دَرجة مُمارسة مديري ومديرات المَدارس لمؤشراتِ مَعايير القيّادة المُعتمدة من قبلِ وزارة التّربية والتّعليم الأردنية في مديريّة التّربية والتّعليم للواءِ الجامعةِ من وجهةِ نَظرهم"

إعداد

ختام حمد عودة السواريس

رئيس قسم إدارة أداء الإسناد التربوي - الأردن

Doi: 10.33850/ejev.2019. 43232

استلام البحث : ١٩ / ٥ /٢٠١٩ قبول النشر: ٢٥ / ٦ / ٢٠١٩

المستخلص:

هَدفت هذه الدّراسة إلى معرفة درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس لمؤشرات معايير القيّادة المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية، في مديرية التّربية والتّعليم للواءِ الجامعة من وجهة نظرهم . طوّرت الباحثة أداة الدراسة المكونة من (٣٠) فقرة، وتم اختبار صدقها وثباتها، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (٦٤) مديرًا ومديرة. واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتمّ استخراج المتوسّطات الحسابية والإنحرافات المعياريّة لمعايير القيّادة، كما تمّ استخدام تحليل التباين الثلاثي، والمقارنات البعدية بطريقة شيفيه. أظهرت الدراسة أن درجة **ممارسة مديري ومديرات المدارس** لمؤشرات معايير **القيّادة المعتمدة من وزارة التربية والتعليم الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة من وجهة نظرهم** مرتفعة، فقد بلغ المتوسّط الحسابي حسب الدرجة الكلية لمقياس المعايير الستة ككل (٤,١٢). كما أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بدرجة **ممارسة مديري ومديرات المدارس** تُعزى للجنس، والمؤهل العلمي. في حين تبين وجود فروق دالة إحصائيًا تُعزى إلى عدد سنوات الخدمة بالمسمى الحالي، ولصالح الفئة التي خدمت أكثر من سبعة سنوات. وخرجت الدراسة بضرورة الإهتمام بالتّطور المهني والشخصي من خلال الإلتحاق ببرامج التنمية المهنية أثناء الخدمة التي تنمي القيّادة التربوية لدى مديري المدارس وفقًا للإحتياجات.

الكلمات المفتاحية: معايير القيّادة، مديرو المدارس، المؤشرات.

Abstract:

This study aimed to know the degree of the practice principals of schools for the indicators of Leadership standards approved by the Jordanian Ministry of Education in the Directorate of Education of the University Brigade from their point of view, the researcher developed a study tool consisting of (30) paragraphs, and tested its sincerity and persistence, and formed The study's Sample (64) Director and Director, the researcher used the descriptive analytical method and extracted the arithmetic averages and standard deviations of the driving standards, and used Triple contrast analysis, and dimensional comparisons in an intuitive manner، The study showed that the degree of practice principals of schools for the indicators of Leadership standards approved by the Jordanian Ministry of Education in the Directorate of Education of the University Brigade from their point of view is high, the arithmetic average by the total level of the six standard standards as a whole (4.12). It also showed that there were no statistically significant differences in the degree of the practice of school principals attributed to both genders, and scientific qualification. While it is found that there are statistically significant differences attributable to the number of years of service in the current designation, and for the benefit of the category that served more than seven years. The study came out of the importance of caring for professional and personal development through joining the programs of professional development during the service which develops the educational leadership of the principals according to the needs.

المقدمة:

تُعد القيّادة التّعليمية الفعّالة من أهم الركائز الأساسية لنجاح النظام التّعليمي في تحقيق الأهداف المرجوة منه، وللتأكد من جودة المؤسسة التّعليمية وكفاءتها وجودة مخرجاتها، يُنظر أولاً إلى قيادتها وما يتوافر لديّها من قدرات وإمكانات ووعي متكامل للأدوار المطلوبة منها ولدور المؤسسة التعليمية في المجتمع، ويُخطئ من يظُن أن قيادة المؤسسات التعليمية سهلة ومُيسرة أو أن ظروفها تتشابه مع غيرها من المؤسسات الأخرى(حمادات، ٢٠٠٦).

فقد احتلت القيّادة الفعالة أهمية كبيرة في الفكر القيادي المعاصر؛ لأنها تمثل أحد المرتكزات الرئيسة لكفاية الإدارة وإنتاجيتها، لذلك ظهرت نظريات واتجاهات لتفسير مفهوم القيادة. وبينت الدراسات أن فعالية القائد تكمن في درجة وعيه لحاجات مؤسسته وتوظيف خبراته، وقدرته على التعامل مع المتغيرات المستجدة، بالإضافة إلى نمط الاتجاهات الفكرية التي يؤمن بها، ويطبقها في مؤسسته(الغامدي، ٢٠١٣).

وتعتبر القيّادة جوهر العملية الإدارية وقلبها النابض، فهي محور العملية الإدارية بحيث تعد القيادة الكفؤة إحدى المميزات الرئيسة التي يمكن بوساطتها التمييز بين المنظمات الناجحة وغير الناجحة. فالقيادة بالنسبة للمنظمة يمكن تشبيهها بالدماغ بالنسبة للإنسان. فهي التي تقوم بتوجيه عمليات الفعل ورد الفعل وتنسيقها وفقا للظروف المحيطة، فهي متأثرة ومؤثرة في البيئة التي تعمل فيها. وتعتبر القيادة الفعالة أحد العناصر النادرة التي تعاني من نقصها المجتمعات النامية والمتقدمة على السواء(لهلوب، ٢٠١٢).

إذ يتفق التربويون على أهمية السلوك القيادي الفعال لمدير المدرسة في تحقيق أهدافها وغاياتها، وتسيير العملية التعليمية التعلمية في مدرسته، فهو المسؤول عن تنظيم وتوجيه وتحفيز جميع العاملين في المدرسة، وتهيئة جميع الظروف، لتساعدهم على نموهم مهنيًا، وشخصيًا للقيام بأدوارهم على أفضل وجه(طشطوش، ٢٠٠٩).

ولقد شهدت السنوات الأخيرة اتجاهًا جديدًا في القيادة المدرسية، فلم تعد مجرد تسيير شؤون المدرسة تسييراً روتينياً، ولم يعد هدف مدير المدرسة مجرد المحافظة على النظام في مدرسته والتأكد من سير الدراسة وفق الجدول المعّد، وحصر التلاميذ والعمل على إتقانهم للمواد الدراسية، بل أصبح محور العمل في هذه الإدارة يدور حول التلميذ وحول توفير كل الظروف والإمكانيات التي تساعد على توجيه نموه العقلي والبدني والروحي، والتي تعمل على تحسين العملية التربوية لتحقيق هذا النمو، كما أصبح يدور أيضا حول تحقيق الأهداف الاجتماعية التي يدين بها المجتمع بطريقة تشاركية (عطوي،٢٠١٥).

لذلك أصبح مدير المدرسة بحاجة ماسة إلى رؤية إدارية جديدة تحرك وتنمي وتبني وتجدد وتبدع وتضيف وتستثمر، رؤية تحقق للمدرسة مستقبلاً زاهراً، وتعطي الفرد رؤية واضحة حول ما ينبغي أن تكون عليه مدرسته في المستقبل، رؤية حقيقية تعيش في العقول والسلوك والأداء اليومي في المدرسة، فالإدارة المدرسية الناجحة والفاعلة يجب أن تكون إدارة هادفة واجتماعية وإنسانية وواقعية، تتميز بوجود نظام جيد للإتصال بالعلاقات الداخلية للمدرسة وهي التي ترتبط بمعايير متفق عليها مبقا سعيا للوصول إليها(الطويسي،٢٠١٥).

