جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدّراسات العليا والبحث العلمي

برنامج ماجستير الإدارة والإشراف التّربوي

درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية لأدوارهم الإشرافية وعلاقتها بأنماطهم القيادية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية

The Degree to Which Public School Principals Practice Their Supervisory Rules and its Relation to Their Leadership Styles from Teachers Points of View of the Secondary Schools in the Northern Governorates

إعـداد:

لانا عوني عبد الفتاح حمدان

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في الإدارة والإشراف التربوي

جامعة القدس المفتوحة (فلسطين)

2023 م

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدّراسات العليا والبحث العلمي

برنامج ماجستير الإدارة والإشراف التّربوي

درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية لأدوارهم الإشرافية وعلاقتها بأنماطهم القيادية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية

The Degree to Which Public School Principals Practice Their Supervisory Rules and its Relation to Their Leadership Styles from Teachers Points of View of the Secondary Schools in the Northern Governorates

إعداد:

لانا عوني عبد الفتاح حمدان

بإشراف:

أ. د. خالد نظمي قرواني

قدّمت هذه الرّسالة استكمالاً لمتطلّبات درجة الماجستير في الإدارة والإشراف التّربوي

جامعة القدس المفتوحة (فلسطين)

2023 م

درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية لأدوارهم الإشرافية وعلاقتها بأنماطهم القيادية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية

The Degree to Which Public School Principals Practice Their Supervisory Rules and its Relation to Their Leadership Styles from Teachers Points of View of the Secondary Schools in the Northern

إعداد:

لانا عوني عبد الفتاح حمدان

بإشراف:

أ.د. خالد نظمي قرواني

نوقشت هذه الرّسالة وأجيزت في .../ /2023م

أعضاء لجنة المناقشة

الأستاذ الدّكتور خالد نظمي قرواني	جامعة القدس المفتوحة	مشرفاً ورئيساً .....
الدّكتورة صوفيا سعيد ريماوي	جامعة بيرزيت	عضواً.
الدّكتور حسين جاد الله حمايل	جامعة القدس المفتوحة	عضواً .....

تفويض وإقرار

أنا الموقعة أدناه لانا عوني عبد الفتاح حمدان؛ أفوّض/جامعة القدس المفتوحة بتزويد نسخ من رسالتي للمكتبات، أو المؤسّسات، أو الهيئات، أو الأشخاص عند طلبهم، بحسب التّعليمات النّافذة في الجامعة.

وأقرّ بأنّني قد التزمت بقوانين جامعة القدس المفتوحة وأنظمتها وتعليماتها وقراراتها السّارية المعمول بها والمتعلّقة بإعداد رسائل الماجستير، عندما قمت شخصيًا بإعداد رسالتي الموسومة بـ: "درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية لأدوارهم الإشرافية وعلاقتها بأنماطهم القيادية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية". وذلك بما ينسجم مع الأمانة العلمية المتعارف عليها في كتابة الرّسائل العلمية.

الاسم: لانا عوني عبد الفتاح حمدان
الرّقم الجامعي: 0330011920072
التّوقيع: .....
التّاريخ: .....

الإهداء

إلى من كان لهما الفضل في تنشئتي وتعليمي... إلى أبي الغالي... الذي علمني المثابرة والاجتهاد،

وأمي الحنونة... التي تشملني بالدعاء دائمًا

إلى إخوتي الأحبة الذين لم يبخلوا بتشجيعهم ودعمهم طيلة فترة دراستي

وإعدادي لهذه الرسالة.

إلى زوجي الحبيب" ايهاب" الذي ساندني ووقف إلى جانبي طيلة فترة دراستي وتحمل في سبيل ذلك

الكثير جزاه الله كل خير.

إلى مشرفي العزيز، الدكتور خالد قراوني، وما بذله من جهد في متابعتي ومساندتي لإتمام هذه

الرسالة، فله جزيل الشكر والامتنان

إلى كل من ساندني ودعمني في التحضير لهذه الرسالة...

أهدي لكم هذا الجهد المتواضع.

الباحثة

لانا عوني عبد الفتاح حمدان

شكر وتقدير

الحمد لله تعالى الذي أنعم وتفضل علي وأعانني على إتمام هذا البحث.

لا يسعني إلا أن أتقدم بجزيل الشكر والتقدير والعرفان لأستاذي الفاضل الدكتور خالد قرواني الذي أشرف بشكل رئيس على رسالتي، ولم يبخل علي بوقته وجهده، وأرشدني وأمدني بخبراته، فكان نعم الأخ والأستاذ جزاه الله عني كل خير.

والشكر الخاص أيضا إلى من أمضوا من وقتهم الثمين في قراءة ومراجعة رسالتي، أعضاء لجنة المناقشة، أشكرهم كل الشكر على الملاحظات التي ما بخلوا بها في إثراء رسالتي.

