جامعة 16 (2012/1434)، 238-201

درجة ممارسة مدير المدرسة في مدينة القدس لدوره قائداً تربوياً كما يراه المعلمون

محمود أحمد أبو سمرة - جامعة الاستقلال

روان بسام اللبدي - وزارة التربية والتعليم

تلخيص:

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة مدير المدرسة في مدينة القدس لدوره قائداً تربوياً كما يراه المعلمون في مدارسها. وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي مدارس مدينة القدس الواقعة ضمن منطقة نفوذ مديرية التربية والتعليم / القدس الشريف، بالإضافة إلى المدارس التابعة إلى السلطة الإسرائيلية، للعام الدراسي 2009-2010، موزعين على (72) مدرسة، وتم اختيار عينة الدراسة عشوائياً (عنقودية) إذ بلغ عدد أفرادها (280) معلماً. واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة، وتكونت من ثلاثة مجالات، ضمت (35) فقرة، وتم التحقق من صدقها وثباتها بالطرق التربوية والإحصائية المناسبة. وتمت معالجة البيانات الإحصائية باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS).

وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مدير المدرسة لدوره قائدًا تربويًا من وجهة نظر المعلمين جاءت مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لأداة الدراسة (4.09)، بانحراف معياري قدره (0.75). كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، في حين لم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية تعزى لمتغيرات: الجهة المشرفة على المدرسة، والمرحلة الدراسية، والمؤهل العلمي.

وعلى ضوء نتائج الدراسة تم التوصية بمجموعة من التوصيات.

المقدمة

يدور الحديث كثيراً حول مصطلح القيادة من خلال جوانب عدة: كيف يمكن أن تكون قائداً ناجحاً؟ ما هي مهارات القيادة؟ لماذا ينجح هذا في القيادة ويفشل غيره؟ لماذا يحب المرؤوسون هذا القائد ولا يحبون قائداً غيره؟ أسئلة كثيرة وإجابات متنوعة يجدها القارئ في الأدب التربوي عند الحديث عن القيادة.

والقيادة من أهم مظاهر التفاعل الاجتماعي، وتقوم على أساس أن القائد هو الشخص الذي يؤثر في الآخرين ويعمل على إشباع حاجاتهم، وذلك من أجل إنجاز الأهداف المراد تحقيقها (العياصرة، 2008). والعملية التربوية ليست بمنأى عن القيادة، فهي أولى من غيرها بحاجتها إلى قيادة من نوع خاص، فالميدان التربوي هو مصنع الأجيال، وهو المسؤول الأول عن تشكيل شخصيات أبناء المجتمع، وهو القادر على بناء قيادات مستقبلية متتابعة تقود المجتمعات في جميع مجالات الحياة: السياسية والاقتصادية والاجتماعية والفكرية والثقافية والتربوية. فالعملية التربوية إذن، بجملتها، عملية إنسانية تتسم بنشاط إنساني، وتتميز بغايات إنسانية، وتنفذها مؤسسة إنسانية، ويتعامل قادة هذه المؤسسة مع مختلف أبعاد العملية التربوية، وعليه فقيادة هذه المؤسسة ملزمة بأن تجتهد لتكون قيادة قادرة على القيام بأعباء الدور المناط بها، وأن تكون قيادة تغيير لا إدارة تسيير.

ويرى عليمات (2001) بهذا الخصوص، ونظراً إلى ما تحتله العملية التربوية من أهمية كبيرة في حياة الإنسان والمجتمعات، وما لها من تأثير في إحداث التغيير والتقدم، أنه لا بد أن تكون لها قيادة تعنى بشؤون التعليم وقطاعاته المختلفة، لتحقيق الأهداف المطلوبة، وذلك بتوجيه جهود الأفراد الذين يعملون بشكل متعاون ومنسجم، أي أنها قيادة تنظر إلى المستقبل دوماً من خلال وضوح الرؤية، والعمل بروح الفريق.

ومما لا شك فيه أن القيادة الواعية، المدركة لحاضر المجتمعات ومستقبلها، هي القادرة على تقدم وتطور هذه المجتمعات، حيث أنها تسعى إلى تحقيق الأهداف المرسومة من خلال التفاعل مع الآخرين، وهي القادرة على توجيه الأفراد وحفزهم نحو الأهداف التي يسعون إلى تحقيقها. وبما أن العالم أصبح اليوم يشهد تغيرات وتطورات متلاحقة ومتتالية، لذا فإن ثقافة التغيير أصبحت هي السائدة، لاسيما يواجه عالمنا المعاصر تحديات كبيرة نتيجة للثورة المعلوماتية، والانفجار المعرفي والتقني، مما يجعل الحاجة إلى قيادة من طراز خاص أمرا ملحاً. لقد أفرز هذا العصر العديد من آليات تصنيع المعرفة والكثير من الوسائل الحديثة في مجال العلوم التقنية مما جعل من العالم قرية كونية صغيرة يتفاعل أهلها من

مختلف أنحاء العالم وكأنهم يقطنون في بلد واحد، وهذا يتطلب هذه القيادة التي هي من نوع خاص، قد تكون قيادة فاعلة، أو قيادة رشيدة، حتى تتمكن من مواكبة التغيرات السريعة في مختلف ميادين الحياة وتحاول الموائمة بين متطلبات وحاجات المجتمع وبين هذه التغيرات المتلاحقة، لترتقي بالمؤسسات والمجتمعات نحو الأفضل دائماً، ولا تقبل بالقليل من الإنجازات (الحريري، 2007).

والمدرسة لبنة أساسية في البناء التربوي، وينظر إليها على أنها من الحلقات الأهم في الميدان التربوي، وعليه لا بد أن ترتقي إدارتها المدرسية إلى مستوى القيادة، وان تكون قيادة مدرسية فعلاً، وأن لا تكتفي بدور إدارة تسيير العمل في المدرسة، بل قيادة قادرة على أن تجعل من مخرجاتها قادة من بناة المجتمع، فاعلة في مجتمعها، وتمارس دورها التعليمي والتربوي والمجتمعي. لهذا كان لا بد أن يمتاز مديري المدارس بسمات قيادية، وأن يمتلكوا مهارات قيادية، وأن يمارسوا عملهم على أنهم قادة لا مدراء. وفي هذا السياق جاءت هذه الدراسة للتعرف إلى أي درجة يمارس مدير المدرسة دوره كقائد تربوي، من خلال التعرف إلى تقديرات معلمي مدارس مدينة القدس على هذا الدور.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

منذ استكمال احتلال القسم الشرقي من المدينة سنة 1967م والحكومات الإسرائيلية المتعاقبة تنفذ مخططاً شرساً لهدم الحياة المقدسية بشكل عام، والمسيرة التعليمية بشكل خاص، كون التعليم هو الركيزة الأساسية لرقي الأمم، وكون المدير ودوره القيادي له أهمية في تطوير العمل التربوي. وكلما كان دور المدير في مدارس مدينة القدس دوراً قيادياً، كلما شعرنا بالاطمئنان نحو المسيرة التعليمية في مدارس مدينة القدس، من خلال هذا الجانب على الأقل.

وتحددت مشكلة الدراسة في التعرف إلى درجة ممارسة المدير في مدارس مدينة القدس دوره قائداً تربوياً من وجهة نظر المعلمين، بحيث ترتبط ممارسة دور المدير بمجالات القيادة التالية: وضوح الرؤيا، العمل بروح الفريق، التحفيز.

وتحددت مشكلة الدراسة بالسؤالين الآتين:

السؤال الأول: ما درجة ممارسة مدير المدرسة في مدينة القدس لدوره قائداً تربوياً كما يراه المعلمون؟

السؤال الثاني: هل تختلف متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مدير المدرسة لدوره قائداً تربوياً باختلاف متغيرات الدراسة: الجنس، والمؤهل العلمي، والسلطة المشرفة، والمرحلة الدراسية؟

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة مدير المدرسة في المدارس الحكومية الفلسطينية والمعارف الإسرائيلية في مدينة القدس لدوره قائداً تربوياً، كذلك التعرف إلى الفروقات بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مدير المدرسة لهذا الدور في ضوء متغيرات الدراسة الجنس، والمؤهل العلمي، والسلطة المشرفة، والمرحلة الدراسية.

أهمية الدراسة

تعتبر القيادة الناجحة أساساً ضرورياً لأي تنظيم ابتداءً من الأسرة وانتهاء بالدولة. وبرغم تقاسم الأدوار الوظيفية والانتقال من أسلوب الفردية في القيادة والاتجاه نحو المؤسسية كأساس للتطور، إلا أنه يبقى هناك دور مهم للقائد في حياة أية مؤسسة واستمراريتها ونجاحها، هذا بالنسبة لأهمية القيادة للمؤسسات والمجتمعات. وما دام الأمر كذلك، فالتصدي لدراسة مواضيع القيادة، وخاصة في المجال التربوي يعتبر من الأهمية بمكان. كما أن هذه الدراسة تعتبر من الدراسات المهمة التي تناولت دور المدير كقائد تربوي في فلسطين في مجالات بعينها، يرى الباحثان أنها من المجالات الضرورية لعمل المديرين وهي: وضوح الرؤيا، والعمل بروح الفريق، والتحفيز. كما أن أهمية هذه الدراسة تكمن في مجتمعها، ألا وهي مدارس مدينة القدس: المدارس التي تشرف عليها السلطة الفلسطينية،

وتلك التي تشرف عليها السطات الإسرائيلية، فالمقارنة هنا ذات أهمية خاصة، لملاحظة الفروق، إن وجدت، بين الدور القيادي لمديري مدارس هاتين الفئتين وبالتالي تساعد أولياء الأمور في مدينة القدس لاتخاذ القرار المناسب فيما يتعلق بإلحاق أبنائهم بهذه المدارس.