وانطلاقًا من واقع أداء مدير المدرسة في القيام بأدواره ومهامه الموكلة إليه، وكثرة الأعباء الملقاة على عاتقه، ينبغي عليه أن يتمتع بصفات قيادية متميزة تعينه على أداء المهام المطلوبة منه بكفاءة عالية، فهو المسئول الأول عن العديد من الاختصاصات

والمسؤوليات المتعلقة بالعملية التعليمية وسير الدراسة بالمدرسة والأنشطة المختلفة، حيث تمثل اتجاهات المعلم نحو القيادة وتطبيقها وجهاً مهماً من وجوه شخصيته و مكوناً أساسياً لأي موقف أو سلوك يتخذه أو يصدر عنه، حيث يعتبر القائد المدرسي منطلق نجاح المدرسة ومحور ارتكازها وداعم أساسي للعاملين بها على الصعيد المادي والمعنوي لرفع دافعتيهم للعمل وتحقيق الرؤية المستقبلية للمدرسة، وقائد المدرسة بلا شك قادر على السيطرة على الأحداث الطارئة لتفادي المشكلات، والعمل على حلها باعتبار المدرسة وحدة متكاملة تضم بين جنباتها مكونات عناصر متفاعلة ومتصارعة(البدري،٢٠٠٥).

والجدير بالذكر أن القيادة هي التأثير والتأثر بين الأشخاص، بحيث تنجز عن طريقها الأهداف المنشودة ويتم تحقيقها عن طريق الإتصال، وبناءعلى ذلك فيمكن للقائد أن يستوقف أحد موظفيه ويحفزه ببعض العبارات التشجيعية وهي تمثل توجيهاً للآخرين إلى التصرف أو الدخول في اتجاه تعاوني فيما بينهم وإحداث تغييرات إيجابية للمنظمة، فالقيادي يمكنه إثارة التعاون بروح جماعية للمضي قدماً معه في نفس السياسة، لتحويل المنظمة إلى عمل مثمر حقاً، بحيث يجعل العاملين جميعهم يتألفون مثل خلية نحل، كما تمثل القدرة على توصيل الثقة والدعم إلى العاملين الذين يستطيعون بالفعل تحقيق أهداف المنظمة او المؤسسة(الجهني، ٢٠١٣).

كما تعني القيادة أيضًا : القدرة على التأثير على جماعة ما للقيام بعمل أو نشاط في إطار أهداف محددة، وقد تكون القيادة قادرة على الضبط والإدارة والتنظيم، وقد تكون غير منضبطة، وقد تكون بين المسئولين، ويعتمد هذا على مستوى تمكن الشخص من كفاية القيادة، وهو ما يحتاج إلى خبرة وممارسة في عديد من المواقف. كما يعرفها أيضاً سارتي (Sadeghi) بأنها: إنشاء عالم يجعل القائد فيه الأفراد يشعرون بأن هذا العالم يخصهم وحدهم، ويحاولون بذل كل طاقتهم من أجل تحقيق الأهداف المنشودة. أو بأنها القدرة على توجيه الآخرين والتأثير في سلوكهم والتعاون معهم من أجل تحقيق أهداف محددة، وذلك في جو من العمل كفريق متكامل ومحقق للأهداف المشتركة(دواني، ٢٠١٧).

فالقيادة إذن هي عملية التأثير في أنشطة وسلوك الفرد أو الجماعة، من أجل تحقيق الأهداف المنشودة في موقف معين، وذلك عن طريق التعاون في رسم الخطط، وتوزيع المسئوليات وفقًا للكفاءات والاستعدادات البشرية، والإمكانات المادية المتاحة.

يتضح من التعريفات السابقة أن هناك ثلاثة شروط أو عناصر لابد من توافرها لوجود القيادة، هي:

- وجود جماعة من الأفراد.
- وجود شخص من بين أعضاء الجماعة قادر على التأثير الإيجابي في سلوك هؤلاء الأفراد.
- وجود تأثير يستهدف توجيه نشاط الجماعة وتعاونهم لتحقيق هدف مشترك يسعون لتحقيقه.

في ضوء ما سبق يمكن تعريف القيادة التربوية إجرائيًا على إنها: مجموعة من القدرات والمهارات والصفات التي يتحلى بها مدير المدرسة، والتي تجعل منه شخصًا مؤثرًا على سلوك الأفراد في المدرسة من معلمين وطلاب واولياء امور وغيرهم، في دفعهم نحو تحقيق غايات مشتركة بكفاءة وفاعلية داخل المؤسسة التعليمية، في ظل علاقات إنسانية قوامها الدعم والإسناد والتوجيه.

وتجدر الإشارة إلى أن هذه المهارات والقدرات القيادية لم تترك دون ضوابط أو معايير تبين مستويات الأداء التي نسعى إلى تحقيقها لدى القائد التربوي، ليشكل قوى تأثير من حوله تحقيقا لأهداف المؤسسة.

لذا فإن تاريخ المعايير التربويّة يعود إلى القرن العشرين للميلاد، وتحديدًا في عام ١٩١٨م عندما اهتمّت الجمعيّة القوميّة التربويّة في الولايات المتحدة الأمريكيّة بفكرة صياغة معاييرَ تربويّة تُحدّد طبيعة العمل التربويّ في المؤسّسات الأكاديميّة، فقامت الجمعيّةُ بإصدارِ تقريرٍ عُرف باسم المبادئ الأساسيّة. وفي عام ١٩٨٣م طبّقت المعايير الدولية بوضوحٍ في المؤسّسات التربويّة في مختلف أنحاء العالم التي اعتمدت على فكرة إصلاح التعليم، والعمل على النهوض بكافّة المكونات الأساسيّة التي تعتمد عليها البيئة التعليميّة. إذ ساهمت المعايير التربويّة في تخريج عددٍ كبيرٍ من الطلاب الناجحين في التعليم المدرسيّ، وقد أثبتت مجموعةٌ منهم تفوقًا واضحًا في مرحلةِ الدراسة الثانويّة، بسبب اعتماد المؤسّسات التعليميّة التي تعلّموا بها على توجيههم بطرقٍ تتناسب مع نصوص المعايير التربويّة الصحيحة(حمادات، ٢٠٠٦).

وتعرف جين هجتون Jeanne Houghton المعايير بأنها : " تلك النصوص المعبّرة عن المستوى النوّعي الذى يجب أن يكون ماثلًا بوضوح فى جميع الجوانب الأساسية والمكونة لأي برنامج تعليمي، وهذه الجوانب تشمل: الفلسفة التى ينطلق منها البرنامج، والهيئة التعليمية، والطلاب، والإدارة، والمصادر التعليمية، والكفايات المهنية للمعلم". ويعرّفها رتشاردسون Richardson بأنها : " تلك الأشياء التى تؤسس بواسطة السلطات، أو الأعراف والتقاليد السائدة، أو الموافقة العامة عليها، كنموذج ومثال يجب أن يتبع . أو هى تلك المستويات المحددة لدرجة الجودة المطلوبة والكافية لغرض ما(لهلوب، ٢٠١٢).

وتعرّف وزارة التربية والتعليم المعايير بأنها : " عبارات عامة تصف ما يجب أن يصل إليه المتعلم من معارف ومهارات وقيم نتيجة دراسته محتوى معين ". (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣)

ويمكن القول أن المعايير مجموعة من المقاييس والقواعد المُنظِمة للقيام بالأشياء، وهي الخطوط العامة التي يرجع إليها أصحاب القرار والعاملين في المؤسسات والشركات على اختلاف موضوع عملها، حيث يُعتبر هذا المفهوم العريض شاملًا لمناحي الحياة، فنجد معايير للمناهج التعليمية، ومعايير أُخرى لقطاع الرعاية الصحية، ومعايير للتجارة

والتسويق. وقد يشمل معنى كلمة معايير الضوابط التقنية التي من خلال العمل بها ومراعاتها، يصح عمل الآلة أو النظام التقني للكثير من الآلات أو الأجهزة. ومن ناحية أخرى فإنّ تطور المفاهيم التنظيمية دفعت إلى بروز مفهوم (المعايير العالمية) التي تتميز بالدقة والموضوعية العالية، وتسعى العديد من الهيئات إلى رفع جودة أدائها وعملها مراعاةً لهذه المعايير(الغامدي،٢٠١٣).

كما وصفت المعايير التربويّة بإنها عبارةٌ عن مجموعةٍ من النصوص، والأحكام المطبّقة في المؤسّسات التعليميّة، والتربويّة في كافّة أنحاء العالم، وتهدف إلى توجيه العمل التربويّ توجيهاً صحيحًا، ومعتمدًا على دور الإدارة التربويّة في تعزيز دور المعايير للقيام بالوظائف المرتبطة بها.

