تقديرات المعلمين في المدارس الثانوية لمدى إمتلاك المديرين لمهارات القيادة التربوية تُعزى لمتغير خبرة المدير

كمعلم، وقد كانت هذه الفروق في المجال الخاص بالمهارات الإنسانية لصالح المدراء أصحاب الخبرة أكثر من (10) سنوات.

١٠. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقديرات المعلمين في المدارس الثانوية لمدى امتلاك المديرين لمهارات القيادة التربوية تُعزى لمتغير خبرة المدير كمدير، وقد كانت هذه الفروق في المجال الخاص بالمهارات الإنسانية لصالح المدراء أصحاب الخبرة من (5-10) سنوات.

وقد أوصت الدراسة بعدد من التوصيات، أهمها:

- 1- إعداد برامج تدريبية لمديري المدارس، تركز على مجالات إمتلاك مهارات القيادة التربوية لديهم، خاصة في مجال المهارات التصورية الإدراكية، عن طريق عقد ندوات وورش عمل تدريبية لهم.
- ٢ تشجيع المديرين على مواكبة المستجدات التربوية في مجال مهارات القيادة التربوية.
- ٣ إعادة النظر في الشروط الخاصة بتعيين مديري المدارس الثانوية من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، بحيث تأخذ بعين الإعتبار المؤهل العلمي (بكالوريوس)، وخبرته كمعلم (10 سنوات فأكثر).
- ٤ إجراء الدراسة على محافظات أخرى من محافظات الوطن، ومقارنة نتائجها بنتائج هذه الدراسة.
- ٥ إجراء دراسات أكثر تخصص عمل مديري المدارس، كالكفاءة الإدارية والفنية والشخصية.
- ٦ إجراء دراسات مشابهة لهذه الدراسة تُعنى بمديري مدارس المرحلة الأساسية الدنيا والمرحلة الأساسية العليا.

Abstract

The main purpose of this study was to investigate the secondary schools principals degree of possessing the educational leadership skills in the governorate of Hebron and Bethlehem due to the teachers' point of view, through answering the following questions:

- 1- To what degree do the secondary schools principals possess the educational leadership skills in the governorate of Hebron and Bethlehem due to the teachers' point of view?
- 2- Do teachers' point of view about the secondary schools principals degree of possessing the educational leadership skills in the governorate of Hebron and Bethlehem differ due to teacher's gender, academic qualification, experience, school location, principal gender and academic qualification, principal experience as a teacher; as a principal, the type of school (boys/ girls), the directorate?

The population of this study consisted of all the teachers (2905 teachers) at the government secondary schools in Bethlehem and Hebron governorates for the academic year (2005/2006), distributed at (125) secondary school. The sample of this descriptive research consisted of (640) teachers of the total population from secondary schools in the governorate of Bethlehem and Hebron- Palestine for the academic year 2005/2006.

To carry out this research, the researcher developed a questionnaire depending on available literature consists of four domains (personal, technical, humanitarian and perceptual).

The validity of the questionnaire was determined through experts and specialists in education. The reliability was computed using Cronbach Alpha Correlation coefficients, which was (0.97) respectively.

The major findings were as follows:

- 1-The degree of possessing the educational leadership skills by the secondary schools principals in the governorate of Hebron and Bethlehem was high due to the teachers' point of view and the mean for the total degree in the four domains was (3.87).
- 2-The domains of the study were ordered as the following; the personal skills came first; then the domain of the technical skills; the domain of the humanitarian skills and the domain of perceptual skills came last.
- 3-There were statistically significant differences at ($\alpha = 0.05$) between the means of the teachers estimation in the secondary schools to the degree of possessing the skills of leadership by principals due to gender in favor of males.
- 4-There were no statistically significant differences at ($\alpha = 0.05$) between the means of the teachers estimation in the secondary schools to the degree of possessing the skills of leadership by principals due to the teacher's academic qualification.
- 5-There were statistically significant differences at ($\alpha = 0.05$) between the means of the teachers estimation in the secondary schools to the degree of possessing the skills of leadership by principals due to teacher's experience in favor of those whose experience less than (5) years .
- 6-There were statistically significant differences at ($\alpha = 0.05$) between the means of the teachers estimation in the secondary schools to the degree of possessing the skills of leadership by principals due to school location in favor of rural schools.
- 7-There were statistically significant differences at ($\alpha = 0.05$) between the means of the teachers estimation in the secondary schools to the degree of

possessing the skills of the leadership by principals due to principals gender in favor of males.

8-There were statistically significant differences at ($\alpha = 0.05$) between the means of the teachers estimation in the secondary schools to the degree of possessing the skills of leadership by principals due to the principal's academic qualification in favor of BA.

9-There were statistically significant differences at ($\alpha = 0.05$) between the means of the teachers estimation in the secondary schools to the degree of possessing the skills of leadership by principals due to principal's experience as a teacher in favor of those whose experience more than (10) years.

10-There were statistically significant differences at ($\alpha = 0.05$) between the means of the teachers estimation in the secondary schools to the degree of possessing the skills of leadership by principals due to principal's experience as a principal in favor of those whose experience between (5-10) years.

Finally, this study came up with a number of recommendations:

- 1- Preparing training programmes focusing on the domains that help principal's to possess the skills of leadership especially the domain of perceptual skills.
- 2- Encouraging principals to keep up with the up to dates in the domain of the educational leadership.
- 3- Reconsidering the conditions through which the principals are appointed.
- 4- Making the same study on other governorates for the sake of comparing the results.
- 5- Making other studies related to the principal's work.
- 6- Making similar studies related to the principals of basic schools.

Variety of statistical methods were used to analyze the data, such as the mean, standard deviation, t- test, One-Way Anova.

The results of the study have shown that the extent of possessing the skills of leadership by principals in Bethlehem and Hebron districts was high due to the teachers' point of view. Moreover, the four areas of the study were ordered as the following; the personal skills came first, then the technical skills, the humanitarian skills and finally the perceptual skills.

According to the results, the researcher suggested a number of recommendation:

- Holding training courses for principals focusing on possessing the leadership skills especially the perceptual skills.
- Encouraging principals to cope with the up to date information about leadership skills.
- Reconsidering the criteria that are used in choosing secondary school principals.
- Making similar studies that deal with basic schools' principals.

1. الفصل الأول

1.1 مقدمة الدراسة وخلفيتها

وُجدت الإدارة في المجتمع منذ أن بدأ الإنسان يعيش في جماعات، وقد تطور المفهوم العام للإدارة عبر العصور المختلفة تبعاً لتطور حياة الناس، وتطور نظرتهم للأمور. ولعل أعظم هدية قدمتها المشيئة الإلهية للناس بعد القرآن الكريم كانت ممثلة بمحمد صلى الله عليه وسلم قائداً ومربياً، ومديراً مؤهلاً لإدارة أعظم نواة لخير أمة أُخرجت للناس. إذ سارت سيراً تربوياً سليماً، ذلك أن الإدارة الناجحة تلك التي تقدم المدير الناجح بكل المواصفات المرغوبة، محمد صلى الله عليه وسلم الذي تولت العناية الإلهية تربيته حيث قال عليه أفضل الصلوات والتسليم " **أدبني ربي فأحسن تأديبي** " وهو الذي قال عنه عز وجل في كتابه العزيز: **وَإِنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيمٍ** (القلم،4)، وكان الرسول صلى الله عليه وسلم يتبع ما كان يوحى إليه من كتاب وحكمة في آيات بيّنات، قال تعالى

لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا

(الأحزاب،21) وقال تعالى **مَا آفَاءَ اللَّهِ عَلَىٰ رَسُولِهِ مِنْ أَهْلِ الْقُرَىٰ فَلِلَّهِ وَلِلرَّسُولِ وَلِذِي الْقُرْبَىٰ وَالْيَتَامَىٰ وَالْمَسَاكِينِ وَابْنِ السَّبِيلِ كَيْ لَا يَكُونَ دُولَةً بَيْنَ الْأَغْنِيَاءِ مِنْكُمْ ۚ وَمَا آتَاكُمُ الرَّسُولُ فَخُذُوهُ وَمَا نَهَ أَكُمْ عَنْهُ فَانْتَهُوا ۗ وَاتَّقُوا اللَّهَ ۗ إِنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ** (الحشر،7) وقال أيضاً في كتابه العزيز: **(قُلْ إِنْ كُنْتُمْ تُحِبُّونَ اللَّهَ فَاتَّبِعُونِي يُحْبِبْكُمُ اللَّهُ وَيَغْفِرْ لَكُمْ ذُنُوبَكُمْ)** (آل عمران،31).

واحتلت القيادة الفعالة أهمية كبيرة في الفكر القيادي المعاصر؛ لأنها تمثل إحدى المرتكزات الرئيسة لكفاية الإدارة وإنتاجيتها، لذلك ظهرت نظريات وإتجاهات لتفسير مفهوم القيادة. وبيّنت الدراسات أن فعالية القائد تكمن في درجة وعيّه لحاجات مؤسسته وخبراته السابقة، وقدرته على التعامل مع المتغيرات المستجدة، بالإضافة إلى نمط الإتجاهات الفكرية التي يؤمن بها، ويطبقها القائد في مؤسسته.

ولقد جاء إهتمام الباحث بالمهارات القيادية لأنها تعد أهم الأعمدة الرئيسة لفعالية الإدارة، فالإدارة المتسلطة غالباً ما تخفي وراءها عدم الكفاية على التوجيه السليم، مما ينعكس سلباً على العلاقات العامة بين الإدارة والعاملين، بينما تعمل الإدارة الديمقراطية على إشاعة جو من المحبة، والثقة، والرضا عن العمل (Miskel and Hoy, 1991).

وتُعد المؤسسات التربوية منظمات إجتماعية ضرورية لجمع وتركيز الطاقات البشرية اللازمة لبناء الإنسان، وحيثما يقوم الفرد بجمع الأشخاص وتوجيههم في نشاط معين داخل تنظيم إجتماعي يظهر دور القيادة، والسلطة، والقوة، ويقود بالضرورة إلى المقاومة، والتناقض، والصراع، وفي الوقت ذاته يؤدي إلى بروز الحاجة لقيادة تربوية قادرة على تدبر الأمور بعناية وفاعلية.

وللقيادة في المؤسسات التربوية، بشكل خاص، علاقة دينامية تربطها بباقي أعضاء الجماعة وتعمل ضمن بيئة دائمة التغيير، وهي تشير إلى الطريقة التي يمارس فيها القائد تأثيره في الأفراد لتحقيق الأهداف المحددة للمؤسسة. ويتوقف نوع القيادة الفعالة في تلك المؤسسات على بعدين أساسيين هما: البعد الإنساني الذي يمثله الأفراد، والبعد الوظيفي الذي تمثله متطلبات العمل فيه. ونظراً لإرتباط هذين البعدين - الإنساني والوظيفي - بعضهما ببعض ضمن إطار المؤسسة فإنه لمن أهم ما يترتب على القيادة التربوية من واجبات إيجاد الجو المساعد للأفراد للعمل بفاعلية أكبر وتحقيق الأهداف بحيث يتحقق المجال الأوسع للإنجاز الوظيفي وفي الوقت ذاته يتم الحفاظ على استمرار النمو الإنساني فيها (كلارنس، 1993).

وميز كنعان بين الإدارة والقيادة على إعتبار أن الإدارة بالنسبة لرجل الإدارة تعنى بما يتعلق بالجوانب التنفيذية التي توفر الظروف المناسبة، والإمكانات المادية، والبشرية اللازمة للعملية التربوية. أما القيادة فتتعلق بما هو أكبر من هذا وتتطلب ممن يقوم بدورها أن يحلّق على مستوى أرفع يمكن من خلاله أن يدرك الغايات البعيدة والأهداف الكبرى، كما نظر آخرون إلى الإدارة على أنها معنية بالحاضر، أما القيادة فتعنى بالتغيير والتطوير (كنعان، 1995).

وأشار أونز (Owens, 1970) إلى أن المدير يهتم بما يلي:

- ١ - الحفاظ على الوضع الراهن.
- ٢ - الحفاظ على البني الموجودة في التنظيم المؤسسي.
- ٣ - إستقرار التنظيم وإستمراريته للمحافظة على الأهداف المتوخاة للمنظمة.
- ٤ - المحافظة على العلاقات الوظيفية.
- ٥ - دور المدير تنفيذي، يوزع الأدوار ويستخدم القوة التي تساعده على تحقيق الأهداف للحفاظ على النظام وإستمرارية المدرسة.

أما القائد فمعني بـ :

- ١ - محاولة التجديد والتغيير في الأهداف.

- ٢ - محاولة التجديد للطرق التي تمكن المنظمة من تحقيق أهدافها.
- ٣ - التطوير.

والقيادة ليست مرتبطة بالضرورة بالمركز؛ إذ أن هناك من يمارس القيادة لأن مركزه يتطلب منه ذلك ولأنه مفوض رسمياً لأدائها، وهناك من يمارس القيادة بدون تفويض رسمي ولأنه يعمل ضمن مجموعة أثبتت عملياً قدرته على أن يلعب دوراً قيادياً فيها. فالقيادة عملياً ملازمة للمجموعة، إذ لا يمكن لأية مجموعة أن تحقق أهدافها بدون قائد يقود فعاليتها ويوجهها نحو تحقيق أهدافها، كما لا يمكن لأي قائد أن يؤدي دوره بفعالية دون وجود المجموعة وتظافر جهودها (الياس، 1984).

والقيادة الجيدة تتطلب الاهتمام المتوازن بالتكتيك والإستراتيجية. حيث يُقصد بالإستراتيجية علم وفن تجنيد واستخدام الدعم لسياسات وأغراض معينة ووضع الخطط المؤدية للأهداف، كما يقصد بالتكتيك، النشاطات والوسائل والفعاليات المحدودة التي تخدم غرضاً أوسع. فإذا ما انفصلت المتطلبات التكتيكية عن الإستراتيجية فإنها تصبح هدفاً في حد ذاتها وخالية من الغرض والمعنى المطلوب للقيادة الجيدة. حيث أن ما يمثله القائد ويؤمن به هو أكثر أهمية من الأسلوب القيادي الذي يتبعه (الياس، 1984).

إن أهم مبادئ القيادة الجيدة والتي هي تكتيكية وإستراتيجية يمكن أن تُصنف إلى:-

- ١ - مهارات القيادة التي من مستلزماتها الأساسية المتطلبات التكتيكية كمهارة القيادة لتطوير وإدامة كفاءتها الأساسية، ومهارة استخدام نظريات القيادة المختلفة. ومبادئ إدارة الفريق وتكتيكات التغلب على الخلافات، ونماذج إتخاذ القرارات بالمشاركة وأسلوب العمل الجماعي.
- ٢ - خلفيات القيادة والتي تمثل الأوضاع، والمشاعر، والمسلمات، والإتجاهات التي تقرر حقيقة القائد وتوجه قراراته وسلوكه والتي تتدرج تحتها الرؤية، والإدراك، والمبادئ التي يؤمن بها.
- ٣ - معاني القيادة التي تشمل تحديد الأهداف التي تُعطى للفعاليات اليومية لعمل المؤسسة التربوية ومنسبها الحياة والمعنى، والتخطيط الذي يحول الأهداف إلى برامج إجرائية راسخة وطويلة الأمد والأثر التي تعني ما يعطيه القائد من إهتمام للمبادئ المهمة وللأهداف والنتائج.
- ٤ - القيادة كتعبير ثقافي حيث تطبق المهارات والخلفيات والمعاني كتعبير ثقافي وليس مجرد أسلوب إداري (الياس، 1984).

لهذا من الضروري أن يطور القادة التربويون تفهماً واعياً لكيفية قيادة هذا الإنسان والتعامل معه، بحيث يبذل كل ما في وسعه من جهد عن قناعة ورضاً في أثناء ممارسته لدوره. فالقيادة نشاط دينامي يؤثر في الجهاز الإداري، حيث انه ينقله من الحالة الإستاتيكية الراكدة، إلى الحالة الدينامية المتحركة (الطويل، 1997).

ويذكر (الدويك، 1984) أن القيادة في نظر أوردي تيد هي: النشاط المتخصص الذي يمارسه شخص للتأثير في الآخرين، وجعلهم يتعاونون لتحقيق هدف يرغبون في تحقيقه. ويضيف أن القيادة في نظر كونتل وأدونيل بأنها: عملية التأثير التي يحدثها المدير في مرؤوسيه لإقناعهم وحثهم على المساهمة الفعالة بجهودهم في أداء النشاط التعاوني.

والقيادة كذلك هي نشاط إجتماعي هادف لصالح الجماعة عن طريق التعاون في رسم الخطة وتوزيع المسؤوليات حسب الكفايات، والإستعدادات البشرية، والإمكانات المادية المتاحة (جرادات، 1985).

والقيادة هي فن التأثير في الأشخاص وتوجيههم بطريقة معينة، يتسنى معها كسب طاعتهم وإحترامهم، وولائهم، وتعاونهم في الوصول إلى هدف معين (البناء، 1985).

وتهتم القيادة بوسيلة التأثير في الجماعة أكثر من إهتمامها بوسيلة إستخدام السلطة. وهي عملية التأثير في الجماعة أكثر مما هي سلطة عليهم. وهي فن إستمالة الأفراد للتعاون في تحقيق هدف مشترك (الدايل، 1989).

فالقادة التربويون، والقادة الآخرين في مختلف مواقعهم القيادية الإدارية، يمثلون جوهر الإدارة، وبالتالي فإن تبصير هؤلاء القادة التربويين، من المديرين وغيرهم بالمهارات المطلوبة لهم في أداء أعمالهم وتطويرهم على هذا الأساس يجب أن يُنظر إليه على أنه من أهم الإستثمارات التي تقوم بها المنظمات في تحسينها لنوعية خدماتها، وكفايتها، وإنتاجها (حجازي، 1985).

والقادة يميلون إلى تبني الإتجاه الشخصي والإيجابي وتحقيق أهداف المنظمة التي يعملون بها، لذا فهم يتسّمون دائماً بالإبداع، وتبني الأساليب الجديدة في إدارتهم، بل وإثارة قضايا جديدة بدلاً من الإبقاء على الوضع القائم كما يُفضل المديرون (هيجان، 1993).

وكذلك يستلزم أن تكون لدى كل هذه القيادات التربوية المهارات الأساسية لأداء أعمالهم والقيام بأدوارهم المرغوب فيها. وتم تقسيم هذه المهارات إلى:

أولاً: المهارات الذاتية:

تُعد شخصية القائد عنصراً هاماً في القيادة التربوية؛ لأن صفاته وخصائصه الشخصية لها أثر كبير في تحديد اتجاهات وإستجابات المعلمين لنواحي النشاط الإشرافي، ويُقصد بالشخصية: مجموعة الصفات الجسمية، والإنفعالية، والعقلية للفرد، وتؤثر هذه الخصائص مُنفردة أو مُجمعة في سلوك الفرد، كما يكون لمظاهرها المختلفة وقعٌ على الآخرين، وتؤثر على إستجاباتهم للفرد.

ومن السمات الشخصية التي يجب توافرها في القائد التربوي: القوة الجسمية، والعصبية، والحيوية، والطلاقة اللفظية، والصحة النفسية، والخلق الطيب، والقُدوة الحسنة، والعدالة التامة، وحسن الإصغاء والتواضع مع الآخرين، والنزاهة والأمانة، وروح العدل والإنصاف، والتجرد وعدم التحيز (العمائرية، 1999).

ثانياً: المهارات الإنسانية:

تتعلق بالطرق التي يستطيع بها رجل الإدارة المدرسية التعامل بنجاح مع الآخرين، وتتضمن المهارات الإنسانية مدى كفاءة رجل الإدارة في التعرف على متطلبات العمل مع الناس كأفراد ومجموعات، والمهارات الإنسانية الجيدة تحترم شخصية الآخرين وتدفعهم إلى العمل بحماس وقوة دون قهر أو إجبار (الفريجات، 2000).

ثالثاً: المهارات الفنية:

ويُقصد بها تفهم العمل وأدائه بإتقان، وتتطلب المهارة الفنية معرفة متخصصة وقدرة على التحليل في نطاق هذا التخصص، ومن الطبيعي أن تكون المهارة الفنية مألوفة لدينا أكثر من المهارتين (الذاتية والإنسانية)، لأنها مهارة ملموسة بشكل أكبر، ولأنها في عصر التخصص الذي نعيش فيه هي المهارة التي يجب أن تتوفر في عدد من الناس، ومعظم البرامج المهنية وبرامج التدريب أثناء العمل تدور حول تنمية هذه المهارة الفنية المتخصصة (حسين وزيدان، 1977).

وتتطلب المهارات الفنية التي تتعلق بالأساليب والطرائق التي يستخدمها المدير في ممارسته لعمله ومعالجته للمواقف التي يصادفها، مهارات فنية وقدر من المعلومات الضرورية التي يتطلبها نجاح العمل الإداري (العمارة، 1999).

رابعاً: المهارات التصورية الإدراكية:

تُعني المهارات التصورية لرجل الإدارة التعليمية؛ مهارته في التصور والنظرة إلى التربية في الإطار العام الذي يرتبط فيه النظام التعليمي ككل بالمجتمع، وليس مجرد نظرة جزئية إلى التعليم في نطاق مرحلة تعليمية، أو مادة دراسية، أو ما شابه ذلك، ورجل الإدارة التعليمية الذي يتمتع بمهارات تصورية جيدة هو الذي يحتفظ في ذهنه دائماً بالصورة الكلية، وهو الذي يربط بين إجراء يتخذه وبين الأهداف المنشودة في التربية، سواء أكان هذا الإجراء متعلقاً بالإدارة، أم بالتنظيم، أم بتطوير المنهج، أو هيئة العاملين، أو غيرها (سمعان ومرسي، 1975).

وفي دراسةٍ أعدها (الرزوق، 1985) توصل إلى أن القيادة الإدارية والتربوية الناجحة هي التي تستحوذ على المهارات والخصائص التالية:-

- ١ - القدرة على دفع أعضاء المؤسسة وإثارتهم وحثهم على تحقيق الأهداف المرجوة.
- ٢ - القدرة العلمية والفكرية، والخبرة اللازمة لتقديم الرأي والمشورة الصائبين.
- ٣ - النزاهة، لما لها من أهمية في نجاح القيادة على كافة المستويات.
- ٤ - النشاط والحيوية.
- ٥ - العدالة، والقدرة على تطبيق هذا المبدأ بين سائر أعضاء مجموعة العمل.
- ٦ - بناء الصداقة القائمة على روح التعاون والاحترام المتبادل مع العاملين.
- ٧ - إتزان لما له من تأثير يؤدي إلى كسب ثقة الموظفين والمواطنين على حد سواء.
- ٨ - لإمام الكامل لما يدور في الإدارة من أنشطة، وسلوك وظيفي متبع.
- ٩ - إظهار الثقة في العاملين وعدم التشكيك في قدراتهم وأماناتهم.
- ١٠ - إتاحة الفرص للعاملين للإشتراك في برنامج التدريب والتنمية المتعلقة بطبيعة عملهم.
- ١١ - حسن توزيع المهام والمسؤوليات والمراكز الوظيفية بين العاملين.
- ١٢ - الوقوف على مواطن الضعف والقصور في الأداء والإنتاجية ومعالجتها بحكمة ودراية.
- ١٣ - العمل على إشراك المعلمين في أنشطة الإدارة، في حدود إمكاناتهم.
- ١٤ - العمل على تطبيق مبدأ تفويض السلطة في الأمور التي تحقق مزيداً من الكفاءة في الأداء.
- ١٥ - تزويد العاملين دورياً بالمعارف والخبرات اللازمة لأداء أعمالهم.

١٦ - بذل كل جُهد ممكن لتحسين بيئة العمل.

١٧ - التعامل مع كل موظف بإعتباره وحدة ذات تركيبة خاصة تختلف عن غيرها.

ويتعين على القائد أن يؤدي دوره بفعالية عالية؛ لتعكس آثاره على المعلمين والإداريين والفنيين وان تكون لديه خلفية علمية واسعة بوسائل القياس والتقويم وبدرجة الإنجاز المدرسي، وبتطوير القوى البشرية والبرامج التعليمية والأسس التي تبنى عليها العلاقات الإنسانية، والإعزاز بمهنة التعليم (Pankake and Burrett, 1990).

ويكون القائد أكثر تأثيراً عندما يستخدم المعرفة والسلوك المكتسب، فضلا عن التبصر في تقدير الحاجات وتوفير القيادة الفاعلة في الموقف المعين، فالقيادة كظاهرة، عملية معقدة إلا أنها حيوية لتحسين الحياة التنظيمية وحياة المجتمع بأسره، وتشكل تحدياً أساسياً لأكثر القادة قُدرةً (كلارنس، 1993).

فالقيادة التربوية ليست وظيفة يُنظر فيها القائد التربوي إلى الجهاز التعليمي من عل، وليست وظيفة روتينية جل إهتمامها تسيير أمور المدرسة؛ بل هي تجاوز لما سبق، كونها عملية تُركز على العلاقات الإنسانية وعلى زيادة الإنتاجية من أجل تحقيق أهداف المؤسسة، وكونها تتعلق بالتأثير في أعضاء هيئة التدريس، والإداريين، والفنيين، والطلبة في المدرسة (فريجات، 2000).

ويحتل القائد التربوي دوراً رئيسياً في مسؤوليته عن أداء العاملين معه، ويتعرض في سبيل ذلك إلى ضغوط من جهات شتى. فهناك طلب مستمر على تحقيق أداء يتسم بالكفاءة والفاعلية، وتعظيم دور العاملين معه من: معلمين، ومرشدين، وإداريين وطلبة، في العملية التربوية، والتوفير في النفقات؛ من أجل إيجاد مخرجات متمثلة في الطلبة المتخرجين قادرة على مواجهة التحديات التي قد تعترضها في سوق العمل، فالتحدي الذي قد يواجه القائد التربوي يتمحور حول ما يمكن أن يفعله لحفز العاملين معه وإثارة دافعيتهم على الأداء الأفضل (الطويل، 1999).

فضلاً عن ذلك فإن المركز الذي يحتله مدير المدرسة من خلال علاقاته المتعددة مع المعلمين والطلبة، والعاملين والإداريين داخل المدرسة يتطلب منه القيام بدور أكثر فاعلية قد ينتج عنه سلوك متعدد يؤثر إما سلباً أو إيجاباً في إدارة العاملين معه وقيادتهم بشكل يخلق جواً من الود والانتماء المؤسسي بين أعضاء الهيئة التدريسية، والطلبة، والإداريين، والفنيين، والمستخدمين أو العكس. وقد

يلعب مدير المدرسة دوراً إدارياً بهدف تسيير أمور المدرسة الروتينية، أو دوراً قيادياً يتمثل في التجديد والتطوير .

ويُعد دور مدير المدرسة معقداً، بسبب طبيعة الأعمال التي يقوم بها مع مرؤوسيه؛ مما يتطلب أن يتحلى بمزايا ومهارات مهنية وشخصية للقيام بتنفيذ أعمالهم بنجاح (Johnson, 1994).

ومن هذا المنطلق فإن معظم النظريات التربوية والتعريفات المتعددة للقيادة، تضع سلوك مدير المدرسة في موقع القيادة، فهو الرئيس المباشر لجميع المعلمين، وهو المسؤول الأول عن نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها، وتربية تلاميذها، وهو حلقة الإتصال بين جميع العاملين من معلمين، وطلاب، ومشرفين، وأولياء أمور. وعليه يقع عبء المسؤولية للحصول على أفضل النتائج الممكنة. لذلك نجد أن إمتلاك المهارات القيادية اللازمة لمدير المدرسة مهماً جداً لزيادة فعالية المدرسة، ومن هذه الناحية نرى أن السلوك القيادي المتبع من مدير المدرسة نتيجة لإمتلاكه مهارات القيادة التربوية هو الذي يوجه المعلمين والطلبة، ويُنسق جهودهم نحو تحقيق أهداف المدرسة، ويبني علاقات طيبة مع المعلمين والزملاء.

ويأمل الباحث من خلال دراسته هذه الكشف عن مدى إمتلاك مديري المدارس الثانوية لمثل تلك المهارات القيادية ومهارات أخرى كثيرة لازمة وضرورية.

2.1 مشكلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة حول مدى إمتلاك مديري المدارس الثانوية لمهارات القيادة التربوية من وجهة نظر المعلمين في محافظتي بيت لحم والخليل، حيث لاحظ الباحث من خلال موقعه الوظيفي في قسم الإشراف التربوي، أن هناك إهتماماً بالغاً بمدير المدرسة بإعتباره ركيزة أساسية في رفع مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ، وأن هناك إختلافاً واضحاً في الأداء بين مديري المدارس الثانوية، مما أدى إلى توجه الباحث نحو دراسة مدى إمتلاكهم لمهارات القيادة التربوية.

ويعتبر التعليم الدعامية الأساسية في تقدم المجتمعات وإزدهارها، فهو ضرورة من ضروريات الحياة، والحياة التعليمية لكل أمة تتضمن إلى جانب تنظيم التعليم كيفية إدارته، حيث تعتبر الإدارة والقيادة التربوية مرآة تعكس حياة المجتمع، وتتوقف عليها الكثير من الأمور التي يقوم بها القائد التربوي في المدرسة، فعند إمتلاك مدير المدرسة لمهارات القيادة التربوية في مدرسته، ينعكس ذلك على المعلمين

والتلاميذ على حد سواء، وبالتالي على العملية التعليمية التعلّمية، وتتحصر مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي الآتي:

"ما مدى إمتلاك مديري المدارس الثانوية لمهارات القيادة التربوية من وجهة نظر المعلمين في محافظتي بيت لحم والخليل؟"

3.1 أسئلة الدراسة:

تُحاول هذه الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

١ - ما مدى إمتلاك مديري المدارس الثانوية لمهارات القيادة التربوية في محافظتي بيت لحم والخليل من وجهة نظر المعلمين؟

٢ - هل تختلف آراء المعلمين حول مدى امتلاك مديري المدارس الثانوية لمهارات القيادة التربوية في محافظتي بيت لحم والخليل باختلاف جنس المعلم، والمؤهل العلمي للمعلم، وخبرة المعلم، وموقع المدرسة، وجنس المدير، والمؤهل العلمي للمدير، وخبرة المدير كمعلم، وخبرة المدير كمدير، والمديرية، وجنس المدرسة؟

4.1 فرضيات الدراسة:

انبثقت الفرضيات الصفرية الآتية من السؤال الثاني للدراسة، عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$):

١ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين في المدارس الثانوية لمدى إمتلاك المديرين لمهارات القيادة التربوية تعزى إلى جنس المعلم.

٢ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين في المدارس الثانوية لمدى إمتلاك المديرين لمهارات القيادة التربوية تعزى إلى المؤهل العلمي للمعلم.

٣ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين في المدارس الثانوية لمدى إمتلاك المديرين لمهارات القيادة التربوية تعزى إلى خبرة المعلم.

٤ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين في المدارس الثانوية لمدى إمتلاك المديرين لمهارات القيادة التربوية تعزى إلى موقع المدرسة.

٥ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين في المدارس الثانوية لمدى إمتلاك المديرين لمهارات القيادة التربوية تعزى إلى جنس المدير.

- ٦ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين في المدارس الثانوية لمدى إمتلاك المديرين لمهارات القيادة التربوية تعزى إلى المؤهل العلمي للمدير .
- ٧ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين في المدارس الثانوية لمدى إمتلاك المديرين لمهارات القيادة التربوية تعزى إلى خبرة المدير كمعلم .
- ٨ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين في المدارس الثانوية لمدى إمتلاك المديرين لمهارات القيادة التربوية تعزى إلى خبرة المدير كمدير .
- ٩ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين في المدارس الثانوية لمدى إمتلاك المديرين لمهارات القيادة التربوية تعزى إلى المديرية .
- ١٠ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين في المدارس الثانوية لمدى إمتلاك المديرين لمهارات القيادة التربوية تعزى إلى جنس المدرسة .

5.1 أهمية الدراسة ومبرراتها:

يتوقف نجاح المؤسسة التعليمية على درجة فعالية السلوك القيادي لمدير المدرسة، في تحقيق حاجاتها وآمالها وطموحاتها، لذلك فإن سلوك المدير له دور كبير في نمو ونضج العاملين معه من معلمين، وتلاميذ، وموظفين كافة.

وتكمن أهمية الدراسة من حيث حداثة موضوعها، فكثير من الدراسات التربوية تناولت أنماط الإدارة التربوية وأسس إختيار مدير المدرسة، وبعضها تناول دور المدير كمشرف تربوي مقيم، وكذلك درجة ممارسة مدير المدرسة للكفايات المهنية، فتأتي أهمية هذه الدراسة من حيث معالجتها لموضوع تربوي مهم وهو مدير المدرسة ومدى إمتلاكه لمهارات القيادة التربوية الضرورية لبناء الفرد والمؤسسة والمجتمع، فمدير المدرسة هو حلقة الوصل بين جميع أطراف العملية التربوية في المدرسة وله علاقات مع المجتمع المحلي، وعليه فإن المهارات التي يتمتع بها مدير المدرسة في إدارته لمدرسته لها الأثر الكبير في تحقيق الأهداف المرجوة وعلى رأسها رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ.

وتعد هذه الدراسة مرشداً لمديري المدارس بشكل خاص، وللإدارة التربوية بشكل عام، إذ أنها تفيد كلا من الإداريين، والمعلمين، والمشرفين التربويين. ومن المتوقع أن تسهم هذه الدراسة كذلك في الكشف عما إذا كان هناك اختلاف يعزى للجنس، والمؤهل العلمي، وموقع المدرسة، والخبرة لكل من المدير والمعلم في إمتلاك مهارات القيادة التربوية الفعالة.

6.1 أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى ما يلي:

- ١ - التعرف إلى مدى إمتلاك مديري المدارس الثانوية لمهارات القيادة التربوية.
- ٢ - التعرف إلى أهم المهارات التي بحاجة إلى تدريب وتطوير.
- ٣ - التعرف إلى مدى إختلاف درجة امتلاك مديري المدارس الثانوية لمهارات القيادة التربوية.
- ٤ - تحديد واقع المهارات القيادية التربوية لمديري المدارس الثانوية في ظل المتغيرات (جنس المعلم، والمؤهل العلمي للمعلم، وخبرة المعلم، وموقع المدرسة، وجنس المدير، والمؤهل العلمي للمدير، وخبرة المدير كمعلم، وخبرة المدير كمدير، والمديرية، وجنس المدرسة).
- ٥ - وضع توصيات ومقترحات للجهات المختصة، تركز على ضرورة امتلاك مديري المدارس الثانوية للمهارات المفقودة لديهم، للعمل على تليبيتها بالطرق والأساليب المتبعة.

7.1 حدود الدراسة:

الحدود المكانية: تقتصر نتائج هذه الدراسة على عينة طبقية عشوائية من المدارس الثانوية الحكومية في محافظتي بيت لحم والخليل.
الحدود الزمانية: العام الدراسي 2006/2005.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

1.2 المقدمة:

يتناول هذا الفصل عرضاً لبعض الدراسات العربية والأجنبية السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، والتي أجريت على موضوع القيادة التربوية لمديري المدارس الثانوية من حيث المهارات اللازمة والنمط المستخدم في قيادة المدرسة، وفاعلية القيادة، وكذلك بالممارسات الإدارية والفنية لمديري المدارس كقيادة تربويين، وقد تناول الباحث هذه الدراسات وفق التصنيف الآتي:

أولاً - الدراسات العربية.

ثانياً - الدراسات الأجنبية.

2.2 الدراسات العربية:

تناولت دراسة (خصاونة، 1985) أهم الخصائص الشخصية والمهنية لمديري المدارس الثانوية في الأردن، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الثانوية في الأردن وعددهم (412) مديراً ومديرةً، وتكونت عينة الدراسة من (62) مديراً ومديرةً بطريقة العينة العشوائية بنسبة (15%) حسب مناطق ومكاتب التربية والتعليم للعام الدراسي 1984/1985.