فرضيات الدراسة

انبثقت الفرضيات الصفرية الآتية عن سؤال الدراسة الثاني:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المعلمين حول درجة ممارسة مدير المدرسة لدوره قائداً تربوياً تعزى إلى متغير الجنس.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المعلمين حول درجة ممارسة مدير المدرسة لدوره قائداً تربوياً تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المعلمين حول درجة ممارسة مدير المدرسة لدوره قائداً تربوياً تعزى إلى متغير السلطة المشرفة.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المعلمين حول درجة ممارسة مدير المدرسة لدوره قائداً تربوياً تعزى إلى متغير المرحلة الدراسية.

الخلفية النظرية

تصدى العديد من الباحثين والمفكرين لموضوع القيادة في محاولة منهم لبيان أسرارها ومجالاتها النظرية والتطبيقية، وجاءت تعريفات عديدة للقيادة من خلال خلفيات متنوعة للباحثين، واختلفت تبعاً لذلك هذه التعريفات، مع أنها تتفق على خطوط عريضة. فقد عرف عدس (1988، ص26) القيادة بأنها "النشاط المتخصص الذي يمارسه شخص للتأثير

في الآخرين وجعلهم يتعاونون لتحقيق هدف يرغبون في تحقيقه"، وعرفها القريوتي (1985، ص123) بأنها "عملية التأثير في الآخرين بشكل يجعلهم يسلكون سلوكاً يتفق مع توقعات الشخص المؤثر لقناعتهم بسداد رأيه وقوة حجته ومنطقه". أما لواب وكندل (Loab and Kindle, 1999, p33) فعرفا القيادة "على أنها نشاط التأثير في الآخرين ليتعاونوا على تحقيق هدف ما، اتفقوا على أنه مرغوب فيه".

ويرى نهافندي (Nahavandi ،2003) أن القيادة هي العنصر الأساس والفاعل والمؤثر في المنظمة التربوية الذي يربط أفراد الجماعة بعضهم البعض ويشجعهم على تحقيق الأهداف المنشودة. وتكمن أهمية القيادة في حياتنا اليومية في تلك العبارة التي أوردها حسين وحسين (2006) على لسان "بينس" Bennis وهي: مثلما أن الفرد لا يستطيع أن يعمل دون عقل فكذلك المجتمع لا يمكن أن يعمل دون قيادة.

أما القيادة التربوية، فشأنها شأن الإدارة التربوية، قيادة في الميدان التربوي، وهي عند الحريري (2007، ص70) تعني "قدرة القائد التربوي، مدير المدرسة مثلاً، على التأثير في سلوك واتجاهات مرؤوسيه، من إداريين ومعلمين وتلاميذ وأولياء أمور، وتحفيزهم وكسب ثقتهم نحو تحقيق أهداف المدرسة".

والقيادة التربوية، تعني التأثير في سلوك العاملين في الميدان التربوي، وهذا التأثير لا يكون على حقيقته إلا إذا كان مقروناً بالقناعة والاقتناع، وهذا يتأتى عندما يقتنع المرؤوسون بقدرة القائد على القيادة، بمعنى أن يرى المرؤوسون من قائدهم الثقة، والمبادأة، والتعاون للعمل بروح الفريق، ووضوح الرؤية، والتحفيز، وغيرها من سمات القيادة.

وقد تطورت العيد من المفردات المرافقة لمفهوم القيادة، فلم تكن القيادة في مفهومها قديماً كما هي عليه الآن، فقد مرت بمراحل كما مرت الإدارة، وكان للقيادة نظرياتها كما كان للإدارة مدارسها، فكانت نظرية السمات، والنظريات السلوكية: ليكرت، والبعدين، والخط المستقيم، والشبكة الإدارية، ونظريتي (X) و(Y)، ثم جاءت النظرية الموقفية

لفدلر، وكل من هيرسي وبلانشرد، وطرحت في النصف الثاني من القرن العشرين العديد من المسميات للقيادة: كالقيادة التحويلية، والقيادة التعاملية، وغيرها.

وسيبقى مفهوم القيادة، والقيادة التربوية، في تطور مستمر، ولن تتوقف الدراسات الراغبة في التعرف إلى النمط القيادي الأفضل، أو مواصفات القيادة الفاعلة، أو الراشدة، أو المهارات التي تمكن القائد من تحقيق أفضل النتائج، وأفضل المخرجات، أو غيرها من الجوانب ذات العلاقة بالقيادة، ما دامت الرغبة باقية عند الإنسان في الحصول على أفضل النتائج.

ويرى عقيلي (1997) أن القيادة صفة يتحلى بها القائد، فالمؤسسة يمكن أن تجد فيها أكثر من رئيس، أو مدير، ولكن ليس بالضرورة أن يكون جميعهم قادة، فالإداري الذي لا تتوفر فيه صفة المدير يبقى مديراً يتمتع بالسلطة الرسمية التي منحت لها، ويمارس عمله الإداري من خلالها. وقد ميز كل من الخطيب والخطيب والفرح (1987) بين القيادة والإدارة من حيث أن الإدارة بالنسبة إلى رجل الإدارة التعليمية تعني ما يتعلق بالجوانب التنفيذية، أما القيادة فتتعلق بما هو أكبر من ذلك، تتطلب ممن يقوم بدورها أن يكون مسئولاً عن الأمور التنفيذية والتطبيقية، وأن يرى الغايات البعيدة والأهداف الكبرى ويسعى إلى تنفيذها، كذلك يرون أن الإدارة معنية بالحاضر، أما القيادة فتعني بالتغيير، فالقائد عليه أن يحدث تغييرات في البناء والتقييم، كما نظروا إلى الفرق بين القيادة والإدارة من منظور السلطة والنفوذ أو التأثير، بمعنى أن رجل الإدارة يستمد قوته ويمارس سلطته بحكم ما يخوله به القانون، أما القيادة فهي مستمدة من رغبة الآخرين في رئاستك، واستجابتهم طواعية لأفكارك وطروحاتك. بمعنى أن القيادة تمنح من المرؤوسين، في حين تمنح الإدارة من الرؤساء.

وحتى يؤدي مدير المدرسة دوره القيادي في المدرسة، وحتى لا يقتصر على الدور الإداري التنفيذي، كان لا بد من أن يمتلك مجموعة من المهارات والخصائص، تعددت لدى الباحثين في هذا الميدان، وسوف يقتصر الباحثان في دراستهما هذه على جوانب ثلاثة، أو

خصائص ثلاث، حوت من المضامين والأفكار ما يساعد مدير المدرسة على أن يقوم بدوره قائداً تربوياً، إن هي تجسدت في شخصيته القيادية، وأصبحت جزءً من أدائه الوظيفي في المدرسة، وهذه الجوانب هي: **وضوح الرؤية، والتحفيز، والعمل بروح الفريق**، وتم الاقتصار عليها دون غيرها لما حوته هذه الجوانب(المجالات) من المضامين الفرعية في مجال القيادة، وخاصة القيادة التربوية. وسيتم التطرق إليها بشيء من التفصيل:

وضوح الرؤية

أوضح جمجوم (1991) بأن وضوح الرؤيا تعني إحساس وتصور لشيء ما يتحقق على أرض الواقع، فهي صورة عقلية عن حقيقة ممكنة. وعرف نانس الرؤية Nanus, 1989, (p101) بأنها معرفة اتجاه أو طريق القائد ومدى التزامه بتحقيق أهدافه. وبين أن الرؤيا تفسح المجال للقائد ليحقق أهدافه, رغباته, هويته الشخصية ومقوماته الشخصية، ويطورها بما يتناسب وأهداف المؤسسة.

وبين نانس (Nanus, 1989) أن من العناصر المهمة للقائد أن يكون له رؤية واضحة للأمور. والقائد بذلك يعرف ماذا يريد بالضبط . وأضاف أن الرؤية الواضحة هي التي تحدد أن المجموعة تسير بالاتجاه الصحيح لها لهدف معين ومحدد. فالسفينة لا تحتاج إلى قبطان فقط، بل تحتاج إلى قبطان تكون لديه رؤية واضحة للكيفية التي سيسير من خلالها في جميع الأحوال، فليس أسوأ بمثل عدم معرفة القائد ما هو المنشود من المهمة ولا الهدف ولا الاتجاه، إذ أن كثرة تغيير هذه المعالم والاتجاهات يؤدي إلى نوع من الفوضى وعدم الرضا والإحباط . فالرؤية الواضحة تعطى الانطباع بالثبات والمصداقية والوضوح.

