

درجة ممارسة مديري المدارس لمعايير القيادة التربوية من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم للواء قصبه المفرق في الأردن

تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٦/٥/١١م

تاريخ تسلم البحث: ٢٠١٦/٢/٢٢م

سمية محمد الشديفات *

الملخص

هدفت هذه الدراسة للتعرف إلى ممارسة مديري المدارس لمعايير القيادة التربوية من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم للواء قصبه المفرق في الأردن، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء قصبه المفرق والبالغ عددهم (٢٩٨١) معلماً ومعلمة، وبلغت عينة الدراسة (٤٥٠) معلماً ومعلمة. ولجمع البيانات تم اعتماد استبانة ممارسة القيادة التربوية وتكونت من (٣٦) فقرة، وتم التأكد من صدق الأداة وثباتها. وقد توصلت الدراسة إلى أن المتوسط الكلي والمتوسط لمجالات الدراسة لتقديرات معلمي المدارس لدرجة ممارسة مديري المدارس لمعايير القيادة التربوية جاءت بدرجة كبيرة، وجاء ترتيب المجالات كما يأتي: الاتصال والتواصل، وإدارة الموارد، والتنمية الذاتية، والتخطيط والتقييم، والقيادة المتمركزة حول التعلم، والقيادة والقيم والرؤية. وبينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند إجابة أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيري الجنس والخبرة.

الكلمات المفتاحية: (المعايير، القيادة التربوية، مديري المدارس، المعلمون، الأردن).

Abstract

The Degree of School Principals' Practice for Educational Leadership Standards from Teachers' Points of view in the Educational Directorate of Al-Mafraq District in Jordan

The study aimed at identifying the practice of school principals for educational leadership standards from teachers' points of view in educational directorate of Al-Mafraq district in Jordan. The population of the study consisted of all the teachers in educational directorate of Al-Mafraq district whose number is (2981). The sample of the study consisted of (450) teachers. To collect the data, a questionnaire of (36) items for the educational leadership practice was developed. Its validity and reliability were checked. The results of the study showed that the whole mean score and the mean scores of questionnaire areas for the degree of school principals' practice for educational leadership standards from teachers' points of view were high and in descending order as follows: Communication, Resource Management, Self-Development, Planning and Evaluation,

* باحثة، وزارة التربية والتعليم.

Learning-Centered Leadership, Leadership, Values and Vision. The study also indicated that there were no statistical significant differences among means responses of the study sample, due to gender and teachers' experience.

Key words: (Standards, Educational Leadership, School Principals, Teachers, Jordan).

المقدمة.

يعتبر مدير المدرسة أهم عنصر من عناصر الإدارة الفعالة، فهو المرشد والموجه لكل جوانب العملية الإدارية، فهو القائد التربوي الذي يعمل على تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية، والتي تكون لديه القدرة على التنسيق بين العناصر المختلفة لتحقيق التكامل بينها. والتربية كعملية استثمار للمجتمع في حاجة ماسة لإدارة فعالة قادرة على قيادة العمل التربوي بما يحقق رقي المجتمع ويدفع عجلة التقدم والنمو الاجتماعي والاقتصادي (البوهي، ٢٠٠١). فالقيادة هي محور العملية الإدارية، وتنبع أهميتها من كونها تؤدي دوراً فاعلاً في كل جوانب العملية الإدارية، لتجعلها أكثر فاعلية في تحقيق أهدافها (Sregiovanni, 1996). فمدير المدرسة يؤدي الدور الأساسي في قيادة الجهود وتوجيهها الوجهة الصحيحة، لأنه يعمل على توحيد القوى، وبذل الطاقات، من أجل بلوغ الأهداف المنشودة للمدرسة والمجتمع (بليبيسي، ٢٠٠٧). والمديرون هم القادة الملهمون الذين يعملون على تحفيز وتشجيع الجهات المعنية والمنتهجين المحيطين بالمدرسة لإحداث تغيير إيجابي، ومن المتوقع من التغيير الإيجابي أن يؤدي إلى إيجاد بيئة تعلم أفضل مادياً، واجتماعياً، وأكاديمياً بحيث تؤدي إلى إعداد طلبة أصحاء وقادرين على الإنجاز والتحصيل (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤).

ولم تعد الإدارة المدرسية إدارة تسيير وتنظيم بقدر ما هي إدارة تطوير وتنمية، وانصب الاهتمام على الطالب بصفته محور العملية التعليمية، وتهيئة كافة الظروف التي تساعد على النمو السليم فكرياً وروحياً وجسماً (عابدين، ٢٠٠١). وتسعى نظم التعليم في جميع دول العالم إلى غاية نهائية مشتركة تتمثل في تحسين تعلم الطلاب (المهدي، ٢٠١٢). لذا أصبح محور العمل في الإدارة المدرسية يدور حول الطالب، وحول توفير كل الظروف والإمكانات التي تساعد في توجيه النمو العقلي والبدني والروحي، وصولاً إلى تحسين العملية التربوية لتحقيق هذا النمو، إلى جانب دور المدرسة الفاعل تجاه المجتمع (بليبيسي، ٢٠٠٧). فهي تعمل على تحقيق الأهداف الاجتماعية والتربوية التي يدين بها المجتمع وتوجيه الوظائف الإدارية لخدمة هذه العملية (الإبراهيم، ٢٠٠٢). وتوفير الدافعية لدى العاملين وتحقيق التواصل الفاعل معهم (Kisilik, 1990).

درجة ممارسة مديري المدارس لمعايير القيادة التربوية سمية الشدفيات

ولقد شهدت الإدارة المدرسية في الآونة الأخيرة تطوراً واضحاً في استخدام الأساليب الإدارية الحديثة بهدف القيام بوظائفها المتجددة (حسين، ٢٠٠٤). فالإدارة ليست مهنة بالتحديد، ولكنها قيادة للعمل المهني، حتى ولو تشابهت أدوار المديرين وأعمالهم إلى حد ما في المهن المختلفة (عريفج، ٢٠٠٤). فهي في جوهرها عملية قيادة، وقدرة على التأثير في الآخرين، وحفزهم لإنجاز أهداف المؤسسة التربوية وأولوياتها، والسعي الدائم لتطويرها، فالعمليات الإدارية وحدها لا تتغير ولا تتطور، بل إن الناس هم الذين يعملون ويتعلمون ويغيرون ويتغيرون، ويطورون، وهذا ما يفرض تحدياً رئيساً يتمثل بتطوير القيادات التربوية ضمن إطار من الفكر التربوي المستنير (جرادات وعماد الدين، ٢٠٠٠).

إن طبيعة عمل مدير المدرسة تفرض عليه أن يقوم بدوره القيادي في مدرسته، وعليه القيام بدور القيادة وما يترتب عليه من مسؤوليات ومهام (أسعد، ٢٠٠٥). وتطوير المؤسسات التربوية يتطلب وجود مديري مدارس يمتلكون مهارات وكفايات قيادية، تمكنهم من تأدية أدوارهم ومهامهم خير أداء (مرسي، ٢٠٠١). ويعد مدير المدرسة أهم عضو في الإدارة المدرسية وهو رأسها وأحد أهم الركائز التي تقوم عليها العملية التعليمية والتربوية، وعلى ذلك فإن الاهتمام به يساهم في تحقيق المجتمع لأهدافه (البابطين، ٢٠١٢). ويعتبر مدير المدرسة المرشد والموجه للأفراد لتحقيق الأهداف المنشودة، فهو القائد التربوي الذي يؤثر في سلوك الأفراد وفي كل جوانب العملية التربوية التعليمية.

وتتطلب عملية القيادة ثلاثة عناصر أساسية هي: القدرة على التأثير، واستخدام النفوذ، وممارسة السلطة القانونية، فالقيادة هي المسؤولة عن تنمية وتدريب ورعاية الأفراد، ومواكبة التغيرات والمستجدات التي تحيط بالمؤسسة، وتعمل على توظيفها لمصلحة المؤسسة (سويدان والعدلوني، ٢٠٠٢). فالقيادة هي التأثير في الناس بحيث يلتزمون برؤية القائد، والأهداف التي حددها وبالمهام التي كلفهم بها باختيارهم دونما قسر أو إجبار (زيان، ٢٠١٢).

وتعد القيادة عملاً خلاقاً يهتم بالإنجاز، وتحقيق الأهداف، والوصول بالأفراد إلى مستوى أفضل (الطيب والبشتي، ٢٠٠٤). فالقائد ومن خلال دوره القيادي يستطيع تشجيع الأفراد وحفزهم لتأدية أعمالهم بكل رغبة، وتعاون، وحماس لتحقيق أهداف المؤسسة (العميان، ٢٠١٠). ومن الضروري أن تتوفر في المدير مهارة القيادة والقدرة على التأثير في أداء الآخرين بما يضمن تنفيذ المهام المكلف بها بكفاءة وفعالية وتحقيق الأهداف المنشودة (رفاعي، ٢٠٠٠). وتتمثل أدوار

درجة ممارسة مديري المدارس لمعايير القيادة التربوية سمية الشديفات

ومسؤوليات والمهام المنوطة بالقائد التربوي في دورين أساسيين هما: أنجاز المهمة، والحفاظ على العلاقات الفعالة مع العاملين لحفزهم نحو تحقيق الأهداف (حمائل، ٢٠١٢).

فالقيادة ترى الصورة الكاملة للعمل، وتقوم بتوضيحها للمؤوسين مما يسهم في إيجاد هدف عام يعمل الجميع من أجل تحقيقه (الحريري، ٢٠٠٧). وهي العملية التي يتم من خلالها تأثير الفرد على أفراد المجموعة نحو بلوغ أهداف المجموعة أو المؤسسة (Shackleton, 1995). والقوة المهيمنة على إدارة العمل الجماعي الكلي في نطاق أي جماعة تتولاها والمسئولة عن تعريف شؤون أعضائها، والموجهة لسلوكهم نحو تحقيق أهدافها (بانافع، ٢٠٠٣) ومن أهم مفاهيمها أنها مجموعة سلوكيات أو تصرفات معينة تتوافر في شخص ما، ويقصد من ورائها حث الموظفين على التعاون من أجل تحقيق الأهداف المعينة للعمل، ومن هنا تصبح وظيفة القيادة وسيلة لتحقيق الأهداف التنظيمية (أحمد، ١٩٩٩).

ويمكن تحديد أدوار القيادة ضمن المنظور الآتي: الدور الإنجازي والتحفيزي، والدور الإداري، والدور الاستقرائي، والدور التخطيطي، والدور الاتصالي (النوري، ٢٠٠١). وينتج السلوك القيادي عن تفاعل مجموعة من المكونات والتي تتمثل فيما يلي: خصال القائد، وخصال الأتباع، وخصال المهمة، وخصائص النسق التنظيمي، وخصائص السياق الثقافي والاجتماعي (شوقي، ٢٠٠٤).

ويعمل القائد التربوي على تحقيق أهداف العملية التربوية ومن أجل هذا فإن القائد يعمل على تقوية وتدعيم العلاقات لتحقيق أهداف الجماعة، كما يعمل على تعديل سلوك الجماعة بما يؤدي إلى تماسكها (ربيع، ٢٠٠٦).

والقيادة التربوية هي مجموعة العمليات القيادية التنفيذية والفنية التي تتم عن طريق العمل الإنساني الجماعي التعاوني الساعي على الدوام إلى توفير المناخ الفكري والنفسي والمادي المناسب، الذي يحفز الهمم ويبعث الرغبة في العمل الفردي والجماعي النشط والمنظم من أجل تحقيق الأهداف التربوية المحددة للمجتمع وللمؤسسات التعليمية (البدري، ٢٠٠١). فهي العمل المشترك الذي تقوم به الجماعة بغية الوصول إلى الأهداف المحدودة للمؤسسة في جو تسوده المودة والإخاء والتآلف (أسعد، ٢٠٠٥).

وتتميز القيادة التربوية بأن اهتمامها وتركيزها ينصب على العملية التربوية، ومحاولة تحسين عملية التعلم والتعليم (عطوي، ٢٠٠٤). وهناك مجموعة من المهارات التي تعد ضرورية لنجاح القيادة التربوية، وهي: المهارات التصورية، والمهارات الفنية، والمهارات الإنسانية

درجة ممارسة مديري المدارس لمعايير القيادة التربوية سمية الشديفات

(البدري، ٢٠٠٥). وللقيادة المدرسية دور بارز في زيادة فاعلية المدرسة في جوانب عدة تتمثل في أداء الطلبة للاختبارات المدرسية، فضلا عن المناخ التنظيمي للمدرسة، ونوعية العلاقة بين العاملين فيها وامتلاكها للكفايات اللازمة لتوظيف تكنولوجيا التعليم في عملية التعلم والتعليم (البرعي وطناش، ٢٠٠٨).