كما وأتوجه بالشكر أيضا للأساتذة الكرام الذين تفضلوا بتحكيم الاستبانة.

كما وأشكر عمادة الدراسات العليا في جامعة القدس المفتوحة، والهيئة الإدارية في كلية الدراسات العليا.

الباحثة

لانا عوني عبد الفتاح حمدان

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
صفحة الغلاف	ب
قرار لجنة المناقشة	ج
التفويض والإقرار	د
الإهداء	هـ
شكر وتقدير	و-ز
قائمة المحتويات	ح-ط
قائمة الجداول	ي
قائمة الملاحق	ك-م
الملخص باللغة العربية	ن-ع
الملخص باللغة الإنجليزية	
الفصل الأول: خلفية الدراسة ومشكلتها	**1-11**
المقدمة	2
مشكلة الدراسة وأسئلتها	5
فرضيات الدراسة	6
أهداف الدراسة	8
أهمية الدراسة	9
حدود الدراسة ومحدداتها	9
التعريفات الإجرائية والاصطلاحية	10
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	**12-55**
الإطار النظري	13-43
الدراسات السابقة	43-55
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	**56-68**
منهجية الدراسة	57
مجتمع الدراسة وعينتها	57
أدوات الدراسة وخصائصها	59
متغيرات الدراسة	65
إجراءات تنفيذ الدراسة	65

الموضوع	الصفحة
المعالجات الإحصائية	66
الفصل الرابع: نتائج الدراسة	**92-68**
النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	69
النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	73
النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى	79
النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية	80
النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة	82
النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة	83
النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة	84
النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة	86
النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة	88
النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة	90
النتائج المتعلقة بالفرضية التاسعة	91
الفصل الخامس: تفسير النتائج ومناقشتها	**103-93**
تفسير نتائج السؤال الأول ومناقشته	94
تفسير نتائج السؤال الثاني ومناقشته	95
تفسير نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها	96
تفسير نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها	97
تفسير نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها	97
تفسير نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها	98
تفسير نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها	99
تفسير نتائج الفرضية السادسة ومناقشتها	100
تفسير نتائج الفرضية السابعة ومناقشتها	100
تفسير نتائج الفرضية الثامنة ومناقشتها	101
تفسير نتائج الفرضية التاسعة ومناقشتها	102
التوصيات والمقترحات	103
المراجع باللغة العربية	104
المراجع باللغة الإنجليزية	110

الموضوع	الصفحة
الملاحق	111

قائمة الجداول

الجدول	موضوع الجدول	الصفحة
1.3	توزيع أعداد المعلمين في المدارس الحكومية الثانوية في المحافظات الشمالية للعام 2021/2022 حسب متغيري المديرية والجنس	57
2.3	توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة (التصنيفية)	59
3.3	قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس ممارسة مديري المدارس لأدوارهم الإشرافية مع الدرجة الكلية للمجال التابعة له، وارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=30)	61
4.3	قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الأنماط القيادية لدى مديري المدارس مع الدرجة الكلية للمجال التابعة له، وارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=30)	62
5.3	معاملات الثبات لأداة الدراسة بطريقة معامل كرونباخ ألفا موزعة حسب المقياس والمجال	63
1.4	المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات مقياس ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية لأدوارهم الإشرافية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية ورتبها	70
2.4	المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات لمجال التنمية المهنية للمعلمين	70
3.4	المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات مجال العلاقات الإنسانية	71
4.4	المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات لمجال التقويم	72
5.4	المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات مقياس الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية ورتبها	74
6.4	المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات لمجال النمط الديمقراطي	75
7.4	المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات لمجال النمط التسلطي	76
8.4	المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات لمجال النمط المتسيب	77
9.4	المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات لمجال النمط الموقفي	78
10.4	يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق للدرجة الكلية ومجالات الأدوار الإشرافية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير الجنس	79
11.4	المُتوسطات الحسابية للدرجة الكلية ولمجالات الأدوار الإشرافية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي	80
12.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مُستوى دلالة الفُروق للدرجة الكلية ولمجالات الأدوار الإشرافية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي	81
13.4	المُتوسطات الحسابية للدرجة الكلية ولمجالات الأدوار الإشرافية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية تبعاً لمتغير سنوات الخدمة	82