وتُعرّف أيضاً بأنّها الأهداف التي تتمّ صياغتها، ووضعها من قبلِ خبراءِ التربية والتعليم بهدف العمل على تحقيقها داخل المنشأة التعليميّة من أجل الوصول إلى تحقيق المستوى المطلوب، في البيئة التعليميّة بالاعتماد على تطبيقها من قبل الإدارة، والمعلمين، والطلاب(علي وآخرون،٢٠١٠).

فى ضوء هذه التعريفات المتعددة لكلمة معيارstandard ، يتضح ما يلي:

- ارتباط التعريف بالمجال الذى تستخدم فيه الكلمة.
- تشترك المعايير فى أنها تشير إلى تحديد للمستوى المرغوب فيه داخل هذا المجال.

وبالتالي يمكن تعريف المعايير التربوية إجرائيًا بإنها عبارة عن ضوابط متفق عليها من قبل خبراء التربية، تعبر عن المستوى النوعي الذى يجب أن تكون عليه ممارسات مديري المدارس لقيادة العملية التعليمية ومكوناتها من طلاب ومعلمين ومناهج ومصادر تعليم وتعلم وأساليب تقويم، ومباني وتجهيزات وغيرها، تحقيقًا لأهداف المؤسسة التعليمية.

هذا وقد واكبت الدول العربية الاهتمام بمعايير القيادة التربوية، فظهرت في دولة قطر والإمارات معايير القيادة التربوية بالتزامن مع معايير تنمية المعلمين، أما في الأردن فقد تم اعتماد المعايير في عام ٢٠١٤ تحت مسمى معايير القيادة بوزارة التربية والتعليم، حيث ترى الوزارة أن هذه المعايير تفيد في ايجاد رؤية مشتركة للقيادة، وتحديد ممارسات القيادة الفاعلة، وتوجيه عملية التطوير، وتصميم برامج التنمية المهنية للعاملين ليكونوا قادة تربويين قادرين على إحداث التغيير الذي يقود إلى بيئة تربوية تعد أجيال لمواجهة الحياة. لذا سعت الباحثة إلى قياس درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس لمؤشرات معايير القيادة المعتمدة من وزارة التربية والتعليم الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة من وجهة نظرهم وهي : القيادة والقيم والرؤية، القيادة المتمركزة حول التعلم، التخطيط والتقييم، الإتصال والتواصل، إدارة الموارد، التنمية الذاتية.

الدراسات السابقة :

قامت الباحثة بالرجوع إلى الدراسات السابقة التي تناولت القيادة معايير ومؤشرات ومهارات في البيئة العربية والاجنبية، وقد تشعبت هذه الدراسات إلى قياس درجة فاعلية

معايير خاصة ببناء مديري المدارس، وممارسات أداء مديري المدارس فيما إذا كانت تعكس مؤشرات الأداء ومعايير المنطقة التعليمية، وكذلك ممارسة مديري المدارس للقيادة في ضور معايير إسلامية، إضافة إلى سبل تطورها، وتم الرجوع إلى الدراسات الآتية:

أجرت هزايمة (٢٠١٤) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة مديرات المدارس للمهارات القيادية في محافظة إربد من وجهة نظر المعلمات، والمقترحات التطويرية من وجهة نظر مديرات المدارس في المحافظة، ولتحقيق الأهداف تم استخدام المنهجين الوصفي المسحي والنّوعي، كما استخدمت أداتين الأولى إستبانة مكونة من (٦٠) فقرة موزعة على اربع مجالات، والأداة الثانية مقابلة بأسئلة شبه مفتوحة لتحديد المقترحات التطويرية لمديرات المدارس فيما يخص ممارستهن للمهارات القيادية، وأظهرت النتائج أن تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة المهارات القيادية لمديرات المدارس جاءت بدرجة متوسطة، كما بينت الدراسة عددًا من المقترحات التطويرية والتي أوصت بها من خلال عقد دورات تدريبية لتنمية المهارات القيادية وخاصة الفنية منها، مع ضرورة توفر الكوادر المتخصصة والمدربة للتخفيف من الأعباء الإدارية الملقاة على عاتق مديرات المدارس.

كما أجرى بورش (Burch,2014) دراسة بعنوان" إعداد المديرين: تصورات القيادة المدرسية في فلوريدا". وهدفت إلى تحري مدى إعداد المديرين لوظيفتهم في قيادة المدرسة من وجهة نظرهم ومدى جاهزيتهم بناءً على معايير فلوريدا للمديرين. واستخدم الباحث الإستبانة الإلكترونية والمقابلات، واشتملت عينة الدراسة على (٩٦) قائدًا مدرسيًا من منطقة مدارس فلوريدا، وضمت المجموعات (٣٠) مديرًا، و (٢) مساعد مدير، و(٤٦) معلماً قياديًا كانوا قد شاركوا في برامج القيادة المدرسية، وأشارت النتائج إلى أن جميع أفراد المجموعات الثلاث لديّهم الجاهزية لتطبيق معايير فلوريدا، حيث يعزو نصف المشاركين جاهزيتهم للتدريب أثناء الخدمة، في حين أكد جميع المشاركين عدم جاهزيتهم للإدارة المالية، كما أوضحت الدراسة أن مساعدي المديرين لديّهم ثقة أكبر من المعلمين ومعظم المديرين حول جاهزيتهم لمعايير فلوريدا في القيادة التربوية.

كما أجرت شاهين (٢٠١١) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة المديرين الجدد للمهارات القيادية في المدارس الحكومية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم وسبل تنميتها، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، والإستبانة كأداة مكونة من (٧٩) فقرة موزعة على خمسة مجالات طبقت على جميع المديرين الجدد، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة المهارات القيادية من قبل المديرين كبيرة وأوصت بأهمية المحافظة على الدرجة الكبيرة لممارسة المهارات القيادية، وإعطاء أهمية للمهارات الفكرية والإنسانية في وضع خطط وبرامج لتأهيل المديرين الجدد، وتأكيد إشراك مديري المدارس في الخطط التعليمية وإطلاعهم على كل ما يستجد من أمور في مجال القيادة التربوية.

وفي دراسة Sharma(٢٠١٠) بعنوان "السمات والقدرات القيادية لدى مديري المدارس" والتي هدفت إلى بيان العلاقة بين تصور المعلمين للقدرات القيادية لمدرائهم وتوافر عدد من سمات القيادة كصنع القرار وإدارة الوقت وغيرها. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واعتمد الإستبانة كأداة تم توزيعها على عينة تم اختيارها بطريقة عشوائية في ماليزيا، وأظهرت الدراسة أن هناك علاقة قوية وإيجابية بين إدراك المعلمين لواقع مدرائهم وامتلاكهم لسمات قيادية متعددة تتمثل قي صنع القرار وإدارة الوقت، وتفويض الصلاحيات وغيرها، وأوصى الباحث بأهمية ترسيخ مفهوم القيادة الناجحة لدى المدراء وهي القيادة التي تسعى إلى امتلاك المعرفة والفهم للمهارات القيادية مع القدرة الشخصية على التطبيق الفعال لهذه المهارات.

وفي دراسة أجرتها قشطة(٢٠٠٩) بعنوان" درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لنمط القيادة التربوية في ضوء المعايير الإسلامية من وجهة نظر المعلمين وسبل تفعليها"، والتي هدفت إلى التعرف على أهم الممارسات التربوية لمديري المدارس في ضوء المعايير الإسلامية والتي يجب عليهم الالتزام بها، إذ استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، فكانت الإستبانة أداة الدراسة متضمنة مجالين إحداهم واجبات القائد التربوي في الإسلام، والآخر علاقات القائد التربوي الإنسانية في الإسلام، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: بلغ تقييم المعلمين لممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التربوية في ضوء المعايير الإسلامية (٧٩,٥٨%) وهي نسبة جيدة جدًا، كما أكدت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس وسنوات الخدمة، في حين لا توجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير التخصص.