وقد ميز الجابري (1994) بين القائد والمدير من منطلق الرؤية ووضوحها، فقد اعتبر أن القائد يوجه الأنظار إلى رؤية، ويعمل على مستوى قوى المجموعة بمنطلقاتها الروحية واستعداداتها القيمية، بينما المدير يعمل على مستوى الموارد المالية، ورأس المال، والموارد الأولية والبشرية.

واعتبر جمجوم (1991) أن أبعاد الرؤية عند القائد التربوي تعتمد على ثلاثة أركان:

أ- فهم الواقع وسبر المستقبل .

ب- الحصول على تأييد أعضاء الفريق .

ج- الالتزام بتنفيذ الرؤية .

واعتبر كاربنتر، الوارد عند أمين (2008)، أن أول مسؤوليات مدير المدرسة وأهمها أن يكون سباقا إلى خلق أو وضع رؤية واضحة، تلقى استحسانا واستعدادا للمشاركة في تنفيذها من كل العاملين في المدرسة ، سواء كانوا مدرسين أم إداريين. يكون التركيز في هذه الرؤية على ما يجب أن تكون عليه المدرسة كمؤسسة تعليمية تراعي في عملها كل ما يحيط بها من ظروف اجتماعية وبيئية واقتصادية وسياسية، مع استثارة حماسة كل العاملين في المدرسة، وخلق الدافعية لديهم من أجل المشاركة في تنفيذ هذه الرؤية عن قناعة تامة.

التحفيز

التحفيز هو استجابة طبيعية لفطرة الإنسان، فخلقت هذه الفطرة وهي تستجيب للتحفيز بكيفيات مختلفة ومتفاوتة. وهو مستحب لدى الصغير والكبير على حد سواء. ويرى أبو الكشك (2006) أن الحوافز تتمثل في العوامل والمؤثرات والمغريات الخارجية التي تشجع الفرد على زيادة أدائه وتقدم نتيجة لأدائه المتفوق والمتميز، وتؤدي إلى زيادة رضائه وولائه للمؤسسة، وبالتالي إلى زيادة أدائه وإنتاجيته مرة أخرى.

ويرى كل من حسين وحسين (2006) أن القائد ما هو إلا شخص محفز ذاتياً لديه دوافع وبواعث ذاتية داخلية للتحرك والسعي نحو الأهداف وهو يفهم ضرورة التحفيز ومدى قوته.

وترى عماد الدين (2004) أن التحفيز الذهني أو الاستثارة الفكرية تتضمن البعد السلوكي الذي يتحدى العاملين في المؤسسة التعليمية لإعادة النظر في عملهم ومراجعته وتقويمه، والتفكير الجاد العملي في كيفيه أدائه بشكل أفضل، وتنمية روح التنافس الإيجابي والاختلاف البناء فيما بينهم، مما يساهم في ابتكار بدائل وأساليب جديدة ومتطورة لأداء العمل. ويشمل هذا البعد تزويد العاملين بالتغذية الراجعة حول أدائهم لإقناعهم بمراجعة ممارساتهم ، وإثارة اهتمامهم للمقارنة بين أدائهم الحالي والممارسات

المنشودة والمرتبطة بطبيعة التحدي الذي تتضمنه برامج التطوير والإصلاح التربوي والأدوار المتغيرة والمتجددة للعاملين في الميدان التربوي في عصر ثورة المعلومات والعولمة وعالمية المعرفة .

ويشير هذا البعد إلى أي درجة يقدم المدير القائد للعاملين في مؤسسته توجيهاً يؤكد على تنمية أسلوب التفكير العلمي ومنهجية حل المشكلات لديهم، وحفزهم للتفكير في أساليب واستراتيجيات جديدة للتعلم والتعليم، وتشجيعهم على التساؤل ومراجعة الفرضيات والقيم والمعتقدات الخاصة بهم وبالآخرين، وحفزهم لدعم آرائهم ومقترحاتهم بمبررات وجيهة ومنطقية، والعمل على تطوير قدراتهم وكفاياتهم الخاصة، والسعي لتوفير الدعم لمبادراتهم الإبداعية والتجديدية الهادفة لتطوير المؤسسة التعليمية بفعاليتها المختلفة.

وتكمن علامة القيادة البارزة كما يذكر، فيرجسون (2007)، في عدد القادة الذين يصنعهم القائد، وذلك من خلال مساندة الآخرين وحفزهم على المشاركة بأعلى معدل ممكن، وهذا لا يمكن أن يتحقق إلا من خلال السماح للآخرين بالتعبير عن أفكارهم بشكل تام، لأن القادة العظام ليسوا أصحاب مهارات تواصل رائعة فحسب، ولكنهم يساعدون في تنمية مهارات التواصل لدى موظفيهم لخلق فريق عمل رائع، يعمل على تحقيق النتائج المرجوة، كما يرتبط دور القيادة في تحفيز الموظفين بحرية الموظفين، وذلك من خلال إعطائهم الفرصة للحصول على قراراتهم الخاصة، والتعبير عن وجهات نظرهم، ومنحهم الوقت الكافي للتفكير للوصول إلى المعلومات الصحيحة، وتزويدهم بتغذية راجعة إيجابية عن كل ما يقدمون.

فالتحفيز ضرورة أساسية من ضروريات العمل القيادي، وجزء لا يتجزأ منه، وتكمن فعالية القيادة في كيفية استخدام الحوافز: سواء من خلال أشكالها، أو توقيتها، أو تحديد معايير منحها لمستحقيها.

العمل بروح الفريق

ترى سليمان (2005) أن الفريق (Team) فرع خاص من المجموعات، يتميز بعلاقة قوية وتصميم بين أفراد تختلف قدراتهم، ولكنها مكملة لبعضها البعض، وكلما كانت المجموعة تميل إلى العمل بروح الفريق كلما كان ذلك دافعاً لنجاحها، ويجب أن يلاحظ هنا انه لا يمكن تسمية كل مجموعه صغيره بالفريق، لما للفريق من ميزات وخصائص تختلف اختلافا كبيرا عن المجموعة الصغيرة. وبين وود (Wood, 1977) أن من أهم الخصائص لأسلوب القيادة الديمقراطية أنها تعتمد على العلاقات الإنسانية السليمة، والمشاركة، وتفويض الصلاحيات، والتعاون مع الآخرين ومشاركتهم في صنع القرار وتنفيذه، والقائد لا ينفرد بأي قرار بنفسه بل يطلب إسهام الآخرين في ذلك. ويرى سكوت (Scott and Brydon,1997) أن هناك عدة طرق لتحقيق العمل بروح الفريق، ذلك ليس بتحديد الهدف بدقة فقط، ولكن أن يكون الهدف مهماً بالنسبة لكل عضو من الأعضاء. ولا شك أنه إذا اعتقد أعضاء المجموعة أن الهدف لا يستحق العناء وليس مهماً فإن مساهمتهم ستكون في أضيق الحدود وبدون روح الفريق. وكذلك إذا حُدد الهدف بشكل غامض فإن ذلك يقلل من حماسة أعضاء المجموعة، وقد لا يعرفون ما الذي يؤدي إلى تحقيقه. وقد اعتبر سيلر وبيل (Seiler and Beal, 2005) أنه من الضروري أن يوفر القائد مناخاً مناسباً ومفتوحاً للمساهمة في الاستثارة الجماعية للعقول، وأن يكون متحمساً لإبداء هذه الآراء. وعلى جميع الأعضاء بمن فيهم القائد عدم إظهار الامتعاض من أي فكرة سواء عن طريق اللفظ أو التعبير غير اللفظي.

وبين كل من سكوت وبرايدون (Scott and Brydon, 1997) أن العمل بروح الفريق يتجلَّى في التلاحم بين الإدارة والأقسام التابعة لها، وبين العاملين ورؤسائهم، وبين العاملين أنفسهم، والقيادة هي التي تستطيع أن تجعل موظَّفيها يعملون بروح الفريق الواحد، وتبثُّ فيهم روح المحبَّة، والنظام، والتفاعل الإيجابي، كما تشجع التنافس الشريف والإبداع، وتستفيد دائمًا من اقتِراحاتهم، وتُصغِي إلى طلباتهم، وتلبِّي احتياجاتهم. وقد عزز وود

(Wood, 1997) هذا القول بأن المدير القائد هو الذي يعزّز الإيجابيَّات عند الموظفين، ولا يتتبع العَورَات، أو يتصيَّد الأخطاء، كما يشعر من يعمل معه بأنه عون له على النَّجاح والتَّقدّم، وفي نفس الوقت فإن الموظَّف الناجح هو الذي يَتحلَّى بالإخلاص وإتقان العمل، وينضبط بضوابط السلوك الوظيفي المتميز.

من خلال ما ذكر عن الإدارة والقيادة التربوية نلخص أن القائد التربوي يتعامل مع أكثر المهن في العالم أهمية وأكثرها حاجة للتطوير والتجديد والتجويد، لذا ينبغي عليه أن يحقق أكبر استفادة ممكنه من كل ما يمكن أن يعرفه عن ماهية القيادة والتغيير المنظم، إن واجبه يحتم عليه أن يتعلم ويطبق في مؤسسته التعليمية كل ما هو مفيد وعملي حول وسائط الاتصال والمعلوماتية، وآليات الإبداع والابتكار، وتحقيق الجودة في النواتج، وإنجاز الخدمات التربوية النوعية.