14.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مُستوى دلالة الفُروق للدرجة الكلية ولمجالات الأدوار الإشرافية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية تبعاً لمتغير سنوات الخدمة	83
15.4	يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق للدرجة الكلية ولمجالات الأدوار الإشرافية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير التخصص	84
16.4	يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق للدرجة الكلية ولمجالات الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير الجنس	85
17.4	المُتوسطات الحسابية للدرجة الكلية ولمجالات الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي	86
18.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مُستوى دلالة الفُروق للدرجة الكلية ولمجالات الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي	87
19.4	المُتوسطات الحسابية للدرجة الكلية ولمجالات الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية تبعاً لمتغير سنوات الخدمة	88
20.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مُستوى دلالة الفُروق للدرجة الكلية ولمجالات ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية للأنماط القيادية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية تبعاً لمتغير سنوات الخدمة	89
21.4	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق للدرجة الكلية ولمجالات الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية تبعاً لمتغير التخصص	90
22.4	معاملات ارتباط مقياسي الأدوار الإشرافية والأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية (ن=426)	91

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
أ	أدوات الدراسة قبل التحكيم	112
ب	قائمة المحكمين	120
ت	أدوات الدراسة بعد التحكيم	121
ث	كتاب تسهيل المهمة	129

درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية لأدوارهم الإشرافية وعلاقتها بأنماطهم القيادية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية

إعداد: لانا عوني عبد الفتاح حمدان

إشراف: أ. د. خالد قيرواني

2023

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف الى درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لأدوارهم الإشرافية وعلاقتها بأنماطهم القيادية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية. وقد تم اعتماد المنهج الوصفي الارتباطي من خلال جمع البيانات الكمية للحصول على المعلومات الخاصة بموضوع الدراسة، من خلال أداة الدراسة المتمثلة بالاستبانة، قد تكونت من مقياسين، الأول ممارسة مديري المدارس لأدوارهم الاشرافية وشمل على 33 فقرةً موزعةً على مجالات (التنمية المهنية للمعلمين، والعلاقات الانسانية، والتقويم)، والثاني الأنماط القيادية لدى مديري المدارس، وشمل على 44 فقرةً موزعةً على مجالات (النمط الديمقراطي، والمتسلط، والمتسيب، والتشاركي). وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية الحكومية في المحافظات الشمالية والبالغ عددهم (12775) حسب إحصائية وزارة التربية والتعليم للعام 2023/2022. وتم إختيار عينة استطلاعية مكونة من 30 معلما في المدارس الحكومية بغرض التأكد من صلاحية أداة الدراسة واستخدامها لحساب الصدق والثبات. وأظهرت النتائج ان درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية لأدوارهم الإشرافية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية جاء مُتوسطاً، بمتوسط حسابي بلغ (3.26)، أما مجالات درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية لأدوارهم الإشرافية فقد تراوح ما بين (3.16–3.26)، وجاء مجال التقويم" بالمرتبة الأولى، بمُتوسط حسابي قدره (3.26)، ومستوى مُتوسط، بينما جاء مجال "التنمية المهنية للمعلمين" في المرتبة الأخيرة، بمُتوسط حسابي قدره (3.16)،

ومستوى مُتوسط. كما اظهرت النتائج ان درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية للأنماط القيادية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية جاء مُتوسطاً، بمتوسط حسابي بلغ (3.03)، وجاء مجال "النمط الديمقراطي" بالمرتبة الأولى، بمُتوسط حسابي قدره (3.22)، ومستوى مُتوسط، بينما جاء مجال "النمط المتسيب" في المرتبة الأخيرة، بمُتوسط حسابي قدره (2.90)، ومستوى مُتوسط. كذلك اظهرت النتائج وجود فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في مُتوسطات استجابة عينة الدراسة عن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية لأدوارهم الإشرافية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية تعزى إلى متغير الجنس وذلك لصالح المعلمات، وعدم وجود فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في مُتوسطات استجابة عينة الدراسة عن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية لأدوارهم الإشرافية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية تعزى إلى متغيرات (المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والتخصص). كما اظهرت النتائج عدم وجود فُروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في مُتوسطات استجابة عينة الدراسة عن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية للأنماط القيادية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية تعزى إلى متغير الجنس على الدرجة الكلية ومجالي (النمط المتسيب، والنمط الموقفي)، أما بالنسبة لمجال (النمط الديمقراطي) فجاءت الفروق لصالح المعلمات، وبالنسبة للنمط التسلطي فجاءت لصالح المعلمين الذكور، وكذلك عدم وجود فُروق ذات دلالة إحصائية في($\alpha \leq 0.05$) في مُتوسطات استجابة عينة الدراسة عن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية للأنماط القيادية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية تعزى إلى متغيرات (المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والتخصص). كما وقد اظهرت النتائج ايضا وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لأدوارهم الإشرافية وأنماطهم القيادية، بالنسبة لمجال النمط الديموقراطي، بينما توجد علاقة إرتباطية سلبية بين الأدوار الإشرافية

والأنماط القيادية بالنسبة للنمط التسلطي والمتسيب .