وللقيادة التربوية دور رئيس في حياة الأفراد والأمم والشعوب، وهناك حاجة متزايدة في كل المجتمعات إلى القادة القادرين على تنظيم وتطوير إدارة المؤسسات الرسمية وغير الرسمية للارتقاء بمستوى أدائها للوصول إلى مثيلاتها في المجتمعات الأكثر تقدما (حببشي، ٢٠١١). فالقيادة هي الموجه لنشاط الأفراد والجماعات وهي الداعم لنجاحاتهم وتحقيق أهدافهم، وتزداد أهمية القيادة بازدياد تطور المجتمعات وزيادة التشابك والتعقيد في الحياة الإنسانية، وذلك لان الأهداف المبتغى تحقيقها تزداد ويزداد طموح الإنسان ليحظى بثمراتها وفوائدها (طشطوش، ٢٠٠٨).

وللقيادة التربوية دور كبير ومؤثر في أداء سير المؤسسات التربوية وذلك من خلال مدى تحقيق الأهداف التربوية وعلى أداء الهيئة التعليمية والإدارية فيها. ويرى كثير من علماء الإدارة أن القيادة هي جوهر العملية الإدارية وقلبها النابض، وأنها مفتاح الإدارة فبدون القيادة الحكيمة لا تستقيم أمور المؤسسة ولا تستطيع أن تحقق أهدافها المنشودة، والقيادة هي تفاعل اجتماعي فلا يمكن لأي فرد أن يكون قائدا بمفرده (العتيبي، ٢٠٠٧). فالقيادة بالنسبة للقائد هي الابتداء بإجراءات معينة وعمل بنية جديدة لإنجاز الأهداف العامة والخاصة للمؤسسة (Gorton and Snowden, 1993). فالقيادة التربوية تعنى بكل نشاط اجتماعي هادف يدرك فيه القائد أنه عضو في جماعة يرى مصالحها ويهتم بأمورها ويقدر أفرادها ويسعى لتحقيق مصالحها (العجمي، ٢٠٠٨). وتلعب القيادة التربوية دوراً بارزاً بقيام جميع العاملين في المؤسسات التربوية بواجباتهم وفي تحقيق العملية التربوية لأهدافها، وتعد القيادة التربوية الناجحة حجر الزاوية في العملية التعليمية التربوية، فهي التي تحدد المعالم وترسم الطريق لتحقيق الأهداف المنشودة (حببشي، ٢٠١١).

وتتمثل سمات القيادة التربوية في أن القيادة الإدارية عملية إنسانية، وكذلك العملية القيادية الإدارية عملية جماعية تعاونية، والعملية القيادية الإدارية عملية تربوية (البدري، ٢٠٠١). وتصنف القيادة في المؤسسات إلى ثلاثة أنماط رئيسية: النمط (الأوتوقراطي) أو الفردي أو الديكتاتوري أو التسلسلي أو الاستبدادي، النمط (التراسلي) أو المتساهل أو التسبيبي أو الحر، النمط (الديمقراطي) أو المشارك أو الإنساني أو التعاوني (طنطاوي، ٢٠٠٢). ومن خصائص القيادة التربوية ومتطلباتها،

درجة ممارسة مديري المدارس لمعايير القيادة التربوية سمية الشدفيات

أولاً: العنصر الأساسي في القيادة التربوية وهو الإنسان، ثانياً: القيادة التربوية هي قيادة جماعية، ثالثاً: القيادة التربوية هي عملية تعاونية (مقابلة، ٢٠١١).

وتبرز أهمية المعايير كمدخل للإصلاح والتطوير في مجال العمل بالمؤسسات التربوية (الشمراي، ٢٠٠٨). وتوفر لغة مشتركة وهدفاً يسعى إلى تحقيقه التربويون وأولياء الأمور والمجتمع المحلي، وتساعد في توفير أسس واضحة ومحددة لتقويم أداء الطلبة والمؤسسات ذات العلاقة بالتربية (الكعبي، ٢٠٠٤). فهي قياس التناسب بين الهدف والوسيلة (الحوالد، ٢٠٠٣). وهي أسلوب للتعليم من أجل استعمال الموارد بطريقة أكثر إنتاجية وفعالية (ليونسكو، ٢٠٠٨). وللمعايير استخدامات متعددة ومعان كثيرة منها: معايير المحتوى وتشير إلى ما نتوقع من المتعلم أن يعرفه وما يمكنه أدائه، ومعايير الأداء وتشير إلى مستوى الإنجاز أو الكفاءة وهي تستخدم للحكم على كفاءة أداء الفرد أو أداء الجماعة (النوي، ٢٠٠٦).

وتفيد المعايير في إيجاد رؤية مشتركة للقيادة، وتحديد ممارسات القيادة الفاعلة، وتوجيه عملية التطور المهني والتنمية الذاتية، وتوجيه مقدمي برامج القيادة لبناء وتصميم برامج التنمية المهنية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤). وتفيد المعايير كل المهتمين بالعملية التعليمية، ومن له صلة بتحقيق أهدافها، فهي تفيد كلاً من الطلبة في مواجهة احتياجاتهم وتوقعاتهم حول ما يحتاجون تعلمه، وتوفر للمدارس والهيئات التعليمية دلائل يمكن في ضوءها إعادة تنظيم محتوى المناهج، والنظم التعليمية، وخطط التقويم، وتساعد على الأخذ بنظم الاعتماد الأكاديمي كما تزود أولياء الأمور والمجتمع بلغة موحدة عن التعليم والتدريس، ليتمكن أولياء الأمور والهيئات المجتمعية أن يفهموا التوقعات المطلوبة للعملية التعليمية (الزغاط، ٢٠٠٥). فهي بيان ماذا على الطلاب أن يعرفوه ويكونوا قادرين على فعله (Macbrien & Brandt, 1997). وهي الأفكار الواضحة التي تدور حول ما يجب أن يتعلمه الطلاب في كل سنة دراسية (Gandal & Vranek, 2001). وتعد المعايير أعلى مستوى أداء يصل إليه الإنسان أو يطمح في الوصول إليه، ويتم في ضوءه تقويم مستويات الأداء المختلفة والحكم عليها، وتعطي تقديراً يكشف عن مدى تحقيق هذه المستويات لأهداف محددة سلفاً (بطيخ، ٢٠٠٥). وبيان المستوى المتوقع الذي وضعته هيئة مسئولة بشأن درجة أو هدف معين، أو التمييز المراد الوصول إليه لتحقيق قدر منشود من الجودة (الفتلاوي، ٢٠٠٧).

والهدف من المعايير وجود إطار موحد يمكن جميع المدارس من تحقيق نفس التوقعات المتعلقة بأداء الطلاب، مع الوعي بالاختلافات بين المدارس ومراعاة ذلك البعد عند التقييم النهائي

درجة ممارسة مديري المدارس لمعايير القيادة التربوية سمية الشديفات

(النبي، ٢٠٠٦). والمعيار تعنى بإيجابية النظام التربوي بحيث تكون المخرجات جيدة ومتفقة مع أهداف النظام من حيث احتياجات المجتمع ككل، واحتياجات الفرد باعتباره وحدة بناء هذا المجتمع (الباز، ٢٠١٠).

ونظراً لما للممارسات التربوية التي يطبقها مدير المدرسة كقائد تربوي من أهمية وتأثير بالغ في رفع مستوى النظام التعليمي، وما يعكسه من رفع الأداء الوظيفي في المؤسسات التربوية، برزت الحاجة لهذه الدراسة بكونها وسيلة للتعرف على واقع ممارسات مدير المدرسة للقيادة التربوية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها.

إن الإدارة المدرسية جهاز متكامل يتكون من مدير المدرسة ومن يعمل معه من إداريين وعاملين، ولكن هذا لا يتعارض مع حتمية وجود القيادة التي تتمثل في مدير المدرسة، والتي تعد عاملاً أساسياً في نجاح المدرسة وأداء وظيفتها (مصطفى، ٢٠٠٥). والفرق بين مدرسة عادية وأخرى متميزة يعود أساساً إلى الدور الذي يقوم به المدير في طريقة إدارتها وأسلوب قيادته للمدرسين وسائر العاملين بها (كاريتز، ٢٠٠١). وتعد القيادة من أهم عناصر النجاح في المؤسسات، إذ من شأنها أن توجه كافة الموارد نحو تحقيق الأهداف (الحراشة، ٢٠٠٦). ولعل الدعوات المتعالية المنادية بالإصلاح في المنظمات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتربوية في الأردن، ولعل ما يرافق هذه الدعوات من تغيير وتطور في كثير من المفاهيم والنظريات التربوية دولياً وإقليمياً وعربياً قد زاد من صعوبة دور تلك المدارس، بوصفها مؤسسات تربوية اجتماعية يتوقع منها لعب دور المؤثر المواقب لا المستجيب التابع (أبو تينة وعبيدات وخصاونة، ٢٠٠٨).

وهذا ما يفرض تحدياً رئيساً يتمثل بتطوير القيادة التربوية ضمن إطار فكري حديث، يراعي قابلية القيادة للتعلم والتطوير وإعادة الصياغة بما ينسجم مع متطلبات العصر ومستجداته وتقنياته، ذلك انطلاقاً من أن القيادة هي عملية صناعة يمكن إعادة اختراعها والتفكير فيها وتشكيلها، مما يمكنها من إدارة مؤسسات المستقبل بكفاية وفاعلية (جرادات وعماد الدين، ٢٠٠٠). ولا بد لقادة المؤسسات التربوية من التمتع بمهارات فنية وإنسانية وإدراكية تؤهلهم لأداء دورهم القيادي في مؤسساتهم التربوية بكفاية وفاعلية (الطويل، ٢٠٠١). وحتى تكون هناك فاعلية في عمل مدير المدرسة وعمل الإدارة المدرسية لا بد من توفر درجة عالية من ممارسات مديري المدارس للمهام القيادية (Phillips, 1987).

درجة ممارسة مديري المدارس لمعايير القيادة التربوية سميت الشديفات

ولأهمية المعايير التربوية في النظام التعليمي، وتحديد الأداء فيه ، وتحديد معالم التربية المستقبلية، وتنوع مصادر المعرفة وطرائق الحصول عليها، كان لابد من التعرف على معايير القيادة التربوية وممارستها في الميدان التربوي من قبل العديد من القادة التربويين ومنهم مدير المدرسة كقائد تربوي.

وان نتائج الدراسات التربوية تؤكد أن قيادة مدير المدرسة هي واحدة من أكثر العوامل المؤثرة في المناخ العام للمدرسة، وتؤدي الى تحسين مستوى تحصيل الطلبة (Norton, 2003). ولأهمية الدور الذي يقوم به مدير المدرسة في تحقيق أهداف العملية التربوية، ومن خلال استعراض الأطر النظرية، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة، وحتى يحقق التطوير التي عملت به وزارة التربية والتعليم الأردنية الأهداف المرجوة منه، فإنه لابد من معرفة واقع الشيء الذي عمل على تطويره، وذلك من خلال المعايير التي وضعتها وزارة التربية والتعليم الأردنية لتحسين جميع أطراف العملية التربوية، فإنه تبدو الحاجة واضحة إلى ضرورة الكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس لمعايير القيادة التربوية من وجهة نظر المعلمين، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما درجة ممارسة مديري المدارس لمعايير القيادة التربوية من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم للواء قصبه المفرق في الأردن؟
٢. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ في درجة ممارسة مديري المدارس لمعايير القيادة التربوية من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم للواء قصبه المفرق في الأردن تعزى لمتغيرات: الجنس والخبرة؟

أهداف الدراسة.

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الأمور الآتية:

١. تقويم ممارسة مديري المدارس لمعايير القيادة التربوية من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم للواء قصبه المفرق في الأردن .
٢. توضيح مدى تأثير متوسطات تقديرات المعلمين في مديرية التربية والتعليم للواء قصبه المفرق في الأردن لدرجة ممارسة مديري المدارس لمعايير القيادة التربوية تبعاً لمتغيرات (الجنس، والخبرة).