وأجرى بابو(Babo,2008) دراسة بعنوان: تقويم مديري أقسام ضواحي مقاطعات نيوجرسي لمعايير(ISLLC) الخاصة ببناء مديري المدارس. هدفت الدراسة إلى قياس درجة فاعلية معايير تقويم ISLLC والوظائف القيادية والمسؤوليات المنوطة بمديري المدارس، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي والإستبانة كأداة للدراسة ولقد جاءت أهم نتائج الدارسة كما يلي: رتب مصممو معايير التقويم ISLLC ومديرو أقسام الضواحي المعايير والوظائف المرتبطة بتقويم أداء مديري المدارس على النحو الاتي: حصل معيار تطوير مدير المدرسة رؤية لمدرسته على المرتبة الأولى، أما معيار إدارة وتنظيم المدرسة فحصل على المرتبة الثانية، أما معيار رعاية الطلبة وجعلهم يحسون بالأمان فحصل على المرتبة الثالثة، بينما معيار التواصل مع المجتمع المحلي فحصل على المرتبة الرابعة، فيما حصل معيار الاستقامة والتصرف بضوابط أخلاقية على المرتبة الخامسة.

وهدفت دراسة قام بها هانجان(Hannigan,2008) إلى التعريف بالممارسات الأدائية لمديري المدارس الإبتدائية وتحديدًا فيما إذا كانت هذه الممارسات تعكس مؤشرات الأداء ومعايير المنطقة التعليمية للمديرين في منطقة إلينوي. حيث طبقت الدراسة المنهج النوعي، وأما الأداة فقد اشتملت على المقابلات الشخصية لمديري المدارس الإبتدائية في

منطقة إلينوي والذين تم اختيارهم بطريقة عشوائية عنقودية، وتم تقسيمهم إلى ثلاثة مجموعات كل مجموعة تضم (٧) مديري. وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن هناك(٥٦) مؤشر من بين(٦٦) مؤشر أداء يطبق من قبل مديري المدارس، بالمقابل كان هناك مدير واحد يطبق(٦٦) مؤشرًا حيث أشار إلى أهمية هذه المعايير بالنسبة له ولتنمية الكادر مهنيًا، كما أظهرت الدراسة أن مؤشرات المعايير التربوية لمديري المدارس انعكست على ممارساتهم في مناطقهم بشكل مباشر وغير مباشر.

التعقيب على الدراسات السابقة:

في ضوء استعراض الدراسات السابقة المحلية والتي تتصف بالندرة على حد علم الباحثة و العربية والأجنبية والمتعلقة بالقيادة التربوية: معايير ومهارات ومؤشرات لدى قادة المؤسسات المختلفة بشكل عام والمدارس بشكل خاص، نجد أنها تناولت بعض محاور الدراسة الحالية، الإ إنها تميزت بكونها أكثر شمولية بسبب تناولها معايير القيادة المتفق عليها عند غالبية المفكرين والتربويين ودرجة العلاقة الإرتباطية بينها وبين التطبيق الفعلي لهذه المعايير من خلال مستويات أداء بضوابط محددة مسبقا، وتقدم كذلك تصورًا جديدًا حول درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة لمؤشرات معايير القيادة المعتمدة من وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظرهم.

أهمية الدراسة :

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أهمية المدرسة كونها الوحدة الأساسية للتطوير في النظام التعليمي الأردني، ومن كون مدير المدرسة القائد التربوي والمشرف المقيم الذي يقوم بالعناية بشؤون المدرسة والاهتمام بما تشمله هذه العناية من جوانب تتعلق بالمهام الإدارية والفنية وما يتبع ذلك من تحصيل دراسي للطلبة ومن إعدادهم لمتابعة تعليمهم الجامعي والإنخراط في سوق العمل. والمعروف أن نجاح المؤسسة التعليمية يتوقف على درجة فاعلية السلوك القيادي لمدير المدرسة، وفي تحقيق حاجاتها وآمالها وطموحاتها، لذلك فإن سلوك المدير له دور كبير في نمو ونضج العاملين معه من معلمين، وطلبة وغيرها .

كما تلقي هذه الدراسة الضوء على معايير القيادة التعليمية في المؤسسة التعليمية، من أجل لفت الأنظار للاهتمام بها، و إلى متطلبات تطوير أداء القيادات المدرسية، في ضوء تلك المعايير.

وقد تسهم هذه الدراسة في فتح آفاق جديدة للمزيد من الدراسات في مجال القيادة التربوية والتي تستهدف تطوير الأداء، وإمكانية مساعدة المدارس في تطوير عمل القيادات المدرسية بما يمكنهم من تقديم الخدمات وتحقيق الأهداف الخاصة بالمدرسة على مستوى عالي، يتواكب مع الأساليب الحديثة في القيادة على وجه الخصوص، والوصول بالمدرسة إلى مستوى المدارس الفاعلة التي تتبع الأساليب الحديثة في القيادة.

كما وتعد هذه الدراسة محاولة لرصد واقع ممارسة مديري ومديرات المدارس لمؤشرات معايير القيادة في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة، لتقديم توصيات ومقترحات لصناع القرار والإداريين في مؤسسات التربية والتعليم عن كيفية تطوير أدوار مديري المدارس، مما يساعد

على رفع كفاءة القيادات المدرسية، وذلك لتحقيق جودة العملية التعليمية وتحقيق أهداف المدرسة كوحدة تطوير.

مشكلة الدراسة واسئلتها

نظرًا لما تواجه القيادة التعليمية من تحديات، مثل: العولَمة وتجّلياتها، والتقدم العلمي والتقني، وثورة المعرِفة والمعلومات، والتوجه الديّمقراطي، والهيمنة الدولية، وتحدى التنمية، وتعليم القرن الحادي والعِشرين، والجودة وتقويمها. فقد أدى هذا إلى تغيير المدرسة لفلسفتها وأدوارها وأهدافها وبالتالي تغيير في أدوار مدير المدرسة، فتغير دوره من ميسر للعمل إلى مطور وقائد للتغيير، ومن رئيس يصدر الأوامر إلى داعم وموجه، ومن إداري إلى قائد صاحب رؤية يؤثر ويلهم ويحفز، ويغرس الثقة في نفوس العاملين ويشركهم في القيادة، ويزيد من دافعيتهم ويشجعهم على الإبداع، ويمنح كل عضو اهتمامًا فرديًا خاصًا، ويرتقي باهتماماتهم واحتياجاتهم ليصنع منهم قادة آخرين.

لذا لا بد من تطوير قدرات المديرين وإمكانياتهم وتزويدهم بالمعارف والمهارات اللازمة لذلك، إضافة إلى تقييم القيادة المدرسية بناءً على معايير تربوية واضحة، وهذا ما تدعو إليه القيادة بمعاييرها وضوابطها المختلفة وتسعى إلى تحقيقه، بضرورة التعرف على الممارسات الأدائية لمديري المدارس وتحديد إذا ما كانت هذه الممارسات تعكس معايير القيادة بشكل متقدم. إذ لجأت وزارة التربية والتعليم إلى تطوير لمعايير مديري المدارس كقادة بهدف تقييم أدائهم، وبناء برامج تنمية مهنية استنادًا إلى هذه المعايير، وبالتحديد سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية :

١- ما درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس لمؤشرات معايير القيادة المعتمدة من وزارة التربية والتعليم الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة من وجهة نظرهم ؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس لمؤشرات معايير القيادة المعتمدة من وزارة التربية والتعليم الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس، وعدد سنوات الخدمة في المسمى الحالي، والمؤهل العلمي ؟

مصطلحات الدراسة

- المعايير: ضوابط متفق عليها من قبل خبراء التربية، تعبر عن المستوى النّوعي الذى يجب أن تكون عليه ممارسات مديري المدارس لقيادة العملية التعليمية ومكوناتها من طلاب ومعلمين ومناهج ومصادر تعليم وتعلم وأساليب تقويم، ومباني وتجهيزات، وغيرها . تحقيقًا لأهداف المؤسسة التعليمية، وتقاس في هذه الدراسة من خلال الإستبانة المعدّة لهذا الغرض.