وتوصلت الدراسة إلى أن معظم المديرين ما زالوا في منتصف عمرهم المهني، وأن رصيدهم من الخبرة في المجال الإداري مقاساً بعدد السنوات مرتفعاً، وأن فرصهم للنمو المهني والتقدم في مجالات القيادة الإدارية كبيرة، وبيّنت الدراسة أن غالبية مديري المدارس الثانوية في الأردن ينقصهم جزئياً الإعداد الأكاديمي المناسب وكلياً الإعداد المسلكي والإداري الضروري، وكشفت الدراسة عن أن أقل قضية قرأ عنها المديرون واستفادوا منها من بين عدة قضايا تربوية وغير تربوية عُرضت عليهم هي إستراتيجية التطوير والتجديد التربوي بما يتفق وحاجات المجتمع، والتي تعتبر من أهم مهارات القيادة التربوية. وفي دراسة (أباطة، 1990) بعنوان "تشخيص القدرات القيادية لمديري ومديرات المدارس الأساسية والثانوية في الأردن"، والتي هدفت إلى التعرف على واقع القدرات القيادية لدى مديري ومديرات المدارس في الأردن، وكذلك معرفة أثر المتغيرات المستقلة كالجنس، والمرحلة الدراسية، والخبرة العملية، والخبرة الإدارية، والمؤهل العلمي، والتأهيل المسلكي على المتغيرات التابعة للدراسة وهي الموضوعية، واستخدام السلطة، والمرونة، وفهم الآخرين، والاتصال. حيث قام الباحث بتطبيق إختبار القيادة التربوية الذي طوّره محمد منير مرسي، لقياس القدرة على القيادة لدى مديري ومديرات المدارس،

وتألفت عينة الدراسة من (301) مديراً ومديرة تم إختيارهم بطريقة عشوائية طبقية من مجتمع الدراسة، بحيث شكلت هذه المجموعة (60%) من المجموع الكلي لمجتمع الدراسة، وكان من نتائج الدراسة أن (61%) من أفراد العينة قد حصلوا على تقدير مقبول، وبالمقابل حصل (8%) من أفراد العينة على تقدير ضعيف حول واقع القدرات القيادية لدى مديري ومديرات المدارس الأساسية والثانوية في الأردن، ودلت نتائج الدراسة أيضاً على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القدرات القيادية تعزى إلى الجنس في مهارة المرونة، وكان هذا الفارق لصالح الذكور، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القدرات القيادية تُعزى إلى المرحلة، حيث جاءت هذه النتيجة لصالح مديري ومديرات المدارس الأساسية إذ أظهرت النتائج مهارة واضحة في جانب فهم الآخرين.

وهدفت دراسة (أبو كف، 1990) التعرف إلى واقع السمات الشخصية لمدير المدرسة الثانوية العامة في الأردن، وكيفية توزيعها عند المديرين والمديرات وفق تصنيفها على مقياس الشخصية لجوردون (Gordon Personal Profile)، وقد إرتكزت هذه الدراسة على أساس البحث في السمات الشخصية المصنفة على مقياس الشخصية ليونارد جوردون والتي تمثلت في أربع سمات هي:

- * سمة السيطرة (Ascendancy)، والتي يمتلك حاملها مهارات السيطرة اللغوية، إتخذ دوراً نشطاً بين أفراد المجموعة، وثقته بنفسه، والحزم والإصرار في العلاقة مع الآخرين، وبالميل إلى إتخاذ القرارات مستقلاً عن غيره.

- * سمة المسؤولية (Responsibility)، ويتصف حاملها بمهارة القدرة على الإستمرار فيما كلف به من عمل، والمثابرة، والتصميم، وإمكانية الإعتماد عليه.
- * سمة الإلتزان الإنفعالي (Emotional Stability)، ويتميز حاملها بمهارة البُعد عن القلق، والبُعد عن التوتر العصبي، والبُعد عن الحساسية الزائدة.
- * سمة الإجتماعية (Sociability)، ويتصف حاملها بمهارة حبه للإختلاط بالناس، وللعمل معهم، وبميله للتجمعات.

وتكونت عينة الدراسة من (136) مديراً ومديرةً يمثلون مُجتمع الدراسة بنسبة (100%)، وقام المديرون والمديرات بالإجابة عن فقرات الإستبانة بعد تعريبها، ودلت نتائج الدراسة من خلال إستجابة المديرين والمديرات الذاتية على فقرات الإستبانة، على أن هناك أربع سمات شخصية يتصف بها المديرين والمديرات بشكل متفاوت هي: سمات السيطرة، والمسؤولية، والإلتزان الإنفعالي، والاجتماعية. ودلت النتائج أيضاً على عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المديرين في السمات الأربعة تُعزى للمؤهل أو الخبرة الإدارية، وكذلك للمديرات. كما بيّنت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المديرين والمديرات في السمات الأربعة تُعزى للجنس أو المؤهل أو الخبرة الإدارية.

وقام (العمرى، 1992)، بدراسة عنوانها "السلوك القيادي لمدير المدرسة وعلاقته بثقة المعلم بالمدير، وبفعالية المدير من وجهة نظر المعلمين" حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين السلوك القيادي لمدير المدرسة ومتغيري ثقة المعلم بالمدير، وفعالية المدير من وجهة نظر المعلمين، والتعرف على اثر بعض المتغيرات الذاتية للمعلم (المؤهل العلمي، والخبرة التربوية، والخبرة الحالية، ومستوى المدرسة) في هذه العلاقة.

وتكونت عينة الدراسة من (202) معلماً ومعلمةً، تم إختيارهم عشوائياً من المعلمين والمعلمات في مديرية التربية والتعليم لمحافظة إربد، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين الثقة بالمدير من جهة ومتغيري سلوكه القيادي، مُتجمعة مع متغيرات المعلم الذاتية من جهة أخرى، ودلت النتائج أيضاً إلى وجود اثر دال إحصائياً لمتغيرات السلوك الاعتباري للمدير، وسلوكه في وضع إطار للعمل ومستوى المدرسة، في حين لم يظهر أي أثر لجنس المعلم أو مؤهله وخبرته التربوية في شرح هذا التباين.

كما وأجرى (قواسمة، 1992)، دراسة هدفت إلى تحديد درجة رضا المعلمين والمعلمات عن الممارسات الإدارية والفنية لمديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في مديرية التربية والتعليم لعمان الأولى، واستخدم الباحث إستبانة تم تطويرها بالإستعانة بالأدب التربوي والدراسات السابقة، وتكونت عينة الدراسة من جميع مجتمع الدراسة البالغ عددهم (504) معلمين ومعلمات في مديرية التربية والتعليم لعمان الكبرى الأولى، وإستخدم الباحث تحليل التباين الأحادي واختبار (ت) الإحصائي. وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: أن مستوى الرضا للمعلمين والمعلمات عن ممارسات مديري ومديرات المدارس الثانوية كان في المجال الإداري أعلى منه في المجال الفني. وكذلك يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لرضا المعلمين والمعلمات عن ممارسات مديري ومديرات المدارس الثانوية في المجال الإداري لصالح الذكور، والعكس (عدم وجود فروق) في المجال الفني صحيح.

وهدف دراسة (الشلافة، 1993) إلى معرفة العلاقة بين إدراك المدير لنمطه القيادي وإدراك المعلمين لهذا النمط، واثر هذه العلاقة في مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين في مديرتي التربية والتعليم لعمان الكبرى الأولى والثانية، وإستخدم الباحث إستبانتين: الأولى لتحديد الإدراك لنمط قيادة مدير المدرسة والثانية لتحديد مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين، ولتحليل المعلومات استخدم الباحث اختبار (ت). واشتملت عينة الدراسة على (95) مديراً ومديرةً و(630) معلماً ومعلمةً، وأشارت النتائج التي أسفرت عنها الدراسة إلى ما يلي:

1- الغالبية العظمى من المديرين والمعلمين أدركوا السلوك القيادي لمدير المدرسة.

2- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إدراك المعلمين لنمط القيادة لدى مديريهم تُعزى إلى جنس المعلم والمؤهل العلمي للمعلم.

وأجرت (خضير، 1994) دراسة بهدف قياس السمات القيادية للمديرين في العراق ومعرفة الفروق في هذه السمات بين القادة في المستويات الإدارية الثلاثة العليا والوسطى والدنيا. واستخدمت الباحثة استبانة تم توزيعها على المديرين في المستويات الإدارية الثلاثة، واختيرت العينة بطريقة عشوائية، حيث تضمنت الاستبانة أسئلة عن السمات القيادية التي يجب توفرها في المدير من تلك السمات التي حددها غايسلي في نموذجها، وأجري التحليل الإحصائي المناسب الذي اظهر نتائج من أهمها:

1- توصلت الدراسة إلى عدد من السمات هي: الذكاء، والمبادأة، والحسم، والحاجة للأمن، والألفة مع الجماعة، والحاجة للقوة، والنضوج.

2- القيادة في مستوى الإدارة العليا، ترتفع في مستوى الذكاء والنضوج، والحاجة للأمن والألفة مع الجماعة عن المستويين الإداريين الوسطى والدنيا.

وهدفنا دراسة (بطاح والسعود، 1995) إلى إستكشاف قدرة مديري المدارس ومديراتها في محافظة الكرك على إتخاذ القرار، وقد اشتملت عينة الدراسة على جميع المديرين والمديرات في المدارس الحكومية الأساسية والثانوية وعددهم (215) مديراً ومديرةً، وطور الباحث إستبانة مؤلفة من (20) فقرة رباعية التدرج. وأشار الباحث في خلفية دراسته إلى ما ذكره سايمون بأن إتخاذ القرار السليم والرشيد هو من صلب دور مدير المدرسة القيادي إذ أن إتخاذ القرار هو قلب الإدارة وجوهرها. وبينت نتائج الدراسة أن قدرة مديري المدارس ومديراتها على اتخاذ القرار لا تختلف باختلاف جنسهم؛ أي أن المديرين لا يختلفون عن المديرات من حيث قدرتهم على إتخاذ القرار وقد يعود هذا إلى أن هناك عوامل أخرى كالذكاء الشخصي والتنشئة الاجتماعية والخبرات الحياتية أكثر تأثيراً من جنس الشخص في خلق وتطوير قدرته على إتخاذ القرار. وبينت الدراسة إلى أن قدرة مديري المدارس ومديراتها على إتخاذ القرار لا تختلف باختلاف مؤهلاتهم العلمية، وكذلك خبراتهم التعليمية والإدارية.

وقام (مياس، 1996)، بدراسة عنوانها "الكفايات القيادية لمدير المدرسة الثانوية كما يتصورها القادة التربويون ومديرو المدارس الثانوية في محافظة المفرق"، حيث اشتملت عينة الدراسة على جميع أعضاء المجتمع الدراسي البالغ عددهم (200) قائداً تربوياً، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن أهم الكفايات القيادية التي يمتلكها مديرو ومديرات المدارس الثانوية في محافظة المفرق، وكان من أهم نتائج الدراسة أن مديري ومديرات المدارس الثانوية يمتلكون الكفايات القيادية اللازمة لعملهم ولكنهم يركزون على الكفايات الإدارية الضابطة للعاملين وسير العمل، أكثر من تركيزهم على الكفايات

الإنسانية والفنية، وأظهرت الدراسة أيضا انه لا توجد فروق دالة إحصائية حول امتلاك الكفايات تعزى لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية حول الكفايات تُعزى للموقع القيادي.

وأما دراسة (الشبول، 1996)، فهدفت إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للكفايات المهنية في منطقة شمال الأردن، وبيان أثر كل من الجنس، والخبرة التعليمية، والخبرة الإدارية، والمؤهل العلمي للمدير في تحديد درجة ممارسته للكفايات المهنية. وتكونت عينة الدراسة من (181) مديراً ومديرةً من مجتمع الدراسة البالغ عددهم (250) مديراً ومديرةً للعام الدراسي 1996/1995.

وقد توصلت الدراسة إلى نتائج عديدة من أبرزها:

- ١- إن تصورات مديري المدارس الثانوية في ممارساتهم للكفايات المهنية فوق المتوسط وذلك يدل على أن المديرين يمارسون هذه الكفايات بدرجة كبيرة.
- ٢- لا يوجد إختلاف بين مديري المدارس الثانوية في درجة ممارستهم للكفايات المهنية تعزى إلى الجنس، وخبراتهم التعليمية والإدارية، ومؤهلاتهم العلمية.

هدفت دراسة أعدها (غيث، 1996)، بعنوان "اثر أنماط الإتصال الإداري لدى القيادات التربوية في مديريات التربية والتعليم على درجة فاعلية الممارسات الإدارية القيادية لمديري المدارس ومديراتها الثانوية الحكومية في محافظة عمّان" إلى التعرف على درجة فاعلية الممارسات الإدارية القيادية لمديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان، وتكونت مجتمع الدراسة وعينتها من (152) قيادياً وقياديةً في مديريات التربية والتعليم، ومن (134) مديراً ومديرةً من مديري المدارس الثانوية، وقام الباحث ببناء أداة لقياس أنماط الإتصال الإداري لدى القيادات التربوية في مديريات التربية والتعليم، وبناء أداة أخرى لقياس درجة فاعلية الممارسات الإدارية القيادية لمديري المدارس الثانوية. وكان من أبرز نتائج الدراسة أن درجة فاعلية الممارسات الإدارية القيادية لمديري ومديرات المدارس الثانوية في مديريات التربية الثلاثة عالية.

وقام (المغدي، 1996) بدراسة حول أثر الأساليب القيادية في مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين بمحافظة الإحساء التعليمية، وذلك من منظور النظرية الموقفية لهرسي وبلانشرود ونظرية الدوافع لهرزبورغ، حيث هدفت الدراسة إلى تطبيق نموذج القيادة الموقفية لهرسي وبلانشرود، ونظرية العاملين لهرزبورغ، على مدارس البنين في التعليم العام بمحافظة الإحساء، وهدفت كذلك إلى دراسة مدى توافق

مفاهيمها مع المجتمع السعودي ومدى تكامل نموذج القيادة الموقفية مع نظرية العاملين لهرزوبوغ، بالإضافة إلى التعرف على الأساليب القيادية لمديري المدارس وأثرها في مستوى الرضا الوظيفي لمعلميهم في ضوء المتغيرات المختلفة كمستوياتهم التعليمية، سنوات الخبرة، اختلاف التخصص، ومستوى التدريب. وشملت عينة الدراسة (79) مديراً و (656) معلماً في مختلف مدارس البنين بمحافظة الأحساء التعليمية، وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها أن المديرين في المرحلة الابتدائية يمارسون الأسلوب المشارك (عالٍ في المساندة ومنخفض في التوجيه)، وفي المرحلة المتوسطة أسلوب التسويق (سلوك عالٍ في التوجيه والمساندة)، وفي المرحلة الثانوية أسلوب الأمر (سلوك عالٍ في التوجيه ومنخفض في المساندة)، وأن المعلمين في المرحلة الابتدائية أكثر رضا عن بيئة العمل ومحتوى العمل من المعلمين في المرحلة المتوسطة والثانوية، والمعلمون ذو الخبرة الطويلة أكثر رضا عن بيئة العمل ومحتوى العمل من المعلمين الأقل خبرة، وأظهرت الدراسة وجود تأثير للعوامل المكونة لبيئة العمل ومحتوى العمل في رضا المعلمين.

وهدفنا دراسة (المحبوب-أ، 1996) إلى معرفة رأي مديرات المدارس الابتدائية في منطقة الأحساء التعليمية عن أهم الخصائص والصفات القيادية الإدارية الفعالة في ضوء متغيرات العمر وسنوات الخبرة، ومن أجل جمع المعلومات الخاصة بهذه الدراسة، قام الباحث ببناء إستبانة الأبعاد القيادية في ضوء الدراسات والأبحاث السابقة مكونة من أربعين فقرة تقيس الأبعاد القيادية الخاصة بالاتصال، والإبداع، والتنظيم، والتعاون، والنشاط، وتقدير الآخري ن، والحزم، والعدل. وتكونت عينة الدراسة من (33) مديرة مدرسة من منطقة الأحساء التعليمية في المملكة العربية السعودية. وأشارت النتائج إلى التشابه الكبير في رؤية عينة الدراسة من المديرات الأكبر عمراً والمديرات الأصغر عمراً، بأن مدير المدرسة الفعال ينبغي أن يمتلك الصفات القيادية التي حددتها هذه الدراسة (ذاتية، وفنية، وإنسانية، وذهنية)، وأشارت النتائج أيضاً إلى أن العينة التي أسُطُلت آراؤها من المديرات الأكثر خبرة لا تختلف رؤيتهن عن المديرات الأقل خبرة فيما يتعلق بالأبعاد القيادية، حيث أن كلا النوعين يرى أنه ينبغي أن يتمتع القائد التربوي بالصفات القيادية السابقة الذكر. ومن الجدير ذكره بأن نتائج الدراسة لم تدعم فرضيات الدراسة، إلا أنها تكشف التجانس في وجهات النظر بين المديرات ونظرتهم المتقاربة إلى الأبعاد القيادية، وهذا يعود إلى البيئة الجغرافية والخلفية الثقافية الواحدة التي تنتمي إليها المديرات والهيئة التدريسية، وهو مؤشر إيجابي في تعاون القيادة المدرسية ممثلة في المديرية وعضوات هيئة التدريس في العمل جنباً إلى جنب لرفع مستوى التعليم في المؤسسات التعليمية وتحقيق أهدافها.

وفي دراسة (الأغبيري، 1997)، بعنوان "تأثير الإنجاز الأكاديمي وبعض المتغيرات في الأنماط القيادية لدى عينة من مديري مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية - المملكة العربية السعودية"، حيث هدفت

هذه الدراسة لمعرفة العلاقة والفروق في الأنماط القيادية الخاصة بالعناصر القيادية لمديري المدارس وذلك في ضوء بعض المتغيرات كمستوى الإنجاز الأكاديمي لأفراد العينة أثناء التحاقهم بدورات تدريبية لمدة فصل دراسي، بالإضافة إلى عامل السن، ونوع الوظيفة التي يشغلها، والمؤهل الدراسي، والخبرة العملية، من خلال تطبيق أداة وصف فاعلية وتكيف القائد التي طورها كل من هرسلي وبلانشرد، واشتملت عينة الدراسة على (143) متديراً من مديري ووكلاء مدارس التعليم العام. وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى أن مدراء المدارس الذين شاركوا في هذه الدراسة يمارسون أنماط القيادة الأربعة: الإبلاغ، والإقناع، والمشاركة، والتفويض بشكل متقارب إلى حد ما، حيث لم تظهر فروق جوهرية بينهم في ممارسة القيادة ومن متغيرات الإنجاز الأكاديمي، والوظيفة، والمؤهل الدراسي، وسنوات الخبرة، وظهر في متغير العمر الزمني على مقياس الإبلاغ والتفويض لصالح المدراء الذين في سن (43) سنة فأكثر في نمط التفويض وفي سن (31-36) في نمط الإبلاغ، وأشارت أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة بين المدراء وفق متغير العمر على نمط التفويض.

وهدفنا دراسة (طبعوني، 1997)، إلى التعرف على أنماط القيادة التي يمارسها مديرو المدارس الأساسية الدنيا ومشاركتهم للمعلمين في اتخاذ القرارات، وبيان أثر كل من الجنس، والخدمة، والمؤهل العلمي، والتأهيل التربوي في النمط القيادي، والمشاركة في عملية اتخاذ القرارات. وشملت عينة الدراسة على (41) مديراً ومديرةً و(178) معلماً ومعلمةً في محافظات شمال الضفة الغربية. وأظهرت النتائج أن أكثر الأنماط القيادية انتشاراً بين أوساط المديرين، هو النمط القيادي الديمقراطي يليه النمط الذي يتوسط ما بين النمط الديمقراطي والنمط الأوتوقراطي، ثم في المرتبة الأخيرة النمط الأوتوقراطي، وبيّنت الدراسة أيضاً بأنه لا يوجد بين المديرين من يستخدم النمط التسيبي في القيادة.

وقام (السعيد، 1998)، بدراسة بعنوان "النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس الثانوية في سلطنة عُمان كما يتصوره المعلمون والمعلمات العاملون معهم"، وهدفت الدراسة إلى التعرف على هذه الأنماط السائدة لدى مديري المدارس، وتكونت عينة الدراسة من (394) معلماً ومعلمةً تم إختيارهم بطريقة عشوائية من أربع مناطق تعليمية من أصل عشرة مناطق تعليمية في السلطنة، وأظهرت الدراسة نتائج من أهمها أن الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية في سلطنة عُمان كما يتصورها المعلمون والمعلمات هي النمط الديمقراطي، النمط الأوتوقراطي، وأخيراً النمط الترسلي.

وأجرى (الخطيب، 1998)، دراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات القادة الإداريين في الجامعات الأردنية الحكومية نحو تعيين المرأة في مراكز قيادية في الجامعات وذلك من خلال درجة موافقتهم على إمتلاك المرأة للخصائص والمهارات القيادية، وتألفت عينة الدراسة من (45) فرداً وتم استخدام

استبانة من إعداد الباحثة، وأشارت النتائج بأن اتجاهات القادة الإداريين إيجابية جداً نحو إمتلاك المرأة للخصائص القيادية، وإيجابية نحو إمتلاك المرأة للمهارات القيادية وذلك من خلال إستخدام المتوسطات الحسابية، كما أشارت نتائج إختبار (ت) بأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى للتخصص (علمي / أدبي) بين اتجاهات هؤلاء الإداريين نحو امتلاك المرأة للمهارات والخصائص القيادية والتي تؤهلها لاحتلال مراكز قيادية في الجامعات.

وبيّنت (الجندي، 1998)، بدراسة هدفت إلى التعرف على النمط الإداري السائد في المدارس الحكومية التابعة لمكتب تربية جنوب الخليل. وتكونت عينة الدراسة من (51) معلماً ومعلمةً من بين (1443) معلماً ومعلمةً في مدارس تربية جنوب الخليل. وتوصلت الدراسة إلى أن النمط الديمقراطي هو النمط السائد يليه النمط الديكتاتوري ثم النمط المتضارب وأخيراً النمط المنطلق، وأظهرت الدراسة أيضاً أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في نظرة المعلمين والمعلمات للنمط الإداري لصالح من عملوا (3-5) سنوات مع مديرهم الحالي.

وفي دراسة (شقير، 1999) والتي هدفت إلى التعرف على إدراك المعلمين للأنماط القيادية التي يمارسها مديرو ومديرات المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم وعلاقته باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، وتم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية، وتكونت من (211) معلماً ومعلمة، واستخدمت الباحثة استبانتين الأولى: لقياس نمط القيادة لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم، حيث تمحورت الإستبانة حول الأنماط الإدارية الثلاث (النمط الديكتاتوري، والنمط الديمقراطي، والنمط التسبيبي) والثانية: فهي لقياس اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس. وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها:

- 1- إن أكثر الأنماط القيادية إنتشاراً بين أوساط المديرين هو النمط القيادي الديمقراطي، يليه النمط الديكتاتوري، ثم النمط التسبيبي.
- 2- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إستجابات المعلمين على مقياس النمط القيادي تُعزى إلى متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة العملية للمعلم).
- 3- هناك علاقة طردية بين النمط القيادي الديمقراطي لمديري المدارس وبين الإتجاه نحو مهنة التدريس، وعلاقة عكسية بين كل من النمطين الآخرين لمديري المدارس وبين الإتجاه نحو مهنة التدريس.

وأجرى (عابدين، 1999) دراسة هدفت إلى التعرف على أنماط سلوكية مختارة، ودرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية والخاصة في منطقتي القدس ورام الله لها، وكذلك معرفة أثر متغيرات السلطة المشرفة، والمهنة، على تصورات المعلمين والمديرين نحو ذلك.

واشتملت عينة الدراسة على (207) مديراً ومعلماً، وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين تصورات المعلمين والمديرين لدرجة الأنماط السلوكية تعزى للسلطة المشرفة سواء في المجالات أو في المقياس الكلي، وكذلك بيّنت الدراسة إلى وجود فروق بين تصورات المعلمين والمديرين لدرجة ممارسة المديرين للأنماط السلوكية تُعزى للسلطة المشرفة في مجالي التخطيط والقيادة والمقياس الكلي لصالح المدارس الخاصة.

وفي دراسة (المحبوب-ب، 2000)، بعنوان "كفاءة أداء مديري ومديرات المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات"، هدفت إلى التعرف على درجة كفاءة أداء مديري ومديرات المدارس الثانوية وفقاً لمتغيري الجنس والخبرة في المجال التدريسي. وتألّفت عينة الدراسة من (296) معلماً ومعلمة ممن يعملون في السلك التدريسي في المرحلة الثانوية، ومن أجل جمع البيانات والمعلومات اللازمة للدراسة، قام الباحث ببناء إستبانة كفاءة أداء مديري ومديرات المدارس الثانوية والتي تكونت من (52) فقرة تغطي ستة كفايات تدور حول الممارسات الإدارية، الفنية، الاهتمام بشؤون المعلمين، والاهتمام بشؤون الطلاب، والمبنى المدرسي، والعلاقة مع أولياء الأمور.

وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها:

- 1- أن مديري ومديرات المدارس الثانوية يتسمون بكفايات إدارية متباينة في ممارساتهم الإدارية والفنية، وجوانب الاهتمام بشؤون المعلمين، والطلبة، والمبنى المدرسي، وعلاقة المدير بأولياء الأمور وذلك من وجهة نظر المعلمين.
- 2- أن تقديرات المعلمين والمعلمات لكفاءة أداء مديريهم في الممارسات الإدارية، والفنية عالية إلى حد ما، لكن تقديرات المعلمات تفوق تقديرات المعلمين.
- 3- تصورات المعلمين والمعلمات لمستوى كفاءة أداء مديريهم في جوانب الاهتمام بالمعلمين، والطلبة، والمبنى المدرسي، وعلاقة المدير بأولياء الأمور أقل من تصوراتهم تجاه الممارسات الإدارية والفنية.
- 4- إن تقديرات المعلمات لكفاءة أداء مديراتهن في جوانب الاهتمام بالمعلمين، والطلبة، المبنى المدرسي، وعلاقة المدير بأولياء الأمور تفوق تقديرات المعلمين لها.

5- يصف المعلمون والمعلمات ذوو الخبرة الطويلة في المجال التدريسي مديريهم بإيجابية أكبر عند ممارستهم لمختلف مهامهم مقارنة بأولئك ذوي الخبرة القصيرة والمتوسطة.

وأجرى (أبو جلبان، 2002)، دراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس للسلوك القيادي الفعال في مديرية التربية والتعليم لمحافظة جرش من وجهة نظر المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (215) معلماً ومعلمة تم إختيارهم بإستخدام طريقة العينة العشوائية الطبقية، وقام الباحث بتطوير إستبانة لتحديد أهم مجالات السلوك القيادي، واحتوت الإستبانة على أربعة مجالات هي: المجال الإداري، والمجال الفني، ومجال العلاقات الإنسانية، ومجال المدرسة والمجتمع المحلي.

ودلت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة السلوك القيادي الفعال من وجهة نظر المعلمين تعتبر جيداً، وكان أكثر المجالات ممارسة من قبل مدير المدرسة من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً كالاتي: المجال الإداري، ومجال المدرسة، والمجتمع المحلي، ومجال العلاقات الإنسانية، والمرتبة الأخيرة المجال الفني. وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى للمؤهل العلمي، وعدم وجود تفاعلات ثنائية أو ثلاثية بين المتغيرات المستقلة، بإستثناء التفاعل الثنائي بين متغيري الجنس والمؤهل العلمي في مجال المدرسة والمجتمع المحلي؛ حيث تبين أن المتوسط الحسابي للذكور الذين يحملون أقل من بكالوريوس، أعلى من المتوسط الحسابي للذكور الذين يحملون بكالوريوس فما فوق، وتبين كذلك أن المتوسط الحسابي للإناث ممن يحملن بكالوريوس فما فوق أعلى من المتوسط الحسابي للإناث ممن يحملن بكالوريوس فما دون.

وهدفنا دراسة (الناصري، 2002)، إلى تحديد الكفايات المهنية لمديري المدارس الثانوية بإعتبارهم مشرفين مقيمين في سلطنة عُمان، والتي لها علاقة بالمهام والأدوار المنوطة بهم، وبيان كلاً من الجنس والمؤهل العلمي والخبرة الإدارية والموقع القيادي في تحديد هذه الكفايات، وقد إستخدم الباحث في هذه الدراسة استبانته تكونت من (53) كفاية مهنية غطت ستة مجالات هي: ومجال إدارة الأفراد، ومجال إدارة الموارد المالية، والتسهيلات المدرسية، ومجال إدارة الطلاب، ومجال المناهج المدرسية والنشاطات المرافقة، ومجال علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي، ومجال المتابعة والتقييم، وقد توصل الباحث إلى مجموعة من التوصيات أبرزها:

1. لا توجد فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل والخبرة لدى مدراء المدارس.
2. كانت تقديرات أفراد العينة على المجالات الستة بدرجة كبيرة جداً.

وبحثت دراسة (البدارين، 2003)، بدرجة ممارسة الإداريين التربويين للنمط القيادي الفعّال في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق من وجهة نظرهم، وتكونت عينة الدراسة من جميع الإداريين التربويين في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق والبالغ عددهم (58) مديراً ورئيس قسم، وعينة الدراسة هي مجتمع الدراسة كاملاً، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة الإداريين التربويين للأنماط القيادية: الإنساني، الديمقراطي، والموقفي في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق كانت عالية، بينما كانت درجة الممارسة بالنسبة للنمط الأتوقراطي متوسطة.

وفي دراسة (دروزة، 2003) وهي بعنوان "مدى قدرة مدير المدرسة على إتخاذ القرارات التطويرية وإحداث التغيير" فقد هدفت إلى التحقق من مدى إتخاذ مدير المدرسة في وكالة الغوث الدولية للقرارات التطويرية في أربعة مجالات تتعلق بعناصر العملية التعليمية وهي: البيئة المدرسية، والتلميذ، والمعلم، والمنهاج، وإستخدمت الباحثة إستبانة قاست قدرة المدير على إتخاذ القرارات التطويرية في المجالات الأربعة المذكورة، وطبقت على عينة عشوائية من مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة نابلس في فلسطين بلغت (26) مديراً ومديرةً من أصل (40).

وبيّنت نتائج الدراسة أن مديري المدارس يتخذون القرارات التطويرية بنسبة لا بأس بها بلغت (83.2%)، في حين بين تحليل التباين أن أعلى القرارات التطويرية كانت تلك المتعلقة بمجال التلميذ، يليه على التوالي القرارات المتعلقة بمجال المعلم، ثم مجال البيئة المدرسية، في حين كانت أدنى القرارات التطويرية هي التي تتعلق بمجال المنهاج المدرسي. وأظهرت النتائج أن سنوات الخبرة في مجال الإدارة المدرسية أولاً، ومجال الخبرة في سلك التربية والتعليم ثانياً، لها أثر في إتخاذ المدير للقرارات التطويرية، وعند تحري الأسباب التي قد تمنع مدير المدرسة من إتخاذه للقرارات التطويرية، فقد أجمع المستجيبون على أن النظام البيروقراطي، والروتين الإداري في وزارة التربية والتعليم، وإستنثار المسؤولين بإتخاذ هذه القرارات، وعدم مشاركة مدير المدرسة بها، وفقر ميزانية المدرسة، وضيق وقت المدير، والظروف السياسية التي يعيشها الشعب الفلسطيني هي وراء ذلك.

وهدفّت دراسة (القاسم، 2003) إلى التعرف على الأنماط القيادية السائدة لدى مديري ومديرات المدارس. واثّر هذه الأنماط في الرضا الوظيفي للمعلمين في مديرية تربية نابلس، كما هدفت إلى بيان أثر متغيرات الدراسة (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة) على الأنماط القيادية والرضا الوظيفي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.

وقد أجريت الدراسة على عينة عشوائية بلغت (250) معلماً ومعلمةً، وإستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وإستخدم كذلك أداتين، الأولى لقياس الرضا الوظيفي عند المعلمين والمعلمات واشتملت على

- (30) فقرة، والثانية لقياس الأنماط القيادية لمديري المدارس من وجهة نظر المعلمين والمعلمات العاملين في المدارس الحكومية في مديرية تربية نابلس، وتوصلت الدراسة إلى نتائج كان من أهمها:
- 1- أن درجة الرضا الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات الكلية كانت كبيرة، حيث وصل متوسط الإستجابة إلى (3.88) درجة من أصل (5) درجات.
 - 2- أن النمط الديمقراطي أكثر الأنماط القيادية التي يفضلها المعلمون والمعلمات لمديري المدارس.
 - 3- وجود علاقة إرتباطية إيجابية بين النمط الديمقراطي والرضا الوظيفي.

وأجرت (عودة، 2004) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع ممارسة مديري المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم لبعض المهام القيادية وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين، حيث تكونت عينة الدراسة من (42) مديراً ومديرةً وعلى (294) معلماً ومعلمةً، وتم إختيارهم عشوائياً بالطريقة الطبقيّة العنقودية، وللتوصل إلى أهداف الدراسة طورت الباحثة إستبانة المهام القيادية الفعالة لمديري المدارس، واستخدمت الباحثة إستبانة (منيوسيتا) لقياس الرضا الوظيفي للمعلمين، وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

* أن ممارسة مديري المدارس الحكومية في بيت لحم للمهام القيادية الفعالة عالية من وجهة نظر كل من المعلمين والمديرين.

* يوجد فروق دالة إحصائية نحو واقع ممارسة مديري المدارس الحكومية للمهام القيادية من وجهة نظر المديرين والمعلمين تُعزى إلى الجنس لصالح الذكور.

* لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية نحو واقع ممارسة مديري المدارس الحكومية للمهام القيادية الفعالة من وجهة نظر المديرين والمعلمين تُعزى إلى سنوات الخبرة.

3.2 الدراسات الأجنبية:

أجرى لوبز (Lopez, 1981) دراسة هدفت إلى التعرف على آراء مديري المدارس الابتدائية عن أنفسهم، وآراء المعلمين عن مديريهم بشأن نمط القيادة الذي يتبعونه، وأثر كل من الجنس والخبرة على ذلك النمط، وأجريت الدراسة على مديري أربع مدارس ابتدائية متوسطة الحجم في ولاية كاليفورنيا، واستخدم الباحث مقياس هرسي وبلانشرد (Hersay & Blanchard). وأظهرت الدراسة في نتائجها إلى أن آراء المديرين عن أنفسهم تختلف عن آراء المعلمين عنهم، وهناك إختلاف واضح بين الجنسين، وكذلك بيّنت الدراسة أن عدد سنوات الخبرة في الوظيفة كانت أهم العوامل المؤثرة في التنبؤ بسلوك ونمط المدير الصحيح.

وقام جيلكريست (Gilchrist,1989) بدراسة استهدفت ثلاث مدارس ممتازة من حيث الأداء والتحصيل الأكاديمي لطلبتها، موزعة على ثلاث ولايات أمريكية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الأسباب التي جعلت هذه المدارس تحتل مرتبة مميزة، هو تميز مديريها الذين يمتلكون مهارات قيادية فعّالة، ويعملون على توفير مناخ تنظيمي ملائم، ويتحلون بشخصية قيادية فاعلة، ويشركون أولياء الأمور في التخطيط لسياسة المدرسة، ويسهمون في تحسين البيئة المحلية، ولديهم مجموعة من وسائل الاتصال الهادفة، ويبدون إهتماماً واضحاً بالمعلمين في المدرسة.

كما أجرى بيستا (Besta, 1994) دراسة على مدارس ولاية كاليفورنيا، هدفت لمعرفة مدى توفر أربعة أنماط قيادية إدارية هي: التنظيمي والإنساني، والإداري، والسياسي، والرمزي، لدى مديري المدارس، وقد تركزت هذه الدراسة حول العوامل الشخصية والتنظيمية التي تدفع بالمدير إلى استخدام واحد من الأنماط التي ذكرت، ومدى تأثير تلك الأنماط على أداء المدرسة. واشتملت عينة الدراسة على (300) مديراً من مدارس الولاية. وكان من أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، أن النمط الإنساني هو أكثر الأنماط شيوعاً، وأن أغلب الوظائف الإدارية في المدرسة تتطلب الإهتمام بالإنسان، وبيّنت الدراسة كذلك أن النمط السياسي الإداري منتشر في المدارس الكبيرة أكثر من المدارس الصغيرة، ويعيد الباحث السبب في ذلك إلى تزايد الصراع مع زيادة عدد الموظفين.