أهمية الدراسة.

- تكمّن أهمية هذه الدراسة من خلال الأمور الآتية:
- أهمية موضوع القيادة التربوية، والدور القيادي التربوي الذي يقوم به مدير المدرسة في التأثير على مستوى أداء العملية التربوية.
 - تعتبر هذه الدراسة من الدراسات القليلة التي تسعى لتحديد الممارسات الفعلية لمديري المدارس وفقاً لمعايير القيادة التربوية في الأردن، وهذا يعطي الدراسة قوة وأهمية في إمكانية الاستفادة من نتائجها وتوصياتها في تطوير مسيرة العملية التربوية ومخرجاتها.
 - إعداد خطط وبرامج لتطوير القيادات الإدارية في المدارس.
 - يمكن أن نفيد نتائج الدراسة أصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم في رفع الكفاءة القيادية لدى مديري المدارس.
 - قد تكون هذه الدراسة مرجعاً مساعداً للدارسين والمهتمين بالأوضاع التعليمية، وكذلك طلاب الدراسات العليا والمهتمين بالبحث التربوي، ومنطلقاً مهماً لدراسات أشمل تهدف إلى تطوير ممارسات مدراء المدارس للقيادة التربوية بما يتلاءم مع التطورات التربوية الحديثة.

مصطلحات الدراسة.

مدير المدرسة:

قائد تربوي يتصف بخصائص ومهارات تتطلبها منه طبيعة الأدوار التي يتوقع منه ممارستها في إدارته للمدرسة لبلوغ أهدافها المنشودة في أجواء من الأمن والارتياح (شحادة، ٢٠٠٨).

التعريف الإجرائي لمدير المدرسة: هو الشخص المكلف من قبل وزارة التربية والتعليم والمسئول عن جميع العاملين في المدرسة، وعن جميع شؤونها الإدارية والفنية والمعني بتحقيق أهداف التربية والتعليم في وزارة التربية والتعليم الأردنية.

المعيار:

هي نقطة مقارنة تستخدم لتحديد المقاييس من أجل تقييم الأداء، وقد تشير إلى مستويات الأداء الحالية في المؤسسة (العريمي، ٢٠٠٥).

والتعريف الإجرائي للمعايير التربوية: هي حد معين من المهارات أو القدرات التي يتمتع بها القائد التربوي، والتي تميزه عن غيره من العاملين، مما يمكنه من أداء واجبه على أكمل وجه، وقد

درجة ممارسة مديري المدارس لمعايير القيادة التربوية سميت الشدفيات

تبنت هذه الدراسة المعايير وفقاً لما ورد في دليل معايير القيادة الصادرة عن وزارة التربية والتعليم الأردنية.

القيادة التربوية:

يعرف السعود (٢٠١٥) القيادة التربوية بأنها مقدرة القائد التربوي على التأثير في سلوك العاملين معه للعمل برغبة، من أجل تحقيق أهداف محددة.

التعريف الإجرائي للقيادة التربوية في هذا البحث: هو قدرة مدير المدرسة على القيادة التربوية باستخدام المعايير المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية للقيادة، وهي: القيادة والقيم والرؤية، والقيادة المتمركزة حول التعلم، والتخطيط والتقييم، والاتصال والتواصل، وإدارة الموارد، والتنمية الذاتية. وهي الدرجة التي يحصل عليها مدير المدرسة من خلال استبانة القيادة التربوية.

الممارسة: مجموعة الأعمال والسلوكيات التي يقوم بها مدير المدرسة بحيث يمكن قياس تلك الممارسة من خلال مجالات الاستبانة الستة وهي: القيادة والقيم والرؤية، والقيادة المتمركزة حول التعلم، والتخطيط والتقييم، والاتصال والتواصل، وإدارة الموارد، والتنمية الذاتية.

الدراسات السابقة.

هناك العديد من الدراسات السابقة في عدد من الدول العربية والأجنبية تعنى في مجال القيادة التربوية، وفيما يلي عرض لهذه الدراسات العربية والأجنبية وفقاً لتسلسلها الزمني:

هدفت دراسة المحبوب (٢٠٠٠) إلى التعرف على كفاءة مديري المدارس ومديراتها الثانوية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وقد تألفت عينة الدراسة من (٢٩٦) معلماً ومعلمة، وجاءت نتائج الدراسة على النحو الآتي: جاءت تقديرات المعلمين والمعلمات مرتفعة على درجة كفاية ممارسات مديري المدارس في الممارسات الإدارية والفنية، وجاءت تقديرات المعلمين والمعلمات متوسطة تقريباً على درجة كفاية ممارسات مديري المدارس في مجال الاهتمام بالمعلمين والتلاميذ وبالمبنى المدرسي والعلاقة بين المدير وأولياء أمور التلاميذ، وأن هناك دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين والمعلمات تعزى لمتغيري الجنس والخبرة ولصالح الإناث.

وهدف دراسة دودل (Dowdle, 2000) إلى تحديد المهارات المدرسية المطلوبة كما يدركها مديرو المدارس الابتدائية في ولاية البام، واعتمد الباحث على استبانته كأداة لهذه الدراسة مكونة من (٤٧) مهارة موزعة على خمس محاور هي: علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي، والإدارة

درجة ممارسة مديري المدارس لمعايير القيادة التربوية سمية الشديفات

العامة، وإدارة الأفراد، والقيادة التعليمية، والخدمات الطلابية، وتكونت عينة الدراسة من (١١٥) مديراً ومديرة، وأهم النتائج التي توصلت لها الدراسة: وجود اختلاف بين المهارات الفعلية لمدير المدرسة والمهارات اللازم توافرها لتأدية مهمات وظيفة مدير مدرسة.

وهدفت دراسة درش وميل (Daresh & Male, 2001) إلى التعرف على مزايا وعيوب عمليات الإصلاح لدى مديري المدارس البريطانيين، والتوجه نحو رؤية جديدة للقيادة التربوية، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي حيث وصفت الدراسة نشاطات مديري المدارس، ومن أهم نتائج الدراسة: تعاون المجتمع المحلي مع مديري المدارس، ويستغل مديرو المدارس الإمكانيات المتاحة بدرجة متوسطة، ونقص في كفاءة المرشحين لشغل مناصب قيادية، وعدم الاهتمام بوضع خطط للإصلاح التربوي من أجل رفع الكفاءة الإدارية لدى مديري المدارس.

وهدفت دراسة العظامات (٢٠٠٤) إلى التعرف على درجة ممارسة السلوك القيادي لمديري التربية والتعليم في الأردن، وعلاقته بالرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي لرؤساء الأقسام التابعين لهم في مديريات التربية والتعليم، وتكون مجتمع الدراسة من جميع رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم في الأردن حيث بلغ عددهم (٥٢٨) رئيس قسم من العاملين في الميدان، وتوصلت الدراسة إلى أن مديري التربية والتعليم في الأردن يمارسون السلوك القيادي المنوط بهم بدرجة عالية، وأن مستوى الرضا الوظيفي لرؤساء الأقسام كان عاليًا، وأظهرت أن مجالات الالتزام التنظيمي الخمسة وقعت ضمن المستوى العالي، وأن درجة ممارسة السلوك القيادي لمديري التربية والتعليم قد ارتبطت إيجابيًا وبدلالة إحصائية بالرضا الوظيفي الكلي، وأن درجة ممارسة السلوك القيادي لمديري التربية والتعليم قد ارتبطت إيجابيًا بالالتزام التنظيمي الكلي، وأن نمط الرضا الوظيفي الكلي قد ارتبط إيجابيًا بالالتزام التنظيمي الكلي.

أما دراسة المعمرى (٢٠٠٤) فقد هدفت إلى التعرف على فاعلية أداء مدير المدرسة الثانوية وتوجهات تطويرها في ضوء برنامج التطوير التربوي في سلطنة عمان، وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٩٩) فرداً من مديري ومديرات المدارس الثانوية، ومساعدتهم، والمعلمين الأوائل فيها، واستخدم الباحث استبانته مكونة من (٦٢) فقرة موزعة على ستة مجالات لجمع البيانات، وقد أظهرت النتائج أن درجة فاعلية أداء المدرسة الثانوية بسلطنة عمان مرتفعة في مجالي العلاقات الإنسانية والإنماء المهني للعاملين، بينما كانت درجة فاعلية إدارة المدرسة الثانوية في مجالات العلاقة مع المجتمع المحلي، وخدمة الطلبة، وتنظيم العمل والسلوك القيادي منخفضة.

درجة ممارسة مديري المدارس لمعايير القيادة التربوية سمية الشديفات

وأجرت جعفر (٢٠٠٥) دراسة هدفت إلى معرفة واقع القيادة لدى مديري المدارس الابتدائية ومديراتها، وكذلك بحث إمكانية وجود علاقة ارتباطية بين الوظائف الأساسية، والمعايير التي يتم وفقها اختيار مديري المدارس الابتدائية ومديراتها، واستخدمت الباحثة الاستبانة وتم تطبيقها على (٢٨٨) معلماً ومعلمة، وكذلك المقابلة، وقد توصلت الدراسة إلى أن مديري المدارس الابتدائية ومديراتها يقومون بـ (٦٧.٨٥%) فقط من الأدوار الوظيفية الأساسية، وأن أغلب العلاقات الارتباطية بين الوظائف الإدارية حظيت بتقدير متوسط، وتوصلت الدراسة إلى أن التركيز على العمل الإداري يطغى على العمل القيادي.

وهدف دراسة الريمي (٢٠٠٥) إلى التعرف على المهارات القيادية اللازمة لمديري المدارس الثانوية والمهارات القيادية السائدة لديهم حالياً، إضافة إلى المهارات القيادية التي يحتاجون إلى التدريب عليها، وبلغ مجتمع الدراسة (٩٤٥)، أما عينة الدراسة بلغت (٢٨٣) معلماً ومعلمة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: إن المهارات القيادية اللازمة لمديري ومديرات المدارس الثانوية في مدينة تعز هي المهارات الذاتية والتي احتلت المرتبة الأولى وتليها المهارات الإنسانية ثم المهارات الفنية، وإن المهارات القيادية السائدة لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية في مدينة تعز هي المهارات الفنية أكثرها سيادة تليها المهارات الذاتية ثم المهارات الإنسانية، وإن المهارات القيادية التي يحتاج فيها مديرو ومديرات المدارس الثانوية في مدينة تعز إلى تدريب احتلت المهارات الذاتية المرتبة الأولى تليها المهارات الفنية ثم المهارات الإنسانية، ولم تظهر نتائج البحث أية فروق دالة بين رؤى المعلمين والمعلمات نحو المهارات القيادية لمديريهم سواء اللازمة أو السائدة أو التي تحتاج إلى تدريب وفقاً لمتغيري المؤهل والخبرة .

وقام كل من البرعمي وطناش (٢٠٠٨) بدراسة هدفت إلى تعرف فاعلية المدرسة الحكومية في سلطنة عمان من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين، وقد استخدم الباحثان استبانة مكونة من (١٠٠) فقرة موزعة على سبعة مجالات، وطبقت على عينة مكونة من (١٢٤١) مشرفاً ومديراً ومعلماً يمثلون جميع المناطق التعليمية في سلطنة عمان، وأظهرت النتائج أن درجة فاعلية المدرسة الأساسية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة كانت عالية في جميع المجالات ما عدا مجال علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي، والمناخ المدرسي كانت فاعليتهما متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير طبيعة العمل، والجنس ولصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة في جميع مجالات الدراسة ما عدا مجال سلوك الطلبة، وجاء لصالح فئة أكثر من (١٠) سنوات.

درجة ممارسة مديري المدارس لمعايير القيادة التربوية سمية الشديفات

وقام علي (٢٠٠٨) بدراسة هدفت إلى تعرف درجة ممارسة القيادة التربوية لدى مديري ومديرات مدارس التعليم الأساسي، في مدينتي دمشق وحمص، كما هدفت إلى تعرف هل هناك فروق دالة إحصائية بين أفراد العينة في قدرتهم على القيادة التربوية، تبعاً لمجالات الاختبار كل على حدا وفق متغيرات الجنس، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي وموقع المدرسة. ومن أهم النتائج التي تم التوصل إليها: أن مستوى ممارسة القيادة التربوية لدى جميع أفراد العينة بلغ مستوى مقبولاً، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين مستوى ممارسة المديرين وبين مستوى ممارسة المديرات للقيادة التربوية ولصالح المديرين.