- المؤشرات: طرق لقياس مظاهر الأداء للمؤسسة بهدف التأكيد على دقة إنجاز الأهداف المنشودة.

– القيادة : القدرة على التأثير في الأفراد لجعلهم يرغبون في إنجاز أهداف المجموعة .

- مديرية التربية والتعليم: قطاع حكومي ينظم العملية التعليمية ويشرف عليها، في منطقة محددة بحيز جغرافي تابع لوزارة التربية والتعليم، وتقسّم المديريات إلى ثلاث قطاعات هي قطاع الجنوب وقطاع الوسط وقطاع الشمال، إذ تشارك المديريات في تحقيق رؤية وزارة التربية والتعليم ورسالتها، من خلال اتباع السياسات والتوجهات القومية للتعليم في مدارس التعليم الحكومي بكل مدن الأردن انسجاما مع الفلسفة التربوية الخاصة بها والمستمدة من الدستور الأردني والحضارة العربية الإسلامية ومبادئ الثورة العربية الكبرى والتجربة الوطنية الأردنية.
- مدير المدرسة: الرئيس المباشر في مدرسته، إذ يشرف على جميع شؤونها الإدارية والتربوية والاجتماعية، ويمثل القدوة الحسنة لزملائه، ويؤثر على سلوك وتوجهات العاملين من حوله لإنجاز أهداف محددة.
مدير المدرسة: المسؤول الأول عن إدارة المدرسة وتوفير البيئة التعليمية المناسبة وتنسيق جهود العاملين وتوجيههم وتقويم أعمالهم من أجل تحقيق الأهداف العامة للتربية (عطوي،٢٠٠١)

حدود الدراسة ومحدداتها:

الحدود الزمانية : تم تطبيق الدراسة خلال العام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠.
الحدود المكانية : تم تطبيق الدراسة في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة.
الحدود الموضوعية : اقتصار الدراسة على المعايير المحددة.
تتحدد نتائج الدراسة بطريقة اختيار العينة ومدى تمثيلها لمجتمع الدراسة، وكذلك بصدق إجابة أفراد العينة.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة وعينتها :
تكونت عينة الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة والبالغ عددهم (٦٤) مديرًا ومديرة، وقد اختيرت بطريقة قصدية كون الباحثة تعمل في العاصمة عمان لضمان سهولة الوصول إلى أفراد العينة جمعيهم، وتم توزيع الإستبانة على أفراد العينة، وقد تم استرداد جميع الإستبانات بنسبة (١٠٠%) لجهود الباحثة بالتواصل المستمر بذلك، وتعتبر هذه النسبة ممتازة لإجراء المعالجات الإحصائية المطلوبة.
وصف خصائص عينة الدراسة:
لقد حددت الباحثة خصائص عينة الدراسة من خلال البيانات المتنوعة التي تخص المعلومات الشخصية التي ذكرها أفراد عينة الدراسة في الإجابة عن البيانات الأولية في الإستبانة التي تشتمل على الخصائص التالية الواردة في الجدول رقم (١):

الجدول(١)
وصف خصائص عينة الدراسة

المتغير	مستويات المتغير	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	28	43.8
	أنثى	36	56.3
عدد سنوات الخدمة في المسمى الوظيفي الحالي	أقل من ٣ سنوات	12	18.8
	من٣ سنوات إلى ٧ سنوات	12	18.8
	أكثر من ٧ سنوات	40	62.5
المؤهل العلمي	دبلوم عالٍ	32	50.0
	ماجستير فأعلى	32	50.0
المجموع		64	100.0

يتضح من الجدول السابق أن الإناث تشكل النسبة الأعلى من أفراد العينة بنسبة(56.3)، وهذا يعكس ثقافة المجتمع الأردني، بأن الوظائف القيادية في المؤسسات التعليمية بدأت حديثًا بمراعاة النوع الاجتماعي. أما بالنسبة لعدد سنوات الخدمة في المسمى الحالي، فيشير الجدول أعلاه إلى أن من بلغت خدمتهم أكثر من سبع سنوات شكلت ما نسبته(62.5)، وهذا يدل على وجود استقرار وظيفي حسب السّلم الوظيفي لإستثمار الخبرة خدمة للمؤسسة التعليمية وتطويرها، وعن المؤهل العلمي نجد أن درجة الدبلوم العالي بلغت ما نسبته (50.0) وفي هذا إشارة على أن هذه الدرجة العلمية تعتبر شرط أساسي لإشغار هذه الوظيفة، علاوةً على حرص مديري المدارس على نيل الشهادة الجامعية الأعلى ماجستير ودكتواره كتنمية مهنية وشكلت نسبتهم (50.0).

أداة الدراسة

قامت الباحثة بتطوير إستبانة كأداة ريسئية للدراسة بعد دراسة مستفضية لأدبيات القيادة التربوية، وقد اعتمدت معايير القيادة الآتية (القيادة والقيم والرؤية، القيادة المتمركزة حول التعلم، التخطيط والتقييم، الاتصال والتواصل، إدارة الموارد، التنمية الذاتية). حيث تضمنت الإستبانة قسمين هما: البيانات الشخصية لعينة الدارسة، والقسم الثاني فقرات متعلقة بمعايير القيادة ضمن (٣٠) فقرة، علما بأنه تم اعتماد مقياس ليكرت الخماسي لفقرات الإستبانة.

صدق الاداة:

تم عرض الإستبانة بصورتها الأولية على عشرة محكمين من ذوي الخبرة في المجال التربوي، وتمّ الإبقاء على الفقرات التي اتفق عليها المحكمون واستبعاد الفقرات التي لم يوافق عليها وعددها(٦) فقرات حيث أشاروا بعدم صلاحيتها، لتصاغ الإستبانة بصورتها النهائية من (٣٠) فقرة فقط.

ثبات الاداة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (٢٠) مديرًا ومديرة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين.

وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول رقم (٢) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والأداة ككل واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (٢)

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية:

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
القيادة والقيم والرؤية	٠,٩٢	0.85
القيادة المتمركزة على التعلم	٠,٩٠	0.87
التخطيط والتقييم	٠,٩٠	0.87
الإتصال والتواصل	٠,٨٨	0.86
إدارة الموارد	٠,٩١	0.90
التنمية الذاتية	٠,٨٧	0.89
الدرجة الكلية	٠,٩٢	0.94

إجراء جمع البيانات

قامت الباحثة بتوزيع الإستبانة على أفراد عينة الدراسة، حيث بلغ عددهم(٦٤) مديرًا ومديرة، وتم استرداد (٦٤) إستبانة والتي تم معالجتها باستخدام برنامج الرزم الاحصائية(SSPS).

منهجية الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، ويعرف بأنه "المنهج الذي يتناول دراسة أحداث وظواهر وممارسات قائمة موجودة متاحة للدراسة والقياس كما هي؛ دون تدخل الباحث في مجرياتها ويستطيع الباحث أن يتفاعل معها فيصفها ويحللها".

المعالجات الإحصائية

ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي، حسب مقياس ليكرت الخماسي على النحو الآتي:

كبيرة جدا(٥)	كبيرة(٤)	متوسطة(٣)	منخفضة (٢)	منخفضة جدا(١)

وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج:

١,٠٠ - ٢,٣٣	قليلة
٢,٣٤-٣,٦٧	متوسطة
٣,٦٨-٥,٠٠	كبيرة

وقد تم احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية:

الحد الأعلى للمقياس (٥) - الحد الأدنى للمقياس (١)

عدد الفئات المطلوبة (٣)

$$\frac{٥-١}{٣} = ١,٣٣$$

ومن ثم إضافة الجواب (١,٣٣) إلى نهاية كل فئة.

حساب التكرارا ت والنسب المئوية للتعرف على مستويات المتغير لمفردات الدراسة وتحديد استجابات أفرادها اتجاه فقرات معايير القيادة التي تتضمنها أداة الدراسة.