وقد أوصت الباحثة بضرورة عقد دورات تدريبية في الإشراف التربوي والأساليب الإشرافية في كافة المجالات كل على حده لضمان أكبر قدر من الاستفادة، وللتعامل مع البيئة المدرسية مع ما يلائمها من هذه الدورات، وتقليل الأعباء والمهام الإدارية التي تقع على عاتق مدير المدرسة، والتي من شأنها زيادة ضغوط العمل مما يؤدي إلى التشتت وعدم القيام بالمهام الإشرافية على أكمل وجه، هذا بالإضافة إلى عقد لقاءات دورية بين مديري المدارس لتبادل الخبرات ومناقشتها للاستفادة منها.

الكلمات المفتاحية: الأدوار الإشرافية، الأنماط القيادية، مديري المدارس الثانوية الحكومية، المحافظات الشمالية (فلسطين).

The Degree to Which Public School Principals Practice Their Supervisory Rules and its Relation to Their Leadership Styles From Teachers Points of View of the Secondary Schools in the Northern Governorates

Preparation: Lana Awni Hamdan

Supervision: Prof. Khalid Qirawani

2022

Abstract

The current study aims to identify the degree to which public school principals practice their supervisory rules and its relation to their leadership styles from teachers points of view of the secondary schools in the northern governorates. The descriptive correlative approach was adopted by collecting quantitative data to obtain information on the subject of the study using the study tool represented by the questionnaire. It consisted of two scales. The first one was the practices of school principals for their supervisory roles and included 33 paragraphs distributed over the fields of (professional development for teachers, human relations, and evaluation). The second one is the leadership styles of school principals, which included 44 paragraphs distributed in the fields of (the democratic, authoritarian, laxity, and participatory styles). The study population consisted of all male and female teachers in government secondary schools in the northern governorates, whose number is (12775), according to the statistics of the Ministry of Education in the same year. An exploratory sample of 30 teachers in public schools was selected in order to ensure the validity of the study tool and its use in calculating validity and reliability. The most prominent results are that the degree of government secondary school principals' practices of their supervisory roles from the point of view of teachers in the northern governorates is average, with an arithmetic mean of (3.26). The areas of the degree of government secondary school principals' practices of their supervisory roles, it

ranged between (3.16-3.26), and the field of “evaluation” came in the first place, with a mean of (3.26), and an average level, while the field of “professional development for teachers” came in the last place, with a mean of (3.16), with a medium level. Meanwhile the level of leadership styles practiced by governmental secondary school principals from the point of view of teachers in the northern governorates is average, with an arithmetic mean of (3.03). The field of “democratic style” ranked first, with an arithmetic mean of (3.22), and a medium level, while the field of “dismissive style” came in the last place, with an arithmetic average of (2.90), and an average level. Also, there are statistically significant differences at the level of statistical significance ($\alpha \leq 0.05$) in the averages of the study sample response towards the degree of government secondary school principals practicing their supervisory roles from the point of view of teachers in the northern governorates due to the gender variable in favor of female teachers. However, there are no statistically significant differences at the level of statistical significance ($\alpha \leq 0.05$) in the study sample response averages towards the degree of government secondary school principals practicing their supervisory roles from the point of view of teachers in the northern governorates due to the variables (educational qualification, years of service, specialization). And there are no statistically significant differences ($\alpha \leq 0.05$) in the averages of the response of the study sample towards the practice of leadership styles by public secondary school principals from the point of view of teachers in the northern governorates due to the gender variable on the total score and the two domains (the lax style and the attitudinal style). In the field of (democratic style), the differences were in favor of female teachers, and as for the authoritarian style, it was in favor of male teachers. In addition, there are no statistically significant differences ($\alpha \leq 0.05$) in the study sample response averages towards the practice of leadership styles by public secondary school principals from the point of view of teachers in the northern governorates due to the

variables (educational qualification, years of service, specialization). And last, there is a positive correlation between secondary school principals' practices of their supervisory roles and their leadership styles in relation to the field of democratic style, while there is a negative correlation between supervisory roles and leadership styles in relation to the authoritarian and lax style. The researcher presented several recommendations as holding training courses in educational supervision and supervisory methods in all fields separately to ensure the greatest benefit, and reducing the administrative burdens and tasks that fall on the school principals, which would increase work pressures, and lead to dispersion and failure to carry out the supervisory tasks to the fullest

Key words: Supervisory rules, leadership styles, school principals in the governmental secondary schools, northern governorates (Palestine).