وهدف دراسة أبو زعيتر (٢٠٠٩) إلى التعرف على درجة ممارسة المهارات القيادية لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية، وتحديد سبل تطوير ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة للمهارات القيادية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واعتمد الاستبانة كأداة لدراسته مكونة من (٧٦) فقرة موزعة على خمسة محاور، فيما تكونت عينة الدراسة من (٨٣٢) معلماً ومعلمة من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في محافظات غزة. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة للمهارات القيادية من وجهة نظر معلمهم كانت بدرجة عالية، وحصل مجال المهارات الإدارية المرتبة الأولى ثم المهارات الذاتية ثم الفكرية ويليه المهارات الإنسانية وأخيراً المهارات الفنية، وبينت الدراسة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين في المدارس الثانوية في محافظات غزة لدرجة ممارسة مديريهم للمهارات القيادية تعزى لمتغير الجنس وسنوات الخدمة في مجال المهارات القيادية عامة، بينما يوجد فروق في المهارات الذاتية والإنسانية والفكرية والإدارية وكذلك توجد فروق تعزى لمتغير المنطقة التعليمية.

أجرى العمرات (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى تعرف درجة فاعلية أداء مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين، وقد استخدم (الاستبانة) على عينة عشوائية مكونة من (٢٣٦) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الحكومية في تربية البتراء، وبينت النتائج أن درجة فاعلية أداء مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين كانت عالية بوجه عام، وأشارت النتائج إلى أن درجة فاعلية مجال توظيف التكنولوجيا والمناخ المدرسي والتخطيط كانت كبيرة، في حين أن درجة فاعلية الأداء في مجالات الاختبارات المدرسية والتحصيل الدراسي والقيادة كانت متوسطة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمتغيرات المستقلة على جميع مجالات الدراسة عدا متغير الخبرة على مجال الاختبارات المدرسية، وجاءت الفروق لصالح ذوي الخبرة أقل من (٥) سنوات، ووجود فروق ذات

دلالة إحصائية تعزى إلى تفاعل النوع الاجتماعي مع المؤهل العلمي في مجال التحصيل الدراسي، وجاءت الفروق لصالح الذكور من حملة دبلوم فأكثر، ومجالات توظيف التكنولوجيا، والمناخ المدرسي، والاختبارات المدرسية وجاءت الفروق لصالح الإناث من حملة البكالوريوس فأقل. وأجرت شاهين (٢٠١١) دراسة هدفت التعرف الى درجة ممارسة المديرين الجدد للمهارات القيادية في المدارس الحكومية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم، وسبل تنميتها، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وقد تكونت عينة الدراسة من جميع المديرين الجدد في محافظات غزة الذين تم تعيينهم في العامين الدراسيين (٢٠٠٨ - ٢٠١٠) والبالغ عددهم (١٩٢) مديرا ومديرة واستخدمت الباحثة الاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت من (٧٩) فقرة وزعت على خمسة مجالات هي: المهارات الذاتية، المهارات الفنية، المهارات الإنسانية، المهارات الفكرية، المهارات الإدارية. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة أن جميع المهارات القيادية بدرجة توافر كبيرة، وحصلت المهارات الإدارية على المرتبة الأولى، والمهارات الذاتية على المرتبة الثانية، والمهارات الفنية على المرتبة الثالثة، والمهارات الفكرية على المرتبة الرابعة، والمهارات الإنسانية على المرتبة الخامسة، وبينت الدراسة بأنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير المديرين الجدد لحاجاتهم لتنمية مهاراتهم القيادية تعزى لمتغير الجنس، ولتغير المنطقة التعليمية ولتغير المرحلة الدراسية.

وهدف دراسة كل من ابراهيم والطنيجي (Ibrahim & Al-Taneiji, 2013) إلى التعرف إذا كان هناك ارتباط بين النمط القيادي لمدير المدرسة، وكل من أداء المدرسة وفعالية المدير في مدارس دبي. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٩٠) معلما ومعلمة من (٣٤) مدرسة ثانوية. وكان من أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج : أن نمط القيادة التحويلية هو النمط القيادي السائد ومن ثم النمط السلبي أو الانطوائي، وتوجد علاقة إيجابية بين نمط قيادة المدير وفعاليته، ولكن لم تجد ارتباطا مع الأداء المدرسي، ويختلف النمط القيادي لمدير المدرسة وفعاليته وفقا لجنس المدير ومستوى المدرسة، ولكن ليس وفقا لسنوات خبرة المدير.

وهدف دراسة الفهاد والهاجري والقحطاني (AlFahad, AlHajri, and Alqahtani, 2013) إلى التعرف على العلاقة بين النمط القيادي لمديري المدرسة ودافعية الإنجاز لدى المعلمين في الكويت، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس المتوسطة في الكويت والبالغ عددهم (٣٢٠) مديرا، وكان من أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج: إن نمط القيادة التحويلية هو النمط الأكثر انتشارا بين مديري المدارس، ولا توجد فروق ذات

درجة ممارسة مديري المدارس لمعايير القيادة التربوية سمية الشدافات

دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات عينة الدراسة للنمط التحويلي تعزى إلى متغير (الجنس، وسنوات الخدمة، والمنطقة التعليمية) ، وإن دافعية الإنجاز لدى المعلمين كانت إيجابية. وتناولت دراسة المالكي (٢٠١٤) ممارسة مديري المدارس الثانوية لأساليب القيادة المدرسية كما يراها المعلمون بمدينة الرياض، وبلغت عينة الدراسة من (٢١٧) معلما، وبينت نتائج الدراسة أن أكثر أساليب القيادة المدرسية ممارسة في المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين هو أسلوب القيادة التشاركي، يليه أسلوب القيادة التسيبي، وأخيرا يأتي أسلوب القيادة التسلطي.

وهدف دراسة شرف (٢٠١٥) الى تحديد إسهامات القيادة التربوية الفعالة في توفير بيئة مدرسية جاذبة للتعليم، وتعرف أهم المعوقات التي تحول دون تحقيق بيئة مدرسية جاذبة، وتكونت عينة الدراسة من (٦٤٦) معلما من معلمي الدقهلية، وقد أشارت نتائج الدراسة الى أن من إسهامات القيادة الفعالة في توفير بيئة مدرسية جاذبة تهيئة البيئة التربوية لبناء شخصية الطالب ونموه، وتوفير عوامل السلامة العامة، وأشارت إلى بعض المعوقات مثل ضعف الإمكانيات المادية وضعف المشاركة المجتمعية، ومحدودية الصلاحيات المعطاة للمدير.

وهدف دراسة كل من ويرابورن و ولافا (Wiraporn & Wallapha, 2014) الى التعرف على مستويات القيادة الاستراتيجية ومستويات الفعالية في المدارس والعلاقة بين اداء القيادة الاستراتيجية وفعالية المدارس بتايلاند، وتكونت عينة الدراسة من (٣٢) مديرا و(٢١٧) معلما، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى فعالية المدارس كان مرتفع، وكان لخصائص الطلاب أعلى نسبة، بينما لإنجازهم أقل نسبة، وأن العلاقة بين فعالية المدارس والقيادة الاستراتيجية موجبة.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة تبين أن جميع الدراسات اهتمت بدراسة القيادة من حيث الاداء، أو الفاعلية، أو الممارسات، كما تبين ان دراسة كل من العظامات (٢٠٠٤)، ودراسة أبو زعيتر (٢٠٠٩)، ودراسة شاهين (٢٠١١) بينت أن الدرجة الكلية للقيادة كانت عالية، وبينت دراسة أبو زعيتر (٢٠٠٩) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الجنس، وبينت دراسة كل من الريمي (٢٠٠٥)، ودراسة أبو زعيتر (٢٠٠٩) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الخبرة، بينما أظهرت دراسة علي (٢٠٠٨) أن مستوى ممارسة القيادة التربوية بلغ مستوى مقبولا، وبينت وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

درجة ممارسة مديري المدارس لمعايير القيادة التربوية سمية الشديفات

واستفادت الباحثة من الدراسات السابقة في الجوانب الآتية:

- تحديد مشكلة الدراسة.
 - تحديد الإجراءات المستخدمة في هذه الدراسة.
 - تصميم منهج الدراسة وكيفية تفسير النتائج.
- وما يميز الدراسة الحالية بأنها تسعى لتحديد درجة ممارسة مديري المدارس لمعايير القيادة التربوية من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم للواء قصبه المفرق في الاردن.

منهج الدراسة.

المنهج الوصفي المسحي الذي يتلاءم مع طبيعة هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة.

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء قصبه المفرق للعام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦م، والبالغ عددهم (٢٩٨١) معلماً ومعلمة، حسب قسم التخطيط والبحث التربوي في المديرية.

عينة الدراسة.

تمّ اختيار عينة الدراسة بطريقة العينة الطبقية العشوائية من مختلف المدارس الأساسية والثانوية للبنين والبنات التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء قصبه المفرق، وقد تمّ توزيع (٥٠٠) استبانته، وتم استرداد (٤٥٠) بنسبة (٩٠%) ليبلغ العدد الكليّ لأفراد العينة (٤٥٠) معلماً ومعلمة بنسبة (١٥.١%) من مجتمع الدراسة، ويبين الجدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيراتها المستقلة.

جدول (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس وسنوات الخبرة

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	198	44.0
	أنثى	252	56.0
	المجموع	450	100.0
سنوات الخبرة	أقل من ١٠ سنوات	297	66.0
	١٠ سنوات فأكثر	153	34.00
المجموع		450	100.0

أداة الدراسة.

تم اعداد فقرات الاستبانة وفقا لمؤشرات المعايير لمديري المدارس كما وردت في وثيقة معايير القيادة لعام ٢٠١٤م (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤). وبعد الاطلاع على تلك المعايير والمؤشرات، تم تحديد المجالات التي بنيت في ضوءها أداة الدراسة الحالية، وصيغت مجموعة من الفقرات التي اندرجت تحت مجالات الدراسة وتم الاعتماد على المستوى المتقدم لمؤشرات المعايير فكان توزيع هذه الفقرات على النحو الآتي:

- المجال الأول: مجال القيادة والقيم والرؤية (٤ فقرات).
- المجال الثاني: مجال القيادة المتمركزة حول التعلم (٦ فقرات).
- المجال الثالث: مجال التخطيط والتقييم (٨ فقرات).
- المجال الرابع: مجال الاتصال والتواصل (٧ فقرات).
- المجال الخامس: مجال إدارة الموارد (٥ فقرات).
- المجال السادس: مجال التنمية الذاتية (٦ فقرات).

صدق الاستبانة.

قامت الباحثة بعرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من الأساتذة المتخصصين وعددهم (١٥) محكماً من أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت، ومن مشرفين ومدراء مدارس من مختلف التخصصات التربوية للتأكد من صدق الأداة، وقد طلب منهم إيداء رأيهم في فقرات الاستبانة من حيث انتماء الفقرة للمجال الذي اندرجت تحته، ومدى وضوح الفقرة، ومدى جودة الصياغة اللغوية وإضافة أي تعديل أو حذف وأي ملاحظات. وبناءً على الملاحظات والتوجيهات التي أبداها المحكمون، أجرت الباحثة بعض التعديلات على بعض فقرات الاستبانة، وبذلك أصبحت أداة الدراسة بصورتها النهائية مكونة من (٣٦) فقرة، وقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من جزئين أساسيين:

الجزء الأول: اشتمل على البيانات الأولية، وموجه لأفراد عينة الدراسة، يشرح لهم الهدف من الدراسة بالإضافة إلى البيانات الأولية.

الجزء الثاني: اشتمل على فقرات الاستبانة حيث وضعت هذه الفقرات على شكل مقياس بطريقة ليكرت ذي تدريج خماسي (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً)، وتمثل رقمياً الترتيب الآتي (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على التوالي، واستخدمت الباحثة المحك الآتي للحكم على درجة مستوى إجابات أفراد عينة الدراسة:

- (١ - ٢.٤٩) احتياجات تدريبية بدرجة ضعيفة.
 (٢.٥٠ - ٣.٤٩) احتياجات تدريبية بدرجة متوسطة.
 (٣.٥٠ - ٥) احتياجات تدريبية بدرجة كبيرة.