المتوسط الحسابي وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن كل فقرة من فقرات متغيرات الدراسة الأساسية، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب الفقرات حسب أعلى متوسط حسابي، علمًا بأن تفسير مدى التطبيق أو درجة التطبيق على الفقرة يتم كما سبق أوضحناه في النقطة الأولى.

الإنحراف المعياري للتعرف على مدى إنحراف استجابات أفراد الدراسة لكل فقرة من فقرات متغيرات الدراسة ولكل معيار من المعايير الرئيسية عن متوسطها الحسابي، ويلاحظ أن الإنحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات أفراد الدراسة لكل فقرة من فقرات متغيرات الدراسة إلى جانب المعايير الرئيسية، فكلما اقتربت قيمته من الصفر كلما تركزت الإستجابات وانخفض تشتتها بين المقياس (إذا كان الإنحراف المعياري واحداً صحيحاً فأعلى فيعني عدم تركز الإستجابات وتشتتها).

- إجراء تحليل التباين الثلاثي لبيان دلالة الفروق، والمقارنات البعدية بطريقية شيفيه لمعرفة لصالح من وجود الفروق.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ما درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس لمؤشرات معايير **القيادة المعتمدة من وزارة التربية والتعليم الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة** من وجهة نظرهم ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري ومديرات المدارس لمؤشرات معايير القيادة المعتمدة من وزارة التربية والتعليم الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة من وجهة نظرهم، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (٣)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري ومديرات المدارس لمؤشرات معايير القيادة المعتمدة من وزارة التربية والتعليم الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة من وجهة نظرهم مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية.

الرقم	المعايير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	القيادة والقيم والرؤية	4.20	.523	1	مرتفعة
2	القيادة المتمركزة على التعلم	4.05	.601	5	مرتفعة
3	التخطيط والتقييم	4.16	.559	2	مرتفعة
4	الإتصال والتواصل	4.13	.587	4	مرتفعة
5	إدارة الموارد	4.15	.574	3	مرتفعة
6	التنمية الذاتية	4.05	.581	6	مرتفعة
	الدرجة الكلية	4.12	.521		مرتفعة

يبين الجدول (٣) أن المتوسطات الحسابية لمعايير القيادة قد تراوحت مابين (4.05-4.20) وتمثل درجة مرتفعة قياسًا إلى الدرجة الكلية للمعايير والتي اعتبرت مرتفعة إذ تشكل ما نسبته (4.12)، وفي هذا إشارة إلى أن هناك تطبيق بدرجة مرتفعة من قبل أفراد العينة لمؤشرات معايير القيادة في المؤسسة التعليمية، وتعزو الباحثة ذلك إلى العديد من الأسباب منها: أن مديري ومديرات المدارس يمتلكون الكفايات العلمية والخبرة والمهنية، فالمديرون والمديرات عندما يتم اختيارهم تحدد مجموعة من المعايير الشخصية والمهنية وتعقد لهم مقابلات شخصية وامتحانات في الجانب الإداري والفني، كما وتعقد لهم دورات مختلفة قبل اختيارهم كمديرين، لذلك يتم تعيين المدير بناءً على معايير محددة يمكن تطبيقها ومتابعة ذلك فيما بعد.

اما عن ترتيب هذه المعايير فقد حظي معيار القيادة والقيم والرؤية في المرتبة الأولى بأعلى استجابة بمتوسط حسابي بلغ (4.20)، وبإنحراف معياري وقدره (.523) ويشير إلى درجة مرتفعة في امتلاك أفراد العينة لمهارات وأساليب قيادية جديدة تعزز عملية التعلم والتعليم، بحيث يحقق متطلبات دور القائد، كما يلهموا الآخرين لإظهار مستويات مرتفعة من القيم والسلوك الأخلاقي، كونهم يمثلون القدوة والنموذج، إضافة إلى أنه لا بد من وجود رؤية واضحة للإنطلاق منها في العمل لتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية، ثم معيار التخطيط والتقييم من حيث تطبيق أفراد العينة له بمتوسط حسابي (4.16) وبانحراف معياري بلغ (.559) وهذا يشير إلى أن مدير المدرسة يخطط لقيادة

التغيير، ويشرك المعلمين والطلبة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي في تطوير خطة تطوير المدرسة وتنفيذها، ويشركهم في تقييم التقدم المحرز، وتلاه معيار إدارة الموارد بمتوسط حسابي (4.15) وإنحراف معياري بلغ (.574) وهذا يشير إلى أن مدير المدرسة يدير الموارد البشرية والمالية والمادية للمدرسة بفاعلية لتحقيق أقصى فائدة ممكنة، من خلال توفير مناخ مدرسي لإثارة دافعية العاملين ورفع مستويات الأداء لديّهم، وتحفيز مشاركتهم في الأنشطة المختلفة، والتخطيط الأمثل للميزانيات واستثمار الموارد المادية والفنية لتطوير المدرسة، ثم معيار الإتصال والتواصل بمتوسط حسابي وقدره (4.13) وبانحراف معياري وقدره(.587) ويشير إلى درجة مرتفعة في مهارات الإتصال والتواصل لدى أفراد عينة الدراسة، التي تعكس قدرة مدير المدرسة على إنشاء أنماط تواصل متعددة الاتجاهات بين جميع الأطراف المؤثرة بعملية التعلم والتعليم وصولاً إلى مدرسة متميزة الأداء، في حين حصل معيار القيادة المتمركزة على التعلم على متوسط حسابي بلغ (4.05) بانحراف معياري (.601) وهذا يعني أن هناك تطبيق بدرجة مرتفعة من قبل افراد العينة على فقرات هذا المعيار رغم أن ترتيبه جاء الأخير. وترى الباحثة أن مدير المدرسة يقود المجتمع المدرسي نحو توفير فرص تعلم أفضل للطلبة من خلال بناء ثقافة تعلم تركز على تحسين تعلم الطلبة وإعدادهم للحياة، وتوجيه أنشطة المدرسة للتركيز على الاحيتاجات المشتركة للطلبة، وإتاحة الفرص للطلبة من خلال الأنشطة المختلفة لممارسة القيادة وصنع القرار، ليشاركوا في تشكيل عملية التعلم. كما حصل معيار التنمية الذاتية على المتوسط الحسابي ذاته لمعيار الذي سبقه حيث بلغ (4.05)، وبانحراف معياري(.581) وهذا يعني أن هناك تطبيق بدرجة مرتفعة لمؤشرات هذا المعيار رغم ترتيبه الأخير، وتعزو الباحثة ذلك إلى قدرة مدير المدرسة في المحافظة على إنفعالاته والسيطرة عليها، وقدرته على الإستماع للنقد البناء من أجل تحسين الأداء، و الحرص على مواكبة التطورات والتغييرات الحاصلة في العملية التعليمية والمهنية، فهو يلهم الآخرين من خلال تطوره المهني والشخصي للوصول إلى المدرسة الفاعلة.

واتفقت هذه النتائج مع دراسة (Burch,2014)، ودراسة شاهين(٢٠١١)، ودراسة (Sharma,2010)،ودراسة قشطة(٢٠٠٩)، دراسة (Hannigan,2008) ودراسة (Babo,2008)، التي أكدت جمعيها بأن معايير القيادة ومهاراتها لدى افراد العينات مرتفعة بدرجة كبيرة. وترى الباحثة أن أسباب الاتفاق يكمن في تشابه العينة المتمثلة من مديري ومديرات المدارس في الدراسات السابقة، ومجتمع الدراسة الحالية مما يؤكد على أن المديرين هم القادة الملهون الذين يعملون على تحفيز وتشجيع الجهات المعنية والأشخاص المحيطين بالمدرسة لإحداث تغيير إيجابي، ومن المتوقع من التغيير الإيجابي أن يؤدي إلى إيجاد بيئة تعلم أفضل، كما وينبغي أن تضع القيادات الملهمة توقعات ومعايير عالية، إلى أنظمة تحفيز ومتابعة ومساءلة للمدرسة ومجتمعها لتحقيق الأهداف والنجاح للمؤسسات التعليمية، وعلى مدير المدرسة أن يعمل باعتباره قائد تغيير وقائد تميز في

التعليم وقائد للأفراد والمجتمعات، وفي جميع الأعمال التي يقوم بها المدير يجب أن يبقى الركيزة الأساسية لإلهام المجتمع المدرسي وتمكينه لإعداد الأجيال للحياة. في حين اختلفت مع دراسة هزايمة (٢٠١٤) التي خلصت إلى أن درجة ممارسة مديرات المدارس لمهارات القيادة في محافظة إربد جاءت بدرجة متوسطة، وقد يكون ذلك بسبب إختلاف بيئات عينة أفراد الدراسة.