وأجرى بيننكتون (Pennington, 1998) دراسة هدفت إلى التحقق من العلاقة بين آراء المعلمين لأسلوب المدير القيادي ودافعية المعلمين نحو عملهم كمعلمين، وتكونت عينة الدراسة من معلمي خمس مدارس ثانوية تم إختيارهم عشوائياً وذلك في مدارس (تينيسي)، وتوصلت الدراسة إلى نتائج كان من أبرزها ما يلي:

- 1- يوجد علاقة هامة وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) بين السلوك القيادي لمدير المدرسة وبين دافعية المعلمين من وجهة نظرهم.
- 2- هناك إرتباط سلبي بين المدير المنخفض في الإهتمام بالعاملين، والإهتمام بتركيب المهمة وبين دافعية المعلمين.

وقام داريش (Daresh, 1998) بدراسة هدفت إلى معرفة خصائص القيادة التربوية الفعالة للمدارس من وجهة نظر مدراء المدارس. واشتملت عينة الدراسة على (226) مديراً ومديرةً في ثلاث مقاطعات في ولاية الباسو في أمريكا، واستخدم الباحث طريقة دلفي (Delphi)، بالإضافة إلى أداة مسحية مكونة من (28) فقرة تتعلق بالعناصر الأساسية للبرنامج التحضيري للقائد الفعال. وأظهر العامل التحليلي ستة تصنيفات للمهارات الخاصة بمديري المدارس وهي: مهارات فنية تتأثر بالعلاقات

الإنسانية، مهارات فنية تتأثر بقوة القوانين، وإيجاد عناصر ثقافية جذابة، وبناء المجتمع، وأخلاقيات الممارسة، وفهم العلاقات. وأظهرت النتائج كذلك إلى أن القيادة هي فن الإدارة في جو تسوده الفوضى، وأن البرامج التحضيرية تلعب دوراً مهماً في المهارات الفنية.

وأجرى فيلد (Field, 1998) دراسة هدفت إلى معرفة دور وعمل مديري المدارس الخاصة والحكومية وأثر كل من البيئة الثقافية والاجتماعية على تشكيل هذا الدور، في مناطق مختلفة في لبنان. وتكونت عينة الدراسة من (33) مديراً ومديرة، واستخدم الباحث استبانة بالإضافة إلى أسلوب المقابلة والملاحظة، من أجل الحصول على معلومات حول عمل ودور المدير وكيفية تشكيله حسب البيئة الثقافية، والاجتماعية في المناطق الريفية، والحضرية، والبلدات الصغيرة. وأظهرت نتائج الدراسة أن دور المدير ومسؤولياته تتشكل تبعاً للبيئة الثقافية والاجتماعية، وقام الباحث بمقارنة هذا الدور في مدارس لبنان مع مدارس أخرى في دول مجاورة وأمريكا وكندا.

أما أنفارا (Anfara, 2000) فقد قام بدراسة حول وجهة نظر مديري المدارس في المهارات الضرورية للنجاح، وهدفت الدراسة إلى معرفة المهارات الأدائية الضرورية للقيادة الناجحة. وقد استخدم الباحث أسلوب المقابلة مع الفئة المستهدفة من مديري المدارس حول صفاتهم الشخصية وأدوارهم في العمل، ومعتقداتهم المهنية المتعلقة بفلسفة المدارس المتوسطة.

واشتملت عينة الدراسة على (125) مديراً في المدارس المتوسطة في ولاية بنسلفانيا ونيوجرسي. وأظهرت نتائج الدراسة أن المدراء القياديين الفعّالين في المدارس المتوسطة يتميزون بالسمات التالية: لديهم نظرة إيجابية حول عملهم وخبراتهم ورضاهم الوظيفي، هؤلاء المديرون يهتمون بشكل كبير بالمعلمين، داعمون للمجتمع المحلي ولمجالس أولياء الأمور، متسامحون مع الحالات الإنسانية، ويبدلون جهودها ملحوظة لتطوير مستوى مدارسهم ومعلميهم. وأظهرت نتائج الدراسة كذلك أن التعليم الرسمي في الإدارة التعليمية لم يؤثر سلباً على فعالية مدراء المدارس المتوسطة.

وهدف دراسة هاوكنز (Hawkins, 2002) إلى التعرف على العلاقة بين النمط القيادي لمديري المدارس الثانوية كما يدركه المعلمون وبين المناخ المدرسي في نيوجيرسي، واشتملت عينة الدراسة على (9) مديري مدارس ومعلميهم البالغ عددهم (133) معلماً، وتوصلت الدراسة إلى أن السلوك القيادي لمدير المدرسة يؤثر على المناخ العام للمدرسة؛ حيث كلما كان السلوك القيادي يميل أكثر إلى النمط الداعم وأقل إلى النمط الموجه كلما كان مناخ المدرسة أكثر إنفتاحاً، وأن نمط القيادة التحويلية يكون أكثر فاعلية في المناخ المدرسي المفتوح.

وأجرى كل من مندل وواتسون (Mendel & Watson, 2002) دراسة في ولاية كنساس سيتي في أمريكا، هدفت إلى إختيار أساليب القيادة التي يتبعها مدراء المدارس، من اجل تحديد نسبة كل من الأساليب التالية في القيادة المدرسية، وهذه الأساليب هي: الأسلوب الموجه، والأسلوب غير الموجه، والأسلوب التعاوني. وهدفت الدراسة كذلك إلى معرفة أي من هذه الأساليب أكثر ملاءمة للمناخ والبيئة المدرسية، ومعرفة مدى توافق مفاهيم المعلمين للسلوك القيادي لمدرائهم مقارنة مع مفاهيمهم للمناخ المدرسي.

وتكونت عينة الدراسة من (169) معلماً ومعلمةً في (134) مدرسة، وإستخدم الباحث إستبانة مكونة من جزئين؛ الأول يتعلق بالأسلوب القيادي لمديري المدارس، والثاني يتعلق بالمناخ العام للمدرسة. وأظهرت نتائج الدراسة أن أغلبية مدراء المدارس يمارسون أسلوب القيادة التعاوني في مدارسهم. وان أسلوب القيادة التعاونية إنعكس بشكل إيجابي على جو المدرسة العام.

وقام هيلر (Hiler, 2002) بدراسة هدفت إلى معرفة قدرات القائد التربوي في التعامل بلطف مع مرؤوسيه، لخلق بيئات مدرسية إنسانية يستطيع من خلالها الطلاب والمعلمون الوصول إلى غاياتهم الكامنة لديهم بدرجة عالية، من خلال التعرف على أساليب القيادة المستخدمة، من حيث الإصغاء للآخرين، وعدم القسوة معهم، والإهتمام بهم، والبحث القائم على العقل، والإهتمام بمشاعر المعلمين، ونظام المكافآت لهم مقابل العقاب، وإستخدام التحليل الإحصائية المناسبة وفحص بعض الأساليب، فقد أظهرت نتائج الدراسة إلى أن القيادة الإنسانية تؤدي إلى زيادة الفاعلية، وتزيل حاجز الخوف والتوتر من نفوس العاملين، وأن إصدار القرارات من القائد إلى مرؤوسيه بطريقة إنسانية حتى ولو كانت قاسية، فان الأفراد يتقبلونها بدرجة عالية، وأن نظام الحوافز مقابل العقاب يعطي نتيجة أفضل.

وأجرى (Kuzma, 2004) دراسة هدفت إلى التعرف على خصائص مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين في المدارس المتوسطة، وتم إستخدام إستبانة بالإضافة إلى أسئلة مفتوحة حول خصائص المدير الفعّال، وجمعت المعلومات من (76) معلماً في ثلاث مدارس، تمثل ثلاث ولايات أمريكية مختلفة، وأظهرت النتائج ضرورة أن يكون المدير لديه سرعة بديهية، ويتمتع بإستقلالية التفكير، وداعم للمعلمين، وذكي، ولديه القدرة على الإتصال والتواصل، وغير منقلب، ويمثل القدوة الحسنة لمرؤوسيه، ويتخذ القرارات المناسبة في الوقت المناسب، وكذلك لديه القدرة على حل المشكلات.

وقام دنهام (Dinham, 2005) بدراسة هدفت إلى معرفة دور مدير المدرسة في تحسين التحصيل التعليمي في المدارس الحكومية جنوب مقاطعة ويلز. واشتملت عينة الدراسة على الطلبة الذين يتراوح أعمارهم ما بين (7-10) سنوات في (38) مدرسة حكومية. وقد تم دراسة مجال أو مجالين في كل

مدرسة لمعرفة مدى دور مدير المدرسة كقائد تربوي في المدرسة في تحسين هذا المجال. وإستخدام الباحث إختبارات أدائية وإختبارات عامة لجمع المعلومات من أفراد العينة .

وأظهرت نتائج الدراسة أن الدور القيادي لمدير المدرسة كقائد تربوي هو المفتاح الرئيسي في تحسين أداء الطلبة في المجالات التي تم إختيارها في كل مدرسة، كما أن أداء مديري المدارس وقيادتهم لمدرستهم أثر إيجابي ومباشر على الطلبة ومستوى تحصيلهم.

وبحثت دراسة (Pridgen, 2005) في العلاقة بين الكفاءة الإدارية لمديري المدارس في الأرياف وأهداف ومخرجات التعليم. وأظهرت النتائج أن مديرو المدارس مطالبون بأخذ دور قيادي فاعل في قيادة التعليم، والمنهاج، وتقييم مدارسهم، والتأكد من أن المعلمين يظهرون مسؤولية من اجل تغيير فعاليات أنشطة التعليم، ورفع مستوى تحصيل الطلبة. وعلى مديري المدارس تحديد الأعمال المطلوبة منهم لتيسير تحول المدارس إلى مجتمع تعليمي مهني.

4.2 الخلاصة:

من خلال الدراسات السابقة، نلاحظ أنها ركزت على الأنماط الإدارية، والقيادية لمدير المدرسة، وممارسته الفاعلة لقيادته في المؤسسة التربوية التي ينتمي إليها، نظراً لأهمية الدور الذي يناط بمدير المدرسة كقائد تربوي، في قيادة وتطوير العملية التربوية بجميع أبعادها، وتناولت بعض الدراسات السابقة قياس مجالات مختلفة منها: الإداري، والفني، والعلاقات الإنسانية مع الطلبة، والعاملين في المدرسة، والمجتمع المحلي، والتنظيم، والسلوك، والبناء المدرسي، وغيرها من المجالات الإدارية الأخرى.

وكذلك نلاحظ أن الدراسات السابقة العربية والأجنبية، لم تتناول موضوع إمتلاك مديري ومديرات المدارس الثانوية لمهارات القيادة التربوية بشكل مباشر، ولكنها تناولت بعض هذه المهارات، عن طريق قياس ممارسة مدير المدرسة للقيادة الناجحة في مدرسته، ودراسة الأنماط القيادية المختلفة والمقارنة بينها.

وجاءت هذه الدراسة لتبحث في مدى إمتلاك مديري المدارس الثانوية لمهارات القيادة التربوية، بمتغيرات لها علاقة بالمعلم، ومدير المدرسة، والمدرسة، ومن هنا برزت أهمية هذه الدراسة، التي بحثت في جانب هام من جوانب عمل مدير المدرسة، ومعرفة مدى إمتلاك مديري المدارس الثانوية

لمهارات القيادة التربوية ضمن مجالات الدراسة الأربعة (الذاتية الشخصية، والفنية، والإنسانية، والتصورية الإدراكية).

الفصل الثالث

3. الإطار النظري للدراسة

مقدمة

تمثل الإدارة التربوية بيئة إدارية مفتوحة على ما حولها، وتمتاز بديناميكيته التي تجعلها تواكب التغيرات البيئية، وتحاول أن توازن ما بين متطلباتها واحتياجات المجتمع الذي تعيش فيه.

والقيادة المدرسية المأمولة لا بد أن تكون مهيأة ومعدة للقيام بدورها القيادي بكفاءة وفعالية. فهي بحاجة إلى أن تقضي وقتاً أطول في تطوير البيئة التربوية في المدرسة، وأن تبني علاقات إنسانية سواء داخل المدرسة أو خارجها، لتمكنها من تحقيق أداء فعال عن طريق بناء شبكة اتصال تسهل عملية إنتقال المعلومات وتكوين فريق عمل يحقق الأهداف التربوية الموضوعة (Thomas, 2001).

إن توجهات غالبية الدراسات والأبحاث في مجال الإدارة التربوية، تدعو إلى تطوير الإدارة المدرسية بما يتماشى مع التطورات التكنولوجية ومنح صلاحيات أكبر لمديري المدارس (الخطيب-أ، 1998).

ويهدف هذا الفصل إلى إستعراض الأدب النظري المتعلق بالإدارة التربوية والإدارة المدرسية، والقيادة التربوية بشكل عام، ومهارات القيادة التربوية لمدير المدرسة.

1. الإدارة التربوية

1.3 مفهوم الإدارة

إن مستقبل الحضارة الإنسانية كما يؤكد الباحثون التربويون المتخصصون، يتأثر إلى حد كبير بإداريها؛ لأن القرارات الإدارية التي يتخذونها تؤثر سلباً وإيجاباً على حياة المجتمعات الإنسانية، وفي مختلف مجالات الحياة؛ من حيث النجاح والفشل، والسلم والحرب، والتقليد والتطوير، والتغيير الإيجابي لصالح المؤسسة، وغيرها من القضايا المصيرية لحياة الأفراد في المجتمعات، فالإداريون في مختلف مواقعهم الإدارية العليا والوسطى والتنفيذية يمارسون أدواراً إيجابية فاعلة أو سلبية في مؤسسات المجتمعات الإنسانية. فالإدارة هي توجيه نشاط مجموعة من الأفراد نحو تحقيق هدف مشترك من خلال تنظيم هذه الجهود وتنسيقها. (حجازي، 1985)

ويرى هودج Hodge في (كمال، 1991) إن الإدارة هي عملية توجيه الجهود البشرية لتحقيق الأهداف العامة للجهاز الإداري وفق أساليب تشبع أغراضاً تربوية إجتماعية، محددة تنبثق من تلك الأهداف.

ويعرفها هارتز Hartis بأنها تنسيق الجهود البشرية المختلفة من أجل تحقيق هدف معين. (الشلعوط، 1994)

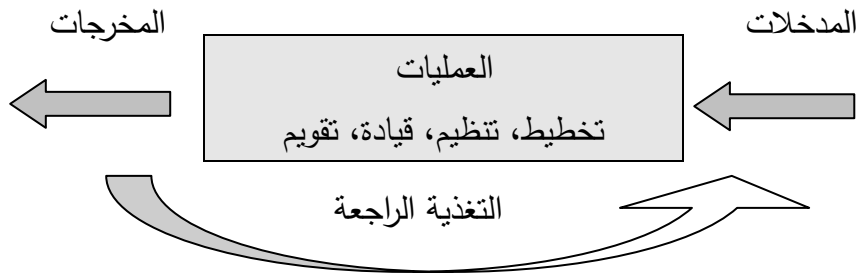
ويقصد بالإدارة أيضاً بأنها النشاط الذي يعتمد على التفكير والعمل الذهني المرتبط بالشخصية الإدارية، وبالجوانب والاتجاهات السلوكية المؤثرة والمتعلق بتحفيز الجهود الجماعية نحو تحقيق هدف مشترك بإستخدام الموارد المتاحة. (هاشم، 1981)

والإدارة هي القدرة على الإنجاز، وهي بهذا تعني إستخدام الإمكانيات المتاحة من أجل تحقيق إنجاز معين يخدم أهدافاً معينة. (النوري، 1989)

أما (جرادات، 1985) فيرى أن الإدارة هي تنظيم وتوجيه الموارد البشرية والمادية لتحقيق أهداف مرغوبة، وهي عملية تكامل الجهود الإنسانية في الوصول إلى هدف مشترك، وهي كذلك تنظيم معين لتيسير الأعمال المختلفة وتنفيذها لتحقيق هدف معين بأقل جهد، وأسرع وقت، وأفضل نتيجة.

وورد في (عابدين، 2001) أن فريدريك تايلر عرف الإدارة بأنها المعرفة الدقيقة لما تريد من الرجال أن يعملوه ثم التأكد من أنهم يقومون بالعمل بأحسن طريقة وأرخصها. بينما هنري فايول عرفها بأنها عمل يتضمن التنبؤ، والتخطيط، والتنظيم، وإصدار الأوامر، والتنسيق، والرقابة.

فالإدارة عملية تشتمل على تخطيط، وتنظيم، وقيادة، وتقييم، وباستخدام أسلوب التفكير القائم على النماذج، فإن الإداريين يستقبلون المدخلات لتحويلها إلى مخرجات عبر عمليات متعددة هي التخطيط، والتنظيم، والقيادة، والتقييم، كما هو مبين في الشكل (1.3):



شكل 1.3 : العملية الإدارية (الطويل، 1997، ص44)

2.3 مفهوم الإدارة التربوية

لقد تعددت التعريفات بشأن مفهوم الإدارة التربوية، حيث انه تطور مع تطور، ونمو، وتعقد، وتعدد مسؤوليات العاملين في المؤسسات والتنظيمات الإدارية والتربوية التي توجه المدرسة وتتعامل معها. فالإدارة التربوية هي وسيلة وليست غاية، وهي مجموعة من العمليات المتشابكة المتكاملة فيما بينها سواء داخل المؤسسة التربوية أو خارجها، لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة. (الياس، 1984)

وقديماً عُرِّفت الإدارة التربوية بأنها إختيار موظفي المدرسة كافة، وتنسيق أعمال منتسبي المدرسة الآخرين كالطلاب وأعضاء مجالس الآباء والمعلمين وتوجيهها نحو تحقيق أهداف المؤسسة التربوية. (Pittinger, 1951)

ويُعرفها (مرسي، 1984) بأنها مجموعة من العمليات المتشابكة التي تتكامل فيما بينها، سواء داخل المنظمات التربوية أو بينها وبين نفسها، لتحقيق الأهداف المرجوة من التربية.

ويرى (الغنام، 1981) أن الإدارة التربوية هي العملية التي يتم بمقتضاها تعبئة الموارد البشرية والمادية، وتوجيهها لخدمة أغراض المؤسسة التي تقوم من أجلها، ولها وظائف متعددة كالنخطيط، والتنظيم، والحفز، والتنسيق، والمتابعة، والمفروض في الإدارة التربوية أكثر من غيرها من إدارات الدولة أن تقوم بدور رئيس وواع في تحسين نمط العلاقات التي تقوم داخلها وتمتد إلى الخارج مع الناس.

والإدارة التربوية تشتمل على بُعد العمل والبُعد الإنساني؛ فهناك عمل المؤسسة الذي يجب أن يتم إذا ما أريد لها أن تنجح، كما أن هناك الناس الذين توفر لهم المؤسسة درجات متفاوتة من الرضا، والذين يجب أن تعتمد عليهم في إنجاز عملهم، والإداري الفعّال بحاجة لإدراك كلا البُعدين وتنمية الكفاية اللازمة لهما، فالكفاية في بُعد العمل لا تكفي، وإذا ما أراد الإداريون توفير برامج تربوية تتجاوب مع الحاجات، وإذا ما أراد مساعدة العاملين معهم ورغبوا في ممارسة دور قيادي قوي للجميع وممثلة في مجالس التربية، فإن عليهم أن يتفهموا السلوك الإنساني مع ما يتطلبه من كفاية في العلاقات الإنسانية. (الياس، وخليل، 1988)

ويشير الأدب التربوي المتصل إلى وجود فروق بين مفهومي كل من الإدارة التربوية والإدارة المدرسية، فالإدارة التربوية هي مجموعة من العمليات، والإجراءات، والوسائل المصممة وفق تنظيم معين وتنسيق، وانسجام بين عناصر العملية التربوية للاتجاه بالطاقات، والإمكانات البشرية، والمادية نحو أهداف موضوعة، وتعمل على تحقيقها في إطار النظام التربوي الشامل وعلاقاته في المجتمع المحلي. (جرادات، 1985)

أما الإدارة المدرسية أو التعليمية، فهي مجموعة من العمليات المتشابكة التي تتكامل فيما بينها، سواء داخل المؤسسات التعليمية أو بينها وبين نفسها، لتحقيق الأغراض العامة المنشودة من التربية. فالإدارة التربوية أعم وأشمل من الإدارة المدرسية. (جرادات، 1985)

والإدارة المدرسية هي وحدة من الإدارة التربوية ولكن على المستوى الإجرائي والتنفيذي وهو المدرسة. (الدليل، 1989)

والإدارة المدرسية كذلك هي مجموعة من العمليات والإجراءات التي تعنى بتنفيذ العملية التربوية في إطار التشريعات التربوية، مستخدمة الإمكانيات البشرية، والمادية، والوسائل التقنية التعليمية لتحقيق الأهداف المحددة للتربية. (جرادات، 1985)

3.3 القيادة التربوية

1.3.3 مفهوم القيادة والقائد التربوي

لقد تناول الخالق عز وجل في قرآنه الكريم، القيادة بعدة معانٍ في مختلف المواقع في المصحف الشريف، فقد أشار إليها بمعنى الخلافة، والإمامة، فضلاً عن إشارته إليها بمعنى الولاية.

قال تعالى: ﴿لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ﴾ (الإنسان، 2: 4)

﴿وَلَقَدْ عَلَّمْنَا الْبَشَرَ كُلَّ شَيْءٍ لَّحِينًا﴾ (الإنسان، 2: 31)

﴿وَلَقَدْ عَلَّمْنَا الْبَشَرَ كُلَّ شَيْءٍ لَّحِينًا﴾ (الإنسان، 2: 31)

﴿وَلَقَدْ عَلَّمْنَا الْبَشَرَ كُلَّ شَيْءٍ لَّحِينًا﴾ (الإنسان، 2: 31)

﴿لَقَدْ عَلَّمْنَا الْبَشَرَ كُلَّ شَيْءٍ لَّحِينًا﴾ (الإنسان، 2: 31)

﴿وَلَقَدْ عَلَّمْنَا الْبَشَرَ كُلَّ شَيْءٍ لَّحِينًا﴾ (الإنسان، 2: 31)

﴿وَلَقَدْ عَلَّمْنَا الْبَشَرَ كُلَّ شَيْءٍ لَّحِينًا﴾ (الإنسان، 2: 31)

﴿وَلَقَدْ عَلَّمْنَا الْبَشَرَ كُلَّ شَيْءٍ لَّحِينًا﴾ (الإنسان، 2: 31)

﴿وَلَقَدْ عَلَّمْنَا الْبَشَرَ كُلَّ شَيْءٍ لَّحِينًا﴾ (الإنسان، 2: 31)

﴿وَلَقَدْ عَلَّمْنَا الْبَشَرَ كُلَّ شَيْءٍ لَّحِينًا﴾ (الإنسان، 2: 31)

(السجدة، 24)، وقال جلَّ شأنه

﴿وَلَقَدْ عَلَّمْنَا الْبَشَرَ كُلَّ شَيْءٍ لَّحِينًا﴾ (الإنسان، 2: 31)

﴿وَلَقَدْ عَلَّمْنَا الْبَشَرَ كُلَّ شَيْءٍ لَّحِينًا﴾ (الإنسان، 2: 31)

﴿وَلَقَدْ عَلَّمْنَا الْبَشَرَ كُلَّ شَيْءٍ لَّحِينًا﴾ (الإنسان، 2: 31)

﴿وَلَقَدْ عَلَّمْنَا الْبَشَرَ كُلَّ شَيْءٍ لَّحِينًا﴾ (الإنسان، 2: 31)

﴿وَلَقَدْ عَلَّمْنَا الْبَشَرَ كُلَّ شَيْءٍ لَّحِينًا﴾ (الإنسان، 2: 31)

﴿وَلَقَدْ عَلَّمْنَا الْبَشَرَ كُلَّ شَيْءٍ لَّحِينًا﴾ (الإنسان، 2: 31)

﴿وَلَقَدْ عَلَّمْنَا الْبَشَرَ كُلَّ شَيْءٍ لَّحِينًا﴾ (الإنسان، 2: 31)

﴿وَلَقَدْ عَلَّمْنَا الْبَشَرَ كُلَّ شَيْءٍ لَّحِينًا﴾ (الإنسان، 2: 31)

﴿النساء، 59﴾. ومن هنا يمكن القول بأن القيادة في الإسلام تشير إلى تحمل المسؤولية

في الأمور العامة للمسلمين لتدبير أمورهم الدنيوية والآخروية. (الوكيل، 1986)

والقيادة التربوية تتمثل في التأثير في نشاط الأفراد وسلوكهم وتوجيه جهودهم، لتحقيق أهداف محددة، حيث تختلف القيادة باختلاف النشاط الذي تمارسه المنظمة، وعلى سبيل المثال، فقد يوصف القائد الذي يمارس نشاطاً سياسياً بالقائد السياسي، أو الذي يمارس نشاطاً عسكرياً بالقائد العسكري، أو الذي يمارس نشاطاً تربوياً بالقائد التربوي. (القريوتي، 2000، ص 181)

وليس هناك إتفاق عام بين الباحثين والمتخصصين التربويين، على تحديد تعريف موحد لمفهوم القيادة، بل هناك عدة تعريفات متعلقة بالقيادة، يتناول كل منها بعض جوانب القيادة.

فقد عرفها تيد (Tead)، على أنها انعكاسات لقوى شخصية يستفرد بها شخص دون غيره، في توجيه ورقابة الآخرين وتحقيق إمكانية توافقهم مع توجيهاته لتحقيق الهدف المرسوم. (الشماع وحمود، 1989، ص237)

أما هالبن (Halpin)، فبيّن أنها ظاهرة إجتماعية معقدة يصعب التعامل معها بطريقة هادفة بمعزل عن العوامل الموقفية المتصلة بها. وصوّرها روبرت ليفنجستون (Robert Livingston) بأنها الوصول إلى الهدف بأحسن الوسائل، وبأقل التكاليف، وفي حدود الموارد والتسهيلات المتاحة مع حسن إستخدام هذه الموارد والتسهيلات. (الطويل، 1999، ص171)

والقيادة هي فن التأثير في الآخرين لإنجاز المهام المحددة لهم بكل حماس وإخلاص. (حنفي وآخرون، 2002)

وتعتبر القيادة كذلك مجموعة من المفاهيم المتكاملة المتناغمة، والمهارات الفنية، والإنسانية، والإدراكية التي لا بد من توافرها، إضافة إلى عوامل أخرى متداخلة تتصل بالبعد البنيوي للفرد المتعلق بشخصيته وقيمه واتجاهاته التي تسهم في مجملها في بناء القائد التربوي. (حجازي، 1985، ص116-140)

ويمكن تطوير تعريف القيادة على أنها دالة تفاعل الموقف ومتطلباته، والأتباع وتوقعاتهم، والقائد وخصاله، ويمكن توضيحها في المعادلة الرياضية التالية:

القيادة = دالة تفاعل (الموقف ومتطلباته×الأتباع وتوقعاتهم×القائد وخصاله)
ق = د.ت (م.م × أ.ت × ق.خ) (الطويل، 1999، ص174)

2.3.3 العلاقة بين القيادة التربوية والإدارة التربوية

يقرن البعض مفهوم الإدارة بمفهوم القيادة، ويعتبرون أن كل إداري هو في الحقيقة قائد لمؤسسته. إلا أن واقع الحال هو غير ذلك؛ فقد يفقد الإداري دوره القيادي إذا هو لم يستطع أن يؤدي واجباته المفروضة عليه من الدور القيادي من التزامات وظيفية وإجتماعية وشخصية، ولا تتوفر فيه الكفاءات والمهارات القيادية اللازمة، ولم يحقق علاقات إنسانية مع العاملين معه والتي تعتمد على الإحترام المتبادل والتقدير لكفاءته وقدراته. فهو قد يفقد القيادة ولكنه يبقى محتفظاً بمركزه الإداري. والقائد الذي

يدرك حدوده وإمكاناته، ويقدر إنجازات العاملين معه، ويتيح لهم فرصة القيادة لبعض المجالات التي يعملون بها، فهذا القائد يكون قد احتفظ بمركزه القيادي والذي سيؤدي إلى التطوير والتغيير للأفضل في مؤسسته. (الياس، 1984)

ولهذا فهناك إختلاف واضح بين الإداري (المدير) والقائد التربوي تتجلى فيما يلي:

- 1- يشعر أعضاء الفريق أو المؤسسة التربوية إلى حاجتهم إلى قيادة بينما في الإدارة (المدير) فإنهم يقبلون بسلطاتها خوفا من العقاب.
- 2- الإداري التربوي تتبع سلطاته من قرار تكليف من المؤسسة التربوية العليا (الوزارة)، أي أنه يستمد سلطاته من خارج الجماعة، بينما القيادة تتبع من الجماعة وتستمد سلطاتها منها، حيث لا يشترط أن يُعين القائد بقرار رسمي، بل قد يظهر نتيجة لقبول العاملين معه به إما إقتناعاً منهم بشخصيته أو لحاجتهم لنوع من المعرفة أو الخبرة التي يمتلكها القائد.
- 3- إهتمام المدير يتركز على الجوانب التنفيذية، التي تسعى إلى توفر الظروف المناسبة والإمكانات اللازمة لتحقيق الأهداف المنشودة، بينما لا يقتصر إهتمام القائد بالجوانب التنفيذية فقط، بل يحاول أن يكيّف أهداف الجماعة بما يتفق مع ميول ورغبات أعضائها عن طريق المشاركة في تحديد الأهداف والتخطيط لتنفيذها.
- 4- يهتم القائد أيضا بالتغيير والتطور بينما الإداري معني بالحاضر والمشكلات الآنية فقط.
- 5- سلطة الإداري تأتي من مركزه الوظيفي الرسمي، بينما سلطة القائد تأتي من مكانته بين مرؤوسين، وعليه فإنه ليس كل إداري قائدا بينما يمكن أن يكون كل قائد إداري. (البديري، 2001)

4.3 أنماط القيادة التربوية

1.4.3 القيادة الأوتوقراطية:

يقوم هذا النوع من القيادات على أساس مبدأ الإستبداد بالرأي والتصرف والتعصب للقرارات الفردية، مستخدمة أسلوب الإكراه والتخويف للآخرين للقيام بالأعمال وتنفيذها، ولا تؤخذ آراء الجماعة في التخطيط والتنظيم وإدارة الأعمال، بل يتفرد بها القائد وحده. (البديري، 2001)

وإن هذا السلوك القيادي يأخذ عدة أشكال هي:

- 1-الأوتوقراطي أو التسلطي أو التحكمي: حيث يستخدم القائد هنا التأثيرات السلبية والعقابية بدرجة كبيرة، ولا يعتمد على أي نوع من المشاركة مستخدماً التخويف والإرهاب لتحقيق الأهداف.
- 2-الأوتوقراطي الخير أو الصالح: حيث يستخدم القائد هنا وسائل ترغيبية كالثناء والمدح، متجنباً الأساليب العقابية، ويشرك أحياناً كثيرة المرؤوسين في عملية صنع القرار. والأوتوقراطي الخير وإن كان يبدو عادلاً وطيباً أحياناً في تعامله مع المرؤوسين، إلا أن اتجاهاته وميوله إستبدادية بشكل عام. حيث يلجأ أحياناً إلى وسيلة الإقناع بتعامله مع المرؤوسين إلا أنهم على علم بأن هذا القائد إنما يقوم بهذا العمل ما هو إلا مناورة منه لتحقيق أهدافه، وأن أي فشل ينقلب القائد الخير إلى قائد أكثر من التسلطي مما يترتب عليه رد فعل عنيف من قبل المرؤوسين لمواجهة هذا السلوك.
- 3-الأوتوقراطية أو المناورة أو اللبقة: حيث يشعر القائد المرؤوسين بالإهتمام بهم ويظهر نوعاً من الود لهم، ويعطي قيمة كبيرة لأرائهم وإشراكهم في القرارات، أي أن القائد يسحب المرؤوسين لما يريد هو دون أن يشعروا ويكون القائد هنا قد توصل لما يريد. (كنعان، 1995)

2.4.3 القيادة الديمقراطية:

- يتمثل أسلوب القيادة الديمقراطية بالقيادة التي تعتمد على العلاقات الإنسانية والمشاركة، وتفويض السلطة. كما وتعتمد على إشراك المرؤوسين في بعض المهام القيادية كحل بعض المشكلات وإتخاذ القرارات.
- ينطلق القائد الديمقراطي في سلوكه مع المرؤوسين من مناقشة الأمور محل البحث بالترغيب وإحترام شخصية المرؤوسين، وذلك من خلال إفراح المجال لهم لإبداء آرائهم وإعطائهم قدراً من الحرية والتفكير، عن طريق المشاركة وعدم التفرد في إتخاذ القرارات، كما يهتم القائد الديمقراطي بالإنتاجية ولا يهمل العلاقات الإنسانية، فمن خلال تحقيقه لرغبات المرؤوسين وإشباع حاجاتهم، وإشاعة جو من الود بينهم ويعمل من خلالهم وليس بإجبارهم يحقق الإنتاجية. (القبابعة، 2003)
- وترتكز القيادة الديمقراطية بشكل عام على ثلاثة مرتكزات رئيسة كما ورد في (كنعان، 1995) تتمثل فيما يلي:

أولاً: إقامة العلاقات الإنسانية بين القائد ومرؤوسيه:

وذلك عن طريق: تحقيق التآلف والاندماج بين العاملين، تفهم القائد لمشاعر مرؤوسيه، تفهم القائد لمشاكل المرؤوسين ومعالجتها، وإشباع الحاجات الإنسانية للمرؤوسين (اقتصادية، نفسية، وإجتماعية، والتحفيز الفعال).

ثانياً: إشراك المرؤوسين في بعض المهام القيادية:

حيث تختلف درجة المشاركة باختلاف نمط السلوك الديمقراطي للقائد وهناك عدة نماذج نذكر منها ما يلي:

1- نموذج القائد الديمقراطي الذي يضع المشكلة أمام مرؤوسيه للمشاركة في عملية صنع القرار وإيجاد الحلول المناسبة.

2- نموذج القائد الديمقراطي الذي يضع المشكلة أمام مرؤوسيه للمشاركة في عملية صنع القرار وإيجاد الحلول المناسبة ضمن حدود معينة.

3- نموذج القائد الديمقراطي الذي يتخذ القرار عندما لا تساعد الظروف في مشاركة المرؤوسين في صنع القرار على أن يبلغهم بذلك بعد إتخاذ القرار، حيث يحرص على أن يكون القرار مقبولاً لديهم بقدر الإمكان، فهو بذلك يتيح لمرؤوسيه فرصة محدودة لمشاركته في صنع القرار.

4- نموذج القائد الديمقراطي الذي يتخذ القرار ويشترك مرؤوسيه بفرصة أكبر لمشاركته الرأي في طريقة تنفيذ القرار.

5- نموذج القائد الديمقراطي الذي يترك الأمر لمرؤوسيه لإتخاذ القرار دون تدخل منه، كأن يقول سأقبل أي قرار يكون مقبولاً من قبلكم وتتفوقون عليه، وهذا النمط قريباً من سلوك القائد في نمط القيادة المنطلقة أو غير الموجهة.

ثالثاً: تفويض السلطة:

حيث يعهد القائد إلى بعض مرؤوسيه بواجبات أو مهام معينة مبيناً لهم حدود هذه الواجبات والنتائج المطلوب منهم تحقيقها، وهناك متطلبات ضرورية لا بد من توافرها لنجاح عملية التفويض وتحقيق الأهداف المقصودة منه، وهي كما يلي:

1- أن تكون الواجبات أو المهام المفوضة، محددة وواضحة وليست عامة أو غامضة.

- 2-شجاعة القائد وثقته بنفسه ليتمكن من التفويض ومتابعته.
- 3-الاختيار السليم للمرؤوسين الذين يفوضهم القائد السلطة وثقته بهم.
- 4-فاعلية وسائل الاتصالات بين القائد ومرؤوسيه.
- 5-نطاق الإشراف الذي يكون للقائد على مرؤوسيه، لضبط نشاطات المرؤوسين وتوجيههم نحو تحقيق الهدف المطلوب.