ثبات الاستبانة.

ولتحديد ثبات الأداة قامت الباحثة بحساب معاملات الثبات لهذه الاستبانة بتطبيقها على عينة استطلاعية، بلغ عدد أفرادها (٤٠) معلما ومعلمة من خارج عينة الدراسة، وذلك باستخدام: الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest)، وبفارق أسبوعين بين التطبيق الأول والثاني، بهدف استخراج معامل الارتباط بين أداء أفراد العينة في التطبيق الأول وأدائها في التطبيق الثاني، وقد تم حساب معامل ارتباط بيرسون الكلي فبلغ (٠.٨٦) للاستبانة لجميع مجالاتها، حيث تراوحت قيم معامل الثبات بين (٠.٨١ - ٠.٨٨)، وتعد هذه القيم كافية ومقبولة لثبات الاستبانة.

وقامت الباحثة كذلك باستخراج معامل ثبات الأداة باستخدام اختبار معامل الاتساق الداخلي من خلال تطبيق معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لمجالات الأداة وللمقياس ككل، حيث تراوحت قيم معامل الثبات بين (٠.٨٤ - ٠.٩١)، وتعد قيم معامل الثبات كافية ومقبولة لغايات هذه الدراسة، والجدول (٢) يوضح قيم معاملات الارتباط بطريقة الإعادة وقيم ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لمجالات الاستبانة وللمقياس ككل.

جدول (٢)

قيم معاملات الارتباط بطريقة الإعادة ومعاملات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لمجالات

الاستبانة وللمقياس ككل

المجال	قيمة معامل ارتباط بيرسون	معامل ارتباط كرونباخ ألفا
مجال القيادة والقيم والرؤية	0.82	0.86
مجال القيادة المتمركزة حول التعلم	0.81	0.84
مجال التخطيط والتقييم	0.88	0.91
مجال الاتصال والتواصل	0.83	0.86
مجال إدارة الموارد	0.87	0.90
مجال التنمية الذاتية	0.88	0.89
المقياس ككل	0.86	

متغيرات الدراسة.

تشتمل الدراسة الحالية على المتغيرات الآتية:

1. المتغيرات المستقلة وهي:
 - الجنس: وله فئتان: ذكر، وأنثى.
 - الخبرة: ولها مستويان: أقل من ١٠ سنوات، و ١٠ سنوات فأكثر.
2. المتغيرات التابعة وهي: درجة الممارسة، ولها ثلاثة مستويات (منخفضة، متوسطة، مرتفعة).

نتائج الدراسة ومناقشتها.

نتائج ومناقشة السؤال الأول: ما درجة ممارسة مديري المدارس لمعايير القيادة التربوية من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم للواء قصبه المفرق في الأردن؟ للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة في ضوء التحليل الإحصائي لاستنباه ممارسة مديري المدارس لمعايير القيادة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وفيما يلي عرض للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي المدارس لدرجة ممارسة مديري المدارس لمعايير القيادة التربوية حسب كل مجال من مجالات الدراسة. والجدول (٣) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي المدارس لدرجة ممارسة مديري المدارس لمعايير القيادة التربوية بمجالات الدراسة مرتبة تنازلياً.

جدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابات لكل مجال من مجالات الدراسة مرتبة

تنازلياً

رقم المجال	المجال	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
4	الاتصال والتواصل	1	3.96	.40	كبيرة
5	إدارة الموارد	2	3.95	.49	كبيرة
6	التنمية الذاتية	3	3.90	.52	كبيرة
3	التخطيط والتقييم	4	3.88	.42	كبيرة
2	القيادة المتمركزة حول التعلم	5	3.83	.41	كبيرة
1	القيادة والقيم والرؤية	6	3.80	.50	كبيرة
	للأداة ككل		3.89	.37	كبيرة

درجة ممارسة مديري المدارس لمعايير القيادة التربوية سمية الشديفات

يظهر الجدول (٣) أن مجال الاتصال والتواصل جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (٣.٩٦) وبدرجة كبيرة، ثم مجال إدارة الموارد في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي مقداره (٣.٩٥) وبدرجة كبيرة، وجاء مجال التنمية الذاتية في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي مقداره (٣.٩٠) وبدرجة كبيرة بينما احتل مجال التخطيط والتقييم في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي مقداره (٣.٨٨) وبدرجة كبيرة، وجاء مجال القيادة المتمركزة حول التعلم في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي مقداره (٣.٨٣) وبدرجة كبيرة، واحتل مجال القيادة والقيم والرؤية في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي مقداره (٣.٨٠) وبدرجة كبيرة. ويتبين كذلك ان المتوسط الكلي لتقديرات معلمي المدارس لدرجة ممارسة مديري المدارس لمعايير القيادة التربوية على جميع فقرات الاستبانة جاءت بدرجة كبيرة حيث بلغ المتوسط العام (٣.٨٩).

وقد تعزى هذه النتيجة إلى عدة عوامل منها: أن مؤشرات المعايير للقيادة التربوية أخذت من متغيرات الواقع التربوي والاجتماعي والاقتصادي والثقافي ومن ضمن معطيات النظام التربوي الأردني. وأن أفراد عينة الدراسة تجمعهم ظروف تربوية وتعليمية واجتماعية متقاربة، وأن عينة الدراسة من معلمي مدارس ممارسي للعمل التربوي وعلى دراية واحتكاك مباشر مع مدراء المدارس، مما زاد القدرة على تشخيص ممارسة القيادة من قبل مدراء المدارس، وكذلك لإدراك معلمي المدارس لأهمية القيادة التربوية، مما زاد الرغبة لديهم للإسهام في تحديد الممارسات القيادية وفقاً للمعايير، وأن مديري المدارس يمتلكون كفايات ومهارات وخبرات مهنية، والتزامهم بمتطلبات العمل، بكفاءة عالية ودراية بأهمية ممارسة مجالات القيادة وإيجاد مناخ مناسب للعمل والانجاز لمتطلبات مجالاتها المختلفة، ويجعلهم يحرصون على ممارسة القيادة التربوية التي تمكنهم من انجاز الواجبات الموكلة إليهم، وكذلك شعور مدير المدارس بالمسؤولية كقائد تربوي وحرصه على الطلبة ومستقبلهم مما يدفعه الى الالتزام بممارسة القيادة التربوية بدرجة مناسبة.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة كل من العظامات (٢٠٠٤)، ودراسة أبو زعيتر (٢٠٠٩)، ودراسة شاهين (٢٠١١) إذ بينت أن درجة الكلية للقيادة كانت عالية، ولا تتفق مع دراسة علي (٢٠٠٨) إذ بينت ان مستوى ممارسة القيادة التربوية بلغ مستوى مقبولاً.

المجال الأول: مجال القيادة والقيم والرؤية.

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال القيادة والقيم

والرؤية كما هو مبين في جدول (٤).

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة من معلمي المدارس عن فقرات المجال الأول (القيادة والقيم والرؤية) مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	يشرك الآخرين في تقاسم أدوار القيادة ويفوضهم مهام ومسؤوليات.	1	4.04	.60	كبيرة
2	يلهم الآخرين لإظهار مستويات مرتفعة من القيم والسلوك الأخلاقي.	2	3.89	.64	كبيرة
4	يتعاون مع الآخرين لمراجعة رؤية المدرسة ورسالتها بانتظام.	3	3.74	.78	كبيرة
3	يحقق رؤية المدرسة ورسالتها بشراكة مع الأطراف المعنية.	4	3.54	.81	كبيرة
	الكلي		3.80	.50	كبيرة

يبين الجدول (٤) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات مجال القيادة والقيم والرؤية، حيث جاءت الفقرة رقم (١) التي تنص على: "يشرك الآخرين في تقاسم أدوار القيادة ويفوضهم مهام ومسؤوليات". في المرتبة الأولى لدرجة ممارسة كبيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٤.٠٤)، وانحراف معياري (٠.٦٠)، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (٢) التي تنص على أنها "يلهم الآخرين لإظهار مستويات مرتفعة من القيم والسلوك الأخلاقي". بمتوسط حسابي بلغ (٣.٨٩)، وانحراف معياري (٠.٦٤)، وهذا يدل أن هذه الفقرة ذات ممارسة كبيرة، بينما جاءت الفقرة رقم (٣) التي تنص على أنها "يحقق رؤية المدرسة ورسالتها بشراكة مع الأطراف المعنية". وبالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٥٤)، وانحراف معياري (٠.٨١)، وهذا يدل أن هذه الفقرة ذات ممارسة كبيرة. ويتبين من الجدول ان بقية الفقرات لهذا المجال حصلت على درجة ممارسة كبيرة.

وقد يعزى ذلك إلى أن مديري المدارس يدركون الأمانة والرسالة التي يحملونها، وقدرة المدير القائد على غرس إحساس القيمة والاحترام وتوضيح الرؤية، وأن مديري المدارس يدركون بشكل كبير أهمية العلاقة بين المدرسة والبيئات الخارجية، سواء كانت هذه البيئات لها علاقة تنظيمية بالمدرسة كإدارة التربية والتعليم أو علاقة بالمدرسة كالمجتمعات المحلية التي تتفاعل مع

درجة ممارسة مديري المدارس لمعايير القيادة التربوية سمية الشدفيات

المدرسة، وأن مديري المدارس يدركون أن المدارس لا يمكن أن تؤدي رسالتها على الوجه الأكمل إلا من خلال المجتمعات والبيئات الخارجية.

ويمكن ان يعزى كذلك الى أن تنظيم عمل مدير المدرسة بشكل ينسجم مع الخطط التربوية العامة يسهم في الوصول الى الأهداف التربوية المرجوة ، ولإلمامهم بالتوجيهات التربوية ومعرفة السياقات وآليات العمل المدرسي، وما يترتب عليه من بناء رؤية للمدرسة من خلال فريق التطوير الذي يضم العديد من المعلمين ومدير المدرسة.

المجال الثاني: مجال القيادة المتمركزة حول التعلم.

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال القيادة المتمركزة حول التعلم كما هو مبين في جدول (٥).

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة من معلمي المدارس عن فقرات المجال الثاني (القيادة المتمركزة حول التعلم) مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
10	يبني مجتمعاً من النزاهة والمساءلة يتحمل فيه الأفراد مسؤوليتهم الفردية والجماعية عن سلوكياتهم.	1	4.03	.73	كبيرة
7	يستخدم الأدلة حول تقدم الطلبة لتطوير عملية التدريس، وتعزيز تعلم الطلبة ورفاههم بشكل متواصل.	2	3.90	.63	كبيرة
9	يبني ثقافة مدرسية مستندة إلى الإيمان بإمكانات الطلبة.	3	3.88	.70	كبيرة
8	يتيح الفرص للطلبة لممارسة القيادة وصنع القرار، ليشركوا في تشكيل عملية التعلم.	4	3.84	.64	كبيرة
6	يشارك إنجازات المدرسة مع المجتمع المدرسي والأطراف المعنية بشكل شفاف يتيح المشاركة.	5	3.82	.69	كبيرة
5	يبني ثقافة تعلم تركز على تحسين تعلم الطلبة وإعدادهم للحياة.	6	3.53	.88	كبيرة
	الكلية		3.83	.41	كبيرة

درجة ممارسة مديري المدارس لمعايير القيادة التربوية سمية الشديفات

يبين الجدول (٥) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات مجال القيادة المتمركزة حول التعلم، حيث جاءت الفقرة رقم (١٠) التي تنص على: "بيني مجتمعاً من النزاهة والمساءلة يتحمل فيه الأفراد مسؤوليتهم الفردية والجماعية عن سلوكياتهم." في المرتبة الأولى لدرجة ممارسة كبيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٤.٠٣)، وانحراف معياري (٠.٧٣)، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (٧) التي تنص على أنها "يستخدم الأدلة حول تقدم الطلبة لتطوير عملية التدريس، وتعزيز تعلم الطلبة ورفاههم بشكل متواصل." بمتوسط حسابي بلغ (٣.٩٠)، وانحراف معياري (٠.٦٣)، وهذا يدل أن هذه الفقرة ذات ممارسة كبيرة، بينما جاءت الفقرة رقم (٥) التي تنص على أنها "بيني ثقافة تعلم تركز على تحسين تعلم الطلبة وإعدادهم للحياة"، وبالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٥٣)، وانحراف معياري (٠.٨٨)، وهذا يدل أن هذه الفقرة ذات ممارسة كبيرة. ويتبين من الجدول أن بقية الفقرات لهذا المجال حصلت على درجة ممارسة كبيرة. ويمكن أن يعزى السبب في ذلك هو الإطلاع من قبل المديرين على آخر المستجدات والتطورات التي تساعد في تطوير أدائهم الإداري والفني والتزامهم بأساليب القيادة المتمركزة حول التعلم، وأن مديري المدارس يدركون بشكل كبير أهمية التعرف على أساليب التدريس وتطوير المناهج وتحليل محتواها من أجل الارتقاء بالمستوى العلمي والثقافي للطلبة، والعمل على توعية المعلمين بضرورة ربط المناهج الدراسية بحاجات المتعلم.