الفصل الأول

خلفية الدراسة ومشكلتها

1.1 المقدمة

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها

3.1 فرضيات الدراسة

4.1 أهداف الدراسة

5.1 أهمية الدراسة

6.1 حدود الدراسة ومحدداتها

7.1 التعريفات الإجرائية للمصطلحات

الفصل الأول

خلفية الدراسة ومشكلتها

1.1 المقدمة

يقاس تقدم الشعوب وقوتها بقوة المنظومة التعليمية التي تقوم بتحريك كافة أشكال الحياة في المجتمع. وفي ظل التقدم السريع الحاصل في مجال التعليم في جميع أنحاء العالم، تسعى وزارة التربية والتعليم في فلسطين إلى التطوير المستمر في النظام التعليمي لمواكبة هذا التقدم. حيث تعمل الوزارة على بناء نظام تعليمي متين يمتاز بطواقم عمل مدربة ومؤهلة ومتماسكة لتتمكن من إنجاح المنظومة التعليمية.

إن المؤسسة التربوية المتمثلة بالمدرسة تعد من أهم ركائز المنظومة التعليمية التي تسعى لبناء الفرد المتعلم وتنميته، فهو يؤدي دوره للنهوض بالمجتمع والارتقاء به. لذلك عمدت وزارة التربية والتعليم إلى تزويد وتجهيز وتطوير المدارس الحكومية في فلسطين بكل ما يسهم في بناء جيل لا يهدف إلى حفظ المعارف فقط، بل ليكون قادرا على تطبيق تلك المعارف بشكل عملي ليتمكن من مواجهة التحديات المستقبلية غير قابلة للتنبؤ (الشهري، 2008). ومن أجل ضمان ذلك، فقد سعت الوزارة إلى تطوير الإدارة المدرسية بما يتلاءم مع متطلبات وأهداف المنظومة التعليمية المعاصرة. وقد أشارت الحاج (2013) إلى ضرورة وجود إدارة لكل مؤسسة تعمل على إدارتها وتنظيمها وتطويرها، واستغلال الموارد المتاحة كافة بغية تحقيق أهدافها. فعملية الإدارة تقوم على وضع الخطط ورسم السياسات وتنظيمها واستغلال كافة الموارد المتاحة سواء أكانت موارد مادية أم بشرية أم زمنية لتنفيذ هذه الخطط، ومن ثم الإشراف على سير العمل وتوجيه العاملين وتحفيزهم وتشجيعهم لرفع كفاءتهم، وبالتالي تحقيق أمثل لأهداف المؤسسة.

ونتيجة للتطور السريع الحاصل في العملية التعليمية، فقد شهدت الإدارة المدرسية تطوراً في سياساتها وأهدافها. حيث يشير أبو عزام (2019) إلى التطورات التي حصلت في سياسة الادارة المدرسية التي لم تعد تقتصر على الأعمال الروتينية في تسيير شؤون المدرسة، بل إنها أصبحت تجمع بين النواحي الإدارية والفنية معا لتشمل كل ما يتعلق بالمعلمين، والطلبة، والمنهاج، والمجتمع المحلي والاشراف التربوي في المجالات كافة.

وفي ذات السياق، ويؤكد صالحة (2012) على أهمية الإدارة المدرسية بكونها تجمع بين العلم والفن. فهي علم يتطلب معارف ومعلومات علمية ومهنية. ومهارات إدارية وقيادية لاستثمار المصادر المختلفة في تحقيق أهداف المؤسسة والقدرة على اتخاذ القرارات الضرورية لتحفيز ذلك.

كما تشير بلبيسي (2007) إلى اهتمام الدراسات التربوية بالإدارة المدرسية بوصفها حجر الأساس لنجاح المنظومة التعليمية والتي لم يعد يقتصر عملها على تسيير شؤون المدرسة الروتينية من حصر أعداد حضور الطلاب وغيابهم، وتنفيذ الحصص حسب الجدول الموضوع. بل أصبحت تقوم على توفير بيئة مدرسية شاملة تعمل على تطوير المعلمين وتأهيلهم، وخلق أجواء من الاحترام والتعاون بين العاملين وتشجيعهم للوصول الى حلول للمشكلات التي قد تعترض طريقهم، بالإضافة إلى الحفاظ على صحة وسلامة العاملين والطلبة على حد سواء.

وبالتالي فإن ما تقوم به الإدارة المدرسية اليوم يهدف بشكل أساسي إلى إعداد الطالب وبنائه بشكل متكامل، وتوفير كل الظروف والإمكانات التي تساعد في نموه الجسدي، والعقلي، والنفسي. فنجاح الإدارة المدرسية في تحقيق أهدافها يعتمد على قدرتها على تنظيم الإمكانات المتاحة بما يتلاءم وطبيعة المؤسسة التربوية لتحقيق أهدافها من أجل بناء المجتمع وتلبية حاجات أفراده (حمدان، 2005).