وبغض النظر عن ترتيب هذه المعايير، فإن درجة تطبيق أفراد العينة لمؤشرات معايير القيادة جميعها كانت بدرجة مرتفعة، وبحسب فقرات المقياس والذي يوضحها جدول رقم(٤)

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لفقرات معايير القيادة

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	أمارس القيادة من خلال النمذجة والمراقبة والحوار.	4.22	.629	4
٢	ألهم الآخرين لإظهار مستويات مرتفعة من القيم والسلوك الإخلاقي.	4.42	.586	1
٣	أتعاون مع الآخرين لمراجعة رؤية المدرسة ورسالتها بانتظام.	4.14	.687	12
٤	ألتزم نهجا ثابتا في سلوكاتي بما يتفق وفلسفة التربية والتعليم في الأردن.	4.17	.747	9
٥	أكسب الآخرين مهارات وأساليب قيادية جديدة تعزز التركيز على تعلم الطلبة.	4.06	.639	24
٦	أبني ثقافة تعلم تركز على تحسين تعلم الطلبة وإعداهم للحياة.	4.13	.678	14
٧	أوجه أنشطة المدرسة للتركيز على الاحيتاجات المشتركة للطلبة.	4.11	.737	18
٨	أشجع المعلمين والطلبة على المساهمة في تصميم نظام عادل لإدارة السلوك من أجل تعزيز مدونة السلوك والالتزام بها.	4.09	.791	19
٩	أحرص على تطبيق استراتيجيات لإدارة سلوك الطلبة والمعلمين بشكل يعزز عملية التعلم.	4.08	.762	22
١٠	أتيح الفرص للطلبة من خلال الأنشطة المختلفة	3.86	.710	30

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	لممارسة القيادة وصنع القرار، ليشاركوا في تشكيل عملية التعلم.			
١١	أعد الخطة التطويرية لإدارة المدرسة المستمدة من رؤية المدرسة ورسالتها وبمشاركة الاطراف المعينة.	4.19	.687	7
١٢	أحرص على متابعة التقدم والانجاز وفق مؤشرات قائمة على الآداء.	4.23	.729	3
١٣	أستخدم كافة البيانات المتاحة للتطوير المستمر لتحسين أداء الطلبة وتعلمهم.	4.05	.700	26
١٤	أشرك الآخرين للاسهام في عملية تطوير المدرسة.	4.13	.655	15
١٥	لديّ القدرة على إدارة التغيير، وتعزيزه من أجل ضمان تطوير الإدارة المدرسية.	4.20	.647	5
١٦	أحرص على بناء علاقة فعالة مع المجتمع الذي يحيط بالمدرسة مِنْ أجل إنجاز الأعمال بكفاءة.	4.20	.800	6
١٧	أنشئ أنماط تواصل متعددة الاتجاهات بين جميع الأطراف المعنية.	4.08	.719	23
١٨	أعزز التعاون والمشاركة بين أولياء الأمور والمجتمع من أجل تعزيز تعلم الطلبة.	4.19	.710	8
١٩	أسعى إلى المحافظة على خطوط تواصل واضحة مع الطلبة وأولياء الأمور والمعلمين والعاملين في وزارة التربية والتعليم.	4.09	.771	20
٢٠	أتشارك مع كافة الأطراف المعينة بشكل منتظم من أجل متابعة تقدم المدرسة وتحقيق الأهداف المنصوص عليها في خطة تطوير المدرسة.	4.09	.610	21
٢١	أتشارك مع العاملين في أنشطة التطور المهني لتحفيز مشاركتهم.	4.00	.642	27
٢٢	أحرص على توفير مناخ مدرسي يساهم في تنشيط الدافعية، ورفع مستويات الأداء للعاملين.	4.16	.672	10
٢٣	أستثمر الموارد المادية والفنية بشكل أمثل لفائدة	4.30	.683	2

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	المدرسة والمجتمع.			
٢٤	أخطط الميزانيات بشكل استراتيجي لتحقيق أقصى قدر من المنافع للطلبة والمدرسة.	4.16	.739	11
٢٥	لديّ إجراءات واضحة ومحددة لتقييم الجهود والإنجازات المتميزة التي يقوم بها الموظفون لتشجيعهم على الاستمرار في التميز.	4.13	.630	16
٢٦	لديّ القدرة في المحافظة على انفعالاتي والسيطرة عليها.	4.13	.701	17
٢٧	أحرص على مواكبة التطورات والتغييرات الحاصلة في العملية التعليمية والمهنية.	3.95	.602	29
٢٨	لديّ القدرة على الاستماع للنقد البناء من أجل تحسين الأداء.	3.98	.701	28
٢٩	أشجع الآخرين من أجل بناء قنوات تواصل مفتوحة تقوم على تحقيق تطور العملية التعليمية.	4.14	.687	13
٣٠	لديّ القدرة على إلهام الاخرين من خلال إدائي القيادي وذلك من أجل تحقيق تطور العملية التعليمية .	4.06	.753	25

يتضح من الجدول السابق أن فقرة ألهم الآخرين لإظهار مستويات مرتفعة من القيم والسلوك الإخلاقي جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.42) وإنحراف معياري قيمته (.586) تلاها في المرتبة الثانية فقرة استثمر الموارد المادية والفنية بشكل أمثل لفائدة المدرسة والمجتمع بمتوسط حسابي بلغ (4.30) وإنحراف معياري بلغ(.683)، وتدل هذه النتيجة على أن مدير المدرسة يمارس دوره قائدًا تربويًا، ويتمثل القيم والسلوكات الإخلاقية، ويتبنى رؤية ورسالة واضحتين مستمدتين من رؤية ورسالة وزارة التربية والتعليم، إضافة إلى أنه يدير الموارد المدرسية سواء المادية أو المالية أو البشرية بفاعلية.

وجاء في المرتبة قبل الأخيرة فقرة أحرص على مواكبة التطورات والتغييرات الحاصلة في العملية التعليمية والمهنية. بمتوسط حسابي (3.95) وإنحراف معياري (.602) وفي المرتبة الاخيرة فقرة اتيح الفرص للطلبة من خلال الأنشطة المختلفة لممارسة القيادة وصنع القرار، ليشاركوا في تشكيل عملية التعلم.بمتوسط حسابي(3.86) وإنحراف معياري قيمته (.710)، وتدل هذه النتيجة أنه لا بد لمدير المدرسة أن يعمق فهمه

بآخر المستجدات في مجال التعليم، ويوظفها في تحسين المدرسة، إضافة إلى دوره بتعزيز القيادة الطلابية والمسؤولية الذاتية كي يلعب الطلبة دورًا في تشكيل بيئتهم وعمليتهم التعليمية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠٥,٠) = α في درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس لمؤشرات معايير القيادة المعتمدة من وزارة التربية والتعليم الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس، وعدد سنوات الخدمة في المسمى الحالي، والمؤهل العلمي ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والجدول أدناه يبين ذلك.

جدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري ومديرات المدارس لمؤشرات معايير القيادة المعتمدة من وزارة التربية والتعليم الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة من وجهة نظرهم حسب متغيرات الجنس، وعدد سنوات الخدمة في المسمى الحالي، والمؤهل العلمي.