ويمكن أن يعزو سبب ذلك إلى الاهتمام الكبير الذي تبديه وزارة التربية والتعليم الأردنية، ومديرية التربية والتعليم، وفي العمل على توفير جميع الامكانيات التي تساهم في القيادة المتمركزة حول التعلم، واستجابات مدراء المدارس للخطط التطويرية التي تضعها وزارة التربية، فهم الذين يحفزون ويستثيرون لابتكار طرق وأساليب حديثة للنهوض بالتعليم.

المجال الثالث: مجال التخطيط والتقييم

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التخطيط والتقييم كما هو مبين في جدول (٦).

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة من معلمي المدارس عن فقرات المجال الثالث (التخطيط والتقييم) مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
11	يقيم خطة تطوير المدرسة، ويتأمل فيها بناءً على المراجعة الذاتية والاحتياجات المستجدة من أجل تحسين الخطة.	1	4.05	.68	كبيرة
16	يفود عملية وضع التقارير الاستراتيجية بناءً على عملية المتابعة، وذلك لرفع تقارير بالنتائج وحشد الموارد والدعم للتطوير المستمر.	2	3.98	.60	كبيرة
12	يستخدم خطة تطوير المدرسة لتحفيز المجتمع والشركاء وإشراكهم بشكل منتج في ظل تركيز متواصل على أهمية جودة التعليم ودور المجتمع المحلي في تحقيق ذلك.	3	3.89	.59	كبيرة
17	يستخدم كافة البيانات المتاحة للتطوير المستمر لتحسين أداء الطلبة وتعلمهم.	4	3.87	.63	كبيرة
18	يضمن وجود نظام توثيق واضح يفهمه جميع العاملين، ويلتزمون به.	5	3.84	.61	كبيرة
13	يعزز ثقافة التطور في المدرسة.	6	3.83	.75	كبيرة
15	يشرك الأطراف المعنية بشكل منتظم في متابعة التقدم المحرز في المدرسة نحو تحقيق الأهداف المشتركة المنصوص عليها في خطة تطوير المدرسة.	7	3.83	.65	كبيرة
14	يتأمل في عمليات إدارة التغيير، ويعززها من أجل تقديم دعم أفضل لتطوير الإدارة المدرسية.	8	3.79	.75	كبيرة
	الكلية		3.88	.42	كبيرة

يبين الجدول (٦) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التخطيط والتقييم، حيث جاءت الفقرة رقم (١١) التي تنص على: " يقيم خطة تطوير المدرسة، ويتأمل فيها بناءً على المراجعة الذاتية والاحتياجات المستجدة من أجل تحسين الخطة." في المرتبة الأولى لدرجة ممارسة كبيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٤.٠٥)، وانحراف معياري (٠.٦٨)، تلتها في المرتبة

درجة ممارسة مديري المدارس لمعايير القيادة التربوية سمية الشدفيات

الثانية الفقرة رقم (١٦) التي تنص على أنها " يقود عملية وضع التقارير الاستراتيجية بناءً على عملية المتابعة، وذلك لرفع تقارير بالنتائج وحشد الموارد والدعم للتطوير المستمر." بمتوسط حسابي بلغ (٣.٩٨)، وانحراف معياري (٠.٦٠)، وهذا يدل أن هذه الفقرة ذات ممارسة كبيرة، بينما جاءت الفقرة رقم (١٤) التي تنص على أنها " يتأمل في عمليات إدارة التغيير، ويعززها من أجل تقديم دعم أفضل لتطوير الإدارة المدرسية."، وبالمرتبة الأخيرة وبتوسط حسابي بلغ (٣.٧٩)، وانحراف معياري (٠.٧٥)، وهذا يدل أن هذه الفقرة ذات ممارسة كبيرة. ويتبين من الجدول ان بقية الفقرات لهذا المجال حصلت على درجة ممارسة كبيرة.

ويشير ذلك إلى أن نظرة المعلمين لمدير المدرسة أنه شخص يتابع سير العملية التربوية في الميدان، ويفعل الأنشطة المدرسية، ويشرف على فاعلية استخدام المرافق المدرسية، ويخطط على نحو واقعي، ويوزع المهام والأعمال على العاملين في المدرسة وفقاً للأنظمة والتعليمات التربوية. وقد تشير هذه النتيجة إلى حرص مدير المدرسة على نقل الأفكار، والخبرات، والتجارب والتجديدات التربوية إلى العاملين معه، والعمل على ترجمتها إلى خطط إجرائية داخل مدرسته. وقد تكون نتيجة رضا المعلمين عن دور المدير في قيادة مدارسهم نحو توظيف ما قامت به وزارة التربية والتعليم من تحسينات على أساليب التقييم واستخدام أفضل الأساليب والوسائل للتقييم. وقد يعزى ذلك إلى حرص مديري المدارس على التقييم المستمر للأعمال في المدارس وذلك بهدف التأكد من تنفيذه في الوقت المحدد، وحرص إدارة المدرسة إلى المراقبة المستمرة لعملية تصحيح مسار المدرسة نحو الهدف المنشود بصورة طيبة ومشاركة جميع العاملين في تقويم جوانب العمل المدرسي.

وقد يعزى ذلك إلى وجود مساعي حقيقية لدى مديري المدارس لتطوير أداء المدرسة، وأن العمل الإداري المدرسي يخضع للأنظمة وأدلة إرشادية.

المجال الرابع: مجال الاتصال والتواصل.

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الاتصال والتواصل كما هو مبين في جدول (٧).

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة من معلمي المدارس عن فقرات المجال الرابع (الاتصال والتواصل) مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
23	يستخدم فرقاً فعالة لتوزيع المسؤوليات والقيادة.	1	4.09	.54	كبيرة
25	يعمل بشكل مستمر بشراكة مع المجتمع المحلي والعالمي لتحقيق المنفعة المتبادلة.	2	4.08	.68	كبيرة
22	يعزز مشاركة المجتمع المدرسي ككل من خلال التعاون.	3	4.04	.65	كبيرة
20	ينشئ أنماط تواصل متعددة الاتجاهات بين جميع الأطراف المعنية.	4	3.97	.68	كبيرة
24	يقيم فعالية التعاون بحيث ينتج عن ذلك خطة لتعزيز التعاون داخل المدرسة.	5	3.88	.64	كبيرة
19	يبنى علاقة مع المجتمع ككل لتمكين المدرسة من العمل بكفاءة.	6	3.84	.57	كبيرة
21	يقيم عملية التواصل للحفاظ على أنظمة صنع قرار شفافة.	7	3.83	.58	كبيرة
	الكلية		3.96	.40	كبيرة

يبين الجدول (٧) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الاتصال والتواصل، حيث جاءت الفقرة رقم (٢٣) التي تنص على: " يستخدم فرقاً فعالة لتوزيع المسؤوليات والقيادة." في المرتبة الأولى لدرجة ممارسة كبيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٤.٠٩)، وانحراف معياري (٠.٥٤)، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (٢٥) التي تنص على أنها " يعمل بشكل مستمر بشراكة مع المجتمع المحلي والعالمي لتحقيق المنفعة المتبادلة." بمتوسط حسابي بلغ (٤.٠٨)، وانحراف معياري (٠.٦٨)، وهذا يدل أن هذه الفقرة ذات ممارسة كبيرة، بينما جاءت الفقرة رقم (٢١) التي تنص على أنها " يقيم عملية التواصل للحفاظ على أنظمة صنع قرار شفافة." وبالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٨٣)، وانحراف معياري (٠.٤٠)، وهذا يدل أن هذه

درجة ممارسة مديري المدارس لمعايير القيادة التربوية سمية الشدفيات

الفقرة ذات ممارسة كبيرة. ويتبين من الجدول أن بقية الفقرات لهذا المجال حصلت على درجة ممارسة كبيرة.

وقد تعزى النتيجة الى قدرة مديري المدارس على كسب ثقة زملائهم، والتعامل معهم في الحياة التي يمارسونها مع بعضهم بعض بالتواصل الجيد والناجح، وأن لديهم القدرة الكبيرة على الاستجابة لتلبية رغبات زملائهم والتي تزيد من التواصل الناجح مع بعضهم البعض في الحياة التي يمارسونها. ويمكن ان تعزى النتيجة إلى أن تأهيل الإداريين التربويين بشكل منهجي وأكاديمي قبل الخدمة وفي أثنائها.

وقد يعزى ذلك إلى إدراك مديري المدارس لأهمية وجود جو من من الألفة والاتصال والتواصل، مما يسهم في زيادة الدافعية وتحسين أداء المدرسة، ويزيد الثقة والأمان في البيئة المدرسية، الأمر الذي يجعل التواصل أكثر قوة وفاعلية، مع ما يبديه مدير المدرسة من معاملة حسنة وتصرف جيد في مختلف المواقف وعند تنفيذ العاملين لمهامهم وتشجيعهم على التعاون المتبادل فينعكس أثر ذلك ايجابا على أداء العاملين فيكونون أكثر حماسا واهتماما وسعيا الى انجاح العمل المدرسي بمختلف مستوياته الفني والإداري وبالتالي تحسّن الأداء العام.

المجال الخامس: مجال إدارة الموارد.

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال إدارة الموارد كما هو مبين في جدول (٨).

جدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة من معلمي المدارس عن فقرات المجال الخامس (إدارة الموارد) مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
28	يتشارك مع المدارس الأخرى والمجتمع المحلي في المعرفة الجمعية والمهارات بما يسهم في مجتمع تعلم وتطور مستمرين.	1	4.11	.71	كبيرة
30	يضمن الاستثمار الأمثل للموارد المادية والفنية لفائدة المدرسة والمجتمع.	2	4.05	.65	كبيرة
29	يستخدم الميزانيات بشكل استراتيجي لتحقيق أقصى قدر من المنافع للطلبة.	3	3.89	.71	كبيرة
26	يضمن فعالية العاملين ودافعيتهم وحماسهم.	4	3.86	.74	كبيرة
27	يكرم العاملين على تطورهم وأدائهم ومكافأتهم مع تبنّيهم القيادة والتطوير الذاتي.	5	3.84	.73	كبيرة
	الكلي		3.95	.49	كبيرة

درجة ممارسة مديري المدارس لمعايير القيادة التربوية سمية الشدافات

يبين الجدول (٨) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات مجال إدارة الموارد، حيث جاءت الفقرة رقم (٢٨) التي تنص على: "يتشارك مع المدارس الأخرى والمجتمع المحلي في المعرفة الجمعية والمهارات بما يسهم في مجتمع تعلم وتطور مستمرين". في المرتبة الأولى لدرجة ممارسة كبيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٤.١١)، وانحراف معياري (٠.٧١)، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (٣٠) التي تنص على أنها "يضمن الاستثمار الأمثل للموارد المادية والفنية لفائدة المدرسة والمجتمع". بمتوسط حسابي بلغ (٤.٠٥)، وانحراف معياري (٠.٦٥)، وهذا يدل أن هذه الفقرة ذات ممارسة كبيرة، بينما جاءت الفقرة رقم (٢٧) التي تنص على أنها "يكرم العاملين على تطورهم وأدائهم ومكافأتهم مع تبنيهم القيادة والتطوير الذاتي"، وبالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٨٤)، وانحراف معياري (٠.٧٣)، وهذا يدل أن هذه الفقرة ذات ممارسة كبيرة، ويتبين من الجدول أن بقية الفقرات لهذا المجال حصلت على درجة ممارسة كبيرة.