3.4.3 القيادة المتساهلة أو المتسيبة أو الحرة:

يتميز هذا النمط من القيادة بتذبذب السلوك وتنوعه، ويغلب عليه طابع التسبب والفوضى؛ نتيجة لعدم تدخل القائد في مجريات الأمور، لأن التساهل وعدم الحسم يعطي للمرؤوسين قدراً عالياً من عدم الإهتمام واللامبالاة، والذي يؤدي إلى الركون والكسل، مما يؤدي إلى عدم إنصياح المرؤوسين للأوامر والتهرب من المسؤولية، الأمر الذي يؤدي القائد أن يمارس قدراً من السلطة كي لا يفقد القدرة على توجيه المرؤوسين والتأثير فيهم.(القبابعة، 2003)

ولقد كشفت نتائج بعض الدراسات التي تمت في هذا المجال أن الفرد الذي يعمل بحرية مطلقة لا يكون مسروراً في عمله، علاوة أن الحرية المطلقة في العمل تؤدي إلى نتائج سلبية تنعكس على أداء الآخرين ويؤدي بالتالي إلى تفكك مجموعة العمل وفقدان روح التعاون فيما بينها؛ مما يؤدي بأعضاء المؤسسة في ظل القيادة التسيبية إلى التقاعس عن عملهم.(كنعان، 1995، ص256)

5.3 نظريات القيادة التربوية

تلعب القيادة دوراً بارزاً في تقدم المؤسسات على إختلافها، الأمر الذي دفع الباحثين والمختصين إلى تقصي الأبعاد التي تحتوي ظاهرة القيادة وتفسيرها وتحليلها وتحديد عوامل نجاحها أو فشلها، وتوصل الباحثون إلى عدد من النظريات التربوية نورد منها ما يلي:

1.5.3 نظرية الرجل العظيم : The Great Man Theory

وهي من أقدم نظريات القيادة التقليدية، تركز على دراسة شخصيات الرجال العظام في التاريخ وإعتبارهم أنهم يولدون قادة، وأنهم يمتازون بخصائص وراثية تجعل منهم قادة، ولهم قدرات طبيعية

وراثية تؤهلهم للقيادة وأن السمات القيادية موروثية وليست مكتسبة، إلا انه مع تقدم العلم والبحوث التربوية في مجال القيادة والإدارة جاءت نتائج الأبحاث لتؤكد عدم صحة هذه النظرية وعدم قدرتها على التنبؤ بالسلوك القيادي الفعال. (البدرى، 2001)

2.5.3 نظرية السمات: Traits Theory

حيث تركز هذه النظرية على أساس أن النجاح في القيادة يتوقف على سمات معينة تمتاز بها شخصية القائد عن غيره، وأن توافرها في شخص ما يجعل منه قائداً ناجحاً. (كنعان، 1995) ويرى البعض أن الصفات التالية هي مجمل ما يتوفر في الرجل القائد كسمات ليكون قائداً: الذكاء، والمبادأة، والقدرة الإشرافية، والثقة بالنفس، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي، وحدد رواد هذه النظرية السمات الضرورية للرجل لكي يكون قائداً بما يلي: المظهر الشخصي كالصفات البيولوجية مثل طول القامة، وإعتدال الجسم، وتناسق الأعضاء، والمظهر الخارجي كالملبس، وطريقة الحركة، والكلام، والحيوية، والذكاء، والثقة بالنفس، والسيطرة. (البدرى، 2001). وتعرضت هذه النظرية للكثير من الإنتقادات وأهمها: لم تحدد الأوزان أو الأهمية النسبية لسمات القائد، تجاهلت أهمية وتأثير المرؤوسين على أداء القيادة، لم تحدد هذه النظرية السمات المطلوبة للوصول للهدف وتلك اللازمة للحفاظ على مركز القيادة، تقول النظرية بأن العوامل البيئية تؤثر على تنمية وإستمرارية القيادة، ولكنها لم تحدد درجة تأثيرها. (حنفي، 2002، ص 105-107)

3.5.3 نظرية ماكجريجور Mc Gregor (نظرية X و Y):

من الإتجاهات الكلاسيكية التي برزت في مطلع القرن الماضي ما يُعرف بنظرية (X) في القيادة، وكذلك المدرسة السلوكية تبنت قيادة المشاركة (Y)، وفيما يلي وصفا لنظرية Y, X في القيادة كما أورده ماكجريجور في (كلادة، 1997، ص 142):

اولاً: نظرية X: X-Theory

نظرية X في القيادة تشير إلى ما يلي:

- 1- إن الإدارة مسؤولة عن تنظيم عناصر الإنتاج.
- 2- يجب السيطرة على أفعال الناس، وتعديل سلوكهم، وخلق الحوافز لديهم.
- 3- الأفراد الذين يقاومون حاجات التنظيم، يجب معاقبتهم والسيطرة على نشاطهم وتوجيههم.

4-الفرد ينقصه الطموح، وكسول بطبعه، ولا يرغب بتحمل المسؤولية، ويفضل الإنقياد، ولديه أنانية متأصلة، وغير لامع.

5-الفرد يلزمه توجيهه وسيطرة، ويجب أن يكون هناك إختبار للأفراد وبشكل مستمر، والعمل على إفهام الفرد حاجات وأهداف التنظيم، ليلتزم بها حتى لو كان ذلك عن طريق الإجبار والتهديد بالعقاب والإكراه.(كلادة، 1997، ص142)

وتتفق نظرية X مع ما جاء به تايلور Taylor في الإتجاه الكلاسيكي للإدارة، من خلال دراسة الحركة والزمن، وان الإنسان بطبعه إقتصادي يعمل من خلال الحوافز المادية في العمل، ويعتقد أصحاب هذا الاتجاه أن المكافآت المالية هي أهم حافز للعمل، وحسب هذا النمط من القيادة تتجاهل الإدارة العلاقات الإنسانية، وتعتبر المرؤوسين مجرد أدوات إنتاج، ويسود المدرسة شعور عدم الثقة بين الإدارة والمرؤوسين، ويشعر المرؤوسين بعدم القدرة على الإبداع وتدني الروح المعنوية لديهم.(Tanner, 1982)

ثانياً: نظرية Y : Y-Theory

جاءت هذه النظرية بشكل يغير نظرية X في القيادة، وقد طرح Douglas McGregor مجموعة من الإفتراضات التي وردت في (كلادة، 1997، ص144) بنيت عليها هذه النظرية والتي تتلخص فيما يلي:

1-الجهود العقلية والجسمية في العمل شيء طبيعي، بينما نظرية X المهم هو الجهد الجسمي.
2-الضغوطات النفسية والتهديد في العقاب ليست هي الأساليب الوحيدة لتوجيه الجهود باتجاه الأهداف التنظيمية، فالأفراد قد يدربوا على التوجيه الذاتي والسيطرة الذاتية لتحقيق الأهداف التي تعهدوا القيام بها، بينما يختلف الوضع في نظرية X، حيث أن الإكراه والإجبار والعقاب هو الأسلوب الوحيد لتحقيق هدف التنظيم.

3-تحقيق الأهداف مرتبطة بالمكافآت والتي لها علاقة مباشرة بالإنجاز والتحصيل، بينما نظرية X ليس هناك نظام حوافز بل هناك أجر.

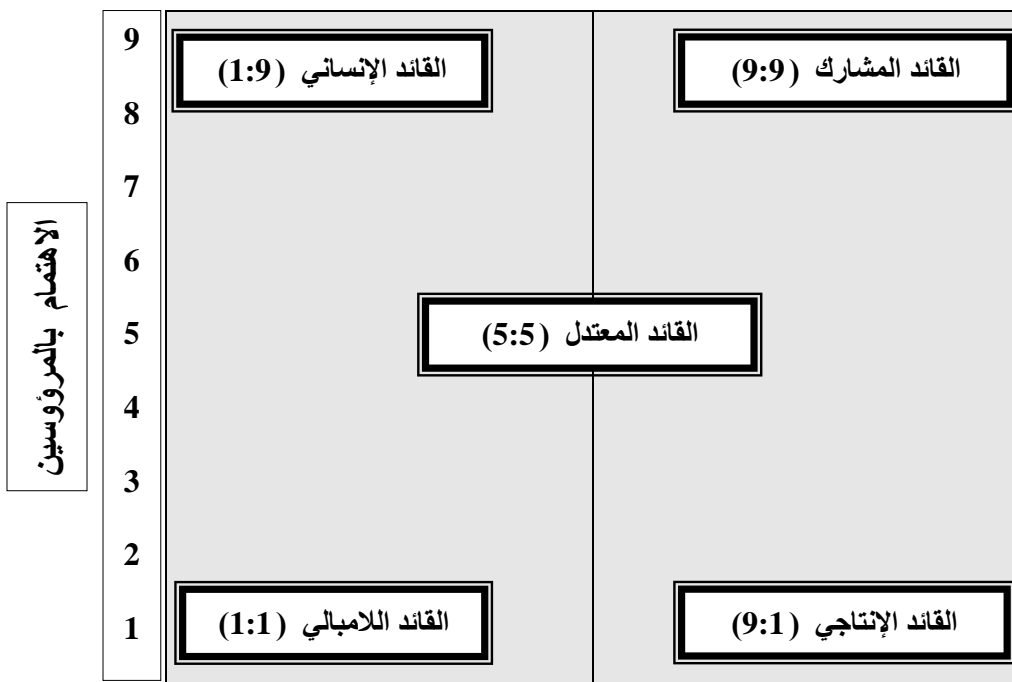
4-إن الإنسان يطلب الحرية في العمل والتحرر من الرقابة الشديدة وهو يفضل أن يكون قائدا وليس تابعا، حيث أن النقد الذاتي يساعد المرؤوسين على تقييم أنفسهم.

5-الإنسان العادي يتعلم تحت ظروف مناسبة وليس فقط ليتقبل المسؤولية، وإنما ليبحث عنها، بينما في نظرية X الفرد يتجنب تحمل المسؤولية وليس لديه الطموح.(كلادة، 1997، ص144)

ويرى هوي ومسكل (Hoy and Miskel, 1978) أن المرؤوسين في المدرسة مثل غيرهم في المؤسسات الأخرى لهم حاجات ولديهم الرغبة في إنجاز ما يكفون به من أعمال، وأنهم قادرين على تحمل ما يناط بهم من مسؤوليات ويتوقعون أن الإدارة قادرة على تحقيق ما يصبون إليه.

4.5.3 نظرية الشبكة الإدارية لبليك وموتون : Blake & Mouton

- أوضح كل من بليك وموتون، حسب نظرية الشبكة الإدارية، أن سلوك القائد التربوي يندرج أو يتحرك حول خمسة أنماط سلوكية قيادية هي:
- 1- النمط القيادي (1-1): وفيه القائد لامبالي، والجهد المبذول للحصول على الناتج في أدنى صورة؛ للمحافظة على بقاء واستمرارية المؤسسة.
 - 2- النمط القيادي (5-5): وفيه القائد معتدل، وهناك إمكانية الحصول على أداء مناسب مع إبقاء الروح المعنوية للموظفين على مستوى مرض.
 - 3- النمط القيادي (1-9): وفيه القائد إنساني، ويهتم بحاجات الأفراد، ويقيم علاقات طيبة ومرضية مع العاملين وجو من العمل مليء بالصدقة والإطمئنان.
 - 4- النمط القيادي (9-1): وفيه القائد إنتاجي، ويهتم بالعمل وكفايته بحيث تكون الإعتبارات الإنسانية في أدنى صورها.
 - 5- النمط القيادي (9-9): وفيه القائد مشارك، حيث يعمل بروح الفريق من خلال إنجاز العمل مع أعضاء الجماعة بحيث يكون الجميع ملتزمين متعاضدين من أجل تحقيق أهداف المنظمة، وهذا يؤدي إلى علاقات ثقة واحترام بين القائد ومرؤوسيه. ويُعد هذا النمط من أفضل الأساليب القيادية حيث تكون فيه المشاركة في إتخاذ القرارات أساسا للعلاقات بين القائد ومرؤوسيه (ياغي، 1994). والشكل (2.3) يبين نظرية الشبكة الإدارية:



شكل 2.3 : نظرية الشبكة الإدارية في أنماط السلوك Blake and Mouton (الطويل، 1997، ص44)

5.5.3 نظرية رنيسيس ليكرت في القيادة: Rensis Likert

قدم ليكرت أنموذجا في أبعاد السلوك القيادي سُمي المنظمة رقم (4)، حيث قسم المنظمة إلى أربعة نُظم متداخلة مع بعضها بعضا وهي:

- 1-نظام (1): وهو النمط المتسلط المستقل، الذي يمثل الإدارة التقليدية التي تتميز بتركيزها على إنتاجية العامل من خلال التهديد والإجبار والمقاومة، ويتصف القائد فيها بالتسلط.
- 2-نظام (2): وهو النمط المتسلط النافع، وفيه تمنح الإدارة المرؤوسين بعض الثقة مع احتفاظها بنظرة متعالية عليهم، ونمط القيادة هنا مركزي نفعي يستحوذ على السلطة، ولكن بدرجة أقل من نظام رقم (1)، ويستخدم القائد المكافأة المالية والتهديد بالعقاب كوسيلة لدفع المرؤوسين للعمل، مع تفويض بعض الصلاحيات بشكل أوامر.
- 3-نظام رقم (3): وهو النمط الإستشاري، وفيه يمنح المرؤوسين ثقة كبيرة ولكن غير كاملة، ويتميز هذا النمط بالإستشارية؛ لأنه ينطوي على إحترام وثقة متبادلة، ويستخدم القائد الحوافز المادية والمعنوية، ولا يستخدم العقاب إلا في أحوال قليلة.
- 4-نظام رقم (4): وهو النمط التشاركي الديمقراطي، وهو أفضل الأنواع وأكثرها فاعلية من جميع الجوانب، فهو يسلك سلوك القائد المشارك تماما كنمط القيادة (9:9) في نظرية الشبكة الإدارية لبليك وموتون.(الطويل، 1999)

6.5.3 نظرية البعدين في القيادة:

يرى أندرو هالبن (Andrew Halpin)، أن السلوك القيادي يتحدد في بُعدين هما: بُعد البدء بالبناء حيث يركز القائد على الإنتاج، وبُعد تفهم مشاعر العاملين والعمل على إشباع حاجاتهم. حيث يشير البُعد الأول في المدرسة إلى أن القائد يحدد مسار العمل ويخطط له، ويوزع الأدوار ويشرف مباشرة على التنفيذ لضمان الإنتاجية بالدرجة الأولى دون إعتبارات للعلاقات الإنسانية ولحاجات العاملين، ويتصف هذا القائد بالإستبداد في رأيه، في حين يشير البُعد الثاني إلى وجود جو

من الود والصدقة بين القائد والمرؤوسين ويكون همه إشباع حاجات العاملين وتحقيق رغباتهم.
(الياس، 1984)

7.5.3 نظرية الخط المستمر في القيادة: Range of Behavior

وضع تانينبوم وشميدت (Tannen baum & Schmidt) هذه النظرية في السلوك القيادي، وأساسها سبعة بدائل سلوكية ضمن قطبين، الأول يمثل القيادة المتمركزة في الرئيس (تسلطية)، والقطب الثاني يمثل القيادة المتمركزة في المرؤوسين (متساهلة)، ووفقا لهذه النظرية فان المتغيرات السلوكية من (1-7) تمثل أنماط سلوكية للقائد كما أشار إليها (ياغي، 1994) حيث:

المتغير رقم (1): تمثل مجموعة الإملاءات التي يضعها القائد وينفذها المرؤوسون دون أن يعطي فرصة لهم للمناقشة، ولا يأبه القائد برد فعل المرؤوسين نحو القرار المتخذ من قبله.

المتغير رقم (2): تمثل مجموعة محاولات القائد في إقناع مرؤوسيه بقبول قراره، إذ يدرك القائد أن كسب رضا الجماعة أفضل من الضغط في تنفيذ القرار.

المتغير رقم (3): يعرض القائد أفكاره على مرؤوسيه، ويسمح لهم بطرح الأسئلة، فهو يتخذ القرار ويحاول الحصول على موافقتهم.

المتغير رقم (4): يتيح القائد للمرؤوسين في تعديل أفكاره بعد المناقشة؛ حيث يحدد القائد الخطوط العريضة للمشكلة ويضع الحلول لها، ويعرضها مع حلولها للمناقشة على مرؤوسيه بهدف الوصول إلى قرار.

المتغير رقم (5): يعرض القائد المشكلة، ويطلب من المرؤوسين وضع إقتراحات لإتخاذ القرار المناسب، فهو يتيح للمرؤوس المشاركة الفعلية في تقديم إقتراحات الحلول المتعددة للمشكلة ويختار منها الحل المناسب.

المتغير رقم (6): يحدد القائد المشكلة وحده والإمكانية المتاحة لحلها، ويطلب من مرؤوسيه إتخاذ القرار، وهنا ينتقل المدير إلى مرحلة مهمة وهي تفويض الصلاحيات؛ فهو يمنحهم حرية في مشاركتهم له في إتخاذ القرار.

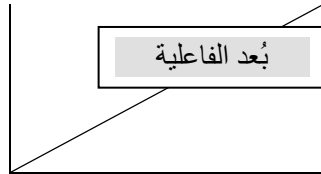
المتغير رقم (7): يترك القائد للجماعة تحديد المشكلة وإقتراح الحلول البديلة وإتخاذ الحل المناسب في إطار الإمكانيات المادية التي يحددها القائد.

8.5.3 النظرية الموقفية لفيدلر: Freds Fiedler

ويطلق على نظرية فيدلر الموقفية أيضاً النظرية الظرفية أو النظرية الإحتمالية، وتقوم هذه النظرية على مبدأين هما: لا يوجد حل واحد بل مجموعة من الحلول، ولا يوجد بديل واحد بل مجموعة من البدائل.

إن التغيير والإختلاف يؤدي إلى عدم ثبات المتغيرات البيئية المحيطة بالمؤسسة، مما يتطلب أنماطاً مختلفة من التركيب الوظيفي للمؤسسة ومرونة في تصميم العمليات الإدارية وذلك لتحقيق مستوى كافٍ من الفعاليات الإدارية، ووفقاً لهذه النظرية فهناك ثلاثة عوامل تؤثر في بعضها بعضاً، والتي تحدد الإختيارات السلوكية البديلة وهي: خصائص القائد، الموقف.

التي يمكن إتباعها في المؤسسة
وخصائص المرؤوسين، وطبيعة

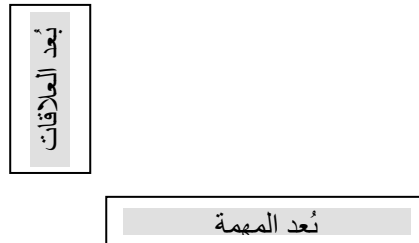


حيث يتحدد سلوك ومهارات القائد التعليمي في المؤسسة من حيث درجة التأثير في مرؤوسيه من خلال ثلاثة عوامل لفاعلية قيادة مدير المدرسة وهي:

- ١ - علاقة القائد في المؤسسة بالمرؤوسين.
 - ٢ - درجة القوة الوظيفية ومدى السلطات والصلاحيات التي يمتلكها.
 - ٣ - مدى تحديد الوظيفة ووضوح المهام والواجبات؛ حيث كلما إزداد وضوحها وتحديدها كان تأثير القائد في تابعيه للإنجاز أكبر وأكثر فاعلية.
- وتخضع هذه النظرية إلى مجموعة من المؤثرات كالقوى الكامنة في القائد، والمرؤوسين، والقوى الكامنة في الموقف. (كلادة، 1997)

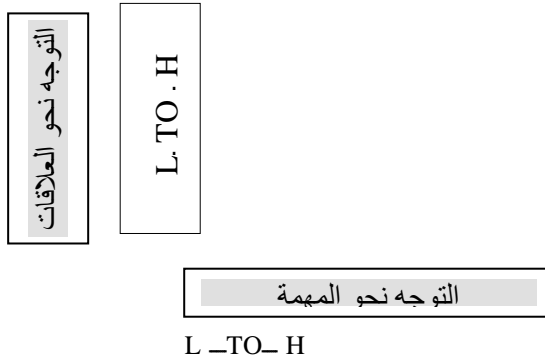
9.5.3 نظرية الأبعاد الثلاثة لوليم ردين : W.Reddin

إعتمد ردين على نظرية البُعدين في بناء أنموذجه في أنماط القيادة، من حيث الإهتمام ببعد المهمة وبعُد العلاقات، إلا أنه أضاف بُعداً ثالثاً وهو بُعد الفاعلية؛ الذي يُعنى بما ينجزه من أهداف مطلوب منه تحقيقها، بإعتبار أن ما يتحقق من الأهداف تُعد أفضل معيار للفاعلية، والشكل (3.3) يوضح مفهوم الأبعاد الثلاثة في القيادة:



شكل 3.3 : الأبعاد الثلاث في القيادة

وكل من هذه الأبعاد الثلاثة ينقسم إلى قسمين: مرتفع ومنخفض، وينتج عن التفاعل بينها أربعة أنماط قيادية كما في شكل رقم (4.3):



شكل 4.3 : أساليب القيادة الأساسية كما حددها ردن (الطويل، 1997)

وهذه الأربعة أساليب في القيادة هي:

١ -الأول: منفصل Separated: إهتمام قليل بالمهمة، وإهتمام قليل بالعلاقات.

٢ -الثاني: متصل Related: إهتمام قليل بالمهمة، وإهتمام عالٍ بالعلاقات.

٣ -الثالث: متفان Dedicated: إهتمام عالٍ بالمهمة، وإهتمام قليل بالعلاقات.

٤ -الرابع: متكامل Integrated: إهتمام عالٍ بالمهمة، وإهتمام عالٍ بالعلاقات.

إهتمام عالٍ	متكامل	متصل
إهتمام قليل	متفان	منفصل

وأوضح ردن بأن القائد الفعال يجب أن من أساليب سلوكه تمكنه من أن يكون المتنوعة، وهذا يتطلب إعداداً منظماً للقائد يهدف إلى:

١ -تنمية مهاراته لتشخيص بدائل الموقف وإحتمالاته.

٢ -تنمية مهاراته التي تمكنه من ممارسة سلوكيات خاصة بمدى واسع من أساليب القيادة.

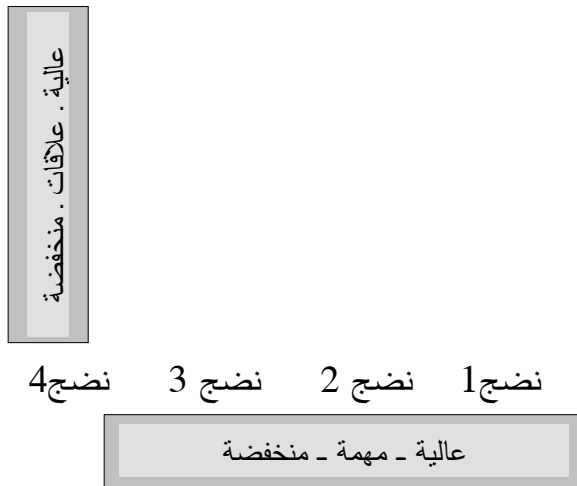
(الطويل، 1997)

10.5.3 نظرية دورة الحياة (النضج الوظيفي): Life Cycle Theory of Leadership لهيرسي وبلانشرد Hersey & Kenneth Blanchard

أشار (كلادة، 1997) إلى أن هيرسي وبلانشرد إهتماما في هذه النظرية بالبعدين السابقين؛ بُعد المهمة وبُعد العلاقات، وأضافا لهما بُعد النضج، وإعتبراه بُعداً متداخلاً معهما وليس منفصلاً عنهما. وهذه

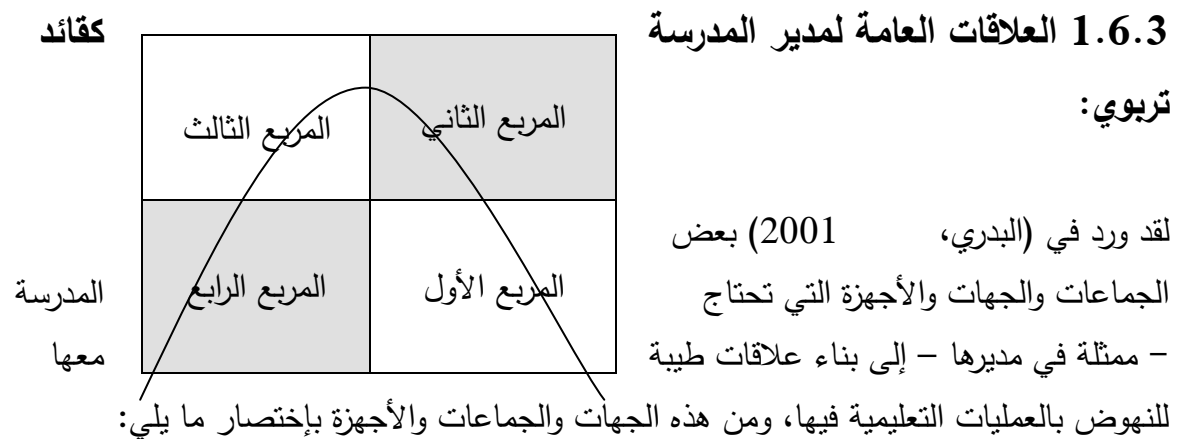
النظرية تحاول الربط بين الأنموذج الفعال للقيادة ومستوى النضج للمرؤوسين بحيث تجعل المرؤوسين عناصر حيوية في أي موقف قيادي، وحسب نظرية دورة الحياة فان القائد يتحرك وفقا للترتيب الآتي:

- ١ - النمط المخبر: إهتمام عالٍ بالمهمة، وإهتمام منخفض بالعلاقات (المربع 1).
 - ٢ - النمط البائع: إهتمام عالٍ بالمهمة، وإهتمام عالٍ بالعلاقات (المربع 2).
 - ٣ - النمط المشارك: إهتمام منخفض بالمهمة، وإهتمام عالٍ بالعلاقات (المربع 3).
 - ٤ - النمط المفوض: إهتمام منخفض بالمهمة، وإهتمام منخفض بالعلاقات (المربع 4).
- والشكل (5.3) يوضح ذلك:



شكل 5.3 : نموذج دورة الحياة (المحبوب، 1998، ص12)

6.3 مدير المدرسة كقائد تربوي



أولاً: علاقة الإدارة المدرسية بالمديريات الأعلى (التربوية والتعليم، والمناهج، والإشراف، والرقابة):

إن دور مدير المدرسة كقائد تربوي في هذا المجال يتمثل في تنمية روح العمل الجماعي، خلق الرضا لدى العاملين من خلال التحفيز المعنوي والمادي، وزيادة دافعية العاملين لزيادة الإنتاج من أجل تحسين العمل نوعاً وكماً؛ وذلك لأن الغاية من تمكين المدرسة من بناء علاقات إنسانية خارج وداخل المدرسة هي معرفة طبائع العاملين، وسلوكهم، وميولهم، ورغباتهم، من أجل تهيئة الأجواء وتوفير عوامل التعاون لتحقيق الأهداف المنشودة.

ثانياً: علاقة المدير بالمعلمين:

وكما ورد في (البدرى، 2001) فإن الدكتور صالح عبد العزيز ذكر بعض الأمور الهامة لمدير المدرسة في هذا المجال وهي:

- ١ - عقد إجتماعات دورية للهيئة التدريسية وللمعلمي الصف الواحد.
- ٢ - مساعدة المعلمين في التغلب على مشكلاتهم الشخصية التي تصادفهم.
- ٣ - مشاركة المعلمين في مختلف المواقف والظروف لتعزيز الروح المعنوية بينهم.
- ٤ - تقديم الإرشاد للمعلمين الجدد والمستجدين.
- ٥ - مراعاة الفروق الفردية بين المعلمين.
- ٦ - الإهتمام بتكوين علاقات صداقة خارج إطار العمل في المدرسة معهم.
- ٧ - مراعاة الكفاءات عند توزيع المسؤوليات عليهم.
- ٨ - تشجيع روح الابتكار، والإبداع، والتجريب، وتقدير أعمالهم.

ثالثاً: علاقة المدير بالطلبة:

يمكن إجمال أدوار مدير المدرسة في هذا المجال بما يلي:

- ١ - الإهتمام بالمشاكل والصعوبات التي تواجه الطلبة في المدرسة.
- ٢ - تنمية الإتجاهات الإيجابية في نفوس الطلبة.
- ٣ - العدل والمساواة في التعامل مع الطلبة.
- ٤ - علاقة المدير بالطلبة علاقة حب وإحترام وتقدير.
- ٥ - إشراك الطلبة ولو بشكل مبسط في تنظيم المدرسة والتخطيط لبعض أنشطتها.
- ٦ - توثيق العلاقة بين الطلبة والمعلمين، مما يزيد من حب المعلمين لطلبتهم وإخلاصهم في العمل.

رابعاً: علاقة المدير بمجلس الآباء (أولياء أمور الطلبة):

ورد في (البديري، 2001) بأن العالم التربوي ثورندايك قال بأن المدير يمكن أن يستعين في تحقيق مهمته هذه بالوسائل التالية:

- ١ -الرسائل الدورية التي يوجهها المدير إلى أولياء الأمور حول مدى تقدم أبنائهم في النواحي العلمية والتربوية والاجتماعية.
- ٢ -دعوة الآباء بصورة إنفرادية أو جماعية.
- ٣ -إشراك أولياء الأمور في أنشطة المدرسة المختلفة.
- ٤ -إشراك أولياء الأمور في إيجاد مصادر الدعم المادي للمدرسة.
- ٥ -الإستفادة من خبرات أولياء الأمور في تحسين مستوى المدرسة التعليمي والثقافي.
- ٦ -مشاركة أولياء الأمور في مناسباتهم المختلفة.

خامساً: علاقة مدير المدرسة بالمنظمات الطلابية في المدرسة:

وذلك من خلال:

- ١ -معرفة السياقات السياسية في الدولة من حيث أهدافها ووسائلها وأساليب عملها.
- ٢ -بناء علاقات طيبة مع كل تشكيل نقابي أو تنظيمي للطلبة في المدرسة.
- ٣ -قيادة هذه الواجهات التنظيمية الطلابية من خلال كسب ثقتهم لما فيه مصلحة وخدمة المدرسة وأهدافها.
- ٤ -إتاحة الفرصة للمنظمات الطلابية لتنفيذ وممارسة أنشطتها بما يخدم أهداف المدرسة التربوية.
- ٥ -دفع المنظمات الطلابية ليكونوا خير رُسلٍ للتعريف بأهداف وإنجازات مدرستهم بين أولياء أمورهم والمجتمع بشكل عام.

2.6.3 المهارات الأساسية لمدير المدرسة كقائد تربوي:

لقد قام (Argyris,1953) بتصنيف السمات والمهارات القيادية اللازمة لمدير المدرسة كقائد تربوي، وفق الآتي:

أولاً: المهارات الذاتية Individualistic Skills

Technical Skills	ثانياً: المهارات الفنية
Human Skills	ثالثاً: المهارات الإنسانية
Conceptional Skills	رابعاً: المهارات التصورية

1.2.6.3 Indrvidualistic Skills :المهارات الذاتية:

تتمثل المهارات الذاتية لمدير المدرسة كقائد تربوي في بعض السمات والقدرات الضرورية لبناء الشخصية ليصبحوا قادة وهي كالاتي:

أولاً: السمات الجسمية: Physical Traits

وتتمثل في القوة البدنية والعصبية، والقدرة على التحمل، والنشاط والحيوية.

ثانياً: القدرات العقلية: Mental Abilities

وهي مجموعة الإستعدادات الفكرية والعادات الذهنية، ويُعتبر الذكاء Intelligence من أهم القدرات العقلية اللازمة للقيادة. وهناك سمتان مميزتان للذكاء هما:

- ١ -القدرة على التصور: والتي تشمل سرعة البديهة، ومدى تقبله للأفكار، والمرونة الذهنية.
- ٢ -التمتع بروح المرح والدعابة: فهذه مهارة تجعل القائد بعيداً عن الصرامة وتساعد على إقامة علاقات ودية مع مرؤوسيه، تمكنه من إجتنابهم في الإتجاه الذي يجعلهم متأثرين به، ويكسر الحواجز الإجتماعية فيما بينهم. (السلمي، 1970)

ثالثاً: المبادرة والإبتكار: Initiation

وهو الميل الذي يدفع الفرد إلى الإقتراح أو العمل ابتداءً وسبقاً للغير، فالقائد الذي لا يتصف بالمبادرة يكون قائداً متسلطاً، يضجر من النقد والنقاش، غير مخلص في أفكاره التي يجهر بها. وترتبط بهذه السمة ثلاث سمات أخرى هي:

- ١ -الشجاعة: في مواجهة المواقف الصعبة بعزم وبدون تهور وإندفاع، ومن أهم الأسباب التي تحول دون شجاعة القائد؛ شعوره بأنه غير كفاء، والخوف من فقد مركزهم إن هم أقدموا على البت في موضوع معين.
- ٢ -القدرة على حسم الأمور: من خلال سرعة إختيار البدائل وسرعة التصرف.

٣ - القدرة على التوقع: أي لديه القدرة ليس فقط على تفهم الموقف أو المشكلة، بل يضع خطة لمواجهة الموقف الذي يمكن وقوعه في المستقبل. وذلك لأن الأعمال تتطور، وهذا يتطلب من القائد توقع الاحتمالات المستقبلية. ولزيادة قدرة القائد على إبتكار وإبتداع الوسائل المناسبة لمواجهة المشاكل الإدارية واتخاذ القرارات، فلا بد من دراسة الواقع من جميع الأبعاد والمرونة التي تقتضي النظر للأشياء في ضوء جديد ومن زوايا متعددة، وأن تكون الأفكار التي يتوصل إليها القائد فيها نوع من الجدة والأصالة.

رابعاً: ضبط النفس: Self – Control

وهي القدرة على ضبط الحساسية وقابلية الإنفعال، والقائد الناجح هو الذي لديه القدرة على إدارة نفسه قبل إدارة الآخرين. وترتبط هذه السمة بسمة الإلتزان العاطفي أو الإنفعالي ومن المؤشرات على توفرها عند القائد، قدرته على مواجهة حشد من الناس، والثبات في مواجهة القوى المتصارعة، وعدم الخضوع للضغوط. (Koontz, 1959)

فالقائد الناجح لا يضيع الجهود التي بذلها خلال سنوات ببعض الألفاظ لا معنى لها ينفوه بها في لحظة تعب، ولا يسمح للهوى أو التكبر الأعمى بأن يؤثر في قرار يزمع إتخاذ.