وتنبع أهمية الإدارة المدرسية من أهمية دور مدير المدرسة الذي يتوقف نجاح الإدارة عليه؛ فقد أكد شبير (2009) على أن مدير المدرسة هو المسؤول الأول والمباشر عن تنفيذ الخطط حسب الأهداف الموضوعة، كما أنه المسؤول الأول عن سير العمل في المدرسة في كافة النواحي، كما أن نجاح الادارة المدرسية يتوقف على وجود قائد يعمل على قيادة المدرسة بطريقة تدل على أنه يدرك ما يقوم به دون تردد أو تخبط.

وبالنظر إلى أهمية عمل مدير المدرسة وحجم المسؤولية المكلف بها، لا بد أن يتمتع بصلاحيات تعمل على تسهيل مهمته. إذ يرى زايد (2010) أن بعض الصلاحيات الممنوحة لمدير المدرسة قد تمنحه الثقة وقوة الشخصية عند اتخاذ أي قرار يتعلق بمصلحة المؤسسة تربوياً وإدارياً ومجتمعياً. كما وتعمل على رفع مستوى أدائه وبالتالي ضمان نجاح العملية الإدارية في المدرسة بوصفها المؤسسة التربوية الأولى المسؤولة عن التعليم في المجتمع.

وتسعى وزارة التربية والتعليم إلى زيادة الصلاحيات الممنوحة لمدير المدرسة بوصفه المسؤول عن الاتصال المباشر وشبه الدائم مع المعلم، فقد أشارت حمد (2014) الى ضرورة تفعيل دور المدير ليقوم ببعض المهام الإشرافية وزيارة صفوف المعلمين من مختلف التخصصات بوصفه مشرفاً مقيماً في المدرسة يؤدي دوراً تكاملياً مع المشرف التربوي المتخصص؛ فالمدير لا يكون متخصصا في كافة التخصصات، وإنما يتكامل دوره مع دور المشرف التربوي في تشخيص الصعوبات التي تواجه المعلمين والعمل على علاجها في أسرع وقت.

وتعد عملية الإشراف التربوي من الاتجاهات التربوية التي تهدف بالدرجة الاولى الى تحقيق الاهداف التعليمية بفاعلية. حيث يؤكد الدليمي (2016) على دور الإشراف التربوي في تطوير نوعية المعلم المهنية ورفع كفاءته. فالمعلم من وجهة نظره بحاجة إلى من يزوده بالخبرات التربوية اللازمة وتقديم العون له في حل مشكلاته كونه أحد عناصر العملية التعليمية الرئيسية. كما تبرز أهمية عملية

الإشراف التربوي في إحداث التغييرات اللازمة لتطوير الموقف التعليمي من تغيير في المنهاج ودراسة نقاط القوة والضعف فيه لتعديلها حسب الحاجة، بالإضافة إلى تغيير أساليب التدريس والتنويع في عمليات التقويم المتبعة، واحترام الفروق الفردية بين الطلاب ومراعاتها.

وهنا يؤكد قرواني وشلش (2016) على ضرورة التزام مدير المدرسة بمهامه الإشرافية وأدواره الفنية كمشرف تربوي مقيم، والعمل بالأفكار والأساليب الاشرافية الجديدة والمبتكرة لضمان قيامه بكافة مهامه المتعددة على أكمل وجه، ومعالجة أي خطأ قد ينتج أثناء العمل، ومساعدة المعلمين في أداء عملهم بشكل فعال.

وعليه، يتضح ان الهدف الاساسي الذي يسعى له التربويون هو الارتقاء بالمنظومة التعليمية، وتطوير المعلم مهنيا، وما تقوم به وزارة التربية والتعليم من منح العلاجات الضرورية لمديري المدارس لتمكينهم من مماسة ادوا ومهامهم الاشرافية لهذا الغرض وضرورة اتباع النمط القيادي المناسب في كل موقف اشرافي يحتاجه مدير المدرسة. من هنا، فقد ارتأت الباحثة ان تجري دراسة متخصصة في التعرف على مدى ممارسة مديري المدارس الحكومية لادوارهم الاشرافية والانماط القيادية التي يتبعها مديرو تلك المدارس. وقد اختارت الباحثة هذا المجال لاهمية دور مدير المدرسة وحساسية المسؤولية الملقاة على عاتقه، ولقلة عدد الدراسات التي تناولت هذا الجانب (حسب علم الباحثة). ومن المتوقع ان يستفيد من هذه الدراسة كل كم: مديري المدارس الحكومية في فلسطين، كذلك المعلمي، والمشرفين التربويين، وكل من له علاقة بالتربية والتعليم، وقد تفتح المجال امام اجراء دراسات اخرى تتعلق بهذا الجانب.