إن الرسالة التي تسعى مهنة التعليم إلى تحقيقها تجعلها من أسمى المهن في العالم وأكثرها رقيا. كما أن العصر المتسارع التغيير الذي نعيش فيه، والتحديات الحالية والمستقبلية التي تفرض نفسها علينا، تحتم على النظام التعليمي وعلى الإدارة التربوية القائمة عليه، ضرورة التجديد والتحسين المستمر، عن طريق تبني طرائق جديدة في التفكير، والتفكير الناقد الإبداعي، وتوظيف أساليب جديدة في الأداء والعمل، بحيث تستفيد من كل المعارف المتصلة بمهنة التعليم، وبالأدوار المهنية للقادة التربويين، بحيث يصبح كل قائد تربوي قائداً شاملاً .

حدود الدراسة

- اقتصرت هذه الدراسة على مجالات القيادة التربوية لمدير المدرسة، والتي تبرز دوره قائداً تربوياً في مجالات القيادة التالية: وضوح الرؤيا، العمل بروح الفريق، التحفيز.
- تحددت هذه الدراسة باستجابة معلمي مدارس مدينة القدس للعام الدراسي (2009-2010).
- تحددت هذه الدراسة بالأداة المستخدمة واستجابة أفراد العينة عنها.

- كما تحددت نتائج الدراسة بالأسلوب الإحصائي المستخدم.
- اقتصرت على الأماكن الواقعة ضمن منطقة نفوذ مديرية التربية والتعليم في مدينة القدس وإدارة المعارف والبلدية، حيث تم استثناء المدارس الواقعة ضمن منطقة نفوذ مديرية التربية والتعليم لضواحي القدس، والمدارس الخاصة ومدارس الوكالة.

الدراسات السابقة

في دراسة غنيمان (2008) التي هدفت إلى بناء أنموذج للقيادة التربوية الفعالة لمديري المدارس الثانوية العامة في ضوء التجارب العالمية والواقع السياسي والاجتماعي والثقافي بدولة الكويت، تكونت عينة الدراسة من (886) معلماً ومعلمة، وبنسبة 10% من مجتمع الدراسة تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبانة اشتملت على (52) فقرة تقيس خصائص القيادة التربوية بدولة الكويت، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1- إن واقع القيادة التربوية الفعالة في ضوء الواقع السياسي والاجتماعي والثقافي بدولة الكويت تمثل بالتأكيد على القيم والعادات العربية والإسلامية، وتعزيز المواطنة، واحترام العادات والتقاليد والموروثات الاجتماعية، واستثمار كافة الموارد البشرية والمادية المتاحة، ورفع مستوى مهارات القيادات التربوية في التعامل مع تكنولوجيا المعلومات، والتمثل لقيم الحوار، وتحقيق الاندماج الاجتماعي بين أطياف المجتمع في الكويت وتلبية احتياجات المجتمع الكويتي.

2- واقع القيادة التربوية الحالية لمديري المدارس الثانوية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين كان مرتفعاً وفي جميع مجالاتها، وقد شكل مجال السمات الشخصية والأخلاقية للمدير المرتبة الأولى، في حين شكل مجال توزيع الصلاحيات المرتبة الأخيرة.

3- واقع القيادة التربوية الفعالة في ضوء التجارب العالمية تمثلت بالمشاركة في صنع القرارات، وتفويض الصلاحيات، والقيادة المؤثرة، والتحفيز المؤثر، والقدرة الإبداعية

والاهتمام باحتياجات المرؤوسين، والرؤية وإدراك البيئة المحيطة بالمؤسسة، واتخاذ القرارات، والاتصالات، ونطاق الإشراف، وأخلاقيات القيادة، والذكاء والقيم.

4- عناصر أنموذج القيادة التربوية الفعالة المقترح تمثل باختيار وتعيين القادة التربويين، وتدريب القادة التربويين، والرؤية التربوية للقائد التربوي، والأنظمة والتعليمات التربوية، وتفويض الصلاحيات، واتخاذ القرارات والإبداع، والاتصال، أخلاقيات القائد وإدارة الموارد البشرية، والتكنولوجيا والمعلومات، وقيم المواطنة، والاهتمام بالقضايا المحلية والدولية، والاهتمام بحاجات المجتمع ورغباته، والأداء الوظيفي، والرضا الوظيفي، والتطوير والتحسين.

أما دراسة علي (2008) فهدفت التعرف إلى درجة ممارسة القيادة التربوية لدى مديري ومديرات مدارس التعليم الأساسي في مدينتي دمشق وحمص خلال العام الدراسي 2003-2004 والبالغ عددهم 594 مديراً، أما عينة الدراسة فقد بلغت 350 مديراً ومديرة من مدارس التعليم الأساسي، بمرحلتيه الأولى والثانية. ومن أهم النتائج التي تم التوصل إليها أن مستوى ممارسة القيادة التربوية وفق مجالات الاختبار ككل لدى جميع أفراد العينة كان مقبولاً، وأن هناك فروقاً دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين مستوى ممارسة القيادة التربوية تعزى لمتغيري: الجنس لصالح المديرين، والمدينة، لصالح مدينة دمشق.

أما دراسة أبو شعبان (2008) فقد هدفت التعرف إلى درجة ممارسة مجالات القيادية التحويلية لدى مديري مدارس مدينة القدس من وجهة نظر المعلمين، حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي مدارس مدينة القدس والبالغ عددهم (2264) معلماً ومعلمة، موزعين على 133 مدرسة في حين تكونت عينة الدراسة من (368) معلماً ومعلمة، تم اختيارها بالطريقة العشوائية، واستخدمت الباحثة أداة بحث واحدة هي الاستبانة لقياس مجالات القيادة التحويلية لدى مديري مدارس مدينة القدس، واشتملت على (52) فقرة. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مجالات القيادة التحويلية لدى مديري مدارس مدينة القدس من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة

الكلية لأداء الدراسة (3.80)، وفق مقياس ليكرت الخماسي، وانحراف معياري قدره (.85). كما أشارت النتائج إلى أن أعلى مجالات القيادة التحويلية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين كانت في مجال السلوك القدوة، بمتوسط حسابي (3.93)، بدرجة مرتفعة، في حين كانت اقل هذه السمات في مجال الرؤية، بمتوسط حسابي (3.70)، بدرجة متوسطة.

أما دراسة آل الشيخ (2007) فهدفت التعرف إلى واقع ممارسة مديري المدارس الرائدة في المملكة العربية السعودية لمهامهم القيادية وفق منظور برنامج المدرسة الرائدة من وجهة نظر مديري المدارس ومعلميها ومشرفي البرنامج بالمناطق التعليمية السبع المطبقة للبرنامج. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث الاستبانة أداة لجمع المعلومات، وتضمنت الاستبانه ستة محاور للمهام القيادية لمدير المدرسة، ضمت (111) مهمة قيادية، وطبق الباحث دراسته على أربع وعشرين مدرسة في سبع مناطق تعليمية. أظهرت نتائج الدراسة أن أعلى المهام ممارسة من قبل مديري المدارس من وجهة نظر أفراد الدراسة إشراف المدير على البرامج والأنشطة الطلابية، ومتابعته تفعيل برامج النظافة المدرسية.

وجاءت دراسة عودة (2004) لتقييم واقع ممارسة مديري المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم لبعض المهام القيادية الفعالة وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المديرين والمعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (42) مديرا ومديرة من مدارس محافظة بيت لحم الحكومية بنسبة (50%) من مجتمع المديرين، و (294) معلما ومعلمة بنسبة (20%) من مجتمع المعلمين، وقد تم اختيارهم عشوائياً بالطريقة الطبقية العنقودية. ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتطوير استبانة المهام القيادية الفعالة لمدير المدرسة وتكونت الاستبانة من (65) فقرة، واستخدمت أيضاً (استبانة منيوسيتا) لقياس الرضا الوظيفي للمعلمين، وقد أظهرت النتائج أن ممارسة مديري المدارس الحكومية في بيت لحم للمهام القيادية الفعالة كانت عالية من وجهة نظر المديرين والمعلمين.

أما دراسة عليمات (2001) فقد هدفت إلى معرفة مستوى القدرة على القيادة التربوية لدى مديري المدارس الأساسية ومديراتها في محافظة المفرق، وتكون مجتمع الدراسة من (241) مدير مدرسة أساسية، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية، حيث بلغ عدد أفرادها(150) مديراً ومديرة، واستخدم الباحث (اختبار القيادة التربوية) للدكتور محمد منير مرسي، ويتكون الاختبار من (5) مجالات تضم (10) أسئلة لكل مجال، وقد أشارت النتائج إلى أن مستوى القدرة على القيادة التربوية لدى مديري المدارس ومديراتها جاء بمستوى مقبولاً. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة معنوية لصالح المديرين في مجالات: الموضوعية، واستخدام السلطة، والمرونة، والاتصال.