2.2.6.3 المهارات الفنية:

وهي قدرة القائد على إستخدام معرفته المتخصصة، ومهاراته في إستخدام الطرق العلمية اللازمة والوسائل الفنية لإنجاز العمل. ومن أبرز القدرات التي ترتبط بمهارة القائد الفنية هي:

أولاً: مقدرة القائد على تحمل المسؤولية: Ability To Assume Responsibility

وهي تتمثل في ثقته في نفسه وفي إنجاز مختلف الأعمال التي يقررها، والرغبة لديه في أداء واجبات وظيفته، وتظهر مؤشرات هذه المقدرة من خلال سعيه وراء أفكار جديدة، والقدرة على التنفيذ، وتقبل النقد من المسؤولين والمرؤوسين والإصرار وعدم الإحباط، والإلتزام بالعموميات، ومقدرته على إتخاذ

بعض الإجراءات غير محببة ولكنها ضرورية، والقدرة على توصيل أفكاره للآخرين، والإعتماد على النفس. (الهوري، 1972)

ثانياً: الفهم الشامل للأمور: **Thoroughness**

ويُقصد بها أن القائد يكون ملماً بالمعارف الإنسانية، لأن دوره يتطلب معرفة شاملة لما يدور حوله، ويوصف القائد الذي لديه هذه المهارة بأنه شخص عام مقابل الشخص المتخصص، إلا أن الإحاطة الشاملة لا تعني بأن القائد يكون خبيراً أو متخصصاً في جميع العلوم الإنسانية، ولكن المطلوب أن يعرف شيئاً من هذه العلوم وفوائدها. ومن المؤشرات على وجود هذه المهارة لدى القائد التربوي، ثقته بنفسه، والسمعة الحسنة وثقة الآخرين به، وهما من المستلزمات الأساسية للقيادة الناجحة، وليس بالضرورة أن طول مدة خبرة القائد دليل على توافرها، فقد تكون خبرة قائد لمدة خمسة عشرة سنة هي حقيقة عبارة عن سنة واحدة مكررة خمس عشرة مرة. (الهوري، 1972)

ثالثاً: الحزم: **Decisiveness**

وتعني أن يكون القائد حازماً وأوامره قاطعة مع مهارة التوفيق بين الحزم ومراعاة مشاعر المرؤوسين، ومن المؤشرات التي تدل على وجود المهارة لدى القائد، مقدرته على تمييز الجوانب الهامة وغير الهامة للمشكلة، والإختيار من البدائل لحلها، تحمل نتيجة إتخاذ قرار معين والدفاع عنه، ومقدرته على الحكم السليم لبعض المواقف خارج تخصصه. (كنعان، 1995)

رابعاً: الإيمان بالأهداف وإمكانية تحقيقها:

فإيمان القائد بالهدف من السمات الضرورية لنجاحه؛ ذلك لأن توفر هذه السمة، يزيد من قدرته على إقناع مرؤوسيه بضرورة تحقيق الهدف، ويجعله يكرس حياته للعمل ويقدم كل التضحيات في سبيله. (النوري، 1989)

3.2.6.3 المهارات الإنسانية:

لقد ذكرنا سابقاً بأن المهارة الفنية هي قدرة القائد على التعامل مع الأشياء، بينما المهارة الإنسانية مقدرته القائد على التعامل مع الأفراد وتنسيق جهودهم، وخلق روح العمل الجماعي بينهم. ومن الجدير ذكره

بأن إكتساب القائد للمهارة الإنسانية أكثر صعوبة من إكتسابه للمهارة الفنية، لأن المجالات الإنسانية أكثر تعقيداً وتغيراً وتنوعاً من المجالات الفنية، وأن التعامل مع الأفراد أكثر صعوبة من التعامل مع الأشياء. (كنعان، 1995)

ولعل الإستقامة وتكامل الشخصية من أهم السمات التي ترتبط بالمهارات الإنسانية لدى القائد التربوي، ومن أهم المؤشرات التي تدل على توافق المهارات الإنسانية لدى القائد، قدرته على التعامل مع الأفراد، وبناء علاقات طيبة مع الجميع، وإدراكه الواعي لميول وإتجاهات مرؤوسيه، وفهمه لمشاعرهم وثقته فيهم، وتقبل النقد البناء من المرؤوسين، وإعطاء الفرصة لهم للإبتكار، وخلق جو من الإطمئنان لديهم في العمل، والعمل على تلبية إحتياجاتهم ورغباتهم. (كنعان، 1995)

4.2.6.3 المهارات الذهنية (الإدراكية التصورية):

وتعني قدرة القائد على رؤية التنظيم الذي يقوده، وفهمه للترابط بين أجزائه ونشاطاته، وأثر التغيرات التي قد تحدث في أي جزء منه على بقية أجزائه، وقدرته على تصور وفهم علاقات الموظف بالمؤسسة وعلاقة المؤسسة بالمجتمع ككل. والمهارة الذهنية ينبثق منها نوعان آخران من المهارات هما:

أولاً: المهارة السياسية: Political Skills

وهي قدرة القائد على النظر للمؤسسة التي يقودها كجزء من المجتمع الكبير الذي يعيش فيه، ومهارته في تبصر الصالح العام والأهداف العامة، والإرتباطات بالنظام العام، وما يتطلبه من ربط بين أهداف المؤسسة وسياستها وأهداف وسياسة النظام القائم، وكذلك التوافق بين الإتجاهات والضغوط الموجودة في المجتمع وبين نشاط المؤسسة. (كنعان، 1995)

ثانياً: المهارة الإدارية: Administrative Skills

وهي تتمثل في قدرة القائد على فهم عمله وممارسة نشاطه بما يتلاءم وتحقيق أهداف المؤسسة، ومن المؤشرات الهامة التي تدل على وجود هذه المهارة لدى القادة، كفاءته في التخطيط، وتوزيع العمل داخل المؤسسة بشكل عادل، وإبراز وتطوير القدرات الكامنة لدى مرؤوسيه، ورؤيته في الإستفادة من

كافة الإمكانيات المتاحة، ويستفيد من كفاءات وسلوك الأفراد عن طريق توجيههم بجهد تعاوني منسق، وتفويض السلطة والواجبات إليهم، وكفاءته في ممارسة الرقابة للتحقق من سير العمل.(كنعان، 1995)

ويضيف (كنعان، 1995) أن المهارات القيادية السابقة لها أهمية كبرى في نجاح القائد في مؤسسته. إلا انه هناك ملاحظتين على مدخل المهارات القيادية هي: الأولى: تختلف توافر هذه المهارات الأربعة باختلاف الظروف والمؤسسات وبإختلاف المستويات القيادية في المؤسسة الواحدة. والثانية: تؤكد هذه المهارات القيادية بأن القادة الأكفاء لا يولدون متمتعين بهذه المهارات، إنما يكون بعضها فطري تظهر عند ولادة الفرد أو أثناء نموه كالمهارات الذاتية، بينما المهارات الأخرى الفنية والإنسانية والذهنية قدرات مكتسبة عن طريق التدريب والتعليم، كما أكد على ضرورة تطبيقها في الإدارة الحديثة، حيث يساعد على إختيار القادة الأكفاء.

7.3 مهارات عامة لمدير المدرسة كقائد تربوي:

- 1- إعداد الخطة السنوية للمدرسة والإشراف على تنفيذها.
- 2- الإشراف على سير التدريس في المدرسة.
- 3- تنظيم الإمتحانات والإشراف على سيرها.
- 4- الإشراف على تنظيم جدول توزيع الحصص الأسبوعي.
- 5- تنظيم النشاطات اللاصفية والإشراف على تنفيذها.
- 6- متابعة تنفيذ المناهج المقررة والمساهمة في تطويرها.
- 7- توطيد العلاقات الإنسانية في المدرسة.
- 8- مساعدة الهيئة التدريسية والإدارية على فهم أدوارهم المهنية.
- 9- تشجيع المدرسين والعاملين الآخرين على التدريب والنمو المهني.
- 10- مساعدة المدرسين في حل مشاكلهم.
- 11- تقويم أداء العاملين في المدرسة.
- 12- متابعة مستوى الطلبة العلمي ومدى تقدمهم.
- 13- إرشاد الطلبة وتوجيههم.
- 14- توفير الخدمات الصحية للمدرسة.
- 15- توثيق صلة المدرسة بالبيئة المحلية.
- 16- تنظيم اجتماعات مجلس أولياء الأمور.

- 17- التعاون مع الاتحادات والمنظمات الجماهيرية.
- 18- نشر الوعي الوطني والقومي في المدرسة.
- 19- المحافظة على الضبط والنظام المدرسي.
- 20- الإشراف على السجلات المدرسية بكافة أنواعها.
- 21- الرد على البريد والاتصالات والمراسلات.
- 22- تنظيم ميزانية المدرسة وخططها المالية السنوية.
- 23- التعاون مع المشرفين التربويين.
- 24- تخطيط وإدارة اجتماعات المعلمين ولجان المباحث في المدرسة.
- 25- النمو الذاتي للعمل الإداري في المدرسة.
- 26- تفقد بناية المدرسة والعناية بها وصيانتها.
- 27- الجرد السنوي للمدرسة.
- 28- توفير الأثاث والوسائل التعليمية واللوازم المدرسية والعناية بها. (البدري، 2001)

الفصل الرابع

4. الطريقة والإجراءات

1.4 المقدمة:

قام الباحث بإتباع بعض الإجراءات تمثلت في تحديد مجتمع الدراسة، وإختيار عينة الدراسة من معلمي ومعلمات المدارس الثانوية في بعض مديريات التربية والتعليم في مناطق السلطة الوطنية الفلسطينية، وكذلك قام الباحث بتطوير أداة للدراسة بالرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة، من أجل جمع المعلومات اللازمة والتي تقيس مدى إمتلاك مديري ومديرات المدارس الثانوية لمهارات القيادة التربوية، وقد قام الباحث بالتأكد من صدق الأداة وثباتها.

وفيما يلي وصفا لمنهجية الدراسة واستعراض الوسائل الإحصائية التي إستخدمها الباحث لتحليل النتائج، وكذلك كل ما يتعلق في إجراءات الدراسة.

2.4 تصميم البحث

أستخدم المنهج الوصفي في الدراسة والذي يُعتبر مناسباً لطبيعة هذه الدراسة الميدانية، وهو المنهج الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما هي في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويُعبر عنها تعبيراً كمياً بإعطاء وصفاً رقمياً يوضح مقدارها أو حجمها، ودرجات إرتباطها مع الظواهر الأخرى المختلفة، أو يعبر عنها تعبيراً كيفياً بأن يضعها ويوضح خصائصها. (دالين وبولدب، 1985)

3.4 مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الثانوية الحكومية في مديريات التربية والتعليم بيت لحم، والخليل، وجنوب الخليل، للعام الدراسي 2006/2005، وبلغ عددهم (2905) معلماً ومعلمةً موزعين على (125) مدرسة ثانوية في المديريات التربوية الثلاث وفق الجدول (1.4) التالي:

جدول 1.4: خصائص المجتمع الديمغرافي.

المجموع	جنوب الخليل	الخليل	بيت لحم	المديرية الفتات
53	18	19	16	عدد مدارس الذكور
61	20	24	17	عدد مدارس الإناث
11	2	00	9	عدد المدارس المختلطة
125	40	43	42	المجموع

كما يوضح الجدول (2.4) التالي أعداد المعلمين والمعلمات حسب الجنس في المديريات الثلاث :

جدول 2.4: أعداد المعلمين/ات في كل مديرية حسب الجنس.

المجموع	جنوب الخليل	الخليل	بيت لحم	المديرية
				الفتات
1353	377	540	436	عدد المعلمين الذكور
1552	433	634	485	عدد المعلمات الإناث
2905	810	1174	921	المجموع

4.4 عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (640) معلماً ومعلمةً من المدارس الثانوية الحكومية في مديريات التربية والتعليم لمحافظة بيت لحم والخليل للعام الدراسي 2006/2005، وتشكل العينة ما نسبته (22%) من مجتمع الدراسة، وتمثل مختلف شرائح مجتمع الدراسة من حيث الجنس والمؤهل العلمي والخبرة، ومختلف المواقع الجغرافية من مدينة وقرية في فلسطين، حيث تم إختيارها بالطريقة الطبقيّة العشوائية، وتم إختيار أعداد مدارس العينة بما نسبته (20%) من كل مديرية من المديريات الثلاث وظهرت كما في الجدول (3.4) التالي:

جدول 3.4: طريقة إختيار أعداد المدارس لعينة الدراسة.

المجموع	جنوب الخليل	الخليل	بيت لحم	المديرية
				الجنس
11	4	4	3	مدارس ذكور
12	4	5	3	مدارس إناث
3	1	00	2	مدارس مختلطة
26	9	9	8	المجموع

أما أعداد المعلمين ومدارس العينة بعد أن تم إختيارها بالطريقة الطبقيّة العشوائية فهي كما في الملحق (5).

وبلغ عدد الإستبانات المتجمعة من المديريات الثلاث بعد توزيعها وإسترجاعها (550) إستبانة، أي بنسبة إسترجاع بلغت حوالي (86%)، علماً بأن تاريخ توزيع الإستبانة تم في 2006/3/1، وتم جمعها خلال شهري آذار ونيسان من العام 2006، ويبين الملحق (6) خصائص العينة الديمغرافية.

5.4 أداة الدراسة

قام الباحث ببناء إستبانة لقياس مدى إمتلاك مديري/ات المدارس الثانوية في محافظتي بيت لحم والخليل لمهارات القيادة التربوية من وجهة نظر المعلمين، حيث إشتملت الإستبانة على المجالات القيادية التالية: مجال المهارات الذاتية (الشخصية)، ومجال المهارات الفنية، ومجال المهارات الإنسانية، ومجال المهارات التصورية (الإدراكية). وتم بناء فقراتها من خلال الإطلاع على البحوث التربوية والدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع الدراسة، حيث إشتملت إستبانة الدراسة بصورتها الأولية على (100) فقرة.

1.5.4 صدق الأداة:

قام الباحث للتأكد من صدق الأداة بعرضها على لجنة من المحكمين تكونت من (15) عضواً من ذوي الإختصاص في مجال التربية والإدارة التربوية، كما هو وارد في ملحق (2). وبناء على النتائج التي توصل إليها الباحث من تحليل آراء المحكمين، تم إعتداد الإستبانة بصورتها المعدلة والمؤلفة من (57) فقرة موزعة على مجالات الدراسة الأربعة، تقيس جميع جوانب المهارات القيادية لمدير المدرسة الثانوية كقائد تربوي. وإستخدم الباحث مقياس ليكرت الخماسي، وطُلب الإجابة عليها من خلال أحكام تتراوح بين: (أوافق بشدة 5 درجات، أوافق 4 درجات، محايد 3 درجات، أعارض درجتان، أعارض بشدة درجة واحدة).

2.5.4 ثبات الأداة:

تم حساب الثبات بطريقة الإتساق الداخلي، باستخدام معادلة الثبات كرونباخ ألفا، وذلك كما هو موضح في الجدول (4.4).

جدول 4.4: نتائج معادلة الثبات كرونباخ ألفا لأداة الدراسة.

المجال	عدد الفقرات	قيمة الثبات
المهارات الذاتية (الشخصية)	13	0.91
المهارات الفنية	16	0.93
المهارات الإنسانية	15	0.91
المهارات التصويرية	13	0.93
الدرجة الكلية	57	0.97

يتبين من خلال الجدول السابق أن جميع مجالات الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، وقد بلغت قيمة الثبات للدرجة الكلية للمقياس (0.97).

6.4 طرق جمع المعلومات

بعد حصول الباحث على الموافقة الرسمية من مديريات التربية والتعليم في بيت لحم، والخليل، وجنوب الخليل، من أجل توزيع الإستبانة، على مدارس العينة، تم توزيع هذه الإستبانة من خلال بريد الوارد والصادر في كل مديرية على معلمي ومعلمات مدارس المرحلة الثانوية في المديريات الثلاثة.

7.4 طرق تحليل المعلومات

بعد مراجعة بيانات الدراسة، قام الباحث بإدخالها للحاسوب وذلك لإجراء العمليات الإحصائية لها، وقد تمت المعالجة الإحصائية للبيانات بإستخراج الأعداد، النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وإختبار ت (t-test)، وإختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis Of Variance- ANOVA)، وإختبار توكي (Tukey test)، ومعادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

وإعتمد الباحث المعيار التالي لتحديد درجة إمتلاك مديري المدارس الثانوية لمهارات القيادة التربوية من قيم المتوسطات الحسابية لإستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة وهو: درجة مرتفعة: إذا كان المتوسط الحسابي للفقرة أو المجال أعلى من (3+ انحراف معياري). درجة متوسطة: إذا كان المتوسط الحسابي محصورا بين (3- انحراف معياري).

درجة منخفضة: إذا كان المتوسط الحسابي اقل من (3- انحراف معياري).

الفصل الخامس

5. نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة، من أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة وفرضياتها باستخدام الطرق الإحصائية الحديثة المناسبة.

1.5 نتائج سؤال الدراسة الأول:

ما مدى إمتلاك مديري المدارس الثانوية لمهارات القيادة التربوية في محافظتي بيت لحم والخليل من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن سؤال الدراسة السابق تم إستخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمدى إمتلاك مديري المدارس الثانوية لمهارات القيادة التربوية في محافظتي بيت لحم والخليل من وجهة نظر المعلمين في مجالات الدراسة، وكانت نتيجتها أن مديري المدارس الثانوية الحكومية في مديريات

التربية والتعليم بيت لحم، والخليل، وجنوب الخليل، يمتلكون مهارات القيادة التربوية في جميع مجالات الدراسة الأربعة بدرجة مرتفعة، وفق المعيار الذي إعتده الباحث، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.87)، وذلك كما هو موضح في الجدول (1.5) الآتي:

جدول 1.5 : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى إمتلاك مديري المدارس الثانوية لمهارات القيادة التربوية كما يراها المعلمون.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجال
0.59	4.05	المهارات الذاتية
0.61	3.91	المهارات الفنية
0.61	3.80	المهارات الإنسانية
0.74	3.73	المهارات التصورية
0.59	3.87	الدرجة الكلية

وفي الجداول (2-5) سيتم عرض نتائج المجالات الأربعة لمدى امتلاك المديرين لمهارات القيادة التربوية من وجهة نظر المعلمين كما يلي:
مجال المهارات الذاتية (الشخصية):

جدول 2.5: المتوسطات الحسابية لمدى إمتلاك المهارات القيادة التربوية في المجال الخاص بالمهارات الذاتية (الشخصية) للمدير/ة، مرتبة حسب الأهمية.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات
0.80	4.24	يلتزم بمعايير لائقة في مظهره وسلوكه .
0.86	4.19	يُعتبر قدوة حسنة في الأدب والأخلاق .
0.79	4.14	يتصف بالمرونة في المواقف التربوية المختلفة.
0.90	4.08	يُشعر المعلمين بالارتياح لدى التعامل معه.
0.84	4.07	يتكلم بطريقة تسمح للنقاش والحوار .
0.81	4.06	يستطيع ضبط نفسه في مواقف العنف .
0.91	4.05	يتميز بشخصية محببة.
0.77	4.04	يتقبل الأفكار الجديدة من المسؤولين .
1.04	4.04	يُعتبر عنصراً مُعيّوًلاً لعملي كمعلم .

0.80	4.00	يوصف بأنه متحدث جيد ومستمتع فعّال .
0.80	4.00	يستخدم التفكير المنظم في عمله .
0.86	3.93	يتقبل النقد البناء.
0.83	3.88	لديه المقدرة على إقناع الآخرين برأيه.
0.59	4.05	الدرجة الكلية للمجال

يتبين من الجدول السابق أن درجة إمتلاك مديري المدارس الثانوية لمهارات القيادة التربوية في محافظتي بيت لحم والخليل من وجهة نظر المعلمين وذلك في المجال الخاص بالمهارات الذاتية (الشخصية) للمدير/ة كانت مرتفعة حيث بلغت الدرجة الكلية للمجال (4.05). وقد كانت أكثر المهارات الشخصية لمدير/ة المدرسة من وجهة نظر المعلمين هي الإلتزام بمعايير لائقة في مظهره وسلوكه حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (4.24)، تبعها إعتباره قدوة حسنة في الأدب والأخلاق بمتوسط حسابي (4.19)، ثم الإلتصاف بالمرونة في المواقف التربوية المختلفة بمتوسط حسابي (4.14).

في المقابل فقد كانت أقل المهارات الشخصية لمدير/ة المدرسة هي المقدرة على إقناع الآخرين برأيه حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (3.88)، ثم تقبل النقد البناء بمتوسط حسابي (3.93)، ثم استخدام التفكير المنظم في عمله (4.00).

مجال المهارات الفنية:

جدول 3.5: مدى إمتلاك المهارات القيادة التربوية في المجال الخاص بالمهارات الفنية للمدير/ة، مرتبة حسب الأهمية.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات
0.80	4.20	يقوم بزيارات إشرافية للمعلمين داخل غرفة الصف .
0.80	4.10	يُعرّف المعلم الجديد على المهمات والمسؤوليات المنوطة به .
0.74	4.06	يُوزع العمل على المعلمين حسب المؤهلات العلمية .
0.82	4.05	يُنهيح للمعلمين المشاركة في تنظيم برامج الأنشطة المدرسية .
0.83	3.99	يهتم بأراء المعلمين حول المنهاج .
0.89	3.98	يعمل على تحسين نوعية التعليم في مدرسته .
0.79	3.95	يُنظم اجتماعات لمعلمي المباحث المتشابهة من خلال لجنة المبحث في المدرسة .
0.85	3.94	يحرص على تنفيذ المعلمين لتوصيات المشرفين التربويين .
0.83	3.91	يعمل على تلبية احتياجات المنهاج من وسائل تعليمية وغيرها .
0.86	3.88	يُزود المعلمين بالمعلومات التي تزيد من نموهم المهني .
0.80	3.86	يعمل على تطوير أساليب التدريس في مجال استخدام تقنيات التعليم .
0.95	3.85	يُنوع في أساليبه الإشرافية (زيارة صفية، اجتماعات فردية، ورشات

		تربوية، نشرات، دروس توجيهية).
0.94	3.83	يُشجع المعلمين على الابتكار والتجديد بما يحقق أهداف المدرسة .
0.87	3.71	يحرص على التعرف إلى المناهج الدراسية للمراحل التعليمية كافة .
0.97	3.68	يُطلع المعلمين على خصائص وأنواع الاختبارات الجيدة ومدى مراعاتها للفروق الفردية.
0.91	3.65	يُفوض السلطة إلى المعلمين.
0.61	3.91	الدرجة الكلية للمجال

يتبين من الجدول السابق أن درجة إمتلاك مديري المدارس الثانوية لمهارات القيادة التربوية في محافظتي بيت لحم والخليل من وجهة نظر المعلمين وذلك في المجال الخاص بالمهارات الفنية للمدير/ة كانت مرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للمجال (3.91). كما ويبين الجدول السابق المهارات الفنية لمدير المدرسة مرتبة حسب الأهمية حيث جاءت في مقدمتها القيام بزيارات إشرافية للمعلمين داخل غرفة الصف (4.20)، ثم تعريف المعلم الجديد على المهام والمسؤوليات المنوطة به (4.10).

في المقابل فقد كانت أقل المهارات الفنية لمدير/ة المدرسة هي تفويض السلطة للمعلمين (3.65)، ثم إطلاع المعلمين على خصائص وأنواع الإختبارات الجيدة ومدى مراعاتها للفروق الفردية (3.68).

مجال المهارات الإنسانية:

جدول 4.5: مدى إمتلاك المهارات القيادة التربوية في المجال الخاص بالمهارات الإنسانية للمدير/ة، مرتبة حسب الأهمية.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات
0.88	4.03	يأخذ بأيدي المعلمين الجدد ويشجعهم .
0.87	4.02	يُوفر أجواء ودّية بين المعلمين ويحتفظ بعلاقات طيبة معهم .
0.83	4.01	يسعى إلى تنمية الاتجاهات الايجابية لدى المعلمين والطلبة نحو المدرسة .
0.93	4.00	يتقبل آراء المعلمين ويحترمها .
0.90	3.98	يحرص على العمل بروح الفريق الواحد .
0.82	3.95	يُساعد معلميه على حل مشاكلهم .
0.94	3.94	يُقدم الثناء والتشجيع المناسب للمعلم المبدع .
0.91	3.93	يستخدم الحزم والجذبة في المواقف التي تتطلب ذلك .
0.92	3.93	يمنح المعلمين الثقة بالنفس في الأداء .
0.85	3.93	يزيد من دافعية المعلمين نحو العمل .

0.90	3.91	يُراعي العدالة في تقييم المعلمين .
0.91	3.91	يحترم مشاعر وآراء الطلبة .
0.97	3.82	يُشرك المعلمين في اتخاذ القرارات المتعلقة بشؤون المدرسة .
1.18	3.33	يحرص على تشكيل مجموعة خاصة به من المعلمين .
0.97	2.35	يُركز على العلاقات الرسمية في العمل .
0.61	3.80	الدرجة الكلية للمجال

يتبين من الجدول السابق أن درجة إمتلاك المدير/ة للمهارات الإنسانية كانت مرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للمجال (3.80). كما أنه جاء في مقدمة المهارات الإنسانية لمدير/ة المدرسة الأخذ بأيدي المعلمين الجدد وتشجيعهم (4.03)، ثم توفير أجواء ودية بين المعلمين والإحتفاظ بعلاقات طيبة معهم (4.02). في حين كانت أقل المهارات الإنسانية لمدير/ة المدرسة هي التركيز على العلاقات الرسمية في العمل (2.35)، والحرص على تشكيل مجموعات خاصة به من المعلمين (3.33).

مجال المهارات التصورية (الإدراكية):

جدول 5.5: مدى إمتلاك المهارات القيادة التربوية في المجال الخاص بالمهارات التصورية للمدير/ة، مرتبة حسب الأهمية.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات
0.82	4.08	يضع خطة سنوية لموازنة المدرسة ويوزعها على الأنشطة المختلفة في ضوء احتياجات المدرسة
0.75	4.05	يُنظم التشكيلات المدرسية السنوية ضمن احتياجات المدرسة .
0.77	3.98	يُحدد الأهداف التربوية العامة والخاصة والتي تستطيع المدرسة تحقيقها خلال عام
0.77	3.91	يضع خطة لتوفير الموارد المالية لمشروعات مدرسية مستقبلية
0.89	3.81	يتلمس احتياجات المعلمين ويعمل على توفير البرامج التدريبية لذلك.
0.87	3.67	يتنبأ بالمشكلات المتوقع حدوثها ويضع إستراتيجية لحلها .
1.06	3.63	يُحدد إمكانات البيئة المحلية من أجل خدمة المدرسة .
1.12	3.61	يُوازن بين عمله الإداري والفني .
1.20	3.61	يتخذ القرار المناسب في الوقت المناسب .
1.01	3.61	يعمل على تطبيق الأفكار والتجارب التعليمية الجديدة لتنمية مهارات

		المعلمين بطريقة إبداعية
0.93	3.59	لديه المقدرة على قراءة أفكار المعلمين ويستخدمها في تهيئتهم للتغيير .
1.19	3.56	لديه البدائل المناسبة لمواجهة المواقف الإدارية والفنية الطارئة .
1.20	3.47	يتابع المستجدات العلمية ويوظفها في ميدان إدارته التربوية .
0.74	3.73	الدرجة الكلية للمجال

يتبين من خلال الجدول السابق أن درجة إمتلاك المهارات التصويرية (الإدراكية) لمدير/ة المدرسة كانت مرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (3.73). وقد جاء في مقدمة هذه المهارات وضع خطة سنوية لموازنة المدرسة وتوزيعها على الأنشطة المختلفة في ضوء إحتياجات المدرسة (4.08)، ثم إلتماس حاجات المعلمين والعمل على توفير البرامج التدريبية لذلك (4.05). في المقابل فقد كانت أقل المهارات هي متابعة المستجدات العلمية وتوظيفها في ميدان إدارته التربوية (3.47)، ووجود البدائل المناسبة لمواجهة المواقف الإدارية والفنية الطارئة.

2.5 نتائج سؤال الدراسة الثاني:

هل تختلف آراء المعلمين حول مدى إمتلاك مديري المدارس الثانوية لمهارات القيادة التربوية في محافظتي بيت لحم والخليل بإختلاف جنس المعلم، ومؤهله، وخبرته، وموقع المدرسة، وجنس المدير، ومؤهله، وخبرته كمعلم، وخبرته كمدير، والمديرية، وجنس المدرسة؟
تم الإجابة عن هذا السؤال من خلال الفرضيات الآتية:
1.2.5 نتائج الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ بين متوسطات تقديرات المعلمين في المدارس الثانوية لمدى إمتلاك المديرين لمهارات القيادة التربوية تُعزى إلى جنس المعلم. للتحقق من صحة الفرضية السابقة تم إستخراج إختبار (ت) (t-test) للفروق بين متوسطات تقديرات المعلمين في المدارس الثانوية لمدى إمتلاك المديرين لمهارات القيادة التربوية حسب متغير جنس المعلم، وذلك كما هو موضح في الجدول (6.5).

جدول 6.5: نتائج إختبار (ت) بين متوسطات تقديرات المعلمين حسب متغير جنس المعلم.

الدلالة الإحصائية	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الجنس	المجال
0.024	2.265	548	0.54	4.10	30 6	ذكر	المهارات الذاتية

			0.65	3.99	24 4	أنثى	
0.270	1.104	548	0.57	3.94	30 6	ذكر	المهارات الفنية
			0.66	3.88	24 4	أنثى	
0.001	3.358	548	0.54	3.88	30 6	ذكر	المهارات الإنسانية
			0.68	3.70	24 4	أنثى	
0.023	2.278	548	0.71	3.80	30 6	ذكر	المهارات التصويرية
			0.77	3.85	24 4	أنثى	
0.015	2.435	548	0.54	3.93	30 6	ذكر	الدرجة الكلية
			0.64	3.80	24 4	أنثى	

يتبين من الجدول (6.5) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ بين متوسطات تقديرات المعلمين في المدارس الثانوية لمدى إمتلاك المديرين لمهارات القيادة التربوية حسب متغير جنس المعلم. حيث كانت متوسطات تقديرات المعلمين في المدارس الثانوية لمدى إمتلاك المديرين لمهارات القيادة التربوية حسب متغير الجنس أعلى لدى الذكور حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.93)، بينما كانت لدى الإناث (3.80). وقد كانت هذه الفروق في مجال المهارات الشخصية لصالح الذكور بمتوسط حسابي (4.10)، مقابل الإناث (3.99). وفي مجال المهارات الإنسانية كانت الفروق لصالح الذكور (3.88)، مقابل الإناث (3.70). بينما مجال المهارات التصويرية (الإدراكية) كانت الفروق لصالح الإناث بمتوسط حسابي (3.85)، مقابل الذكور (3.80).

2.2.5 نتائج الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ بين متوسطات تقديرات المعلمين في المدارس الثانوية لمدى إمتلاك المديرين لمهارات القيادة التربوية تُعزى إلى المؤهل العلمي للمعلم.

للتحقق من صحة الفرضية السابقة تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance-ANOVA) للفروق بين متوسطات تقديرات المعلمين في المدارس الثانوية حسب متغير المؤهل العلمي للمعلم، وذلك كما هو موضح في الجدول (7.5).

جدول 7.5: نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات تقديرات المعلمين حسب متغير المؤهل العلمي للمعلم.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
المهارات الذاتية	بين المجموعات	0.033	2	0.017	0.046	0.955
	داخل المجموعات	195.827	547	0.358		
	المجموع	195.861	549			
المهارات الفنية	بين المجموعات	0.155	2	0.078	0.205	0.815
	داخل المجموعات	207.487	547	0.379		
	المجموع	207.642	549			
المهارات الإنسانية	بين المجموعات	0.031	2	0.016	0.041	0.959
	داخل المجموعات	207.895	547	0.380		
	المجموع	207.927	549			
المهارات التصورية	بين المجموعات	0.247	2	0.124	0.222	0.801
	داخل المجموعات	304.316	547	0.556		
	المجموع	304.563	549			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.004	2	0.002	0.006	0.994
	داخل المجموعات	192.695	547	0.352		
	المجموع	192.699	549			

تشير البيانات الواردة في الجدول (7.5) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ بين متوسطات تقديرات المعلمين في المدارس الثانوية لمدى إمتلاك المديرين لمهارات القيادة التربوية حسب متغير المؤهل العلمي للمعلم ، وذلك كما هو موضح من خلال المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في الجدول (8.5).

جدول 8.5: الأعداد، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين حسب متغير المؤهل العلمي للمعلم.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المؤهل العلمي	المجال
0.60	4.04	67	أقل من بكالوريوس	المهارات الذاتية
0.62	4.05	401	بكالوريوس فقط	
0.48	4.07	82	أكثر من بكالوريوس	
0.62	3.87	67	أقل من بكالوريوس	المهارات الفنية
0.61	3.92	401	بكالوريوس فقط	
0.65	3.93	82	أكثر من بكالوريوس	
0.68	3.78	67	أقل من بكالوريوس	المهارات الإنسانية
0.61	3.81	401	بكالوريوس فقط	
0.58	3.80	82	أكثر من بكالوريوس	
0.70	3.79	67	أقل من بكالوريوس	المهارات التصورية
0.74	3.73	401	بكالوريوس فقط	
0.79	3.71	82	أكثر من بكالوريوس	
0.60	3.87	67	أقل من بكالوريوس	الدرجة الكلية
0.60	3.88	401	بكالوريوس فقط	
0.58	3.88	82	أكثر من بكالوريوس	

٣.٢.٥ نتائج الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ بين متوسطات تقديرات المعلمين في المدارس الثانوية لمدى إمتلاك المديرين لمهارات القيادة التربوية تُعزى إلى خبرة المعلم.

للتحقق من صحة الفرضية السابقة تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance-ANOVA) للفروق بين متوسطات تقديرات المعلمين في المدارس الثانوية لمدى امتلاك المديرين لمهارات القيادة التربوية حسب متغير خبرة المعلم، وذلك كما هو موضح في الجدول (9.5).

جدول 9.5: نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات تقديرات المعلمين حسب متغير خبرة المعلم.

المجال	مصدر التباين	مجموع	درجات	متوسط	قيمة ف	الدلالة
--------	--------------	-------	-------	-------	--------	---------

الإحصائية	المحسوبة	المربعات	الحرية	المربعات		
0.047	3.082	1.091	2	2.183	بين المجموعات	المهارات الذاتية
		0.354	547	193.678	داخل المجموعات	
			549	195.861	المجموع	
0.019	3.971	1.486	2	2.971	بين المجموعات	المهارات الفنية
		0.374	547	204.670	داخل المجموعات	
			549	207.642	المجموع	
0.111	2.207	0.832	2	1.664	بين المجموعات	المهارات الإنسانية
		0.377	547	206.263	داخل المجموعات	
			549	207.927	المجموع	
0.002	6.236	3.395	2	6.790	بين المجموعات	المهارات التصويرية
		0.544	547	297.773	داخل المجموعات	
			549	304.563	المجموع	
0.015	4.220	1.464	2	2.928	بين المجموعات	الدرجة الكلية
		0.347	547	189.771	داخل المجموعات	
			549	192.699	المجموع	

تشير المعطيات الواردة في الجدول (9.5) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ بين متوسطات تقديرات المعلمين في المدارس الثانوية لمدى إمتلاك المديرين لمهارات القيادة التربوية حسب متغير خبرة المعلم. حيث كانت الفروق في الدرجة الكلية لصالح أصحاب الخبرة أقل من 5 سنوات بمتوسط حسابي (4.01)، تبعهم أصحاب الخبرة أكثر من 10 سنوات بمتوسط حسابي (3.87)، ثم أصحاب الخبرة من 5-10 سنوات (3.81). ولإيجاد مصدر هذه الفروق تم استخدام إختبار توكي (Tukey-test) للمقارنات البعدية الثنائية، كما هو موضح في الجدول (10.5).

جدول 10.5: إختبار توكي (Tukey-test) للمقارنات البعدية الثنائية حسب متغير خبرة المعلم في مجالات المهارات الذاتية، والمهارات الفنية، والمهارات التصويرية.

المجال	المقارنات	أقل من 5 سنوات	من (5-10) سنوات	أكثر من 10 سنوات
المهارات الذاتية	أقل من 5 سنوات		0.1706*	0.0875
	من (5-10) سنوات			0.830
	أكثر من 10 سنوات			
المهارات الفنية	أقل من 5 سنوات		0.1981*	0.0980
	من (5-10) سنوات			0.1001
	أكثر من 10 سنوات			
المهارات التصورية	أقل من 5 سنوات		0.2953*	0.2478*
	من (5-10) سنوات			0.0476
	أكثر من 10 سنوات			

تشير المقارنات الثنائية البعدية الواردة في الجدول السابق، إلى أن الفروق في مجال المهارات الذاتية كانت بين أصحاب الخبرة أقل من 5 سنوات، وأصحاب الخبرة من 5-10 سنوات، ولصالح أصحاب الخبرة 5-10 سنوات، والذين كان لديهم مهارات القيادة التربوية أعلى. وفي مجال المهارات الفنية كانت الفروق أيضاً بين أصحاب الخبرة أقل من 5 سنوات، وأصحاب الخبرة من 5-10 سنوات، ولصالح أصحاب الخبرة 5-10 سنوات، والذين كان لديهم مهارات القيادة التربوية أعلى. وفي مجال المهارات التصورية كانت الفروق بين أصحاب الخبرة أقل من 5 سنوات، وأصحاب الخبرة من 5-10 سنوات، ولصالح أصحاب الخبرة 5-10 سنوات، والذين كان عندهم مهارات القيادة التربوية أعلى، وأيضاً بين أصحاب الخبرة أقل من 5 سنوات، والذين لديهم خبرة أكثر من 10 سنوات، ولصالح أصحاب الخبرة أكثر من 10 سنوات، والذين كانت درجة إمتلاك مهارات القيادة التربوية أعلى شيء. وذلك كما هو واضح من خلال المتوسطات الحسابية في الجدول (11.5).