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها

يقع على عاتق مدير المدرسة العديد من المهام والمسؤوليات الإدارية، والفنية، بما فيها المهام الإشرافية. وبما أن المدير هو المسؤول الأول عن حسن سير العمل في المدرسة، فإن ذلك يتطلب منه أن يكون قائدا ناجحا لضمان نجاح العمل في المدرسة.

وبما أن الإشراف يهدف بصورة أساسية لتحسين أداء المعلمين، فقد سعت وزارة التربية والتعليم في فلسطين إلى تطوير أداء مديري المدارس واسناد إليهم بعضا من مهام الاشراف ليصبح المدير مشرفاً مقيماً في مدرسته، يقود تطويرها بما ينسجم مع الدور المتوقع منها في تنمية المجتمع. بالإضافة إلى قيام الوزارة بتنظيم برامج تدريبية لمديري المدارس لتطوير أدائهم الإداري، والفني، والإشرافي، من أجل إطلاعهم على المستجدات التربوية الحديثة التي تسهم في تحسين كفاءة المعلمين المهنية (حسين، 2019)

ونظرا لحجم وصعوبة المسؤولية الملقاة على عاتق مدير المدرسة، والدور الذي يقوم به كمشرف مقيم، بوصفه المسؤول المباشر والأول عن حسن سير المدرسة ومتابعة المعلمين إشرافياً، ولما لهذا الدور الإشرافي من أهمية في تحسين أداء المعلمين، فقد جاءت هذه الدراسة للكشف عن درجة ممارسة مدير المدرسة لدوره الإشرافي والأنماط القيادية الخاصة به في تنفيذ أدواره الإشرافية من وجهة نظر معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية.

وبناءً على ما تقدم، يمكن تحديد مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس التالي:

ما درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية لأدوارهم الإشرافية وعلاقتها بأنماطهم القيادية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية؟

وينبثق عن سؤال الدراسة الرئيس الأسئلة الفرعية الاتية:

1. ما درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية لأدوارهم الإشرافية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات عن درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية الثانوية في المحافظات الشمالية لأدوارهم الإشرافية تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، التخصص، سنوات الخدمة)؟
3. ما الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية؟
4. هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الادوار الاشرافية والأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية؟

3.1 فرضيات الدراسة

تسعى الدراسة الحالية الى فحص الفرضيات التالية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات عن درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية الثانوية في المحافظات الشمالية لأدوارهم الإشرافية التي تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات عن درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية الثانوية في المحافظات الشمالية لأدوارهم الإشرافية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الفرضـية الثالثـة: لا توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية عنـد مسـتوى الدلالـة ($\alpha \leq 0.05$) بـين متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات عن درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية الثانوية في المحافظات الشمالية لأدوارهم الإشرافية، تعزى لمتغير التخصص.

الفرضـية الرابعـة: لا توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية عنـد مسـتوى الدلالـة ($\alpha \leq 0.05$) بـين متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات عن درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية الثانوية في المحافظات الشمالية لأدوارهم الإشرافية، تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

الفرضية الخامسة: لا توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في مُتوسطات استجابة عينة الدراسة عن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية للأنماط القيادية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية تعزى إلى متغير الجنس.

الفرضية السادسة: لا توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في مُتوسطات استجابة عينة الدراسة عن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية للأنماط القيادية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

الفرضية السابعة: لا توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في مُتوسطات استجابة عينة الدراسة عن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية للأنماط القيادية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية تعزى إلى متغير سنوات الخدمة.

الفرضية الثامنة: لا توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية ($\boldsymbol{\alpha \leq 0.05}$) في مُتوسطات استجابة عينة الدراسة عن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية للأنماط القيادية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية تعزى إلى متغير التخصص.

الفرضـية التاسـعة: لا توجـد علاقـة ارتباطيـة دالـة إحصـائيا بـين الادوار الاشـرافية والأنمـاط القياديـة لمديري المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية

4.1 أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية تحقيق الأهداف التالية:

1. التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية لأدوارهم الإشرافية وعلاقتها بالمعيقات التي تواجههم من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في المحافظات الشمالية.
2. التعرف إلى الأنماط القيادية السائدة الخاصة بمديري المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في المحافظات الشمالية.
3. التعرف عن تأثير متغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، التخصص، سنوات الخدمة) في استجابات أفراد العينة عن درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية الثانوية لأدوارهم الإشرافية.
4. التعرف الى العلاقة بين الادوار الاشرافية والانماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية.