وقد تعزى هذه النتيجة على حرص مدراء المدارس على مصلحة المدرسة من أجل تسيير الأمور وإدارتها بشكل يليق بمستوى المدرسة والمستوى الذي تطلبه وزارة التربية والتعليم، ومديرية التربية والتعليم للواء قسبة المفرق.

وقد يعزى ذلك إلى إدراك مديري المدارس لأهمية إدارة الموارد ودورها الكبير في الوصول لإدارة تعمل على الارتقاء بدور المدرسة.

المجال السادس: مجال التنمية الذاتية

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التنمية الذاتية هو مبين في جدول (٩).

جدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة من معلمي المدارس

عن فقرات المجال السادس (التنمية الذاتية) مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
34	يلهم الآخرين من خلال أدائه القيادي المتطور.	1	4.14	.68	كبيرة
31	يطبق نهجاً مستمراً في السعي للحصول على النقد البناء والتصرف بناءً عليه، من أجل تحسين الأداء.	2	4.11	.70	كبيرة

درجة ممارسة مديري المدارس لمعايير القيادة التربوية سمية الشدفيات

كبيرة	.69	4.10	3	يستخدم سبل منظمة ومستمرة لجمع المعلومات حول أدائه القيادي.	35
كبيرة	.77	4.09	4	يوجه الآخرين لتعلم إدارة الأخطار وحل النزاعات.	32
كبيرة	.76	4.04	5	يشجع الآخرين على بناء قنوات تواصل مفتوحة.	33
كبيرة	.94	2.92	6	يخطط لتطوره المهني بناءً على الأداء المدرسي.	36
كبيرة	.52	3.90	الكلية		

يبين الجدول (٩) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات مجال إدارة الموارد، حيث جاءت الفقرة رقم (٣٤) التي تنص على: " يلهم الآخرين من خلال أدائه القيادي المتطور". في المرتبة الأولى لدرجة ممارسة كبيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٤.١٤)، وانحراف معياري (٠.٦٨)، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (٣١) التي تنص على أنها " يطبق نهجاً مستمراً في السعي للحصول على النقد البناء والتصرف بناءً عليه، من أجل تحسين الأداء." بمتوسط حسابي بلغ (٤.١١)، وانحراف معياري (٠.٧٠)، وهذا يدل أن هذه الفقرة ذات ممارسة كبيرة، بينما جاءت الفقرة رقم (٣٦) التي تنص على أنها " يخطط لتطوره المهني بناءً على الأداء المدرسي"، وبالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٩٢)، وانحراف معياري (٠.٩٤)، وهذا يدل أن هذه الفقرة ذات ممارسة متوسطة. ويتبين من الجدول أن بقية الفقرات لهذا المجال حصلت على درجة ممارسة كبيرة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن مديري المدارس يدركون بدرجة كبيرة من وجهة نظر المعلمين متطلبات موقعهم القيادي ليمارسوا أعمالهم بالشكل المرغوب فيه، إضافة إلى رغبتهم الأكيدة في تنمية وتطوير مهاراتهم الأدوات لتلبية تلك المتطلبات.

وقد يعزى ذلك إلى توجيهات وزارة التربية والتعليم في الأردن للتنمية الذاتية لمدرء المدارس، وكذلك للدور الذي تقوم به مديرات المدارس في تحقيق التنمية المهنية، وإيجاد فرص التعلم والتدريب المستمر.

نتائج ومناقشة السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى

$(\alpha \leq 0.05)$ في درجة ممارسة مديري المدارس لمعايير القيادة التربوية من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم للواء قصبه المفرق في الأردن تعزى لمتغيرات: الجنس والخبرة؟

درجة ممارسة مديري المدارس لمعايير القيادة التربوية سمية الشديفات

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام اختبار (ت) وكما يظهر في الجدول (١٠)، والجدول (١١).

جدول (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لأثر متغير الجنس

النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة *
ذكر (معلم)	198	3.87	.38	-1.049	.295
أنثى (معلمة)	252	3.91	.35		

يشير جدول (١٠) أن المتوسط الحسابي لتصورات معلمي المدارس جاءت (٣.٨٧) أقل من المتوسط الحسابي (٣.٩١) لمعلمات المدارس وعند مقارنة هذين المتوسطين باستخدام اختبار (ت) وبالرجوع إلى جدول رقم (١٠) يلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) عند إجابة أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس.

وربما يعزى ذلك إلى تشابه ظروف المدارس وإمكاناتها، وإلى خضوع مديري ومديرات المدارس إلى نفس المؤثرات، وبرامج التدريب أثناء الخدمة، والتشابه في الممارسات الإدارية بين معظم مديري ومديرات المدارس، وأن مديري ومديرات المدارس دائمي المنافسة في حسن قيادة المدرسة وإتباع النمط الجيد في الإدارة المدرسية، ويخضعوا لنفس القرارات والتعليمات الواردة من قبل الإدارة التعليمية، وكذلك المرجعية لمديري المدارس ووحدة وهي وزارة التربية والتعليم.

وقد يعزى ذلك إلى أن كل مدير ومديرة كلا حسب مجهوده وحسب ظروف عمله يعكس صورة إيجابية عن إنجازهم في سبيل تنمية هذه المهارات لديه سواء أكان ذلك ذكراً أم أنثى، إضافة إلى أن مجتمع المعلمين ينظرون بعين المساواة إلى كل من الذكر والأنثى في الجهود المبذولة في هذا الإطار.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة أبو زعيتير (٢٠٠٩) إذ بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، ولا تتفق مع دراسة علي (٢٠٠٨) إذ بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

ولتحديد هل تختلف متوسطات تقديرات المعلمين في مديرية التربية والتعليم للواء قصبه المفرق في الأردن لدرجة ممارسة مديري المدارس لمعايير القيادة التربوية تبعاً لمتغير الخبرة تم

درجة ممارسة مديري المدارس لمعايير القيادة التربوية سمية الشدفيات

استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام اختبار (ت) وكما يظهر في الجدول (١١).

جدول (١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لأثر متغير الخبرة

الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة*
أقل من ١٠ سنوات	297	3.90	.37	.746	.456
١٠ سنوات فأكثر	153	3.88	.36		

يشير جدول (١١) أن المتوسط الحسابي لتصورات عينة الدراسة والذين خبرتهم التدريسية أقل من ١٠ سنوات جاءت (٣.٩٠) أعلى من المتوسط الحسابي (٣.٨٨) لعينة الدراسة والذين خبرتهم التدريسية ١٠ سنوات فأكثر وعند مقارنة هذين المتوسطين باستخدام اختبار (ت) وبالرجوع إلى جدول رقم (١١) يلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) عند إجابة أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الخبرة.

وهذه النتيجة تؤكد إجماع معلمي المدارس باختلاف خبراتهم على ممارسة مدراء المدارس للقيادة التربوية وفقاً للمعايير، بدرجة كبيرة على اختلاف خبراتهم، ويعزى هذا أن مجتمع الدراسة مهما اختلفت سنوات الخبرة لديهم يؤكدون على واقع القيادة لديهم، ويشعرون بأهمية ممارسة مديري المدارس للقيادة وبالتالي لم تختلف نظرتهم نحوها على اختلاف خبراتهم، وأن ممارسات مدراء المدارس التربوية واضحة وجلية؛ لا تحتاج إلى كثير من الخبرة لاكتشافها، فهي تُعد من المسلمات من وجهة نظرهم. وربما يعود ذلك إلى المنافسة بين مدراء المدارس للعمل على أن تكون مدرسة كل منهم مميزة ومطبقة للتطوير ويكون ذلك من ضمن متطلبات العمل الإداري ومتطلبات القيادة التربوية في المدارس.

وقد يعزى ذلك إلى أن الخبرة التعليمية لدى المعلمين لا تشكل تأثيراً فاعلاً وحاسماً وذلك لكون هذا الأمر يشكل قناعة لدى المعلمين سواء أكانوا من حديثي التعيين أم كانوا ممن لديهم سنوات خبرة طويلة في التعليم لدرجة ممارسة مديري المدارس للقيادة التعليمية والتي تشكل جزءاً أساسياً من حياتهم بمختلف خبراتهم العملية.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة كل من الريمي (٢٠٠٥)، ودراسة أبو زعيتير (٢٠٠٩) إذ بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة.

التوصيات.

- في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، فإن الباحثة تقترح عدد من التوصيات، وهي كما يأتي:
- تبين من خلال نتائج الدراسة الحالية ارتفاع درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة التربوية وفقاً للمعايير التربوية، وفي ضوء هذه النتيجة توصي الدراسة بضرورة المحافظة على هذه الممارسة وتعزيزها.
 - الاستفادة من فقرات أداة الدراسة لتحديد مدى ممارسة مديري المدارس للقيادة التربوية.
 - إنشاء قاعدة بيانات لتكون مؤشر لمدى ممارسة مديري المدارس لمعايير القيادة التربوية.
 - إجراء دراسات حول معايير القيادة التربوية، وعلاقتها بمتغيرات أخرى وفي بيانات غير لواء قسبة المفرق.

قائمة المراجع.

المراجع باللغة العربية:

- الإبراهيم، عدنان بدري (٢٠٠٢). الإدارة التربوية مدرسية صفية، ط١، الأردن، أريد: مؤسسه حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع.
- أبو زعيتر، منير حسن (٢٠٠٩). درجة مديري المدارس الثانوية في محافظة غزة للمهارات القيادية وسبل تطويرها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بالجامعة الإسلامية، غزة: فلسطين.
- أبو تينة، عبد الله محمد، وعبيدات، أسامه محمد، وخصاونة، سامر عبد الكريم (٢٠٠٨). درجة ممارسة مديري مدارس محافظة البلقاء ومديراتها لنموذج ليثود وجانتزي في القيادة التحويلية من وجهة نظر معلمهم ومعلماتهم. دراسات، العلوم التربوية، ٣٥(١)، ٩٩-١٠٩.
- أحمد، أحمد إبراهيم (١٩٩٩). نحو تطوير الإدارة المدرسية، ط٣. القاهرة: مكتبة المعارف الحديثة.
- أسعد، وليد أحمد (٢٠٠٥). الإدارة التعليمية، ط١. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر.
- الباطين، عبد الرحمن بن عبد الوهاب بن سعود (٢٠١٢). مستوى الرضا الوظيفي لمديري المدارس المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، العدد ٢٥، ١٣-٨٦.

درجة ممارسة مديري المدارس لمعايير القيادة التربوية سمية الشديفات

- الباز، مروة (٢٠١٠). تقويم برنامج إعداد معلم العلوم الفيزيائية في كليات التربية في ضوء معايير الجودة". المؤتمر العلمي السنوي الثالث والدولي الأول (معايير الجودة والاعتماد في التعليم المفتوح في مصر والوطن العربي)، كلية التربية ببورسعيد، ٢٧-٢٨ مارس، المجلد الثاني، ص ٧٥٩-٧٩٩.
- بانافع، سناء حسين حسن (٢٠٠٣). الأتماط القيادية السائدة لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في كليات التربية بجامعة صنعاء وعدن. (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة صنعاء، اليمن.
- البدرى، طارق عبد الحميد (٢٠٠٥). أساسيات الإدارة التعليمية ومفاهيمها. عمان: دار الفكر
- البدرى، طارق عبد الحميد (٢٠٠١). الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- البرعمي، سمية وطناش، سلامة (٢٠٠٨). فاعلية المدرسة الأساسية الحكومية في سلطنة عمان . دراسات، الجامعة الأردنية، ٣٥(١)، ٣٧-٥٦.
- بطبخ، فتحية أحمد (٢٠٠٥) أثر استراتيجيات تدريبية مقترحة لبعض الموضوعات والمفاهيم الرياضية المرتبطة بمعايير (المستويات المعيارية) الرياضيات المدرسية العالمية NCTM على جانبي المعرفة والتطبيق العملي لها في التدريس لدى الطلاب المعنيين شعبة الرياضيات . المؤتمر العلمي السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس: مناهج التعليم والمستويات المعيارية. القاهرة: جامعة عين شمس.
- بلبيسي، فانتة جميل محمد (٢٠٠٧). درجة ممارسة المهام القيادية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين. رسالة ماجستير) غير منشورة) ، كلية التربية، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- البوهي، فاروق شوقي (٢٠٠١). الإدارة التعليمية والمدرسية. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- جرادات، عزت وعما الدين ، منى (٢٠٠٠). التجارب العالمية المتميزة في الإدارة التربوية. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم
- جعفر، رملة (٢٠٠٥). واقع القيادات لدى مديري المدارس الابتدائية ومديراتها في مملكة البحرين. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد (٦)، العدد (٣)، البحرين ، - ٢٨١ - ٢٨٢.
- حبيشي، عادل محمود (٢٠١١). قياس القدرة على القيادة التربوية لمديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظة عدن. مجلة كليات التربية، جامعة عدن، العدد ١٢، ١٥٥ - ١٨٠.
- الحديدي، محمد بن راشد بن سعيد (١٩٩٨). الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات المدارس الإعدادية والثانوية بمدارس التعليم العام في سلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، مسقط، عمان.