جدول 11.5: الأعداد، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للفروق بين متوسطات تقديرات المعلمين حسب متغير خبرة المعلم.

المجال	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المهارات الذاتية	أقل من 5 سنوات	113	4.16	0.56

0.62	3.99	204	من (5-10) سنوات	
0.59	4.07	233	أكثر من 10 سنوات	
0.53	4.03	113	أقل من 5 سنوات	المهارات الفنية
0.63	3.83	204	من (5-10) سنوات	
0.63	3.93	233	أكثر من 10 سنوات	
0.58	3.91	113	أقل من 5 سنوات	
0.62	3.76	204	من (5-10) سنوات	المهارات الإنسانية
0.62	3.79	233	أكثر من 10 سنوات	
0.58	3.95	113	أقل من 5 سنوات	
0.76	3.65	204	من (5-10) سنوات	
0.78	3.70	233	أكثر من 10 سنوات	المهارات التصورية
0.51	4.01	113	أقل من 5 سنوات	
0.61	3.81	204	من (5-10) سنوات	الدرجة الكلية
0.60	3.87	233	أكثر من 10 سنوات	

٤.٢.٥ نتائج الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ بين متوسطات تقديرات المعلمين في المدارس الثانوية لمدى إمتلاك المديرين لمهارات القيادة التربوية تُعزى إلى موقع المدرسة. للتحقق من صحة الفرضية السابقة تم استخدام إختبار ت (t-test) للفروق بين متوسطات تقديرات المعلمين في المدارس الثانوية لمدى إمتلاك المديرين لمهارات القيادة التربوية حسب متغير موقع المدرسة، وذلك كما هو موضح في الجدول (12.5).

جدول 12.5: نتائج إختبار (ت) للفروق بين متوسطات تقديرات المعلمين حسب متغير موقع المدرسة.

الدلالة الإحصائية	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الجنس	المجال
0.000	-3.762	548	0.63	3.93	213	مدينة	المهارات الذاتية
			0.55	4.13	337	قرية	

0.003	-3.002	548	0.65	3.81	213	مدينة	المهارات الفنية
			0.57	3.97	337	قرية	
0.000	-5.377	548	0.63	3.62	213	مدينة	المهارات الإنسانية
			0.58	3.91	337	قرية	
0.008	0.128	548	0.76	3.62	213	مدينة	المهارات التصويرية
			0.72	3.80	337	قرية	
0.000	-4.000	548	0.61	3.75	213	مدينة	الدرجة الكلية
			0.56	3.95	337	قرية	

يتبين من خلال الجدول (12.5) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ بين متوسطات تقديرات المعلمين في المدارس الثانوية لمدى إمتلاك المديرين لمهارات القيادة التربوية حسب متغير موقع المدرسة.

وقد كانت هذه الفروق لصالح القرى حيث بلغ المتوسط الحسابي لمدى إمتلاك المديرين لمهارات القيادة التربوية فيها (3.95)، مقابل المدن بمتوسط حسابي (3.75). وكذلك على مستوى المجالات الفرعية.

ففي مجال المهارات الذاتية (الشخصية) فقد كانت الفروق لصالح القرى بمتوسط حسابي (4.13)، مقابل المدن (3.93). وفي مجال المهارات الفنية فقد كانت الفروق لصالح القرى (3.97)، مقابل المدن (3.81).

وفي مجال المهارات الإنسانية كانت الفروق لصالح القرى (3.91)، مقابل (3.62) للمدن. كذلك الأمر بالنسبة لمجال المهارات التصويرية (الإدراكية) فقد كانت الفروق لصالح القرى (3.80)، مقابل (3.62) للمدن.

٥.٢.٥ نتائج الفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ بين متوسطات تقديرات المعلمين في المدارس الثانوية لمدى إمتلاك المديرين لمهارات القيادة التربوية تُعزى إلى جنس المدير. للتحقق من صحة الفرضية السابقة تم استخراج اختبارات (t-test) للفروق بين متوسطات تقديرات المعلمين في المدارس الثانوية لمدى إمتلاك المديرين لمهارات القيادة التربوية حسب متغير جنس المدير، وذلك كما هو موضح في الجدول (13.5).

جدول 13.5: نتائج اختبار (ت) بين متوسطات تقديرات المعلمين حسب متغير جنس المدير .

المجال	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
المهارات الذاتية	ذكر	4.11	0.56	548	2.659	0.008
	أنثى	3.97	0.62			
المهارات الفنية	ذكر	3.95	0.59	548	1.580	0.115
	أنثى	3.86	0.64			
المهارات الإنسانية	ذكر	3.88	0.56	548	3.711	0.000
	أنثى	3.69	0.65			
المهارات التصويرية	ذكر	3.80	0.72	548	2.653	0.008
	أنثى	3.64	0.75			
الدرجة الكلية	ذكر	3.93	0.56	548	2.845	0.005
	أنثى	3.79	0.61			

تشير النتائج الواردة في الجدول (13.5) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ بين متوسطات تقديرات المعلمين في المدارس الثانوية لمدى إمتلاك المديرين لمهارات القيادة التربوية حسب متغير جنس المدير . وقد كانت النتائج لصالح المديرين الذكور حيث بلغ المتوسط الحسابي لمدى امتلاكهم لمهارات القيادة التربوية (3.93)، مقابل (3.79) للمديرات، وهذا بشكل عام. ففي مجال المهارات الذاتية (الشخصية) كانت الفروق لصالح المدراء الذكور بمتوسط حسابي (4.11)، مقابل (3.97) للإناث. وفي مجال المهارات الفنية كانت الفروق لصالح الذكور بمتوسط حسابي (3.95)، مقابل (3.86) للإناث. وفي مجال المهارات الإنسانية كانت الفروق لصالح الذكور (3.88)، مقابل (3.69) للإناث. وفي مجال المهارات التصويرية (الإدراكية) كانت الفروق لصالح الذكور (3.80)، مقابل (3.64) للإناث.

٦.٢.٥ نتائج الفرضية السادسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ بين متوسطات تقديرات المعلمين في المدارس الثانوية لمدى امتلاك المديرين لمهارات القيادة التربوية تعزى إلى المؤهل العلمي للمدير.

للتحقق من صحة الفرضية السابقة تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance-ANOVA) للفروق بين متوسطات تقديرات المعلمين في المدارس الثانوية لمدى امتلاك المديرين لمهارات القيادة التربوية حسب متغير ال مؤهل العلمي للمدير، وذلك كما هو موضح في الجدول (14.5).

جدول 14.5: نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات تقديرات المعلمين حسب متغير المؤهل العلمي للمدير.

الدلالة الإحصائية	قيمة ف المحسوبة	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	المجال
0.338	1.086	0.387	2	.775	بين المجموعات	المهارات الذاتية
		0.357	547	195.086	داخل المجموعات	
			549	195.861	المجموع	
0.112	2.197	0.827	2	1.655	بين المجموعات	المهارات الفنية
		0.377	547	205.987	داخل المجموعات	
			549	207.642	المجموع	
0.216	1.539	0.582	2	1.163	بين المجموعات	المهارات الإنسانية
		0.378	547	206.764	داخل المجموعات	
			549	207.927	المجموع	
0.024	3.743	2.056	2	4.111	بين المجموعات	المهارات التصورية
		0.549	547	300.452	داخل المجموعات	
			549	304.563	المجموع	
0.098	2.336	0.816	2	1.632	بين المجموعات	الدرجة الكلية
		0.349	547	191.067	داخل المجموعات	
			549	192.699	المجموع	

يتبين من خلال الجدول (14.5) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ بين متوسطات تقديرات المعلمين في المدارس الثانوية لمدى امتلاك المديرين لمهارات القيادة التربوية حسب متغير المؤهل العلمي للمدير، في مجال المهارات التصورية (الإدراكية) فقط.

ولإيجاد مصدر هذه الفروق تم استخدام إختبار توكي (Tukey-test) للمقارنات البعدية الثنائية، كما هو موضح في الجدول (16.5).

جدول 15.5: الأعداد، المتوسطات، والانحرافات المعيارية لمدى إمتلاك المديرين لمهارات القيادة التربوية حسب متغير المؤهل العلمي للمدير في مجال المهارات التصورية (الإدراكية).

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المؤهل العلمي للمدير	المجال
1.00	3.38	31	أقل من بكالوريوس	المهارات التصورية (الإدراكية)
0.73	3.75	411	بكالوريوس فقط	
0.65	3.75	108	أكثر من بكالوريوس	

جدول 16.5: إختبار توكي (Tukey-test) للمقارنات البعدية الثنائية حسب متغير المؤهل العلمي للمدير في المجال الخاص بالمهارات التصورية (الإدراكية).

المقارنات	أقل من بكالوريوس	بكالوريوس فقط	أكثر من بكالوريوس
أقل من بكالوريوس	-0.3707 *	-0.3759 *	
بكالوريوس فقط	0.0052		
أكثر من بكالوريوس			

تشير المقارنات الثنائية البعدية في الجدول (16.5) أن الفروق في مدى إمتلاك المديرين لمهارات القيادة التربوية حسب متغير المؤهل العلمي للمدير في مجال المهارات التصورية (الإدراكية)، كانت بين الأقل من بكالوريوس والبكالوريوس فقط، ولصالح البكالوريوس، كذلك كان هناك فروق بين الأقل من البكالوريوس والأكثر من بكالوريوس، ولصالح الأكثر من بكالوريوس.

7.2.5 نتائج الفرضية السابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ بين متوسطات تقديرات المعلمين في المدارس الثانوية لمدى إمتلاك المديرين لمهارات القيادة التربوية تُعزى إلى خبرة المدير كمعلم. للتحقق من صحة الفرضية السابقة تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance-ANOVA) للفروق بين متوسطات تقديرات المعلمين في المدارس الثانوية لمدى إمتلاك

المديرين لمهارات القيادة التربوية حسب متغير خبرة المدير كمعلم، وذلك كما هو موضح في الجدول (17.5).

جدول 17.5: نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات تقديرات المعلمين حسب متغير خبرة المدير كمعلم.

الدلالة الإحصائية	قيمة ف المحسوبة	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	المجال
0.080	2.534	0.899	2	1.798	بين المجموعات	المهارات الذاتية
		0.355	547	194.063	داخل المجموعات	
			549	195.861	المجموع	
0.238	1.439	0.543	2	1.087	بين المجموعات	المهارات الفنية
		0.378	547	206.555	داخل المجموعات	
			549	207.642	المجموع	
0.001	7.025	2.604	2	5.207	بين المجموعات	المهارات الإنسانية
		0.371	547	202.720	داخل المجموعات	
			549	207.927	المجموع	
0.492	.711	0.395	2	0.790	بين المجموعات	المهارات التصورية
		0.555	547	303.773	داخل المجموعات	
			549	304.563	المجموع	
0.087	2.452	0.856	2	1.713	بين المجموعات	الدرجة الكلية
		0.349	547	190.987	داخل المجموعات	
			549	192.699	المجموع	

يتبين من خلال الجدول (17.5) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ بين متوسطات تقديرات المعلمين في المدارس الثانوية لمدى إمتلاك المديرين لمهارات القيادة التربوية حسب متغير خبرة المدير كمعلم في مجال المهارات الإنسانية. ولإيجاد مصدر هذه الفروق أُستخدم إختبار توكي (Tukey-test) للمقارنات البعدية الثنائية، كما هو موضح في الجدول (19.5).

جدول 18.5: الأعداد، المتوسطات، والانحرافات المعيارية لمدى إمتلاك المديرين لمهارات القيادة التربوية حسب متغير خبرة المدير كمعلم في مجال المهارات الإنسانية.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	خبرة المدير	المجال
0.76	3.60	33	أقل من 5 سنوات	المهارات الإنسانية
0.62	3.65	113	من (5-10) سنوات	
0.59	3.86	404	أكثر من 10 سنوات	

جدول 19.5: إختبار توكي (Tukey-test) للمقارنات البعدية الثنائية حسب متغير خبرة المدير كمعلم في المجال الخاص بالمهارات الإنسانية.

المقارنات	أقل من 5 سنوات	من (5-10) سنوات	أكثر من 10 سنوات
أقل من 5 سنوات	-0.0505	-0.2580	
من (5-10) سنوات		-0.2076 *	
أكثر من 10 سنوات			

تشير المقارنات الثنائية البعدية في الجدول (18.5) أن الفروق في مدى إمتلاك المديرين لمهارات القيادة التربوية حسب متغير خبرة المدير كمعلم في مجال المهارات الإنسانية كانت بين أصحاب الخبرة من (5-10) سنوات، والأكثر من 10 سنوات ولصالح الأكثر من عشر سنوات، وذلك كما هو موضح من خلال المتوسطات الحسابية في الجدول (19.5).

8.2.5 نتائج الفرضية الثامنة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ بين متوسطات تقديرات المعلمين في المدارس الثانوية لمدى إمتلاك المديرين لمهارات القيادة التربوية تُعزى إلى خبرة المدير كمدير. للتحقق من صحة الفرضية السابقة تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance-ANOVA) للفروق بين متوسطات تقديرات المعلمين في المدارس الثانوية لمدى إمتلاك المديرين لمهارات القيادة التربوية حسب متغير خبرة المدير كمدير ، وذلك كما هو موضح في الجدول (20.5).

جدول 20.5: تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات تقديرات المعلمين حسب متغير خبرة المدير كمدير.

الدلالة الإحصائية	قيمة ف المحسوبة	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	المجال
0.053	2.951	1.045	2	2.091	بين المجموعات	المهارات الذاتية
		0.354	547	193.770	داخل المجموعات	
			549	195.861	المجموع	
0.105	2.261	0.851	2	1.703	بين المجموعات	المهارات الفنية
		0.376	547	205.939	داخل المجموعات	
			549	207.642	المجموع	
0.007	4.952	1.849	2	3.698	بين المجموعات	المهارات الإنسانية
		0.373	547	204.229	داخل المجموعات	
			549	207.927	المجموع	
0.111	2.211	1.221	2	2.442	بين المجموعات	المهارات التصورية
		0.552	547	302.121	داخل المجموعات	
			549	304.563	المجموع	
0.071	2.663	0.929	2	1.858	بين المجموعات	الدرجة الكلية
		0.349	547	190.841	داخل المجموعات	
			549	192.699	المجموع	

يتبين من الجدول (20.5) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ بين متوسطات تقديرات المعلمين في المدارس الثانوية لمدى إمتلاك المديرين لمهارات القيادة التربوية حسب متغير خبرة المدير كمدير في مجال المهارات الإنسانية. ولإيجاد مصدر هذه الفروق تم إستخدام إختبار توكي (Tukey-test) للمقارنات البعدية الثنائية، كما هو موضح في الجدول (21.5).

جدول 21.5: إختبار توكي (Tukey-test) للمقارنات البعدية الثنائية حسب متغير خبرة المدير كمدير في مجال المهارات الإنسانية.

المجال	المقارنات	أقل من 5 سنوات	من (5-10) سنوات	أكثر من 10 سنوات
المهارات الإنسانية	أقل من 5 سنوات		-0.0697	0.1305

0.2002*			من (5-10) سنوات	
			أكثر من 10 سنوات	

تشير المقارنات الثنائية البعدية أن الفروق كانت بين من لديهم خبرة 5-10 سنوات وأكثر من 10 سنوات ولصالح أصحاب الخبرة 5-10 سنوات، والذين كان مدى إمتلاك مديرهم لمهارات القيادة التربوية أعلى شيء، كما هو واضح من خلال المتوسطات الحسابية في الجدول (22.5).

جدول 22.5: الأعداد، المتوسطات، والانحرافات المعيارية حسب متغير خبرة المدير كمدير في مجال المهارات الإنسانية.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	خبرة المدير كمدير	المجال
0.62	3.81	182	أقل من 5 سنوات	المهارات الإنسانية
0.57	3.88	203	من (5-10) سنوات	
0.64	3.68	165	أكثر من 10 سنوات	

٩.٢.٥ نتائج الفرضية التاسعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ بين متوسطات تقديرات المعلمين في المدارس الثانوية لمدى إمتلاك المديرين لمهارات القيادة التربوية تعزى إلى المديرية. للتحقق من صحة الفرضية السابقة تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance-ANOVA) للفروق بين متوسطات تقديرات المعلمين في المدارس الثانوية لمدى إمتلاك المديرين لمهارات القيادة التربوية حسب متغير المديرية، وذلك كما هو موضح في الجدول (23.5). جدول 23.5: تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات تقديرات المعلمين في المدارس الثانوية لمدى إمتلاك المديرين لمهارات القيادة التربوية حسب متغير المديرية.

الدلالة الإحصائية	قيمة ف المحسوبة	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	المجال
0.001	7.015	2.449	2	4.898	بين المجموعات	المهارات الذاتية
		0.349	547	190.963	داخل المجموعات	
			549	195.861	المجموع	

0.000	10.381	3.796	2	7.593	بين المجموعات	المهارات الفنية
		0.366	547	200.049	داخل المجموعات	
			549	207.642	المجموع	
0.000	7.984	2.949	2	5.898	بين المجموعات	المهارات الإنسانية
		0.369	547	202.029	داخل المجموعات	
			549	207.927	المجموع	
0.000	15.390	8.113	2	16.225	بين المجموعات	المهارات التصورية
		0.527	547	288.338	داخل المجموعات	
			549	304.563	المجموع	
0.000	11.739	3.965	2	7.930	بين المجموعات	الكلية الدرجة
		0.338	547	184.769	داخل المجموعات	
			549	192.699	المجموع	

يتبين من الجدول (23.5) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ بين متوسطات تقديرات المعلمين في المدارس الثانوية لمدى إمتلاك المديرين لمهارات القيادة التربوية حسب متغير المديرية. حيث كانت الفروق لصالح مديريةية بيت لحم والتي كان مديروها يمتلكون مهارات قيادة تربوية مرتفعة بمتوسط حسابي (4.00)، تلاها مديريةية جنوب الخليل (3.94)، ثم مديريةية شمال الخليل (3.74)، وهذا بشكل عام.

ولإيجاد مصدر هذه الفروق تم استخدام إختبار توكي (Tukey-test) للمقارنات البعدية الثنائية، كما هو موضح في الجدول (24.5).

جدول رقم 24.5: إختبار توكي (Tukey-test) للمقارنات البعدية الثنائية حسب متغير المديرية في المجالات الأربعة.

المجال	المقارنات	بيت لحم	شمال الخليل	جنوب الخليل
المهارات الذاتية	بيت لحم		0.1967*	0.0141
	شمال الخليل			-0.1826*

			جنوب الخليل	
0.0912	0.2471*		بيت لحم	المهارات الفنية
-0.1829*			شمال الخليل	
			جنوب الخليل	
-0.006	0.2044*		بيت لحم	المهارات الإنسانية
-0.2110*			شمال الخليل	
			جنوب الخليل	
0.0844	0.3837*		بيت لحم	المهارات التصورية
-0.2993*			شمال الخليل	
			جنوب الخليل	

تشير المقارنات الثنائية البعدية في الجدول السابق أن الفروق في مجال المهارات الفنية كانت بين مديرية بيت لحم والخليل، ولصالح مديرية بيت لحم، وأيضاً بين مديرية شمال الخليل وجنوب الخليل ولصالح جنوب الخليل، والذين كان مدى إمتلاك مديريهم لمهارات القيادة التربوية أعلى. وفي مجال المهارات الإنسانية كانت الفروق بين مديرية بيت لحم والخليل، ولصالح مديرية بيت لحم، وأيضاً بين مديرية شمال الخليل وجنوب الخليل ولصالح جنوب الخليل، والذين كان مدى إمتلاك مديريهم لمهارات القيادة التربوية أعلى. وفي مجال المهارات الإنسانية كانت الفروق بين مديرية بيت لحم والخليل، ولصالح مديرية بيت لحم، وأيضاً بين مديرية شمال الخليل وجنوب الخليل ولصالح جنوب الخليل، والذين كان مدى إمتلاك مديريهم لمهارات القيادة التربوية أعلى. وكذلك الأمر في مجال المهارات التصورية فقد كانت الفروق بين مديرية بيت لحم والخليل، ولصالح مديرية بيت لحم، وأيضاً بين مديرية شمال الخليل وجنوب الخليل ولصالح جنوب الخليل، والذين كان مدى إمتلاك مديريهم لمهارات القيادة التربوية أعلى. وذلك كما هو واضح من خلال المتوسطات الحسابية في الجدول رقم (25.5).

جدول 25.5: الأعداد، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمدى إمتلاك المديرين لمهارات القيادة التربوية حسب متغير المديرية.

المجال	المديرية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
--------	----------	-------	-----------------	-------------------

0.57	4.14	142	بيت لحم	المهارات الذاتية
0.63	3.95	250	شمال الخليل	
0.52	4.13	158	جنوب الخليل	
0.59	4.06	142	بيت لحم	المهارات الفنية
0.63	3.79	250	شمال الخليل	
0.56	3.97	158	جنوب الخليل	
0.64	3.89	142	بيت لحم	المهارات الإنسانية
0.61	3.68	250	شمال الخليل	
0.55	3.89	158	جنوب الخليل	
0.67	3.93	142	بيت لحم	المهارات التصويرية
0.79	3.55	250	شمال الخليل	
0.65	3.85	158	جنوب الخليل	
0.58	4.00	142	بيت لحم	الدرجة الكلية
0.61	3.74	250	شمال الخليل	
0.52	3.96	158	جنوب الخليل	

١٠.٢.٥ نتائج الفرضية العاشرة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ بين متوسطات تقديرات المعلمين في المدارس الثانوية لمدى إمتلاك المديرين لمهارات القيادة التربوية تعزى إلى جنس المدرسة.

للتحقق من صحة الفرضية السابقة تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance-ANOVA) للفروق بين متوسطات تقديرات المعلمين في المدارس الثانوية لمدى إمتلاك المديرين لمهارات القيادة التربوية حسب متغير جنس المدرسة، وذلك كما هو موضح في الجدول (26.5).

جدول 26.5: تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات تقديرات المعلمين لمدى إمتلاك المديرين لمهارات القيادة التربوية حسب متغير جنس المدرسة.

الدلالة الإحصائية	قيمة ف المحسوبة	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	المجال
0.005	5.253	1.845	2	3.691	بين المجموعات	المهارات الذاتية
		0.351	547	192.17	داخل المجموعات	
			549	195.861	المجموع	
0.128	2.060	0.776	2	1.552	بين المجموعات	المهارات الفنية
		0.377	547	206.090	داخل المجموعات	
			549	207.642	المجموع	
0.000	8.879	3.269	2	6.538	بين المجموعات	المهارات الإنسانية
		0.368	547	201.389	داخل المجموعات	
			549	207.927	المجموع	
0.006	5.094	2.784	2	5.569	بين المجموعات	المهارات التصويرية
		0.547	547	298.994	داخل المجموعات	
			549	304.563	المجموع	
0.003	5.764	1.989	2	3.977	بين المجموعات	الدرجة الكلية
		0.345	547	188.722	داخل المجموعات	
			549	192.699	المجموع	

يتبين من الجدول (26.5) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ بين متوسطات تقديرات المعلمين في المدارس الثانوية لمدى إمتلاك المديرين لمهارات القيادة التربوية حسب متغير جنس المدرسة. وقد كانت هذه الفروق في مجال المهارات الذاتية، ومجال المهارات الإنسانية، والمهارات التصويرية، والدرجة الكلية.

ولإيجاد مصدر هذه الفروق تم استخدام إختبار توكي (Tukey-test) للمقارنات البعدية الثنائية، كما هو موضح في الجدول (27.5).

جدول 27.5: إختبار توكي (Tukey-test) للمقارنات البعدية الثنائية حسب متغير جنس المدرسة وذلك في مجالات المهارات الذاتية، والمهارات الإنسانية، والمهارات التصويرية.

المجال	المقارنات	بنات	ذكور	مختلطة
--------	-----------	------	------	--------

-0.2826*	-0.1094		بنات	المهارات الذاتية
-0.1732			ذكور	
			مختلطة	
-0.3553*	-0.1651*		بنات	المهارات الإنسانية
-0.1902			ذكور	
			مختلطة	
-0.3444*	-0.1374		بنات	المهارات التصورية
0.2069			ذكور	
			مختلطة	

يشير الجدول (27.5) أن الفروق في مجال المهارات الذاتية كانت بين مدارس البنات والمدارس المختلطة ولصالح المدارس المختلطة، والذين كان مدى إمتلاك مديريهم لمهارات القيادة التربوية أعلى.

وفي مجال المهارات الإنسانية كانت الفروق بين مدارس البنات والذكور ولصالح الذكور والذين كان مدى إمتلاك مديريهم لمهارات القيادة التربوية أعلى.

وفي مجال المهارات التصورية كانت الفروق بين مدارس البنات والمدارس المختلطة ولصالح المدارس المختلطة، والذين كان مدى إمتلاك مديريها لمهارات القيادة التربوية أعلى، وذلك كما هو موضح من خلال المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في الجدول رقم (28.5).

جدول 28.5: الأعداد، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمدى إمتلاك المديرين لمهارات القيادة التربوية حسب متغير جنس المدرسة.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	جنس المدرسة	المجال
0.62	3.97	241	بنات	المهارات الذاتية
0.56	4.08	262	ذكور	
0.56	4.26	47	مختلطة	
0.64	3.86	241	بنات	المهارات الفنية
0.58	3.93	262	ذكور	

0.63	4.05	47	مختلطة	
0.65	3.69	241	بنات	المهارات الإنسانية
0.55	3.85	262	ذكور	
0.62	4.04	47	مختلطة	
0.75	3.64	241	بنات	
0.73	3.77	262	ذكور	المهارات التصويرية
0.68	3.98	47	مختلطة	
0.61	3.79	241	بنات	
0.55	3.91	262	ذكور	الكلية الدرجة
0.59	4.08	47	مختلطة	

الفصل السادس

6. مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة التي بحثت في مدى إمتلاك مديري المدارس الثانوية لمهارات القيادة التربوية في محافظتي بيت لحم والخليل من وجهة نظر المعلمين، كما ويتضمن مجموعة من التوصيات والمقترحات المنبثقة عن نتائج الدراسة.

1.6 مناقشة سؤال الدراسة الأول:

ما مدى إمتلاك مديري المدارس الثانوية لمهارات القيادة التربوية في محافظتي بيت لحم والخليل من وجهة نظر المعلمين؟

يظهر من النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن درجة مجال المهارات الذاتية الشخصية لدى مديري المدارس الثانوية في محافظتي بيت لحم والخليل حسب تقديرات المعلمين كانت مرتفعة، حسب المعيار الذي حدده الباحث للدراسة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المجال (4.05)، وفق مقياس ليكرت الخماسي.

ويُعزى ذلك إلى أن شخصية مديري المدارس الثانوية تسهم بطريقة ما على تنظيم سير العمل في المدرسة، إضافة إلى أن قوة الشخصية تساعد على إيصال المفاهيم الإدارية للمعلمين، والتواصل بشكل مستمر لإنجاح العملية التعليمية.

وكذلك أظهرت النتائج المتعلقة في هذا السؤال أن أعلى الفقرات (المهارات) في مجال المهارات الذاتية الشخصية لمدير المدرسة كقائد تربوي هي الفقرة (المهارة) رقم (5) وهي (يلتزم بمعايير لائقة في مظهره وسلوكه)، حيث حصلت على متوسط حسابي قدره (4.24) وهي تعكس مدى إمتلاك مديري المدارس لمهارة المظهر وهي مرتفعة، ويمكن أن يُعزى ذلك إلى أن المظهر العام يعكس صورة إيجابية عن سلوك المدير كقائد تربوي، وبالتالي تكون النتيجة إيجابية.

وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (المهارة) رقم (12) وهي (يعتبر قدوة حسنة في الأدب والأخلاق) بمتوسط حسابي بلغ (4.19)، وهي درجة مرتفعة أيضاً، ويمكن أن يُعزى ذلك إلى أن المدير يعتبر من وجهة نظر المعلمين هو الصورة الحسنة بسلوكهم وأخلاقهم.

وفي الرتبة الثالثة حصلت الفقرة (المهارة) رقم (1) وهي (يتصف بالمرونة في المواقف التربوية المختلفة) بمتوسط حسابي بلغ (4.14)، وهي درجة مرتفعة أيضاً، ويمكن أن يُعزى ذلك إلى إمتلاك المدير لهذه المهارة يُعبر عن قدرته على التكيف بكافة المواقف التربوية المختلفة، والذي يدل على نجاح هذا المدير كقائد تربوي.

وفي الرتبة الرابعة حصلت الفقرة (المهارة) رقم (6) وهي (يُشعر المعلمين بالارتياح لدى التعامل معه)، وحصلت على متوسط حسابي قدره (4.08)، وهي مرتفعة، ويمكن أن يكون سبب ذلك إلى مدى إمتلاك المدير لمهارة فهم الآخرين والتعامل معهم، والذي يسهم في زيادة إنتاجية المعلمين في العملية التعليمية التعليمية، وشعور نفسي إيجابي لدى المعلم في العمل.

وفي الرتبة الأخيرة، كانت الفقرة (المهارة) رقم (9) وهي (لديه المقدرة على إقناع الآخرين برأيه) وحصلت على متوسط حسابي قدره (3.88) ، وتعتبر هذه الدرجة مرتفعة حسب المعيار الذي اعتمده الباحث للقياس.

وقد إنفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (العمرى، 1992)، و(خضير، 1994) والتي أشارت إلى إرتفاع تقدير السمات التربوية لدى القادة التربويين وهي الذكاء، والمبادأة، والحسم، والحاجة، والألفة مع الجماعة، ولم تتفق مع نتائج الدراسات الأخرى المستعرضة في الدراسة، لعدم تناول معظمها لمجال المهارات الشخصية الذاتية على حد علم الباحث.

وأظهرت النتائج أيضاً في المجال الخاص بالمهارات الفنية لمدير المدرسة، وبلغ المتوسط الحسابي لهذا للمجال (3.91) وتعتبر درجة مرتفعة بشكل عام لهذا المجال، حسب المعيار الذي اعتمده الباحث للدراسة وفق الجدول رقم (4)، ويمكن أن يُعزى ذلك إلى مدى إلتزام المدير الفعال والناجح بتنفيذ القوانين والأنظمة والتعليمات الصادرة من وزارة التربية والتعليم، والذي يؤدي إلى تنظيم سير العمل في مدرسته، وبالتالي تكون النتيجة إيجابية على المدرسة، حيث يحرص المدير على الإهتمام بعملية الإتصال والتواصل مع المعلمين، الأمر الذي يؤدي إلى النجاح في العمل وزيادة النمو المهني لديهم.

فقد أظهرت النتائج المتعلقة في هذا السؤال (المجال)، أن أعلى الفقرات (المهارات) من قبل مديري المدارس الثانوية في محافظتي بيت لحم والخليل هي الفقرة رقم (3) وهي (يقوم بزيارات إشرافية للمعلمين داخل غرفة الصف)، حيث حصلت على متوسط حسابي قدره (4.20)، وهي درجة مرتفعة حسب المعيار، وقد يعزى ذلك إلى حرص مدير المدرسة على متابعة وتقييم عمل المعلم داخل غرفة الصف، وتقديم التغذية الراجعة له، والنصيحة والمشورة التربوية للعملية التعليمية، مما يسهم في تحسين مستوى التعليم والممارسات التعليمية للمعلم.

في حين حصلت الفقرة (المهارة) رقم (2) وهي (يفوض السلطة إلى المعلمين) على متوسط حسابي بلغ (3.65)، وهي درجة مرتفعة حسب المعيار، ولكنها أقل متوسط حسابي من بين الفقرات في تقدير المعلمين للمهارات، وقد يُعزى هذا الترتيب حسب رأي الباحث، إلى إنتشار النمط التسلطي، وكذلك مركزية العمل لدى مديري المدارس، لإعتبار أن تفويض السلطة مهارة أساسية في نمط القيادة الديمقراطي.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (أبو كف، 1990)، والتي أشارت إلى أن هناك أربع سمات شخصية يتصف بها المديرون والمديرات بشكل متفاوت، من بينها سمة السيطرة، واتفقت كذلك مع نتائج دراسة (Daresh, 1998) والتي أشارت إلى إهتمام عالٍ في مجال المهارات الفنية. واتفقت أيضا مع نتائج دراسة (المحبوب-ب، 2000) والتي أشارت في إحدى نتائجها إلى أن مديري المدارس الثانوية يتسمون بكفاءات إدارية متباينة في ممارساتهم الفنية والإدارية.

واختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من (الأغبيري، 1997)، والتي أشارت إلى أن مديري المدارس يمارسون أنماط القيادة الأربعة: الإبلاغ، الإقناع، المشاركة، والتفويض، بشكل متقارب إلى حد ما. كما واختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من (طبعوني، 1997)، (السعيد، 1998)، (الجنيد، 1998)، (شقيير، 1990)، (البدارين، 2003)، (القاسم، 2003)، (Besta, 1994)، والتي أشارت نتائجها إلى إنتشار النمط الديمقراطي لدى مديري المدارس، وعلى رأي الباحث فإن هذه النتيجة لا تعبر عن الدرجة الكلية للمهارات الفنية لمديري المدارس الثانوية، إنما تعبر عن فقرة (مهارة) واحدة من الفقرات الخاصة في هذا المجال. وكذلك اختلفت مع نتائج دراسة (ميّاس، 1996) والتي أشارت إلى أن مديري ومديرات المدارس الثانوية يركزون على الكفايات الإدارية الضابطة أكثر من تركيزهم على الكفايات الإنسانية والفنية.

وأظهرت النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن درجة المجال الخاص بالمهارات الإنسانية لدى مديري المدارس الثانوية في محافظتي بيت لحم والخليل، حسب تقديرات المعلمين كانت مرتفعة حسب المعيار الذي حدده الباحث للدراسة، وبلغ المتوسط الحسابي لهذه الدرجة الكلية (3.80).

وقد يُعزى ذلك إلى إنتشار التعامل السلوكي الإنساني والإيجابي لدى مديري المدارس الثانوية، والذي من خلاله يؤدي إلى جو من الإرتياح وتشجيع المعلمين على العمل بهدف زيادة الإقبال على العمل والذي بدوره يسهم في تعزيز العلاقة الإنسانية بين المديرين والمعلمين وتفهم المديرين لحاجات وآراء طلابهم وإشراكهم في عملية اتخاذ القرار. وكذلك أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال أن أعلى المهارات في المجال الإنساني لمدير المدرسة كقائد تربوي هي المهارة رقم (7) وهي (بأخذ بأيدي المعلمين الجدد ويشجعهم)، حيث حصلت على متوسط حسابي مقداره (4.03) وهي درجة مرتفعة، ويمكن أن يُعزى ذلك إلى مدى إهتمام المديرين بالمعلمين الجدد وتشجيعهم للعمل وتعريفهم بالمهام المناطة بهم، ويعود ذلك إلى التوصيات والإهتمامات الصادرة من وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. وجاءت الفقرة (المهارة) رقم (9) في الرتبة الأخيرة لتقديرات المعلمين وهي (يركز على العلاقات الرسمية في العمل)، وقد حصلت على متوسط حسابي بلغ (2.35)، وهي درجة منخفضة حسب

المعيار، وبما أنها فقرة سلبية فقد يُعزى ذلك إلى مدى إهتمام المدير بالجوانب الإنسانية، وعدم إهتمامه بالعمل الروتيني، وهذا ما أكدته تقديرات المعلمين في هذا المجال.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (أبو جلبان، 2002)، التي أشارت إلى أن درجة ممارسة المديرين للسلوك القيادي الفعال بمهاراته المختلفة كانت مرتفعة. واتفقت كذلك مع نتائج دراسة (الناصر، 2002)، والتي أشارت إلى تقديرات أفراد العينة في المجالات الستة من بينها المجال الإنساني مرتفعة. واتفقت كذلك مع نتائج دراسة (Gilchrist, 1989) والتي أشارت في نتائجها إلى إهتمام المديرين بالمعلمين بشكل مرتفع. وكذلك إتفقت مع نتائج دراسة (Anfara, 2000) ودراسة (Hiller, 2002)، والتي أشارت إلى إهتمام المديرين بالجانب الإنساني للمعلمين، وإن القيادة الإنسانية لمديري المدارس تؤدي إلى زيادة الفاعلية عند المعلمين. واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Besta, 1994)، التي أظهرت في نتائجها أن النمط الإنساني لمديري المدارس الثانوية أكثر الأنماط شيوعاً واهتماماً.