وحاولت دراسة اولرمي (Oluremi, 2008) التعرف إلى أثر القيادة المدرسية على ثقافة التعليم في المدرسة، وأجريت الدراسة على مجموعة مختارة من المدارس الثانوية في اديو اكيتي (Ado-Ekiti) في ولاية اكيتي بنيجيريا، من خلال بحث وصفي. تشكل مجتمع البحث من جميع المدارس الثانوية والبالغ عددها (161) مدرسة، حيث تم اختيار (65) مدرسة من هذه المدارس عن طريق العينة العشوائية. وقد تم جمع المعلومات من خلال استبانة وزعت على معلمي ومعلمات عينة الدراسة لمعرفة آرائهم حول القيادة التربوية وارتباطها بموضوع التعليم في المدرسة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن تصرفات القيادة المدرسية وسلوكها وممارساتها تؤثر بشكل كبيير على ثقافة التعليم في المدرسة.

وجاءت دراسة كروم وزملاؤه (Crum and Sherman, 2008) للتعرف إلى القيادة التربوية في المدارس العليا المتميزة بالنجاح في ولاية فرجينيا في الولايات المتحدة الأمريكية. وقد أجريت الدراسة من خلال أداة المقابلة، وشملت مجالات القيادة، التي شملتها المقابلة،: تطوير الموظفين، وتسهيل القيادة والمسؤولية، وتفويض وتمكين الفريق، والتواصل والوئام، وتيسير التعليم، وإدارة التغيير. وأظهرت نتائج الدراسة، بعد تفريغ نتائج المقابلة وتحليلها، وجود علاقة ارتباطية مرتفعة ودالة إحصائيا بين الممارسات القيادية التي يقوم بها مديرو المدارس والنجاح الذي تحققه هذه المدارس.

وهدفت **دراسة تشن وتشانغ (Chen & Chung, 2007)** التعرف إلى أثر النمط القيادي التحويلي لمديري المدارس في سلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين ومستوى الإنجاز التنظيمي، وتعرف الدور الذي تلعبه العدالة التنظيمية والثقة في تلك العلاقة. استعمل الباحث استبانة القيادة للتعرف إلى درجة ممارسة المديرين للقيادة التحويلية، وأداة أخرى للتعرف إلى درجة ممارسة المعلمين لسلوك المواطنة التنظيمية. تكونت عينة الدراسة من (748) معلماً يعملون في (58) مدرسة من المدارس الثانوية المهنية في تايوان. وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية للنمط القيادي التحويلي بسلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين ومستوى الإنجاز التنظيمي.

وحاولت دراسة انيوم واقنيغا (Enuem and Egwunyenga, 2007) معرفة أثر قيادة مدير المدرسة على أداء المعلمين داخل المدرسة. وقد أجريت الدراسة في جميع المدارس الثانوية الحكومية في اوسابا ميتروبلس في نيجيريا من خلال استبانة وزعت على (240) معلماً شكلوا مجتمع البحث بالكامل. ومن خلال تحليل النتائج تبين أن المديرين الذين يمارسون دورهم القيادي بشكل فعال استطاعوا التأثير في معلميهم، وبالتالي حَسنوا من أدائهم التعليمي.

وجاءت دراسة لبلتش (Lieblich,1993) للتعرف إلى دور مدير المدرسة قائداً تربوياً داعماً للابتكارات التربوية في المدرسة، والتأكيد على الدور المهم لمدير المدرسة في مجال التغيير المدرسي المستمر. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، من خلال أداة المقابلة مع العاملين في إحدى المدارس الثانوية في بلجيكا, كما قام الباحث بمراجعة الوثائق المتعلقة بالابتكار التربوي الذي ركزت عليه عينة الدراسة خلال خمس سنوات سابقة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مدير المدرسة يقوم بدوره قائداً تربوياً داعماً للابتكارات التربوية في المدرسة، كما أشارت النتائج إلى أن ثقافة المدرسة كانت داعمة للابتكار التربوي.

منهج الدراسة

لتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الحكومية الفلسطينية في مدينة القدس الواقعة ضمن منطقة نفوذ مديرية التربية والتعليم/ القدس الشريف، بالإضافة إلى معلمي المدارس التابعة إلى السلطة الإسرائيلية، وتشمل ما يعرف بمدارس المعارف والبلدية، للعام الدراسي 2009-2010، والبالغ عددهم (3309) معلماً ومعلمة، موزعين على (84) مدرسة، وفقا للبيانات التي حصل عليها الباحثان من مديريات التربية والتعليم في القدس، ووزارة المعارف والبلدية الإسرائيلية. ويبين الجدول(1) توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيري الجنس والمديرية.

جدول رقم (1): توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيري السلطة المشرفة والجنس

السلطة المشرفة	عدد المدارس	المعلمون		المجموع
		ذكور	إناث	
السلطة الفلسطينية	39	157	582	639
سلطة الاحتلال (معارف وبلدية)	45	1158	1512	2670
المجموع	84	1315	2094	3309

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة على أساس العينة العشوائية(الطبقية)، فقد تم حصر عدد المدارس وأسمائها، ومن ثم تم اختيار العينة من هذه المدارس، بعد أن تم تقسيم مجتمع الدراسات إلى طبقات حسب متغيرات: السلطة المشرفة، والجنس، والمرحلة الدراسية، وتم اختيار(280) فرداً من أفراد مجتمع الدراسة، وهذا العدد يمثل(8.50%) من مجتمع الدراسة. والجدول(2) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة.

جدول رقم (2): توزيع عينة الدراسة على متغيرات الدراسة

المتغير		العدد
الجنس	ذكر	51
	أنثى	229
مستوى المدرسة	ثانوية	122
	أساسية	158
المؤهل العلمي	أقل من بكالوريوس	37
	بكالوريوس فقط	176
	أعلى من بكالوريوس	67
السلطة المشرفة	فلسطينية	101
	احتلال(معارف وبلدية)	179

أداة الدراسة: البناء والصدق والثبات

تم إعداد استبانة، لقياس وجهات نظر معلمي مدارس القدس لدرجة ممارسة مدير المدرسة لدوره قائداً تربوياً، وذلك بالاستعانة بالأدب التربوي والدراسات السابقة، كدراسة أبو شعبان (2008)، كما تم الاستعانة بذوي الخبرة والاختصاص في الميدان التربوي من مديرين ومعلمين ورؤساء أقسام الإدارات التربوية.

وللتحقق من صدقها قام الباحثان بعرضها على مجموعة من المحكمين، من ذوي الخبرة والاختصاص في المجال التربوي والإدارة التربوية، بلغ عددهم (17) محكماً، لملاحظة انتماء الفقرات إلى مجالاتها، ومدى ارتباطها بأهداف الدراسة، وتعديل وحذف وإضافة ما يرونه مناسباً، وبعد جمع الاستبيانات من المحكمين، تم الاطلاع على الملاحظات التي أبداها المحكمون، وإجراء التعديلات المطلوبة، وإخراج الاستبانة في صورتها النهائية، وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من قسمين:

القسم الأول: يشمل المعلومات العامة عن المستجيب، وتشمل متغيرات الدراسة المستقلة.

القسم الثاني يشمل، فقرات الاستبانة ومجالاتها، الدالة على تقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمين لأداء مدير المدرسة لدوره قائداً تربوياً، وبلغ عدد فقرات الاستبانة (35) فقرة، موزعة على ثلاثة مجالات كالتالي:

المجال الأول: وضوح الرؤية، ويشمل (14) فقرة.

المجال الثاني: العمل بروح الفريق، ويشمل (9) فقرات.

المجال الثالث: التحفيز، ويشمل (12) فقرة.

وتم تدريج استجابة المستجيب(درجة ممارسة المدير لدوره قائداً تربوياً) على فقرات القسم الثاني من الاستبانة، وفق مقياس ليكرت الخماسي كالتالي: (كبيرة جداً) أعطيت خمس درجات، و(كبيرة) أعطيت أربع درجات، و(متوسطة) أعطيت ثلاث درجات، و(قليلة) أعطيت درجتان، و(قليلة جداً) أعطيت درجة واحدة.

كما تم التحقق من صدق أداة الدراسة أيضاً بحساب مصفوفة ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للأداة، من خلال معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient)، حيث تبين أن جميع قيم ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للأداة داله إحصائياً، مما يشير إلى الاتساق الداخلي لفقرات الأداة، وأنها تشترك في قياس أداء مدير المدرسة لدوره قائداً تربوياً في ضوء الإطار النظري الذي بنيت الأداة على أساسه.

وتم حساب معامل ثبات أداة الدراسة من خلال معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach) Alpha كما هو مبين في الجدول رقم (3).

جدول رقم(3): معاملات ثبات أداة الدراسة من خلال معامل ارتباط كرونباخ ألفا

الرقم	المجال	عدد الفقرات	قيمة Alpha
1	وضوح الرؤية	14	0.95
2	العمل بروح الفريق	9	0.93
3	التحفيز	12	0.94
4	الدرجة الكلية	35	0.95

تشير قيم معاملات الثبات الواردة في الجدول السابق، أن أداة الدراسة، بمجالاتها المختلفة، تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة، حيث بلغت قيمة معامل الثبات للاستبانة (0.95)، وكانت أقل قيمة لمعامل الثبات هي (0.93) لمجال العمل بروح الفريق، وهذه القيم جميعها مقبولة لأغراض البحث العلمي.