درجة ممارسة مديري المدارس لمعايير القيادة التربوية سميت الشدفيات

- الحراحشة، محمد عبود (٢٠٠٦). العلاقة بين الأنماط القيادية التي يمارسها مديرو المدارس ومستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين في مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة الطفيلة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٧(١)، كلية التربية، جامعة البحرين، ١٣-٤٢.
- الحريري، رافدة (٢٠٠٧). مهارات القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية. عمان، الأردن: دار المناهج.
- حسين، سلامه (٢٠٠٤). اتجاهات حديثه في الإدارة المدرسية الفعالة. عمان: دار الفكر للنشر.
- حمائل، عبد عطا الله (٢٠١٢). القيادات التربوية ومتطلبات تأهيلها لمواجهة مستجدات العصر. عمادة البحث العلمي والدراسات العليا: جامعة القدس المفتوحة.
- الخالدة، عايد (٢٠٠٣). بناء معايير لإدارة التجديدات في النظام التربوي الأردني. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان الأردن.
- ربيع ، هادي مشعان (٢٠٠٦). الإدارة المدرسية والإشراف التربوي الحديث، ط١. عمان: مكتبة المجتمع العربي.
- رفاعي، رفاعي محمد (٢٠٠٠). الإدارة العلمية. القاهرة: مكتبة النهضة.
- الريمي، عبده محمد حسين (٢٠٠٥). المهارات القيادية لمديري المدارس الثانوية في مدينة تعز كما يتصورها أعضاء الهيئة التعليمية. (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة تعز، اليمن.
- الزغاط، جمال سليمان (٢٠٠٥). تقويم أداء تلاميذ المرحلة الإعدادية في ضوء المستويات المعيارية. المؤتمر العلمي السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس: مناهج التعليم والمستويات المعيارية. القاهرة: دار الضيافة -جامعة عين شمس.
- زيان ، محمود (٢٠١٢). ثلاثية القيادة الفعالة ، ط 1 . مصر: ريتاج للنشر والتوزيع .
- السعود، راتب (٢٠١٥). اتجاهات معاصرة في القيادة التربوية: القيادة بالحب (الإدارة بفطرة الأمومة). المؤتمر الدولي الأول: التربية آفاق مستقبلية، كلية التربية، جامعة الباحة، المملكة العربية السعودية، ١٢-١٥/٤/٢٠١٥م.
- سويدان، طارق، والعدلوني، محمد (٢٠٠٢). إدارة الوقت، ط١. الرياض: قرطبة للنشر والتوزيع.
- 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 ، فلسطين.
- شحادة، حاتم عبد الله (٢٠٠٨). واقع الممارسات الإدارية لمديري التربية والتعليم في محافظات غزة في ضوء معايير الإدارة الإستراتيجية وسبل تطويرها. رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية الجامعة الإسلامية.

درجة ممارسة مديري المدارس لمعايير القيادة التربوية..... سمية الشديفات

- شرف، علية محمد إسماعيل (٢٠١٥). دور القيادة التربوية الفعالة في تحقيق البيئة المدرسية الجاذبة للتعلم. المؤتمر الدولي الأول لكلية التربية بجامعة الباحة، التربية آفاق مستقبلية، في الفترة من ١٢-١٥/٤/٢٠١٥م، ٤٧-٦٩.
- الشمراني، حامد محمد (٢٠٠٨) معايير مقترحة للجودة التعليمية في ضوء معايير بالدريج للجودة الشاملة في مدارس التعليم العام بالمملكة (نموذج مقترح). رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى :مكة المكرمة.
- شوقي، طريف (٢٠٠٤). السلوك القيادي، فعالية الإدارة. القاهرة: دار غريب.
- طشطوش، هائل عبد المولى (٢٠٠٨). أساسيات في القيادة والإدارة النموذج الإسلامي في القيادة والإدارة. الأردن، اربد: دار الكندي للنشر والتوزيع
- طنطاوي، احمد عابد (٢٠٠٢). التربية المقارنة والإدارة التعليمية. طنطا: مكتبة جامعة طنطا.
- الطويل، هاني عبد الرحمن (٢٠٠١). الإدارة التربوية والسلوك التنظيمي. عمان: دار وائل.
- الطيب، احمد، والبشتي، جمعة (٢٠٠٤). القيادة الإبداعية وإدارة التغيير والتطوير. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العربي السنوي الخامس للإدارة والإبداع والتجديد ٢٧-٢٩ تشرين الثاني، المؤسسة العربية للتنمية الإدارية، مصر.
- عابدين، محمد عبد القادر (٢٠٠١). الإدارة المدرسية الحديثة ، ط١ . عمان: دار الشروق للنشر.
- العتيبي، ضرار (٢٠٠٧). العملية الإدارية، مبادئ وأصول، وعلم وفن. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- العجمي، محمد (٢٠٠٨). القيادة التربوية الإشراف التربوي الفعال والإدارة الحافزة. الإسكندرية : دار الجامعة الجديدة للنشر.
- عريفيج، سامي سلطي (٢٠٠٤). الإدارة التربوية المعاصرة ، ط٢. عمان: دار الفكر.
- العريمي، حليس محمد (٢٠٠٥). تقدير درجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية في سلطنة عمان كما يتصورها القادة الإداريون والأكاديميون. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، قسم الإدارة وأصول التربية.
- عطوي، جودت عزت (٢٠٠٤). الإدارة التعليمية والإشراف التربوي: أصولها وتطبيقاتها العملية. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع
- العظامات، خلف دهر (٢٠٠٤). درجة ممارسة السلوك القيادي لمديري التربية والتعليم في الأردن وعلاقتها بالرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي لرؤساء الأقسام التابعين لهم. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان ، الأردن.

درجة ممارسة مديري المدارس لمعايير القيادة التربوية سمية الشديفات

- علي، عيسى (٢٠٠٨). بحث مقارنة لدرجة ممارسة القيادة التربوية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في مدينتي دمشق وحمص وعلاقتها ببعض المتغيرات . *مجلة جامعة دمشق*، المجلد (٢٤)، العدد (الأول)، سوريا، ١٠٥ - ١٥٢.
- العمرات، محمد (٢٠١٠). درجة فاعلية أداء مديري المدارس في مديرية تربية البتراء من وجهة نظر المعلمين فيها. *المجلة الأردنية للعلوم التربوية*، عمان، العدد (٦)، المجلد (٤)، ص ٣٤٩ - ٣٥٩.
- العميان، محمود سلمان (٢٠١٠). السلوك التنظيمي في مؤسسات الأعمال، ط٥. عمان: دار وائل.
- الفتلاوي، سهيلة محسن (٢٠٠٧). الجودة في التعليم، المفاهيم، المعايير، المواصفات، المسؤوليات، ط ١. الأردن، عمان: دار الشروق.
- كاريتز، جون (٢٠٠١) مدير المدرسة ودوره في تطوير التعليم. مدير دراسات (القيم التربوية) جامعة فلوريدا الدولية الطبعة الأولى.
- الكعبي، نعيمة عبد الله (٢٠٠٤). مستوى تحقق معايير المحتوى الأكاديمي عند أطفال التمهيدي في رياض الأطفال في مملكة البحرين. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.
- المالكي، عمر بن عبد الله (٢٠١٤). ممارسة مديري المدارس الثانوية لأساليب القيادة المدرسية من وجهة نظر المعلمين في مدينة الرياض. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، ٣ (٨)، ١٤٣ - ١٥٨.
- المحبوب، عبد الرحمن (٢٠٠٠). كفاءة مديري المدارس ومديراتها الثانوية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات". *المجلة التربوية*، المجلد ١٥، العدد ٥٧، جامعة الكويت، الكويت، ١١٧-١٦٤.
- مرسي، محمد منير (٢٠٠١). الإدارة المدرسية الحديثة. القاهرة: عالم الكتب الحديث.
- مصطفى، يوسف عبد المعطي (٢٠٠٥). الإدارة مداخل جديدة لعالم جديد . القاهرة: دار الفكر العربي.
- المعمري، سيف (٢٠٠٤). فاعلية إدارة المدرسة الثانوية وتوجهات تطويرها في ضوء التطوير التربوي لسلطنة عمان . أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- مقابلة، محمد قاسم (٢٠١١). التدريب التربوي والأساليب القيادية الحديثة وتطبيقاتها التربوي، ط١. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

درجة ممارسة مديري المدارس لمعايير القيادة التربوية..... سمية الشديفات

- المهدي، ياسر فتحي الهنداوي (٢٠١٢). بناء القدرة المدرسية على التحسين المستمر دراسة حالة لأربع مدارس ابتدائية في مصر. **المجلة الدولية للأبحاث التربوية**، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد ٣١، ٣٦٢-٤٠٧.
- النبوي، أمين محمد (٢٠٠٦). الاعتماد الأكاديمي لمدارس التعليم قبل الجامعي في دول الإمارات العربية المتحدة. **مجلة التربية**، (د.م)، العدد ١٩، ١٣٥-٢٠٧.
- النوري، قيس (٢٠٠١). السلوك الإداري وخلفياته الاجتماعية. عمان: حمادة للدراسات.
- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٤). **معايير القيادة**. عمان: وزارة التربية والتعليم الأردنية.
- اليونسكو، معهد (٢٠٠٨). **دليل تنفيذ المراجعة الذاتية**. وكالة الغوث الدولية، عمان - الأردن.

المراجع باللغة الأجنبية:

- AlFahad, Heba, AlHajri, Salem and Alqahtani, Abdulmuhsen (2013). "The Relationship between School Principals' Leadership Styles and Teachers' Achievement Motivation". **Proceedings of 3rd Asia-Pacific Business Research Conference**, (25-26), February, Kuala Lumpur, Malaysia.
- Daresh, John, and Male, Trevor (2001). **"Pluse and Minuse of British Head teacher Reform Toward Avision of Instructional Leadership"**.(WWW.Eric.edu.com).
- Dowdle, M. (2000). The knowledge and skills required of effective school administrative as perceived by elementary school principals within the stat of Alabama . **Education Leadership**, 59 (8) ,36-42.
- Gandal, M & Vranek, J. (2001). sept. Standards: Here today, here tomorrow. **Educational Leadership**, 59,(1), 6-13.
- Gorton, R.A. and Snowden, P.E. (1993). **School Leadership and Administration**. U.S.A : WSB Brown & Benchmark.
- Ibrahim, Ali S. & Al-Taneiji, Shaikah (2013): "Principal leadership style, school performance, and principal effectiveness in Dubai schools". **International Journal of Research Studies in Education**, January, Vol(2) , No (1),p (41-54).
- Kisilik,R.(1990).**Classroom and Management** .U.S.A: University of new Orleans.
- McBrien J.L. & Brandt, R. S. (1997). **A Guide to Education Term, The Language of Learning: Association for Supervision and Curriculum Development**:(<http://www.ascd.org/portal/site/ascd/menuitem>).
- Norton, M. Scott (2003). Let's Keep Our Quality School Principals on the Job. **The High School Journal**, 86(2) 50-56.
- Phillips, S. (1987). "District level policies and practices". **Phi Delta Kappan**, 68(4).

- Shackleton, VS. (1995). **Business Leadership**. London: British library cataloguing in publication data.
- Sregiovanni, T. J. (1996). **Leadership for the schoolhouse: How is it different?** (1st ed.). JosseBass Publishers, San Francisco.
- Wiraporn Deeboonmee and Wallapha Ariratana (2014). Relationship between Strategic Leadership and School Effectiveness . **Procedia - Social and Behavioral Sciences** , Volume 112, (2014),PP 982 - 985.