وكذلك يظهر من النتائج التي توصلت إليها الدراسة، أن درجة مجال المهارات التصورية (الإدراكية) لمدير المدرسة كانت مرتفعة أيضاً حسب المعيار المحدد في الدراسة، وبلغ المتوسط الحسابي لها في هذا المجال (3.73)، ويعتبر هذا المتوسط أقل المتوسطات الحسابية تقديراً من قبل المعلمين بالنسبة للمجالات الأخرى (الذاتية، والإنسانية، والفنية)، وقد يُعزى ذلك إلى إهتمام المديرين بالإلتزام بأنظمة وتعليمات المديرية والوزارة بالمهام الأساسية لطبيعة عمل مدير المدرسة، والى كثرة الدورات التدريبية الخاصة بهم في هذا المجال لتنمية قدراتهم وإمكاناتهم للعمل الإداري والفني. وكذلك أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال، أن أعلى المهارات هي المهارة رقم (3)، وهي (يضع خطة سنوية لموازنة المدرسة ويوزعها على الأنشطة المختلفة في ضوء احتياجات المدرسة)، حيث حصلت على متوسط حسابي بلغ (4.08) وهي مرتفعة، ويمكن أن يُعزى ذلك إلى أنه منذ أن تسلمت السلطة الوطنية الفلسطينية ممثلة بوزارة التربية والتعليم العالي مهام الإشراف والمتابعة الميدانية لواقع التعليم في فلسطين قدمت برامج تدريبية مكثفة لمديري المدارس في مجال إعداد الخطط التطويرية والإستراتيجية والتنظيمية لعمل المؤسسة التربوية.

في حين أظهرت النتائج أن أقل الفقرات (المهارات) في المجال الخاص بالمهارات التصورية الإدراكية هي مهارة رقم (13) وهي (يتابع المستجدات العلمية ويوظفها في ميدان إدارته التربوية)، حيث حصلت على متوسط حسابي بلغ (3.47) وهي درجة متوسطة حسب المعيار الذي إعتده الباحث في الدراسة، ويُعزى ذلك إلى نمطية عمل بعض مديري المدارس وإتصافهم بالتقليدية الزائدة، وعدم القدرة على التجدد والإبداع في العمل المدرسي.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (غيث، 1996)، والتي أشارت إلى أن درجة فاعلية الممارسات الإدارية القيادية لمديري ومديرات المدارس الثانوية مرتفعة. واتفقت كذلك مع دراسة (الناصرى، 2002)، والتي أشارت إلى تقديرات أفراد العينة في المجالات الستة من بينها المجال التصوري الإدراكي والتمثلة بإدارة الموارد المالية، والتسهيلات المدرسية مرتفعة. واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Kuzma, 2004)، والتي أشارت إلى ضرورة أن يكون لدى المدير سرعة بديهية واستقلالية التفكير.

2.6 مناقشة نتائج سؤال الدراسة الثاني:

هل تختلف آراء المعلمين حول مدى إمتلاك مديري المدارس الثانوية لمهارات القيادة التربوية في محافظتي بيت لحم والخليل باختلاف جنس المعلم، المؤهل العلمي للمعلم، خبرة المعلم، موقع المدرسة، جنس المدير، المؤهل العلمي للمدير، خبرة المدير كمعلم، خبرة المدير كمدير، المديرية، وجنس المدرسة).

قام الباحث بمناقشة السؤال الثاني من خلال الفرضيات التالية التي إنبثقت عنه:

1.2.6 مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين في المدارس الثانوية لمدى إمتلاك المديرين لمهارات القيادة التربوية تُعزى إلى جنس المعلم. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات تقديرات المعلمين في المدارس الثانوية لمدى إمتلاك مُديريهم لمهارات القيادة التربوية كما يراها المعلمون تُعزى إلى متغير جنس المعلم، وقد كانت هذه الفروق لصالح الذكور بشكل عام، حيث كانت الدرجة الكلية لتقديرات المعلمين للذكور (3.93) وللإناث (3.80) في المجالات الأربعة (الذاتية، والفنية، والإنسانية، والتصورية)، وقد يُعزى ذلك إلى أن المعلمين أكثر إنتباهاً وملاحظةً للجوانب الإدارية والقيادية لمدير المدرسة من الإناث. واتفقت هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من (أباطة، 1990) ودراسة (قواسمة، 1992)، واختلفت مع نتائج دراسة كل من (أبو كف، 1990) ودراسة (الشلاقة، 1993).

2.2.6 مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين في المدارس الثانوية لمدى امتلاك المديرين لمهارات القيادة التربوية تُعزى إلى المؤهل العلمي للمعلم.

أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات تقديرات المعلمين في المدارس الثانوية لمدى إمتلاك مُدبريهم لمهارات القيادة التربوية كما يراها المعلمون تُعزى إلى مُتغير المؤهل العلمي للمعلم، ويعزو الباحث ذلك إلى أن معلمي المدارس الثانوية يتم إختيارهم بعناية، فهم بشكل عام من المعلمين المتميزين، والمعروفين بقدرتهم على العطاء، والتي أسهمت هذه المميزات إلى إلغاء تأثير المؤهل العلمي للمعلم في تقديره لمدى إمتلاك المديرين لمهارات القيادة التربوية. وإتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (مياس، 1996) ودراسة (الشبول، 1996) ودراسة (عودة، 2004).

3.2.6 مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين في المدارس الثانوية لمدى إمتلاك المديرين لمهارات القيادة التربوية تُعزى إلى خبرة المعلم. وأظهرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات تقديرات المعلمين في المدارس الثانوية لمدى إمتلاك مُدبريهم لمهارات القيادة التربوية كما يراها المعلمون تُعزى إلى متغير خبرة المعلم، وقد كانت هذه الفروق لصالح المعلمين ذوي الخبرة أقل من (5) سنوات. وقد يُعزى ذلك إلى أن المعلمين من تلك الفئة يكون لديهم القدرة على المتابعة والإهتمام بأدق التفاصيل، والتي من شأنها أن تبرز ذاتهم في مجالات العمل المختلفة، وهذا يؤكد عكس المقولة بأن ذوي الخبرة العالية لديهم القدرة على التقييم أكثر من غيرهم، على إعتبار أن ذوي الخبرة العالية يكون لديهم إهتمام أعلى بالعمل التقليدي والعمل الروتيني والغير متجدد. وإتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (دروزة، 2003)، بينما إختلفت مع نتائج دراسة كل من (أبو كف، 1990) ودراسة (بطاح والسعود، 1995) ودراسة (مياس، 1996).

4.2.6 مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين في المدارس الثانوية لمدى إمتلاك المديرين لمهارات القيادة التربوية تُعزى إلى موقع المدرسة. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات تقديرات المعلمين في المدارس الثانوية لمدى إمتلاك مُدبريهم لمهارات القيادة التربوية كما يراها المعلمون تُعزى إلى متغير موقع المدرسة، لصالح القُرى، وقد يُعزى ذلك إلى النسيج الإجتماعي المترابط في القُرى، الأمر الذي يسهم إلى زيادة الإنضباط في العملية التعليمية من قبل مديري المدارس وإمتلاكهم لمهارات القيادة التربوية، وكذلك يرى الباحث انه قد يُعزى إلى كون مدارس القُرى

تتميز بعدد طلاب أقل من مدارس المدن، مما يساعد مديري هذه المدارس إلى التفرغ لتطوير وإملاك المهارات القيادية الناجحة لديهم.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Field, 1998) والتي أشارت إلى أن دور المدير القيادي يتشكل تبعاً للبيئة الإجتماعية للمدير.

5.2.6 مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين في المدارس الثانوية لمدى إمتلاك المديرين لمهارات القيادة التربوية تعزى إلى جنس المدير.

أظهرت نتائج الدراسة انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05=\alpha$) بين متوسطات تقديرات المعلمين في المدارس الثانوية لمدى إمتلاك مُدِيرِيهم لمهارات القيادة التربوية كما يراها المعلمون تُعزى إلى متغير جنس المدير، لصالح المديرين الذكور، وقد يُعزى ذلك إلى قوة شخصية الذكور والسرعة في تطبيق الصلاحيات الممنوحة من قبل وزارة التربية والتعليم، بالرغم من تشابه هذه الصلاحيات في عملية الإعداد والتأهيل والتدريب وفي المحتوى وبنفس المستوى، الأمر الذي يترتب عليه أن تكون درجة إمتلاكهم لهذه المهارات بدرجة متماثلة، ويمكن أن يُعزى ذلك إلى وجود متسع من الوقت لدى المديرين الذكور، لممارسة وإمتلاك هذه المهارات، ليس في الدوام الرسمي فحسب، بل خارج الدوام والعمل التربوي أيضاً، على العكس بالنسبة للمديرات الإناث التي قد تكون لديهن إرتباطات عديدة وكثيرة.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (أباطة، 1990)، واختلفت مع نتائج دراسة (الشبول، 1996).

6.2.6 مناقشة نتائج الفرضية السادسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين في المدارس الثانوية لمدى إمتلاك المديرين لمهارات القيادة التربوية تُعزى إلى المؤهل العلمي للمدير.

أظهرت النتائج انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05=\alpha$) بين متوسطات تقديرات المعلمين في المدارس الثانوية لمدى إمتلاك مُدِيرِيهم لمهارات القيادة التربوية كما يراها المعلمون تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي للمدير، وكانت هذه الفروق في مجال المهارات التصورية الإدراكية، لصالح حملة البكالوريوس فأكثر، وقد يُعزى ذلك إلى أن المؤهل العلمي لديه علاقة مباشرة في إمتلاك مديري المدارس لمهارات القيادة التربوية، حيث أن إمتلاك حملة مؤهل البكالوريوس والبكالوريوس فأكثر، الكثير من الجوانب القيادية في عملية التعليم، والذي يدل على ذلك أن العدد الأكبر من تقديرات المعلمين، كانت لصالح البكالوريوس فقط بأنهم يمتلكون مهارات قيادة تربوية.

واختلفت هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من (ميّاس، 1996) و(الشالفة، 1993).

7.2.6 مناقشة نتائج الفرضية السابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين في المدارس الثانوية لمدى امتلاك المديرين لمهارات القيادة التربوية تعزى إلى خبرة المدير كمعلم. أظهرت النتائج انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات تقديرات المعلمين في المدارس الثانوية لمدى إمتلاك مُدبريهم لمهارات القيادة التربوية كما يراها المعلمون تُعزى إلى متغير خبرة المدير كمعلم، وقد كانت هذه الفروق في المجال الخاص بالمهارات الإنسانية، لصالح أصحاب الخبرة أكثر من (10) سنوات، ويُعزى ذلك إلى أن مرور المدير بخبرة العملية التعليمية التعليمية كمعلم، يسهل عليه إمتلاكه للمهارات الإنسانية، ومعرفة الكاملة بمتطلبات القيادة التربوية وعلاقاته الإجتماعية والإنسانية مع المعلمين، مما يُعزز إلى التطور الحاصل لدى المديرين أصحاب الخبرة العالية كعملهم كمعلمين. وإختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (بطاح والسعود، 1995) ونتائج دراسة (ميّاس، 1996) ودراسة (الشبول، 1996)، ولم تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات المستعرضة، على إعتبار حداثة متغير خبرة المدير كمعلم لهذه الدراسة على حدّ علم الباحث.

8.2.6 مناقشة نتائج الفرضية الثامنة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين في المدارس الثانوية لمدى إمتلاك المديرين لمهارات القيادة التربوية تُعزى إلى خبرة المدير كمدير. أظهرت النتائج انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات تقديرات المعلمين في المدارس الثانوية لمدى إمتلاك مُدبريهم لمهارات القيادة التربوية كما يراها المعلمون تُعزى إلى متغير خبرة المدير كمدير، وكانت هذه الفروق في مجال المهارات الإنسانية لصالح المديرين أصحاب الخبرة من (5-10) سنوات، ويُعزى ذلك إلى تمتع المدير ذوي الخبرة من (5-10) سنوات، والتي تعتبر فترة تجدد، وعطاء مستمر، وتواصل، وجاهزية عالية لممارسة وإمتلاك المهارات القيادية التربوية، فهو يتمتع بصفات وقدرات متجددة منها إستخدامه للتفكير بشكل مستمر وقدرته على تقبل الأفكار، وكل ما هو جديد، والتركيز على العلاقات الإنسانية الإيجابية مع المعلمين. واختلفت هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من (أبو كف، 1990) و(بطاح والسعود، 1995).

9.2.6 مناقشة نتائج الفرضية التاسعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ بين متوسطات تقديرات المعلمين في المدارس الثانوية لمدى إمتلاك المديرين لمهارات القيادة التربوية تُعزى إلى المديرية.

أظهرت النتائج انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات تقديرات المعلمين في المدارس الثانوية لمدى إمتلاك مُدبريهم لمهارات القيادة التربوية كما يراها المعلمون تُعزى إلى متغير المديرية، وكانت الفروق في جميع مجالات الدراسة لصالح مديرية التربية والتعليم في بيت لحم، ثم مديرية تربية جنوب الخليل وفي الرتبة الأخيرة مديرية تربية شمال الخليل، وقد يُعزى ذلك إلى القيادة التربوية الحكيمة والرائدة والمتمثلة بمدير وفريق مديرية التربية والتعليم في محافظة بيت لحم قديماً وحديثاً، في إدارة وتنظيم العملية التعليمية التعلمية، وقد يعزو الباحث السبب في ذلك أيضاً إلى كفاءة فريق تدريب المديرين، وكون مديري مدارس مديرية تربية بيت لحم حديثي التعيين، وخضعوا لبرامج تدريبية مكثفة في الإدارة المدرسية، الأمر الذي شجعهم على المثابرة والإجتهاد وبالتالي إكتساب وممارسة مهارات القيادة التربوية بشكل عام.

10.2.6 مناقشة نتائج الفرضية العاشرة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ بين متوسطات تقديرات المعلمين في المدارس الثانوية لمدى إمتلاك المديرين لمهارات القيادة التربوية تُعزى إلى جنس المدرسة. أشارت نتائج الدراسة انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات تقديرات المعلمين في المدارس الثانوية لمدى إمتلاك مُدبريهم لمهارات القيادة التربوية كما يراها المعلمون تُعزى إلى متغير جنس المدرسة، وكانت الفروق في جميع المجالات لصالح مديري المدارس المختلطة، تبعثها مديري مدارس الذكور والرتبة الأخيرة مديري مدارس الإناث، ويمكن أن يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن مدير المدرسة المختلطة يجمع بين مهارات مدير الذكور ومديرة الإناث بحكم تعامله مع الجنسين من هيئة تدريسية وطلبة، وكون الإدارة والقيادة بحاجة إلى الإستشارة والعمل بروح الفريق، وان المدارس المختلطة تتكون من الجنسين، فان مديرها قد يتميز بنوعي التفكير من الجنسين (الذكور والإناث)، ويمكن أن يكون لديه صلاحيات أكثر من مديري المدارس الذكور والإناث، وتوفير الإمكانيات المادية والمعنوية ولديه حرية في إتخاذ القرارات على حد علم الباحث.

3.6 التوصيات:

- في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها يوصي الباحث بما يلي:
- إعداد برامج تدريبية لمديري المدارس، تركز على مجالات إمتلاك مهارات القيادة التربوية لديهم، خاصة في مجال المهارات التصورية الإدراكية، عن طريق عقد ندوات وورش عمل تدريبية لهم.
 - تشجيع المديرين على مواكبة المستجدات التربوية في مجال مهارات القيادة التربوية.

- إعادة النظر في الشروط الخاصة بتعيين مديري المدارس الثانوية من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، بحيث تأخذ بعين الاعتبار المؤهل العلمي (بكالوريوس)، وخبرته كمعلم (10 سنوات فأكثر).
- إجراء الدراسة على محافظات أخرى من محافظات الوطن، ومقارنة نتائجها بنتائج هذه الدراسة.
- إجراء دراسات أكثر تخصص عمل مديري المدارس، كالكفاءة الإدارية والفنية والشخصية.
- إجراء دراسات مشابهة لهذه الدراسة تُعنى بمديري مدارس المرحلة الأساسية الدنيا والمرحلة الأساسية العليا.

المراجع العربية:

- أباطة، أ. (1990): تشخيص القدرات القيادية لمديري ومديرات المدارس الأساسية والثانوية في الأردن. الجامعة الأردنية، الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة).
- أبو جليان، ع. (2002): درجة ممارسة مديري المدارس للسلوك القيادي الفعال في مديرية التربية والتعليم لمحافظة جرش من وجهة نظر المعلمين . جامعة آل البيت، الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة).
- أبو كف، ع. (1990): السمات الشخصية لمدير المدرسة الثانوية العامة. الجامعة الأردنية، الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة).
- الاعبري، عبد الصمد. (1997): " تأثير الانجاز الأكاديمي وبعض المتغيرات في الأنماط القيادية لدى عينة من مديري مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية- المملكة العربية السعودية"، المجلة التربوية، 66، ص ص 145-184.
- البدارين، م. (2003): درجة ممارسة الإداريين التربويين للنمط القيادي الفعال في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق من وجهة نظرهم. جامعة آل البيت، الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة).
- البدري، ط. ع. (2001): الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية، الطبعة الأولى. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن.

- البناء، ف. ع. (1985): أصول القيادة الإدارية، الطبعة الأولى. دار المؤلف للنشر، القاهرة: مصر.
- الجندي، ن. (1998): الأنماط الإدارية السائدة في مدارس جنوب الخليل كما يراها معلمو هذه المدارس. جامعة القدس، فلسطين. (رسالة ماجستير غير منشورة).
- الخطيب، ع. (أكتوبر 1998): مشروع استشراف مستقبل العمل التربوي في دول الخليج العربي، مؤتمر التربية العربي لدول الخليج، المملكة العربية السعودية. (أ)
- الخطيب، رداح. (1998): " اتجاهات القادة الإداريين في الجامعات الأردنية الحكومية نحو تعيين المرأة في مراكز قيادية في الجامعات"، مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، 6، ص ص 67-92. (ب)
- الخطيب، ر.، الخطيب، أ.، والفرح، و. (2000): الإدارة والإشراف التربوي (اتجاهات حديثة)، الطبعة الثالثة. دار الأمل للنشر، الأردن.
- الدايل، عبد الرحمن. (1989): " الإدارة المدرسية: مفهومها ودورها في العملية التعليمية والتربوية ". مجلة التوثيق التربوي، 29، ص ص 58-68.
- الدويك، ت. (1984): أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي. دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.
- الرزوق، عمر. (1985): " القيادة الإدارية ". المجلة الوطنية للعلوم الإدارية، 1، ص ص 87-101.
- السعيد، م. (1998): النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس الثانوية في سلطنة عُمان كما يتصوره المعلمون والمعلمات العاملون معهم. جامعة السلطان قابوس، عُمان. (رسالة ماجستير غير منشورة).
- السلمي، علي. (1985): " اختيار المديرين ". مجلة المنظمة العربية للعلوم الإدارية، 79، ص 57.
- الشبول، س. (1996): درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في شمال الأردن للكفايات المهنية. جامعة اليرموك، الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة).
- الشلالة، ش. (1993): العلاقة بين إدراك المدير للنمط القيادي وإدراك المعلمين لهذا النمط واثر هذه العلاقة في مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين وذلك في المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية التابعة لمديرتي التربية والتعليم لعُمان الكبرى الأولى والثانية. الجامعة الأردنية، الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة).
- الشلعوط، ف. (1994): درجة رضا مديري التربية والتعليم في الأردن عن السلوك الإداري لمديري المدارس الثانوية الحكومية في مديرياتهم. الجامعة الأردنية، الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة).
- الشماع، خ.، حمود، خ. (1989): نظرية المنظمة. دار الشؤون الثقافية العامة، العراق.

- الطويل، ه. ع. (1997): الإدارة التربوية والسلوك المنظمي ، الطبعة الثانية. دار وائل للطباعة والنشر، الأردن.
- الطويل، ه. ع. (1999): الإدارة التعليمية، مفاهيم وآفاق، الطبعة الأولى. دار وائل للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.
- العميرة، م. ح. (1999): مبادئ الإدارة المدرسية . دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان: الأردن.
- العمري، خالد. (1992): " السلوك القيادي لمدير المدرسة وعلاقته بثقة المعلم بالمدير وفعاليتة المدير من وجهة نظر المعلمين"، مجلة أبحاث اليرموك، 3، ص ص 143-174.
- الفريجات، غ. ع. (2000): الإدارة والتخطيط التربوي- تجارب عربية متنوعة ، الطبعة الأولى. الشركة الجديدة للطباعة والتجليد، عمان: الأردن.
- الغنام، م. أ. (1981): مجموعات التخطيط التربوي. اليونسكو، لبنان.
- القاسم، عبد الكريم. (2003): " اثر الأنماط القيادية لمديري ومديرات المدارس الحكومية في مديرية تربية نابلس في الرضا الوظيفي للمعلمين العاملين معهم من وجهة نظر المعلمين والمعلمات"، مجلة اتحاد الجامعات العربية، 45، ص ص 87-131.
- القبابعة، م. (2003): أبعاد السلوك القيادي لمديري المدارس الثانوية الأردنية وعلاقتها بواجباتهم الإدارية من وجهة نظرهم ووجهة نظر مروضيهم . جامعة عمان العربية، الأردن. (رسالة دكتوراه غير منشورة).
- القيوتي، م. ق. (2000): السلوك التنظيمي. دراسة السلوك الإنساني الفردي والجماعي في المنظمات المختلفة، الطبعة الثالثة. دار الشروق، الأردن.
- المحبيب، عبد الرحمن. (1996): " أبعاد القيادة الإدارية كما تراها مديرات المدارس الابتدائية"، المجلة العربية للتربية، 1، ص ص 99-126.
- المحبيب، عبد الرحمن. (1998): " السلوك الإداري لمديري المدرسة كما تدركه معلمات مراحل التعليم العام في منطقة الإحساء"، مجلة جامعة الملك عبد العزيز للعلوم التربوية ، 11، ص ص 3-65.
- المحبيب، عبد الرحمن. (2000): " كفاءة أداء مديري ومديرات المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات"، المجلة التربوية، 57، ص ص 117-164.
- المغدي، الحسن. (1996): " اثر الأساليب القيادية في مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين بمحافظة الإحساء التعليمية من منظور النظرية الموقفية لهرسي وبلانشرد ونظرية الدوافع لهزبورغ"، مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، 9، ص ص 57-90.

- الناصري، ص. (2002): الكفايات المهنية لمدير المدرسة الثانوية بسلطنة عُمان من وجهة نظر القادة التربويين ومدراء المدارس أنفسهم . جامعة اليرموك، الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة).
- الهوري، س. (1972): التنظيم، الطبعة الأولى. دار المعارف للنشر والتوزيع، مصر.
- النوري، ع. غ. (1989): اتجاهات جديدة في الإدارة التعليمية في البلاد العربية ، الطبعة الثالثة. قطر.
- الوكيل، م. أ. (1986): القيادة والجنس في الإسلام ، الطبعة الثانية. دار الوفاء للنشر والتوزيع، مصر.
- الياس، ط. أ. (1984): الإدارة التربوية والقيادة: مفاهيمها - وظائفها - نظرياتها ، الطبعة الأولى. مكتبة الأقصى، الأردن.
- الياس، ط.، خليل، م. (1988): السلوك الإنساني في الإدارة التربوية. الدار العربية للتوزيع والنشر، الأردن.
- بطاح، احمد. السعود، راتب. (1995): " قدرة مديري المدارس في محافظة الكرك على اتخاذ القرار"، مجلة دراسات، 1، ص ص 135-143.
- جرادات، عزت. (1985): " القيادة في الإدارة التربوية ". مجلة التربية، 70، ص ص 88،91.
- حجازي، م. م. (1985): الاتصال الفعال في العلاقات الإنسانية والإدارية، الطبعة الأولى. المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت: لبنان.
- حسين، م.، زيدان، م. (1977): سيكولوجية الإدارة المدرسية والإشراف الفني التربوي. مكتبة غريب، القاهرة: مصر.
- حنفي، ع.، أبو قحف، ع.، بلال، م. (2002): محاضرات في السلوك التنظيمي ، الطبعة الأولى. مكتبة الإشعاع الفنية، مصر.
- خصاونة، سامي. (1985): " الخصائص الشخصية والمهنية لمديري المدارس الثانوية في الأردن"، مجلة دراسات، 6، ص ص 89-116.
- خضير، نعمه. (1994): " قياس السمات القيادية للمدراء"، المجلة العربية للإدارة ، 1، ص ص 59-94.
- دالين، فان.، بولدي، ريو. (1985): مناهج البحث في التربية وعلم النفس . ترجمة محمد نبيل، سلمان الخضري، وطلعت منصور. الطبعة الثانية. مكتبة الانجلو المصرية، مصر.
- دروزة، أفنان. (2003): مدى قدرة مدير المدرسة على اتخاذ القرارات التطويرية وإحداث التغيير، مجلة اتحاد الجامعات العربية، 41، ص ص 5-40.
- سمعان، و.، مرسى، م. (1975): الإدارة الحديثة. عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة: مصر.

شقيب، ي. (1999): إدراك المعلمين للنمط القيادي لمديري المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم وعلاقته باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس . جامعة القدس، فلسطين. (رسالة ماجستير غير منشورة).

طبعوني، هـ. (1997): العلاقة بين نمط القيادة لدى مديري المدارس الأساسية ووجهة مشاركتهم للمعلمين في اتخاذ القرارات . جامعة النجاح الوطنية، فلسطين. (رسالة ماجستير غير منشورة).

عابدين، محمد. (1999): " أهمية أنماط سلوكية مختارة ودرجة ممارستها لدى مديري المدارس الحكومية والمدارس الخاصة في منطقتي القدس ورام الله كما يراها المعلمون والمديرون"، مجلة جامعة النجاح لأبحاث العلوم الإنسانية، 2، ص ص 560-595.

عابدين، م. م. ع. (2001): الإدارة المدرسية الحديثة، الطبعة الأولى. الشروق للنشر والتوزيع، الأردن. عودة، س. (2004): تقييم واقع ممارسة مديري المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم لبعض المهام القيادية الفعالة وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المديرين والمعلمين. جامعة القدس، فلسطين. (رسالة ماجستير غير منشورة).

غيث، و. (1996): اثر أنماط الاتصال الإداري لدى القيادات التربوية في مديريات التربية والتعليم على درجة فاعلية الممارسات الإدارية القيادية لمديري المدارس ومديراتها الثانوية الحكومية في محافظة عمان. الجامعة الأردنية، الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة).

قواسمة، م. (1992): درجة رضا المعلمين عن الممارسات الإدارية والفنية لمديري المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في مديرية التربية والتعليم لعمان الأولى . الجامعة الأردنية، الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة).

كلارنس، أنيول. (1993): السلوك الإنساني في الإدارة التربوية . ترجمة طه الحاج الياس. الطبعة الأولى. الدار العربية للتوزيع والنشر، عمان.

كمال، ب. (1991): تأثير توقعات معلمي المهن التعليمية في كليات المجتمع الأردنية للسلوك الإداري على أدائهم وتحصيل طلبتهم . الجامعة الأردنية، الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة).

كنعان، ن. (1995): القيادة الإدارية، الطبعة الخامسة. دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن. كلالدة، ظ. م. (1997): الاتجاهات الحديثة في القيادة الإدارية ، الطبعة الأولى. دار زهران للنشر، الأردن.

مرسي، م. م. (1984): الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها، الطبعة الرابعة. عالم الكتب، مصر. مصطفى، ط. أ. (1984): الإدارة التربوية والقيادة (مفاهيمها - وظائفها - نظرياتها) ، الطبعة الأولى. مكتبة الأقصى، الأردن.

مياس، أ. (1996): الكفايات القيادية لمدير المدرسة الثانوية كما يتصورها القادة التربويون ومديري المدارس الثانوية في محافظة المفرق . جامعة اليرموك، الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة).

هاشم، ز. م. (1981): الإدارة العلمية، الطبعة الثالثة. وكالة المطبوعات للنشر والتوزيع، الكويت. هيجان، عبد الرحمن. (1993): " المدير والقائد الإداري ". مجلة الإدارة العامة، 77، ص ص 88-98.

ياغي، م. ع. (1994): مبادئ الإدارة العامة. مطبعة الفرزدق التجارية، المملكة العربية السعودية.

المراجع الأجنبية:

Anfara, Vincent. (2000): "Middle level leadership for the 21st century: Principal's views on essential skills and know ledge; Implications for successful preparation". Journal Announcement. 75, pp 74-115.

Argyris, C. (1953): "Some characterics of successful executive". Personnel journal, 32, pp76-119.

Bista, M. (1994): "Determinants and effects of the structural human resource Political and Symbolic Leadership Styles of School Principals", Dissertation Abstract International, University of California, 56(03), pp 739.

Daresh, John., Gantner, Myrna. (1998): "The principal's perspective on effective school leadership characteristics". Journal Announcement. 67, pp. 29.

Dinham, Stephen. (2005): "Principal leadership for outstanding educational outcomes". Journal of educational administration, 4, pp338-356.

Field, William. (1998): "Leadership and work context of public and private secondary schools in the republic of Lebanon". Journal Announcement. 70, pp 39-56.

Gilchrist, R. (1989): **Effective schools: Three case studies of excellence**. National educational service, U.S. Indiana.

Hawkins, Thomas. (2002): "Principal leadership style and organization climate: A study of perceptions of leadership style behavior on

school climate in international school". Dissertation Abstract International, **62**, pp3639.

Hiler, D. (2002): "The power of gentleness compassionate leaders can creole humane school environments in which study and teachers reach there full potential". Journal administration, **3**, pp 245-298.

Hoy, W. K., Miskel, C. G. (1978): **Educational administration**. Random house, New York.

Miskel, C. Hoy, W. (1991): **Educational administration theory research and parctice**. McGraw-Hill, New York.

Johnson, E. (1994): "Education reforms and professional development of principals in application of university". Journal of educational administration, **32(2)**, pp. 2-20.

Koontz, H., O'donnell, C. (1959): **Principal's of management an analysis of managerial functions**, 2nded. McGraw-Hill book co., New York.

Kuzma, Deborah. (2004): "The characteristics of effective middle school teachers and the principals for whom they work, (EDD)". Seton hall university. Dissertation Abstract International, **87**, pp 321-378.

Lopez, P. (1981): **The opinions of teacher and the opinions of leadership about themselves**. West publishing. Washington.

Mendel, C. (2002): "A study of leadership behaviors of elementary principals compared with school climate". Journal Announcement. **72**, pp 58-67.

Owens, R.G. (1970): **Organizational Behavior in School**. Prentice-Hall, Englewood chiffs, Newjersy.

Pankake, A., Burrett, E. (1990): **The effective elementary school principal**. Ca: ETC Publications.

Pennington, Philip. (1998): "Principal leadership styles and leader motivation in the secondary school". Dissertation Abstract International –A58108.72 (05), pp145-198.

Pittinger, F. P. (1951): **Local Public School Administration**. McGraw-Hill book, New York.

Pridgen, Brenda. (2005): "The relationship between urban principal competence and educational goals and outcomes". Dissertation Abstract International, 6, pp313-376.

Seiler, W., Baudhuin, E., Schuelke, L. (1982): **Communication in business and professional organizations**. Addison-Wesley publishing company Inc.

Tanner, J. R. (1982): "Effect of leadership climate and demographic factor on school effectiveness". Dissertation Abstract International, 43, pp 333-401.

Thomas, J. S. (2001): **Leadership- What's in it for school ?**. Routledge Falmer, London.

ملحق رقم (1)

بسم الله الرحمن الرحيم

تحكيم

استبانة لقياس مدى امتلاك مديري المدارس الثانوية لمهارات القيادة التربوية

في محافظتي بيت لحم والخليل من وجهة نظر المعلمين

حضرة : المحترم/ة

تحية طيبة وبعد ،،،

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان :

" مدى امتلاك مديري المدارس الثانوية لمهارات القيادة التربوية في

محافظتي بيت لحم والخليل من وجهة نظر المعلمين "

الأمر الذي يتطلب بناء أداة لقياس مدى امتلاك مهارات القيادة ، وقد قام الباحث بتطوير أداة مقترحة

بالاستعانة بالأدب التربوي لقياس السمة ، مع العلم أن متغيرات الدراسة تتمحور حول جنس المعلم ،المؤهل العلمي

للمعلم ،خبرة المعلم ،موقع المدرسة ،جنس المدير ،المؤهل العلمي للمدير ،خبرة المدير كمعلم وخبرة المدير كمدير .

لذا يرجى من حضرتكم التكرم بتوثيق الملاحظات والتعديلات اللازمة من وجهة نظركم أمام ما يناسب كل

فقرة من فقرات الأداة ضمن المجالات المحددة أو على يسار الفقرة ، والتكرم بوضع اقتراح فقرات جديدة ترونها

مناسبة لقياس غرض الأداة في كل مجال يتضمنه المقياس ، مع العلم بأن الباحث يهدف من وراء ذلك استخراج

معاملات صدق المحكمين حتى يتمكن من استخدام الأداة بعد تعديلها في ضوء ملاحظاتكم الكريمة لقياس غرضها.

وأرفق طيه نسخة من أداة القياس المقترحة لوضع الاقتراحات والملاحظات .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ،،،

الباحث
وليد عبد الرحمن رضوان

القسم الأول : المعلومات العامة :

أولاً : لمدير/ة المدرسة الثانوية :

الجنس : ذكر أنثى

المؤهل العلمي : دبل بكالوريوس دبلوم عالي

ماجستير ماجستير فأكثر

سنوات الخدمة كمعلم/ة : أقل من 5 سنوات 5-10 سنوات أكثر من 10 سنوات

سنوات الخدمة كمدير/ة : أقل من 5 سنوات 5-10 سنوات أكثر من 10 سنوات

جنس المدرسة : بنات ذكور مختلطة

موقع المدرسة : مدينة قرية

المديرية : بيت لحم شمال الخليل جنوب الخليل

ثانياً : للمعلم/ة :

الجنس : ذكر أنثى

المؤهل العلمي : دبلوم بكالوريوس دبلوم

ماجستير ماجستير فأكثر

سنوات الخدمة : أقل من 5 سنوات 5-10 سنوات أكثر من 10 سنوات

القسم الثاني : فقرات الاستبانة :

أولاً : مجال المهارات الذاتية (الشخصية) لمدير/ة المدرسة كقائد تربوي :

الرقم	الفقرة	مناسبة	غير مناسبة	ملاحظات
1-	يتصف بالمرونة في المواقف المختلفة (متغير) .			
2-	يستطيع ضبط نفسه في مواقف العنف .			
3-	يتقبل النقد البناء .			
4-	يتكلم بطريقة غير قابلة للنقاش .			
5-	غامض في سلوكه .			
6-	يلتزم بمعايير محددة في مظهره وسلوكه (رسمي) .			
7-	يُشعر المعلمين بالراحة لدى التعامل معه .			
8-	يُعتبر كفو في مركزه .			
9-	يُعتبر عنصر مُعيق لعمله كمعلم .			
10-	يوصف بأنه متحدث جيد ومستمع فُعال .			
11-	يُصرّ على تحقيق رغباته مهما كانت .			
12-	يتجنب تأنيب معلم أمام زملائه .			
13-	يتخذ من أسلوب التهديد بالعقوبة وسيلة للضبط .			
14-	يعتبر رأيه الشخصي ممثلاً لرأي الجماعة .			
15-	يتصف بالأمانة والنزاهة .			
16-	يتصف بالاتزان عند مواجهة المواقف الطارئة .			
17-	لديه المقدرة على إقناع الآخرين برأيه .			
18-	يستخدم التفكير المنظم في عمله .			
19-	يتكيف مع الظروف التربوية والبيئية المختلفة .			
20-	يتقبل الأفكار الجديدة من المسؤولين ويناقشها .			
21-	يعتبر قدوة حسنة في الأدب والأخلاق .			
22-	يجعل المروسين يتقون بقدرته في التغلب على العقبات التي تواجههم .			