المعالجة الإحصائية

تمت المعالجة الإحصائية اللازمة للبيانات باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة، ومجالاتها، والدرجة الكلية. كما تم فحص فرضيات الدراسة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) عن طريق اختبار (t-test) وتحليل التباين الأحادي (one - way Analysis of Variance). وقد تم اعتماد المقياس الوزني الآتي لتحديد **درجة** ممارسة مدير المدرسة لدوره قائداً تربوياً من وجهة نظر المعلمين، ومن خلال قيم المتوسطات الحسابية:

- **درجة منخفضة**: إذا كان المتوسط الحسابي للفقرة أو المجال أو الدرجة الكلية أقل من (3- انحراف معياري واحد).
- **درجة متوسطة**: إذا كان المتوسط الحسابي محصورا بين (3 ± انحراف معياري واحد).
- **درجة مرتفعة**: إذا كان المتوسط الحسابي أكبر من (3+ انحراف معياري واحد).

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج سؤال الدراسة الأول:

ما درجة ممارسة مدير المدرسة في مدينة القدس لدوره قائدًا تربوياً كما يراه المعلمون؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول، قام الباحثان باستخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين لدرجة ممارسة مدير المدرسة لدوره قائداً تربوياً، ويعرض جدول رقم (4) المتوسطات الحسابية لمجالات أداة الدراسة والدرجة الكلية.

جدول رقم (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين بخصوص

درجة ممارسة مدير المدرسة لدوره قائداً تربوياً مرتبة تنازلياً حسب متوسطاتها

رقم المجال	الترتيب	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	وضوح الرؤية	4.11	0.72	مرتفعة
2	2	العمل بروح الفريق	4.10	0.81	مرتفعة
3	3	التحفيز	4.07	0.83	مرتفعة
الدرجة الكلية			4.09	0.75	مرتفعة

من خلال ملاحظة قيم المتوسطات الحسابية الوارد في الجدول (4)، يتبين أن استجابات المعلمين حول درجة ممارسة مدير المدرسة لدوره قائداً تربوياً جاءت **مرتفعة**، وبمتوسط حسابي للدرجة الكلية قدره(4.09)، وانحراف معياري0.75)، وتراوحت قيم المتوسطات الحسابية للمجالات بين (4.07 – 4.11)، كما جاءت كافة مجالات الدراسة ضمن الدرجة المرتفعة، ولم يحصل أي من مجالات الدراسة على الدرجة المتوسطة أو المنخفضة. وجاء المتوسط الحسابي للمجال (الأول) "مجال وضوح الرؤية " بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي مقداره (4.11) وبانحراف معياري (0.72)، في حين جاء المجال (الثالث) "مجال التحفيز"، بالمرتبة الثالثة (الأخيرة) بين مجالات الدراسة، بأقل متوسط حسابي وقدره (4.07) وبانحراف معياري (0.83).

وقد يعزى ذلك لكون مديري المدارس في القدس يعيشون تحدياً واضحاً مع الواقع الذي تعيشه مدينة القدس. حيث حاول الاحتلال طمس هوية القدس السياسية والثقافية والتعليمية، فجاءت ردة الفعل منهم، بأن يتمسكوا بها، ويكونوا على قدر التحدي، ويكونوا على قدر المسؤولية، فحرصوا على أن يكونوا قادة تربويين، يصارعوا الاحتلال، ويبنوا ما يقدرون عليه من التربية والتعليم.

كما يمكن تفسير ذلك كون هؤلاء المديرين قد خضعوا لدورات تدريبية في القيادة من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية ووزارة المعارف الإسرائيلية، جعلتهم يدركون دورهم القيادي في قيادة المسيرة التعليمية بعيداً عن الممارسات الإدارية الدكتاتورية التي كانت سائدة سابقا.

كما يمكن تفسير ذلك في ضوء أن معظم مديري المدارس في القدس يعملون من منطلق المنافسة فيما بينهم، والسعي نحو الصمود ضد السياسات الإسرائيلية، إذ يسعى كل مدير منهم لجعل مدرسته متميزة عن المدارس الأخرى، سواء عن طريق الإبداعات التعليمية أو النشاطات اللاصفية.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من غنيمان (2008) وعودة (2004). وتختلف مع نتائج دراسة علي(2008)، وأبو شعبان (2008).

أما بخصوص وجهات نظر المعلمين لدرجة ممارسة مدير المدرسة في مدينة القدس لدوره قائداً تربوياً من خلال المتوسطات الحسابية **لفقرات المجالات**، فكانت كالتالي:

أولاً: مجال وضوح الرؤية، ويعرض الجدول رقم (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين مرتبة تنازلياً، وكذلك درجة الممارسة.

جدول رقم (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة المعلمين على فقرات مجال وضوح الرؤية

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
5	1	يحرص مدير المدرسة على أن تكون مدرسته متميزة	4.58	0.64	مرتفعة
1	2	يعرف مدير المدرسة رسالة التربية والتعليم	4.43	0.72	مرتفعة
3	3	يؤمن المدير بضرورة وجود رؤية تربوية خاصة للمدرسة	4.32	0.81	مرتفعة
4	4	يضع المدير للمدرسة أهدافا تربوية قابلة للتحقيق.	4.24	0.82	مرتفعة
2	5	يتعرف إلى الواقع الحالي للمدرسة قبل التفكير بالرؤية	4.20	0.75	مرتفعة
11	6	يتابع مدير المدرسة المستجدات في الميدان التربوي	4.20	0.87	مرتفعة
10	7	يبني مدير المدرسة رؤيته التربوية على أسسٍ علمية	4.08	0.88	مرتفعة
13	8	يُقيم مدير المدرسة الرؤية التربوية للمدرسة	4.08	0.86	مرتفعة
8	9	يوظف إمكانيات المدرسة لتحقيق رؤيتها	4.07	0.85	مرتفعة
14	10	يعمل على التخلص من المعوقات التي قد تحول دون تحقيق رؤية المدرسة التربوية	4.01	0.90	مرتفعة
12	11	تتضمن رؤية مدير المدرسة خططاً بديلة	3.98	0.98	مرتفعة
9	12	يضع المدير حدوداً زمنية لتحقيق رؤية المدرسة	3.93	0.93	مرتفعة
6	13	يشرك المعلمين في صياغة رؤية المدرسة	3.92	1.06	متوسطة

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
7	14	يشرك المجتمع المحلي في صياغة رؤية المدرسة	3.64	1.08	متوسطة
الدرجة الكلية			4.11	0.72	مرتفعة

* تراوحت المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال **وضوح الرؤية** بين (4.58 – 3.64).

* كان هناك (12) فقرة بدرجة مرتفعة من ضمن (14) فقرة، وفقرتان بدرجة متوسطة، ولم تحصل أي من فقرات مجال **وضوح الرؤية** على درجة منخفضة.

1. جاء المتوسط الحسابي لفقرة (5) **"يحرص مدير المدرسة على أن تكون مدرسته متميزة"** بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي مقداره (4.58) وبانحراف معياري (0.64)، وتلتها الفقرة (1) **"يعرف مدير المدرسة رسالة التربية والتعليم"** بالمرتبة الثانية، بمتوسط حسابي مقداره (4.43) وبانحراف معياري (0.72)، في حين حصلت الفقرة (7) التي تنص على **"يشرك المجتمع المحلي في صياغة رؤية المدرسة"** على أدنى متوسط حسابي بمقدار (3.64) وبانحراف معياري (0.72).

ثانياً: مجال العمل بروح الفريق، ويعرض الجدول رقم(6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين مرتبة تنازلياً، وكذلك درجة الممارسة.

جدول رقم (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة المعلمين على فقرات مجال العمل بروح الفريق.

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
5	1	يشارك المعلمين في مناسباتهم الاجتماعية	4.35	0.80	مرتفعة
3	2	يقيم المدير علاقاته مع المعلمين على الثقة والاحترام	4.32	0.89	مرتفعة
7	3	يتمتع مدير المدرسة بمهارة الإصغاء الجيد	4.25	0.87	مرتفعة
1	4	يرسخ المدير ثقافة "العمل بروح الفريق" لدى المعلمين	4.21	1.01	مرتفعة
8	5	يعمل للحد من معوقات العمل ضمن الفريق الواحد	4.07	0.91	مرتفعة
6	6	يكلف المعلمين بمهام يرغبون فيها	3.99	0.92	مرتفعة
9	7	يراعي الفروق الفردية بين المعلمين	3.97	0.93	مرتفعة
4	8	يتقبل النقد الهادف من المعلمين	3.96	1.07	متوسطة
2	9	يأخذ بعين الاعتبار آراء المعلمين عند اتخاذ القرار	3.89	1.12	متوسطة
الدرجة الكلية			4.10	0.81	مرتفعة

يتبين من القيم الواردة في الجدول رقم(6) ما يلي:

1. تراوحت المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال **العمل بروح الفريق** بين (4.35 – 3.89).