المتغير	مستويات المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التكرار
الجنس	ذكر	4.10	.508	28
	انثى	4.14	.538	36
عدد سنوات الخدمة في المسمى الوظيفي الحالي	اقل من ٣ سنوات	3.79	.463	12
	من٣ إلى ٧ سنوات	4.18	.560	12
	أكثر من ٧ سنوات	4.21	.497	40
المؤهل العلمي	دبلوم عالٍ	4.20	.495	32
	ماجستير فأعلى	4.05	.543	32

يبين الجدول (٥) تباينًا ظاهريًا في المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري ومديرات المدارس لمؤشرات معايير القيادة المعتمدة من وزارة التربية والتعليم الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة من وجهة نظرهم بسبب اختلاف مستويات متغيرات الجنس، وعدد سنوات الخدمة في المسمى الحالي، والمؤهل العلمي ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي جدول (٦).

جدول رقم (٦)

تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس، وعدد سنوات الخدمة في المسمى الحالي، والمؤهل العلمي على درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس لمؤشرات معايير القيادة المعتمدة من وزارة التربية والتعليم الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة من وجهة نظرهم.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	.199	١	.199	.782	.380
عدد سنوات الخدمة	1.743	٢	.871	3.432	.039
المؤهل العلمي	.318	١	.318	1.254	.267
الخطأ	14.980	٥٩	.254		
الكلي	17.112	٦٣			

يتبين من الجدول (٦) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة ف ٠,٧٨٢ وبدلالة إحصائية بلغت ٠,٣٨٠. وقد يعزى عدم وجود الفروق إلى أن الأنظمة والقوانين موحدة في مدارس الذكور والإناث، كذلك يقوم المديرون الذكور والإناث بنفس المهام والمسؤوليات، كما أن الظروف السائدة في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء الجامعة متشابهة إلى حدٍ كبير، وأن هناك القليل من الاختلافات الفرديـة بين الذكور والإناث المؤثرة في أداء العمل.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى لأثر عدد سنوات الخدمة في المسمى الحالي، حيث بلغت قيمة ف ٣,٤٣٢ وبدلالة إحصائية بلغت ٠,٠٣٩، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيه كما هو مبين في الجدول (٧).

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى لأثر المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة ف 1.254 وبدلالة إحصائية بلغت ٠,٢٦٧. وقد يعزى السبب إلى أن الجميع موجودون في بيئة إدارية وتربوية واحدة وبالتـالي لا تختلف الصعوبات والمشكلات التي يواجهونها في إدارتهم تبعا لمتغير المؤهل العلمي، كمـا أن ذلك قد يعود إلى تشابه المساقات في الجامعات والمعاهد من حيث الاعتماد على الدراسة النظرية والبعد عن الممارسة العملية، كما يعود السبب إلى اعتماد معايير وأسس جديدة فـي التعيينـات تعتمد الخبرة الطويلة في التعليم والتربية والكفاءة والأداء المتميز أثناء العمل، وكذلك المـؤهلات التربوية ما بعد الشهادة الجامعية الأولى.

جدول (٧)

المقارنات البعدية بطريقة شيفيه لأثر عدد سنوات الخدمة في المسمى الحالي على درجـة ممارسة مديري ومديرات المدارس لمؤشرات معايير القيادة المعتمدة من وزارة التربية والتعليم الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة من وجهة نظرهم

مستويات المتغير	المتوسط الحسابي	اقل من ٣ سنوات	من٣ سنوات إلى ٧ سنوات	أكثر من ٧ سنوات
اقل من ٣ سنوات	3.79			
من٣ سنوات إلى ٧ سنوات	4.18	.39		
أكثر من ٧ سنوات	4.21	*.42	.03	

*دالة عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥).

يتبين من الجدول (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) بين أكثر من ٧ سنوات وبين أقل من ٣ سنوات وجاءت الفروق لصالح أكثر من ٧ سنوات. وترى الباحثة أن وجود الفروق يعود إلى أن مديري المدارس أكثر من سبع سنوات يتمتعون بالخبرة الكافيـة لإدارة المدرسة، فهـؤلاء المـديرون يمتلكون مهارات وقدرات وخبرات اكتسبوها من عملهم في الميدان التربـوي، ونشـاطهم فـي التربية والتعليم أكسبهم الخبرة اللازمة للإدارة، وهذا طبيعي لأن المديرين الأكثـر خبـرة يتمرسون في القيادة والإدارة فتصبح لديّهم القدرة على ممارسة المهام القيادية بصورة أكبر.

التوصيات

بناءً على النتائج السابقة توصي الباحثة بما يلي:

١- تشجيع المديرين على الاهتمام بالتطور المهني والشخصي من خلال الالتحاق ببرامج التنمية المهنية أثناء الخدمة بشكل ذاتي، والإشـتراك بالمؤتمرات والأبحاث العلمية، لمواكبة المستجدات التربوية.

٢- اهتمام وزارة التربية والتعليم بتسليط الضوء على مفهوم القيادة المتمركزة حول التعلم، ومؤشراتها وكيفية تطبيقها لدى المديرين من خلال قنوات التطوير المختلفة.

٣- اجراء دراسة مماثلة للتعرف إلى درجة ممارسة معايير القيادة من وجهـة نظـر المشـرفين التربويين وعمل مقارنة بينها وبين نتائج هذه الدراسة.

٤-

المراجع

أولاً: المراجع العربية

البدري، طارق(٢٠٠٥). الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية، ط٢، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

حمادات، محمد حسن (٢٠٠٦). القيادة التربوية في القرن الجديد. الأردن، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

الجهني، أحمد بن عطاالله (٢٠١٣). القيادة والإدارة المدرسية في القرن ٢١: قرطبة للنشر والتوزيع.

دواني، كمال سليم (٢٠١٧). القيادة التربوية، ط٢. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

شاهين، عبير مرشد محمد (٢٠١١). درجة ممارسة المديرين الجدد للمهارات القيادية في المدارس الحكومية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم وسبل تنميتها، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

طشطوش، هايل عبد المولى(٢٠٠٩).أسياسات في القيادة الإدارية، الأردن:دار الكندي للنشر والتوزيع.

الطويسي، زياد وآخرون(٢٠١٥). القيادة التعليمية لتطوير المدرسة(مدخل إلى القيادة التعليمية) ج ١، عمان، وزارة التربية والتعليم.

العجمي، محمد(٢٠١٥) .الاتجاهات الحديثة في القيادة الإدارية والتنمية البشرية (ط٣)، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عطوي، جودت عزت(٢٠١٥). الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية، عمان: الدار الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع.

علي، محسن عبد،غالي،حيدر نعمة(٢٠١٠). القيادة التربوية(مدخل استراتيجي)، ط١،المؤسسة الحديثة للكتاب.

الغامدي، عبدالله عبد الواحد(٢٠١٣). القيادة التربوية، الرياض: دار الكفاح للنشر.

قشطة، منى حمد (٢٠٠٩). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لنمط القيادة التربوية في ضوء المعايير الاسلامية من وجهة نظر المعلمين وسبل تفعليها، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

لهلوب، ناريمان يونس(٢٠١٢). مهارات القيادة التربوية الحديثة.الأردن: دار الخليج للنشر والتوزيع.

هزايمة، أميمة محمد سالم(٢٠١٤). درجة ممارسة مديرات المدارس للمهارات القيادية ومعوقاتها وسبل تطويرها في محافظة أربد، أطروحة دكتوارة، جامعة اليرموك، الأردن.

وزارة التربية والتعليم(٢٠٠٣). معايير القيادة .الأردن، عمان.

ثانيًا:المراجع الأجنبية

Babo ,Ed.D.Gerard(2008)" Principal Evaluation of ISLLC on the Evaluation of Building Principals by New Jersey Chief School Suburban School Districts." Dissertation Abstracts International (on line) http: //docs.google.com /viewer? Pid =bl& srcid=ADGEESiQLTXNSQuIk2VyPEWCk…20/7/2011

Burch, Allen. (2014) Principal Preparation: Perceptions of School Leaders in Florida. Unpublished Doctoral Dissertation, USA: Florid State University.

Hannigan, Peter, W. (2008) A Study of the Principalship: Performance Indicators of Leadership Standards and the Work of Principals. USA: Northern Illinois University.

Sharma, S. (2010). Attributes of School Principals-Leadership Qualities & Capacities. Institute of Principal ship Studies, University of Malaya, Kuala Lumpur, Malaysia.