			يعامل جميع المرؤوسين بالمساواة دون إظهار المحاباة لأي فرد أو جماعة .	-23
			يتعامل مع كل فرد بطريقة تناسبه .	-24
			يتميز بشخصية محببة لدى جميع المعلمين .	-25

ثانيا : مجال المهارات الفنية لمدير/ة المدرسة كقائد تربوي :

الرقم	الفقرة	مناسبة	غير مناسبة	ملاحظات
-1	يوزع العمل على المعلمين حسب المؤهلات والرغبات .			
-2	يزود المعلمين بالمعلومات التي تزيد من نموهم المهني .			
-3	يفوض معظم سلطاته إلى المعلمين بعدالة .			
-4	يزور الصفوف لمتابعة أعمال المعلمين وتقويمهم .			
-5	يتيح للمعلمين بالمشاركة في تنظيم برامج الأنشطة في المدرسة .			
-6	يهتم بأراء المعلمين حول المنهاج ويرفعها إلى الجهات المسؤولة			
-7	يهتم بالزيارات التبادلية بين المعلمين لتبادل الخبرات .			
-8	يكتسب سلطاته من كفايته ومكانته بين المعلمين لا من القوانين والتعليمات .			
-9	يعرف المعلم الجديد على المهمات والمسؤوليات المنوطة به .			
-10	يحرص على التعرف إلى المناهج الدراسية للمراحل التعليمية كافة			
-11	يعمل على تلبية احتياجات المنهاج من وسائل تعليمية وغيرها .			
-12	يحرص على تنفيذ المعلمين لتوصيات المشرفين التربويين .			
-13	يحرص على تحسين نوعية التعليم في مدرسته .			
-14	يعمل على تطوير أساليب التدريس في مجال استخدام التكنولوجيا وتقنيات التعليم .			
-15	ينوع في أساليبه الإشرافية (زيارة صفية ، اجتماعات فردية، ورشات تربوية، نشرات ، دروس توجيهية)			
-16	يعمل على تفعيل دور المختبر والمكتبة المدرسية .			
-17	يتابع مع الهيئة التدريسية فئة الطلبة من ذوي الأداء المتدني .			
-18	يطلع المعلمين على خصائص وأنواع الاختبارات الجيدة ومدى مراعاتها للفروق الفردية .			
-19	يستخدم أهواءه وميوله الشخصية في تقييم أداء المعلمين .			
-20	ينظم اجتماعات لمعلمي المباحث المتشابهة من خلال لجنة المبحث في المدرسة			

			21-	ينظم برامج خاصة للطلبة المبدعين في المدرسة .
			22-	يحرص على الاستماع لأفراد المجتمع المحلي فيما يتعلق بسير العملية التعليمية التعليمية .
			23-	يشجع المعلمين على الابتكار والتجديد بما يحقق أهداف المدرسة .
			24-	يهتم بتحليل نتائج الاختبارات لأنها مطلوبة من الجهات الرسمية
			25-	يحرص على توفير الظروف الصحية المناسبة لبيئة المدرسة .
			26-	يهتم بتدريب المعلمين لإنتاج الوسائل التعليمية .
			27-	ينفذ التعليمات الإدارية والتربوية بمرونة .

ثالثاً : مجال المهارات الإنسانية لمدير/ة المدرسة كقائد تربوي :

الرقم	الفقرة	مناسبة	غير مناسبة	ملاحظات
1-	يراعي الموضوعية والعدالة في تقييم المعلمين .			
2-	يستخدم الحزم والجدية في المواقف التي تتطلب ذلك .			
3-	يعمل على تشكيل فريق خاص به من المعلمين مقربين له .			
4-	يوفر أجواء ودية بين المعلمين ويحتفظ بعلاقات طيبة معهم .			
5-	يسعى إلى تنمية القيم والاتجاهات الايجابية لدى المعلمين والطلبة .			
6-	يساعد معلميه على حل مشاكلهم ويتفهم ظروفهم .			
7-	يستقبل الطلبة في مكتبه للسماح الى شكاواهم .			
8-	يقدم المساعدة الفورية لمن يطلبها من المعلمين والطلبة وأولياء الأمور .			
9-	يأخذ بأيدي المعلمين الجدد ويشجعهم .			
10-	يتقبل آراء المعلمين ويحترمها .			
11-	يركز على العلاقات الرسمية في العمل .			
12-	يوفر الدافعية للعمل عند المعلمين .			
13-	يمنح المعلمين الثقة بالنفس في الأداء .			
14-	يحرص على العمل بروح الفريق الواحد .			
15-	يقدم الثناء والتشجيع المناسب للمعلم المبدع .			
16-	يأخذ برأي المعلمين في الأمور المهمة قبل البدء بتنفيذها .			
17-	يهتم بحاجات المعلمين ويعمل على تلبيتها .			
18-	لا يشجع المعلمين على إقامة علاقات اجتماعية فيما بينهم .			
19-	يجبر المعلمين على تنفيذ كل ما يصدر عن الجهات الرسمية المسؤولة			
20-	يحرص على سرية المشكلات الخاصة للطلبة ويعمل على			

			حلها .
21-			يحترم مشاعر وآراء الطلبة .
22-			يعمل بالآية الكريمة : (يا أيها الذين آمنوا إذا جاءكم فاسق بنبأ فتبينوا أن تصيبوا قوما بجهالة فتصبحوا على ما فعلتم نادمين)
23-			يشرك المعلمين في اتخاذ القرارات المتعلقة بشؤون المدرسة
24-			يلجأ إلى نص القانون في حل الخلافات بين المعلمين .
25-			لا يراعي النواحي الإنسانية للطلبة والمعلمين .

رابعاً : مجال المهارات التصورية (الإدراكية) لمدير/ة المدرسة كقائد تربوي :

الرقم	الفقرة	مناسبة	غير مناسبة	ملاحظات
1-	يتنبأ مدير المدرسة بالمشكلات المتوقعة حدوثها ويضع إستراتيجية لحلها .			
2-	يحدد مدير المدرسة الأهداف التربوية العامة والخاصة والتي تستطيع المدرسة تحقيقها خلال عام .			
3-	يضع خطة سنوية لموازنة المدرسة ويوزعها على الأنشطة المختلفة في ضوء احتياجات المدرسة .			
4-	يضع خطة لتدبير النفقات المالية لمشروعات مدرسية مستقبلية			
5-	يحرص مدير المدرسة على تقويم البناء المدرسي .			
6-	يوزع المناوبة وتربية الصفوف بين المعلمين بشكل عادل .			
7-	يضع جدول أعمال لكل اجتماع ويوزعه على المعلمين مسبقاً .			
8-	ينظم مدير المدرسة التشكيلات المدرسية السنوية ضمن احتياجات المدرسة .			
9-	يستشرك المستقبل عند وضع الخطط المدرسية .			
10-	يتلمس مدير المدرسة احتياجات المعلمين ويعمل على توفير البرامج التدريبية لذلك .			
11-	لديه المقدرة على قراءة أفكار المعلمين ويستخدمها في تهيئتهم للتغيير .			
12-	يتصف بالحكمة وبعُد النظر عند تقويمه للمعلمين ومكافأتهم .			
13-	يعمل على تطبيق الأفكار والتجارب التعليمية الجديدة لتنمية مهارات المعلمين بطريقة إبداعية .			
14-	يحدد إمكانات البيئة المحلية من أجل خدمة المدرسة .			
15-	يوازن مدير المدرسة بين عمله الإداري والفني .			
16-	يرتب مدير المدرسة الأولويات المهمة في خطته .			
17-	يتخذ مدير المدرسة القرار المناسب في الوقت المناسب .			
18-	يتوفر لديه البدائل المناسبة لمواجهة المواقف الإدارية والفنية			

			الطارئة .	
			يهتم ويتابع التجديدات في ميدان الإدارة التربوية .	19-
			ينظم وقته للقيام بالمهام الإدارية والفنية المتنوعة .	20-
			يقدم مدير المدرسة اقتراحات ويأخذ بها عند التنفيذ .	21-
			يتكلم دائما بلسان مدرسته .	22-
			يعتبر الولاء للمسؤول مقياسا للحصول على الامتيازات .	23-

مع فائق التقدير الاحترام،،

ملحق رقم (2)

أسماء المحكمين

الرقم	الاسم	مكان العمل
-1	أ.د. احمد فهيم جبر	جامعة القدس
-2	د. إبراهيم عرمان	جامعة القدس
-3	د. محمود أبو سمرة	جامعة القدس
-4	د. محمد عبد القادر عابدين	جامعة القدس
-5	د. محسن عدس	جامعة القدس
-6	د. عفيف زيدان	جامعة القدس
-7	د. محمد العملة	جامعة القدس
-8	د. غسان سرحان	جامعة القدس
-9	د. تيسير عبد الله	جامعة القدس
-10	د. ماجد الدّراس	جامعة القدس المفتوحة
-11	د. سامي عدوان	جامعة بيت لحم
-12	د. نائل عبد الرحمن	جامعة القدس المفتوحة
-13	د. شاكرا الشلالفة	مديرية التربية والتعليم / الخليل
-14	أ. عبد الله شكارنة	مدير التربية والتعليم / بيت لحم
-15	أ. عماد سالم	جامعة القدس المفتوحة

ملحق رقم (3)

الاستبانة النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي المعلم / أختي المعلمة المحترمين

تحية طيبة وبعد،،،،،

الاستبانة المرفقة جزء من دراسة تهدف لمعرفة مدى امتلاك مديري ومديرات المدارس الثانوية لمهارات القيادة التربوية في مديريات التربية والتعليم في محافظتي بيت لحم والخليل، مما سيكون له الأثر الكبير في تحسين هذه المهارات مستقبلاً، والتي هي مطلب ضروري للتطوير التربوي في مجال الإدارات المدرسية، والتي تعمل وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية على تحقيقه للوصول إلى الغايات والأهداف التربوية المنشودة. أرجو من حضرتكم التكرم بالإجابة عن فقرات هذه الاستبانة بموضوعية ، وذلك بوضع إشارة (X) في المكان المخصص لذلك من وجهة نظرك. مؤكداً لكم بأن هذه المعلومات سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط وستعامل بالسرية التامة.

مع الشكر والتقدير على حسن تعاونكم،،،،،

الباحث

وليد عبد الرحمن رضوان

القسم الأول : المعلومات العامة :

يرجى وضع دائرة حول رمز الإجابة المناسبة فيما يلي:

أولاً: لمدير/ة المدرسة الثانوية:

الجنس	:	1- ذكر	2- أنثى	
المؤهل العلمي	:	1- أقل من بكالوريوس	2- بكالوريوس فقط	3- أكثر من بكالوريوس
سنوات الخدمة كمعلم/ة	:	1- أقل من 5 سنوات	2- (5 - 10) سنوات	3- أكثر من 10 سنوات
سنوات الخدمة كمدير/ة	:	1- أقل من 5 سنوات	2- (5 - 10) سنوات	3- أكثر من 10 سنوات
جنس المدرسة	:	1- بنات	2- ذكور	3- مختلطة
موقع المدرسة	:	1- مدينة	2- قرية	
المديرية	:	1- بيت لحم	2- شمال الخليل	3- جنوب الخليل

ثانياً: للمعلم/ة:

الجنس	:	1- ذكر	2- أنثى	
المؤهل العلمي	:	1- أقل من بكالوريوس	2- بكالوريوس فقط	3- أكثر من بكالوريوس
سنوات الخدمة	:	1- أقل من 5 سنوات	2- (5 - 10) سنوات	3- أكثر من 10 سنوات
عدد سنوات خدمتك تحت إدارة مدير/ة المدرسة الحالية	:	(.....)		

القسم الثاني : فقرات الاستبانة : يرجى الإجابة بوضع إشارة (x) في المكان المناسب من وجهة نظرك:

أولاً : مجال المهارات الذاتية (الشخصية) لمدير/ة المدرسة كقائد تربوي :

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض بشدة	أعارض بشدة
1-	يتصف بالمرونة في المواقف التربوية المختلفة .					
2-	يستطيع ضبط نفسه في مواقف العنف .					
3-	يتقبل النقد البناء .					
4-	يتكلم بطريقة تسمح للنقاش والحوار .					
5-	يلتزم بمعايير لائقة في مظهره وسلوكه .					
6-	يُشعر المعلمين بالارتياح لدى التعامل معه .					
7-	يُعتبر عنصراً مُعيقاً لعمله كمعلم .					
8-	يوصف بأنه متحدث جيد ومستمع فَعَال .					
9-	لديه المقدرة على إقناع الآخرين برأيه .					
10-	يستخدم التفكير المنظم في عمله .					
11-	يتقبل الأفكار الجديدة من المسؤولين .					
12-	يُعتبر قدوة حسنة في الأدب والأخلاق .					
13-	يتميز بشخصية محببة .					

ثانياً : مجال المهارات الفنية لمدير/ة المدرسة كقائد تربوي :

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض بشدة	أعارض بشدة
1-	يوزع العمل على المعلمين حسب المؤهلات العلمية .					
2-	يُفوض السلطة إلى المعلمين .					
3-	يقوم بزيارات إشرافية للمعلمين داخل غرفة الصف .					
4-	يُزود المعلمين بالمعلومات التي تزيد من نموهم المهني .					
5-	يُتيح للمعلمين المشاركة في تنظيم برامج الأنشطة المدرسية .					
6-	يهتم بأراء المعلمين حول المنهاج .					
7-	يُعرّف المعلم الجديد على المهمات والمسؤوليات المنوطة به .					
8-	يعمل على تلبية احتياجات المنهاج من وسائل تعليمية وغيرها .					
9-	يُنوع في أساليبه الإشرافية (زيارة صفية، اجتماعات فردية، ورشات تربوية، نشرات، دروس توجيهية) .					
10-	يطلع المعلمين على خصائص وأنواع الاختبارات الجيدة ومدى مراعاتها للفروق الفردية .					
11-	يُشجع المعلمين على الابتكار والتجديد بما يحقق أهداف المدرسة .					

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض بشدة	أعارض
12-	يُنظّم اجتماعات لمعلمي المباحث المتشابهة من خلال لجنة المبحث في المدرسة .					
13-	يعمل على تطوير أساليب التدريس في مجال استخدام تقنيات التعليم .					
14-	يحرص على التعرف إلى المناهج الدراسية للمراحل التعليمية كافة .					
15-	يحرص على تنفيذ المعلمين لتوصيات المشرفين التربويين .					
16-	يعمل على تحسين نوعية التعليم في مدرسته .					

ثالثاً : مجال المهارات الإنسانية لمدير/ة المدرسة كقائد تربوي :

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض بشدة	أعارض
1-	يُراعي العدالة في تقييم المعلمين .					
2-	يستخدم الحزم والجديّة في المواقف التي تتطلب ذلك .					
3-	يحرص على تشكيل مجموعة خاصة به من المعلمين .					
4-	يُوفّر أجواء وديّة بين المعلمين ويحتفظ بعلاقات طيبة معهم .					
5-	يسعى إلى تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى المعلمين والطلبة نحو المدرسة .					
6-	يُساعد معلميه على حل مشاكلهم .					
7-	يأخذ بأيدي المعلمين الجدد ويشجعهم .					
8-	يتقبل آراء المعلمين ويحترمها .					
9-	يُركز على العلاقات الرسمية في العمل .					
10-	يزيد من دافعية المعلمين نحو العمل .					
11-	يمنح المعلمين الثقة بالنفس في الأداء .					
12-	يحرص على العمل بروح الفريق الواحد .					
13-	يُقدّم الثناء والتشجيع المناسب للمعلم المبدع .					
14-	يحترم مشاعر وآراء الطلبة .					
15-	يُشرك المعلمين في اتخاذ القرارات المتعلقة بشؤون المدرسة .					

رابعاً : مجال المهارات التصورية (الإدراكية) لمدير/ة المدرسة كقائد تربوي :

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض بشدة	أعارض
1-	يتنبأ بالمشكلات المتوقع حدوثها ويضع إستراتيجية لحلها .					
2-	يُحدّد الأهداف التربوية العامة والخاصة والتي تستطيع المدرسة تحقيقها خلال عام .					
3-	يضع خطة سنوية لموازنة المدرسة ويوزعها على الأنشطة المختلفة في ضوء احتياجات المدرسة .					

أعراض بشدة	أعراض	محايد	أوافق	أوافق بشدة	الفقرة	الرقم
					يضع خطة لتوفير الموارد المالية لمشروعات مدرسية مستقبلية.	4-
					يُنظم التشكيلات المدرسية السنوية ضمن احتياجات المدرسة .	5-
					يتلمس احتياجات المعلمين ويعمل على توفير البرامج التدريبية لذلك.	6-
					لديه المقدرة على قراءة أفكار المعلمين ويستخدمها في تهيئتهم للتغيير .	7-
					يعمل على تطبيق الأفكار والتجارب التعليمية الجديدة لتنمية مهارات المعلمين بطريقة إبداعية .	8-
					يحدد إمكانات البيئة المحلية من أجل خدمة المدرسة .	9-
					يوازن بين عمله الإداري والفني .	10-
					يتخذ القرار المناسب في الوقت المناسب .	11-
					لديه البدائل المناسبة لمواجهة المواقف الإدارية والفنية الطارئة .	12-
					يتابع المستجدات العلمية ويوظفها في ميدان إدارته التربوية .	13-

مع الاحترام والتقدير،،،،

الباحث
وليد رضوان

ملحق رقم (4)

مدارس العينة وأعداد المعلمين والمعلمات فيها

المديرية	اسم المدرسة	عدد المعلمين/ات	المجموع	المجموع العام	
بيت لحم	بنات الخضر الثانوية	26	70	167	
	بنات العودة الثانوية	23			
	بنات حوسان الثانوية	21			
	ذكور بيت لحم الثانوية	24	62		
	ذكور الزير الثانوية	19			
	ذكور دار صلاح الثانوية	19			
	بيت لحم	أبو نجيم الثانوية المختلطة	18		35
		واد فوكين الثانوية المختلطة	17		
الخليل	بنات وداد ناصر الدين الثانوية	36	119	275	
	بنات بركات الثانوية	26			
	بنات بني نعيم الثانوية	34			
	بنات صوريف الثانوية	23			
	الخليل	ذكور الحسين الثانوية	35		156
		ذكور طارق الثانوية	33		
		ذكور ابن رشد الثانوية	23		
		ذكور بيت أمر الثانوية	31		
		ذكور سعير الثانوية	34		
		بنات دورا الثانوية	22		
بنات المجد الثانوية	20				
بنات إننا الثانوية	28				
بنات السموع الثانوية	26				
جنوب الخليل	ذكور ماجد أبو شرار الثانوية	21	87	198	
	ذكور الصرة الثانوية	17			
	ذكور الظاهرية الثانوية	23			
	ذكور رقعة الثانوية	26			
	الصرابعة الثانوية المختلطة	15	15		

ملحق رقم (5)

خصائص العينة الديمغرافية

النسبة المئوية	العدد	المتغيرات	
56.2	309	ذكر	جنس المدير
43.8	241	أنثى	
5.6	31	أقل من بكالوريوس	المؤهل العلمي للمدير
74.7	411	بكالوريوس فقط	
19.6	108	أكثر من بكالوريوس	
6.0	33	أقل من 5 سنوات	سنوات الخدمة للمدير كمعلم/ة
20.5	113	من (5-10) سنوات	
73.5	404	أكثر من 10 سنوات	
33.1	182	أقل من 5 سنوات	سنوات الخدمة كمدير/ة
36.9	203	من (5-10) سنوات	
30.0	165	أكثر من 10 سنوات	
43.8	241	بنات	جنس المدرسة
47.6	262	ذكور	
8.5	47	مختلطة	
38.7	213	مدينة	موقع المدرسة
61.3	337	قرية	
25.8	142	بيت لحم	المديرية
45.5	250	شمال الخليل	
28.7	158	جنوب الخليل	
55.6	306	ذكر	جنس المعلم
44.4	244	أنثى	
12.2	67	أقل من بكالوريوس	المؤهل العلمي للمعلم
72.9	401	بكالوريوس فقط	
14.9	82	أكثر من بكالوريوس	
20.5	113	أقل من 5 سنوات	سنوات الخدمة للمعلم
37.1	204	من (5-10) سنوات	
42.4	233	أكثر من 10 سنوات	

ملحق رقم (6)
تسهيل مهمة للجامعات الأردنية

بسم الله الرحمن الرحيم
AL-QUDS UNIVERSITY
GRADUATE STUDIES
DEPARTMENT OF EDUCATION

جامعة القدس
الدراسات العليا
قسم التربية

التاريخ : 2005/7/6
الرقم : 12/ د ع ت / 223

السيد الدكتور مدير مكتبة الجامعة الأردنية
عمان
الموضوع: تسهيل مهمة
تحية طيبة ،،

يقوم الطالب: وليد عبد الرحمن رضوان ورقمه الجامعي 20320038 بدراسة تتعلق برسالة ماجستير بعنوان (مدى امتلاك مديري المدارس الثانوية لمهارات القيادة التربوية في محافظتي بيت لحم والخليل من وجهة نظر المعلمين) ، لذا يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه والتعاون معه في ذلك.

شاكرين لكم حسن تعاونكم.
والله الموفق،،،

عمان سرحان
رئيس قسم الدراسات العليا-تربية

هاتف : 2799753
فاكس: 02-2796960، ص.ب.20002

بسم الله الرحمن الرحيم
AL-QUDS UNIVERSITY
GRADUATE STUDIES
DEPARTMENT OF EDUCATION

جامعة القدس
الدراسات العليا
قسم التربية

التاريخ : 2005/7/6
الرقم : 12/ د ع ت / 223

السيد الدكتور مدير مكتبة جامعة اليرموك
اربيد
الموضوع: تسهيل مهمة
تحية طيبة ،،

يقوم الطالب: وليد عبد الرحمن رضوان ورقمه الجامعي 20320038 بدراسة تتعلق برسالة ماجستير بعنوان (مدى امتلاك مديري المدارس الثانوية لمهارات القيادة التربوية في محافظتي بيت لحم والخليل من وجهة نظر المعلمين) ، لذا يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه والتعاون معه في ذلك.

شاكرين لكم حسن تعاونكم.
والله الموفق،،،

عمان سرحان
رئيس قسم الدراسات العليا-تربية

هاتف : 2799753
فاكس: 02-2796960، ص.ب.20002

ملحق رقم (7)
تسهيل مهمة لمديريات التربية والتعليم

AL-QUDS UNIVERSITY
GRADUATE STUDIES
DEPARTMENT OF EDUCATION

بسم الله الرحمن الرحيم



جامعة القدس
الدراسات العليا
قسم التربية

التاريخ: 2006/3/06
الرقم: دع ت/459/12

حضرة مديريات التربية والتعليم /بيت لحم/الخليل/جنوب الخليل

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة،

يقوم الطالب: وليد عبد الرحمن صالح رضوان ورقمه الجامعي (20320038)، بدراسة تتعلق برسالة ماجستير بعنوان "مدى امتلاك مديري المدارس الثانوية لمهارات القيادة التربوية في محافظتي بيت لحم والخليل من وجهة نظر المعلمين"، لذا يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه والتعاون معه في ذلك.

شاكرين لكم حسن تعاونكم.

والله الموفق



رئيس قسم الدراسات العليا - تربية

Tel: 02-2799753
Fax: 02-2796960, P.O.Box: 20002

هاتف: 2799753
فاكس: 02-2796960، ص.ب. 20002

ملحق رقم (8)

كتب التكليف لتطبيق الاستبانة في مدارس العينة

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

Palestinian National Authority
Ministry of Education & HE
Directorate of Education / Hebron

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية والتعليم/بيت لحم

الرقم : ت ب / 2 / 20 - 2006 م
التاريخ : 2006 / 3 / 2 م
الموافق : 1426 / 2 / 2 هـ

حضرة مدير/ة مدرسة : المحترم/ة
تحية طيبة وبعد ..

الموضوع: استبانة

يرجى العمل على تسهيل مهمة الباحث ولید عبد الرحمن رضوان وذلك بتوزيع الاستبانة المرفقة على معلمي/ات مدرستكم والإجابة عليها ، وإعادتها إلى المديرية في غضون أسبوع من تاريخه .

مع الاحترام،،،

ملحوظات : 1- يقوم مدير/ة المدرسة بتعبئة المعلومات الخاصة به على نسخة واحدة فقط من الاستبانة عن جميع المعلمين .
2- يقوم المعلمون بتعبئة جميع فقرات الاستبانة باستثناء البنود الخاصة بمدير/ة المدرسة .
3- جميع المعلومات هي لأغراض البحث العلمي وسوف تحاط بالسرية التامة .

مدير التربية والتعليم /
عبد الله شكرانه

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

Palestinian National Authority
Ministry of Education & Higher Edu.
Directorate of Education / Hebron

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية والتعليم / الخليل

الرقم : ٥٥ / ١١٩٦
التاريخ : ٢٠٠٦ / ٩ / ٢٥
الموافق : ١٤٢٧ / ١٢ / ٢٥

حضرة مدير/ة مدرسة المحترم

الموضوع : استبانة

بعد التحية ،،،
يرجى العمل على تسهيل مهمة الباحث ولید عبد الرحمن رضوان وذلك بتوزيع استبانته المرفقة على معلمي/ات مدرستكم والإجابة عليها، وإعادتها إلى قسم التعليم العام في المديرية حتى موعد أقصاه 3/15/2006 .
ملاحظات:
1- يقوم مدير/ة المدرسة بتعبئة المعلومات الخاصة به على نسخة واحدة فقط من الاستبانة عن جميع المعلمين.
2- يقوم المعلمون بتعبئة جميع فقرات الاستبانة باستثناء البنود الخاصة بمدير/ة المديرية.
3- جميع المعلومات هي لأغراض البحث العلمي وسوف تحاط بالسرية التامة.

مع الاحترام

مدير التربية والتعليم /
أحمد عمران القواسمة

٢٠٠٦ / ٩ / ٢٥
ع

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

Palestinian National Authority
Ministry of Education & Higher Education
Directorate of Education
Southern Hebron

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية والتعليم
جنوب الخليل

الرقم: ج خ / ١٩٥ / ١٤٧٢
التاريخ: ٢٠٠٦ / ٣ / ٩ م

حضرات مديري ومديرات المدارس الثانوية المحترمين

المبحث: الدراسة الميدانية

بعد التحية ...

أرفق طيه استبانات الباحث " ولید عبد الرحمن رضوان"، بعنوان " مدى امتلاك مديري ومديرات المدارس الثانوية لمهارات القيادة التربوية في مديريات التربية والتعليم في محافظتي بيت لحم والخليل"، يرجى تعبئة نسخة من قبل مدير/ة المدرسة وتوزيع النسخ الباقية على الهيئة التدريسية، وإعادتها الى قسم التعليم العام في المديرية حتى موعد أقصاه يوم الخميس الموافق ٢٠٠٦ / ٣ / ١٦ م.

مع الاحترام،،،

مدير التربية والتعليم /
أفوزي هليل

قسم التعليم العام
١١٨ / ٢٢٨٣٣٦ / ٢٠٠٦

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1.4	خصائص المجتمع الديمغرافي	55
2.4	أعداد المعلمين في كل مديرية حسب الجنس	55
3.4	طريقة اختيار المدارس لعينة الدراسة	56
4.4	نتائج معادلة الثبات كرونباخ ألفا لأداة الدراسة	57
1.5	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى إمتلاك مديري المدارس الثانوية لمهارات القيادة التربوية كما يراها المعلمون	59
2.5	مدى إمتلاك المهارات القيادية التربوية في مجال المهارات الذاتية لمدير المدرسة مرتبة حسب الأهمية	60
3.5	مدى إمتلاك المهارات القيادية التربوية في مجال المهارات الفنية لمدير المدرسة مرتبة حسب الأهمية	61
4.5	مدى إمتلاك المهارات القيادية التربوية في مجال المهارات الإنسانية لمدير المدرسة مرتبة حسب الأهمية	62
5.5	مدى إمتلاك المهارات القيادية التربوية في مجال المهارات التصورية لمدير المدرسة مرتبة حسب الأهمية	63
6.5	نتائج اختبارات بين متوسطات تقديرات المعلمين حسب متغير جنس المعلم	64
7.5	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات تقديرات المعلمين حسب متغير المؤهل العلمي للمعلم	65
8.5	الأعداد، المتوسطات، والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين حسب متغير المؤهل العلمي للمعلم	66
9.5	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات تقديرات المعلمين حسب متغير خبرة المعلم	67
10.5	اختبار توكي للمقارنات البعدية الثنائية حسب متغير خبرة المعلم في المجالات الذاتية، الفنية، التصورية	68
11.5	الأعداد، المتوسطات، والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين حسب متغير خبرة المعلم	69

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
12.5	نتائج اختبارات بين متوسطات تقديرات المعلمين حسب متغير موقع المدرسة	70
13.5	نتائج اختبارات بين متوسطات تقديرات المعلمين حسب متغير جنس المدير	71
14.5	نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات تقديرات المعلمين حسب متغير المؤهل العلمي للمدير	72
15.5	الأعداد، المتوسطات، والانحرافات المعيارية حسب متغير المؤهل العلمي للمدير في المجال الخاص بالمهارات التصورية	73
16.5	اختبار توكي للمقارنات البعدية الثنائية حسب متغير المؤهل العلمي للمدير في المجال الخاص بالمهارات التصورية	73
17.5	نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات تقديرات المعلمين حسب متغير خبرة المدير كمعلم	74
18.5	الأعداد، المتوسطات، والانحرافات المعيارية حسب متغير خبرة المدير كمعلم في المجال الخاص بالمهارات الإنسانية	75
19.5	اختبار توكي للمقارنات البعدية الثنائية حسب متغير المؤهل العلمي للمدير في المجال الخاص بالمهارات الإنسانية	75
20.5	نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات تقديرات المعلمين حسب متغير خبرة المدير كمدير	76
21.5	اختبار توكي للمقارنات البعدية الثنائية حسب متغير خبرة المدير كمدير في المجال الخاص بالمهارات الإنسانية	77
22.5	الأعداد، المتوسطات، والانحرافات المعيارية حسب متغير خبرة المدير كمدير في المجال الخاص بالمهارات الذاتية والإنسانية	77
23.5	نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات تقديرات المعلمين حسب متغير المديرية	78
24.5	اختبار توكي للمقارنات البعدية الثنائية حسب متغير المديرية في المجالات الأربعة	79

الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
80	الأعداد، المتوسطات، والانحرافات المعيارية لمدى امتلاك المديرين لمهارات القيادة التربوية حسب متغير المديرية	25.5
81	نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات تقديرات المعلمين حسب متغير جنس المدرسة	26.5
82	اختبار توكي للمقارنات البعدية الثنائية حسب متغير جنس المدرسة في المجالات الذاتية، والإنسانية، والتصورية	27.5
83	الأعداد، المتوسطات، والانحرافات المعيارية لمدى امتلاك المديرين لمهارات القيادة التربوية حسب متغير جنس المدرسة	28.5

فهرس الأشكال

الصفحة	عنوان الشكل	رقم الشكل
31	العملية الإدارية	1.3
41	نظرية الشبكة الإدارية في أنماط السلوك	2.3
44	الأبعاد الثلاث في القيادة	3.3
44	أساليب القيادة الأساسية كما حددها رذن	4.3
45	نموذج دورة الحياة	5.3

فهرس الملحق

الصفحة	عنوان الملحق	رقم الملحق
101	الإستبانة الأولى للتحكيم	1
107	أسماء المحكمين	2
108	الإستبانة بصورتها النهائية	3
112	مدارس العينة وأعداد المعلمين/ات فيها	4
113	خصائص العينة الديمغرافية	5
114	كُتب تسهيل مهمة للجامعات الأردنية	6
115	كتاب تسهيل مهمة لمديريات التربية والتعليم	7
116	كُتب التكليف من المديريات لتطبيق الإستبانة في مدارس العينة	8

فهرس المحتويات

الصفحات	الموضوع
أ	الإقرار
ب	الشكر
ج	التعريفات
هـ	ملخص الدراسة باللغة العربية
ح	ملخص الدراسة باللغة الانجليزية (Abstract)
1	الفصل الأول: مقدمة الدراسة وخلفيتها
1	المقدمة
8	مشكلة الدراسة
9	أسئلة الدراسة
9	فرضيات الدراسة
10	أهمية الدراسة ومبرراتها
11	أهداف الدراسة
11	حدود الدراسة
12	الفصل الثاني: الدراسات السابقة
12	مقدمة
12	الدراسات العربية
24	الدراسات الأجنبية
28	الخلاصة
29	الفصل الثالث: الإطار النظري للدراسة
29	مقدمة
29	مفهوم الإدارة
31	مفهوم الإدارة التربوية
32	القيادة التربوية
32	مفهوم القيادة والقائد التربوي
34	العلاقة بين القيادة التربوية والإدارة التربوية
35	أنماط القيادة التربوية

الصفحات

الموضوع

35	القيادة الأوتوقراطية
36	القيادة الديمقراطية
37	القيادة المتساهلة أو المتسيبة أو الحرة
38	نظريات القيادة التربوية
38	نظرية الرجل العظيم
38	نظرية السمات
39	نظرية X و Y في القيادة
40	نظرية الشبكة الإدارية
41	نظرية ليكرت في القيادة
42	نظرية البعدين في القيادة
42	نظرية الخط المستمر
43	النظرية الموقفية
44	نظرية وليم ردن
45	نظرية دورة الحياة
46	مدير المدرسة كقائد تربوي
46	العلاقات العامة لمدير المدرسة
48	المهارات الأساسية لمدير المدرسة كقائد تربوي
48	المهارات الذاتية
50	المهارات الفنية
51	المهارات الإنسانية
51	المهارات التصورية (الإدراكية)
52	مهارات عامة لمدير المدرسة كقائد تربوي
54	الفصل الرابع: الطريقة والإجراءات
54	مقدمة
54	تصميم البحث
54	مجتمع الدراسة
55	عينة الدراسة

الصفحات

الموضوع

56	أداة الدراسة
56	صدق الأداة
57	ثبات الأداة
57	طرق جمع المعلومات
58	طرق تحليل المعلومات
59	الفصل الخامس: نتائج الدراسة
59	النتائج المتعلقة بالسؤال الأول
63	النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني
64	نتائج الفرضية الأولى
65	نتائج الفرضية الثانية
66	نتائج الفرضية الثالثة
69	نتائج الفرضية الرابعة
71	نتائج الفرضية الخامسة
72	نتائج الفرضية السادسة
74	نتائج الفرضية السابعة
75	نتائج الفرضية الثامنة
77	نتائج الفرضية التاسعة
80	نتائج الفرضية العاشرة
84	الفصل السادس: المناقشة والتوصيات
84	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول
88	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني
88	مناقشة نتائج الفرضية الأولى
89	مناقشة نتائج الفرضية الثانية
89	مناقشة نتائج الفرضية الثالثة
90	مناقشة نتائج الفرضية الرابعة
90	مناقشة نتائج الفرضية الخامسة
91	مناقشة نتائج الفرضية السادسة

الصفحات

الموضوع

91	مناقشة نتائج الفرضية السابعة
92	مناقشة نتائج الفرضية الثامنة
92	مناقشة نتائج الفرضية التاسعة
92	مناقشة نتائج الفرضية العاشرة
93	التوصيات
94	المراجع العربية
99	المراجع الأجنبية
101	الملاحق
117	فهرس الجداول
120	فهرس الأشكال
121	فهرس الملاحق
122	فهرس المحتويات