2. جاءت (7) فقرات ضمن الدرجة المرتفعة، وفقرتان ضمن الدرجة المتوسطة، ولم تحصل أي من فقرات مجال **العمل بروح الفريق** على الدرجة المنخفضة.
3. جاء المتوسط الحسابي لفقرة (5) **"يشارك المعلمين في مناسباتهم الاجتماعية"** بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي مقداره (4.35) وبانحراف معياري (0.80)، وتلتها الفقرة (3) **"يقيم المدير علاقاته مع المعلمين على الثقة والاحترام"** بالمرتبة الثانية، بمتوسط حسابي مقداره (4.32) وبانحراف معياري (0.89)، في حين حصلت الفقرة (2) التي تنص على **"يأخذ بعين الاعتبار آراء المعلمين عند اتخاذ القرار"** على أدنى متوسط حسابي بمقدار (3.89) وبانحراف معياري (1.12).

ثالثاً: مجال التحفيز، ويعرض الجدول رقم(7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين مرتبة تنازلياً، وكذلك درجة الممارسة.

جدول رقم (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على فقرات مجال التحفيز

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
12	1	يحرص على الاحتفاظ بذوي الكفاءات من المعلمين	4.37	0.84	مرتفعة
7	2	ينسب نجاحات المدرسة لهيئتها التدريسية	4.22	0.93	مرتفعة
3	3	يحفز المبادرات الهادفة لتحسين العملية التعليمية	4.15	0.88	مرتفعة
8	4	يعمل على حل مشكلات المعلمين المهنية	4.09	0.92	مرتفعة
5	5	يسعى لتوفير ما يلزم لتنمية المعلمين مهنياً	4.08	0.94	مرتفعة
9	6	يُفَوِض السلطة وفق معايير تربوية	4.08	0.91	مرتفعة
10	7	يعمل على توفير بيئة عمل مناسبة للمعلمين	4.08	0.91	مرتفعة

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
11	8	يحرص على توفير وسائل اتصال مناسبة مع المعلمين	4.01	0.93	مرتفعة
4	9	يتجنب إحراج المعلمين عند معالجة خطأ ما	3.99	1.03	متوسطة
2	10	يعمل على تنمية القيادات الواعدة من بين المعلمين	3.98	1.02	متوسطة
6	11	يعامل المعلمين بالعدل والإنصاف	3.98	1.09	متوسطة
1	12	يربط مدير المدرسة بين الحوافز والإنجاز الجيد للمعلمين	3.94	0.99	متوسطة
الدرجة الكلية			4.07	0.83	مرتفعة

* تراوحت قيم المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال التحفيز بين (4.37 – 3.94).

* جاءت (8) فقرات ضمن الدرجة المرتفعة، و(4) فقرات من فقرات المجال على الدرجة المتوسطة، ولم تحصل أي من الفقرات على الدرجة المنخفضة.

* جاء المتوسط الحسابي لفقرة (12) "**يحرص على الاحتفاظ بذوي الكفاءات من المعلمين**" بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي مقداره (4.37) وبانحراف معياري (0.84)، وتلتها الفقرة (7) "**ينسب نجاحات المدرسة لهيئتها التدريسية**" بالمرتبة الثانية، بمتوسط حسابي مقداره (4.22) وبانحراف معياري (0.93)، في حين حصلت الفقرة (1) التي تنص على "**يربط مدير المدرسة بين الحوافز والإنجاز الجيد للمعلمين**" على أدنى متوسط حسابي بمقدار (3.94) وبانحراف معياري (0.83).

نتائج السؤال الثاني:

هل تختلف متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مدير المدرسة لدوره قائداً تربوياً باختلاف متغيرات الدراسة: الجنس، والجهة المشرفة، والمرحلة الدراسية، والمؤهل العلمي؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المبحوثين لمجالات أداة الدراسة حسب متغيرات الدراسة الوارد ذكرها في السؤال الثاني، ومن ثم تم التحقق من دلالة الفروق بين قيم هذه المتوسطات عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) بفحصها من خلال الفرضيات الصفرية التالية:

الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha\geq 0.05$) بين متوسطات استجابات المعلمين حول درجة ممارسة مدير المدرسة لدوره قائداً تربوياً تعزى إلى متغير الجنس.

لفحص الفرضية الصفرية الأولى استخدم اختبار (ت)، والجدول رقم (8) يبين ذلك.

جدول رقم (8): نتائج اختبار(ت)، t- test، لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات الاستجابات وفقاً لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
وضوح الرؤية	ذكر	51	3.79	0.85	-3.49	278	*0.001
	أنثى	229	4.18	0.67			
العمل بروح الفريق	ذكر	51	3.77	0.98	-3.22	278	*0.001
	أنثى	229	4.17	0.76			

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التحفيز	ذكر	51	3.74	0.97	-3.17	278	*0.002
	أنثى	229	4.14	0.78			
الدرجة الكلية	ذكر	51	3.77	0.90	-3.44	278	*0.001
	أنثى	229	4.16	0.70			

*** توجد دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)**

استناد إلى قيم مستوى الدلالة في الجدول رقم (8) يتبين أنها أقل من 0.05، أي أن الفروق بين متوسطات استجابات الذكور والإناث دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة المحدد،**($\alpha \geq 0.05$)**، وبذلك فإننا نرفض الفرضية الصفرية الأولى. ويتبين أن الفروق بين المتوسطات كانت لصالح الإناث، حيث كان المتوسط الحسابي لاستجابتهن على الدرجة الكلية(4.16)، في حين كان المتوسط الحسابي لاستجابات الذكور (3.77).

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن نسبة عدد المعلمات أعلى بكثير من المعلمين في عينة الدراسة، وكذلك مجتمعها، حيث بلغ عدد المعلمات بمدارس الحكومة (403) معلمة أما الذكور (94) معلماً، أما مدارس المعارف والبلدية فبلغ عدد المعلمات(1158) والمعلمين (1512). ومن جهة أخرى قد يعزى السبب كون الإناث، بحكم عاطفة الأمومة، أقل ميلاً من الذكور إلى التسلط والديكتاتورية في العمل الإداري والقيادي. واتفقت نتيجة هذه الدراسة في هذا الجانب مع نتيجة دراسة أبو شعبان(2008) واختلفت مع نتيجة دراسة عليمات (2001).

الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المعلمين حول درجة ممارسة مدير المدرسة لدوره قائداً تربوياً تعزى إلى متغير الجهة المشرفة على المدرسة.

لفحص الفرضية الصفرية الثانية قام الباحثان باستخدام اختبار (ت)، والجدول رقم (9) يبين ذلك.

جدول (9) نتائج اختبار (ت) لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات الاستجابات وفقاً لمتغير السلطة المشرفة

المجال	السلطة المشرفة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
وضوح الرؤية	الفلسطينية	101	4.05	0.60	-1.00	278	0.317
	الاحتلال (معارف وبلدية)	179	4.14	0.78			
العمل بروح الفريق	الفلسطينية	101	4.10	0.79	0.06	278	0.956
	الاحتلال (معارف وبلدية)	179	4.10	0.83			
التحفيز	الفلسطينية	101	4.06	0.81	-0.05	278	0.957
	الاحتلال (معارف وبلدية)	179	4.07	0.85			
الدرجة الكلية	الفلسطينية	101	4.07	0.70	-0.32	278	0.750
	الإسرائيلية (معارف وبلدية)	179	4.10	0.79			

استناد إلى قيم مستوى الدلالة في الجدول رقم (9) يتبين أنها أكبر من 0.05، أي انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين حسب متغير السلطة المشرفة، وبذلك فإننا نقبل الفرضية الصفرية الثانية.

ويمكن تفسير ذلك إلى أن سلطة الاحتلال والسلطة الوطنية الفلسطينية تطبقان أنظمة قيادية وإدارية في المدارس تساعد على إعطاء دوراً ملحوظاً لمدير المدرسة يباشر فيه الدور

القيادي، وتبرز من خلاله ملامح القائد التربوي بالدرجة التي تمكن معلمي هذه المدارس الملاحظة والرضا عن الدور القيادي الذي يقوم به مدراؤهم. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة أبو شعبان (2008).

الفرضية الثالثة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المعلمين حول درجة ممارسة مدير المدرسة لدوره قائداً تربوياً تعزى إلى متغير المرحلة الدراسية.

لفحص الفرضية الصفرية الثالثة تم استخدام اختبار (ت)، والجدول رقم (10) يبين نتائج الفروق على مجالات الاستبانة وفقاً لمتغير المرحلة الدراسية.

جدول رقم (10): نتائج اختبار (ت) لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات الاستجابات وفقاً لمتغير المرحلة الدراسية

المجال	المرحلة الدراسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
وضوح الرؤية	أساسية	158	4.05	0.78	-1.50	278	0.134
	ثانوية	122	4.18	0.63			
العمل بروح الفريق	أساسية	158	4.05	0.86	-1.22	278	0.225
	ثانوية	122	4.16	0.75			
التحفيز	أساسية	158	3.99	0.90	-1.76	278	0.080
	ثانوية	122	4.16	0.73			
الدرجة الكلية	أساسية	158	4.03	0.81	-1.56	278	0.119
	ثانوية	122	4.17	0.67			

استناد إلى قيم مستوى الدلالة في الجدول رقم (10) يتبين أنها أكبر من 0.05، وانه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين حسب متغير المرحلة الدراسية، وبذلك فإننا نقبل الفرضية الصفرية الثالثة.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن ظروف المدارس في مدينة القدس متشابهة، لا تختلف عن بعضها كونها ثانوية أو أساسية خصوصاً المدارس الأساسية العليا التي لا يفصلها عن المدارس الثانوية إلا صف واحد، وفي كثير من الأحيان تكون متداخلة فيما بينها، مما قد يكون أدى إلى أن تكون استجابات معلمي المرحلتين متقاربة. واختلفت نتيجة هذه الفرضية مع نتائج دراسة أبو شعبان (2008).

الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المعلمين حول درجة ممارسة مدير المدرسة لدوره قائداً تربوياً تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

لفحص الفرضية الصفرية الرابعة قام الباحثان باستخدام تحليل التباين الأحادي، والجدول رقم (11) يبين ذلك.

جدول رقم (11): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات المعلمين وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
وضوح الرؤية	بين المجموعات	0.07	2	0.04	0.07	0.934
	داخل المجموعات	145.01	277	0.52		
	المجموع	145.08	279			
العمل بروح الفريق	بين المجموعات	0.20	2	0.10	0.15	0.860
	داخل المجموعات	184.29	277	0.67		
	المجموع	184.49	279			
التحفيز	بين المجموعات	0.88	2	0.44	0.63	0.532
	داخل المجموعات	192.13	277	0.69		
	المجموع	193.01	279			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.24	2	0.12	0.21	0.807
	داخل المجموعات	158.39	277	0.57		
	المجموع	158.64	279			

استناد إلى قيم مستوى الدلالة في الجدول رقم (11) يتبين أنها أكبر من 0.05، أي أن الفروق بين متوسطات استجابات المعلمين غير دالة إحصائيا، وبذلك فإننا نقبل الفرضية الصفرية الرابعة.

وقد يعزى ذلك لكون ممارسة مديري المدارس تظهر جلية أمام معلميه، ويمكن للمعلم ملاحظتها والحكم عليها، سواء أكان يحمل شهادة الدبلوم أو الدكتوراه بنفس الطريقة، حيث أن المؤهل العلمي الأعلى (ماجستير أو الدكتوراه) غالباً ما يكون في مجال التخصص الدقيق(علوم، إنجليزي، رياضيات، وغيرها)، وهذا يضيف خبرات ومعلومات علمية في مجال التخصص، وليس في مجال الإدارة والقيادة، والقيادة لها علاقة بالسمات الشخصية والنمط القيادي الشخصي. فالمعلمون على اختلاف مؤهلاتهم العلمية قد يعرفون الممارسات القيادية من حيث خصائصها ومتطلباتها، والخطوات والمهارات التي يجب أن يتحلى بها مدير المدرسة كي يصبح قائداً تربوياً. واتفقت نتائج هذه الدراسة في هذا الجانب مع نتائج دراسة أبو شعبان (2008).

التوصيات

في ضوء النتائج التي أظهرتها هذه الدراسة، وللمحافظة على دور قيادي لمدير المدرسة، يوصي الباحثان بما يلي:

1. ضرورة إشراك المعلمين وتفعيل دور المجتمع المحلي في صياغة رؤية المدرسة.
2. أن يعمل المديرون على تنمية القيادات الواعدة من بين المعلمين.
3. العمل على تطوير وتعزيز المفاهيم التربوية والقيادية لمديري المدارس، تحديدا فئة المديرين.
4. أسوة مع نظام وزارة المعارف والبلدية، على وزارة التربية والتعليم الفلسطينية أن تعمل على توفير دورات تدريبية إجبارية للمديرين قبل التحاقهم بعملهم الإداري .
5. إعطاء المديرين صلاحيات كافية لممارسة دورهم كقادة تربويين، لتطوير مجالات العمل القيادي، وتخفيف نظام المركزية الموجودة في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

ببليوغرافيا

- أبو شعبان، قمر. (2008). **درجة ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري مدارس مدينة القدس من وجهة نظر المعلمين**. رسالة ماجستير غير منشورة، القدس- فلسطين: جامعة القدس.
- أبو الكشك، محمد نايف. (2006). **الإدارة المدرسية المعاصرة**. عمان- الأردن: دار جرير للنشر والتوزيع.
- آل الشيخ، عبد المحسن. (2007). **ممارسة مديري المدارس الرائدة لمهامهم القيادية في المملكة العربية السعودية**. رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض- السعودية: جامعة الملك سعود.
- أمين، ميادة عبد الله. (2008). **إسهام مدير المدرسة في الارتقاء بمهنة التعليم في مدارس القدس الشرقية الابتدائية من وجهة نظر المديرين والمعلمين**. رسالة ماجستير غير منشورة. رام الله، فلسطين: جامعة بيرزيت.
- الجابري، الجابري. (1994). **القيادة والتغيير**. جدة- المملكة العربية السعودية: دار حافظ للنشر والتوزيع.
- جمجوم، هاشم. (1991). **سيكولوجية الإدارة**. جدة- المملكة العربية السعودية: دار الشروق.
- الحريري، رافدة عمر. (2007). **إعداد القيادات الإدارية لمدارس المستقبل في ضوء الجودة الشاملة**. عمان- الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر.
- حسين، سلامة وحسين، طه. (2006). **الذكاء الوجداني للقيادة التربوية**. عمان- الأردن: دار الفكر.
- الخطيب، رداح؛ الخطيب، أحمد والفرح، وجيه. (1987). **الإدارة والإشراف التربوي اتجاهات حديثة**. ط2. الرياض- المملكة العربية السعودية: مطابع الفرزدق.
- سليمان، سناء. (2005). **تنمية الوعي بالذات والنجاح في شتى مجالات الحياه**. القاهرة- مصر: عالم الكتب.

- عدس، عبد الرحمن. (1988). **الإدارة بالأهداف**. عمان- الأردن: دار البيارق.
- عقيلي، عمر. (1997). **الإدارة أصول وأسس ومفاهيم**. عمان- الأردن: دار زهران للنشر والتوزيع.
- علي، عيسى. (2008). بحث مقارن لدرجة ممارسة القيادة التربوية لدى مديري المدارس التعليم الأساسي في مدينتي دمشق وحمص وعلاقتها ببعض المتغيرات. **مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية**. المجلد (24)، العدد الأول، ص 105-152.
- عليمات، صالح ناصر. (2001). القدرة على القيادة التربوية لمديري المدارس الأساسية ومديراتها في محافظة المفرق. **مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية**. المجلد (2)، العدد الرابع، ص 167-208.
- عماد الدين ومنى مؤتمن (2004). **آفاق تطوير الإدارة والقيادة التربوية في البلاد العربية**. عمان- الأردن: مركز الكتاب الأكاديمي.
- عودة، سعاد. (2004). **تقييم واقع ممارسة مديري المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم لبعض المهام القيادية الفعالة وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المديرين والمعلمين**، رسالة ماجستير غير منشورة، القدس- فلسطين: جامعة القدس.
- العياصرة، معن محمود. (2008). **الإشراف التربوي والقيادة التربوية وعلاقتهما بالاحتراق النفسي**. عمان- الأردن: دار الحامد للنشر.
- غنيمان، محمد ندا بداي. (2008). **بناء أنموذج للقيادة التربوية الفعالة لمديري المدارس الثانوية في دولة الكويت في ضوء التجارب العالمية وواقع الدولة السياسي الاجتماعي والثقافي**، رسالة دكتوراه غير منشورة. عمان- الأردن: جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- فيرجسون، بيني (2007). **القائد المعاصر**. ترجمة مكتبة جرير. جدة- المملكة العربية السعودية.
- القريوتي، محمد قاسم (1985). **السلوك التنظيمي- دراسة السلوك الإنساني الفردي والجماعي في المنظمات المختلفة**. عمان- الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

- Chen, C. & Chung, R. (2007). The effects of leadership styles of principals in senior vocational high schools for teacher organizational citizenship behavior and school organizational performance. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 15(3), 69-114.
- Crum, K S., Sherman, H. (2008): Facilitating high achievement: High school principals' reflections on their successful leadership practices, *Journal of Educational Administration*, (46)5, 562-580.
- Enueme, C.P. and Egwunyenga E.J. (2007): "Considering access to vocational and technical education in the 21s Century: A gender perspective" *Nigerian Journal of Educational Administration and Planning (NAEAP),* (7) 1, 147-153.
- Lieblich, P (1993): The role of the principal in sustaining educational innovations, *Dissertation Abstracts International*, order no.9427449, pp 194 -205.
- Loab. M and Kindle, S.(1999): *Leadership for dummies, lead and succeed in business and life*. Foster City: IDG Books Worldwide.
- Nahavandi, A (2003): *The Art and Science of Leadership. 3rd ed.* Upper Saddle River. NJ.
- Nanus, B. (1989): *The leaders Edge, the Seven Keys to Leadership in a Turbulent World*. Contemporary books, Chicago.
- Oluremi, F (2008): Principals' leadership behavior and school learning culture in Ekiti state secondary schools**.** *The Journal of International Social Research,* 1(3), (33-36).
- Scott, M.D. and S.R, Brydon, (1997): *Dimensions of Communication: An Introduction.* Mountain View, California: Mayfield Publishing Co.
- Seiler, W.J. and M.L. Beal, (2005). *Communication: Making Connections* (6th ed.), Boston: Pearson.
- Wood, J.T. (1997) *Communication in our Lives*, Belmont: Wadsworth.