5.1 أهمية الدراسة

1. الأهمية النظرية

من المتوقع أن تسهم هذه الدراسة في إثراء المحتوى العلمي والتربوي فيما يتعلق بقضية درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية الثانوية لأدوارهم الإشرافية وعلاقتها بأنماطهم القيادية. حيث تكمن أهمية الدراسة الحالية في أنها من الدراسات الحديثة التي تناولت هذه القضية، فيما تتركز معظم الدراسات حول أدوار المدراء الاشرافية ودرجة ممارستهم لتلك الأدوار فقط. ولذلك فإنه من المتوقع أن تقدم الدراسة معرفة جديدة في مجال البحث، وقد تفتح المجال للعديد من الباحثين لإجراء بحوث جديدة بناء على ما ستتوصل إليه من نتائج وتوصيات، لتصبح الدراسة الحالية مرجعا للدراسات اللاحقة في هذا المجال لما تثيره من قضايا وتساؤلات يمكن أن تؤخذ بعين الاعتبار.

الأهمية التطبيقية

من المتوقع أن تفيد هذه الدراسة العاملين في مجال الإدارة المدرسية من مديرين ومديرات في التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية الثانوية لأدوارهم الإشرافية وعلاقتها بأنماط القيادية. كما قد تفيد هذه الدراسة العاملين في وزارة التربية والتعليم والقائمين على وضع وإعداد البرامج التدريبية؛ لمساعدة مديري المدارس في تطبيق بعض الأنماط القيادية حسب المتغيرات والمواقف التي يواجهونها في عملهم.

6.1 حدود الدراسة ومحدداتها

الحدود المكانية: يقتصر إجراء هذه الدراسة على المدارس الحكومية الثانوية في المحافظات الشمالية.

الحدود الزمنية: يقتصر إجراء هذه الدراسة على العام الدراسي 2022/2021.

الحدود البشرية: يقتصر إجراء الدراسة الحالية على عينة من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية.

الحدود المفاهيمية: اقتصرت هذه الدراسة على المصطلحات والمفاهيم الواردة في الدراسة من أنماط قيادية وأدوار إشرافية.

الحدود الموضوعية: يقتصر إجراء هذه الدراسة على تحديد درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية الثانوية لأدوارهم الإشرافية وعلاقتها بأنماطهم القيادية في المحافظات الشمالية.

7.1 التعريفات الإجرائية للمصطلحات

تناولت الدراسة بعضا من المصطلحات والمفاهيم التي تم تعريفها على النحو التالي:

المشرف التربوي المقيم: هو المشرف الذي يعيش في المدرسة، ويعرف حاجاتها ومشكلاتها ويتمتع بقدرة قيادية على الإبداع والتجديد في كافة مجالات عمله (عطوي، 2014: 3).

وتعرف الباحثة المشرف التربوي المقيم إجرائيا بأنه مدير المدرسة الحكومية الذي أُسند إليه مهام وأدوار إشرافية من قبل وزارة التربية والتعليم بصفته متواجد في المدرسة بشكل مستمر.

الدور الإشرافي: هو المهمة التي يقوم بها المشرف التربوي وتقع ضمن مهامه (العوران، 2010: 10).

وتعرف الباحثة الدور الاشرافي إجرائيا بأنه تلك المهمة التي يقوم بها المشرف التربوي، ثم أُسندت لمدير المدرسة الحكومية للقيام بها، لتواجده في المدرسة بشكل يومي ، ومطلعا على حاجات ومشكلات العاملين فيها.

النمط القيادي: هو الأسلوب الذي يتبعه القائد في العمل، وفي التعامل مع الآخرين وفقا لفلسفته الشخصية (الدقس، 2022: 12).

وتعرف الباحثة النمط القيادي بأنه ذلك الأسلوب أو أكثر الذي يتبعه مدير المدرسة الحكومية في تسيير شؤون المدرسة والتعامل مع العاملين في المدرسة حسب الموقف الذي يواجهه، وتستخرجه الباحثة من الخلال المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولا: الإطار النظري.

1.2 الإشراف التربوي.

2.2 الإدارة.

3.2 الإشراف التربوي.

4.2 القيادة

ثانيا: الدراسات السابقة.

1.3.2 الدراسات المتعلقة بالإشراف التربوي.

2.3.2 الدراسات المتعلقة بالأنماط القيادية.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولا: الإطار النظري

1.2 مقدمة

يضم هذا الفصل جزئين أساسيين، يتناول الجزء الأول الحديث عن المفاهيم والمتغيرات الرئيسية التي وردت في الدراسة. وسيتم التطرق للحديث عن الإدارة ومفهومها، كذلك سيتم الحديث عن الإدارة التربوية، والإدارة التعليمية، والادارة المدرسية، والفرق بين كل منها، ووظائف الإدارة المدرسية. كما سيتم التطرق للحديث عن الإشراف التربوي من حيث المفهوم، والاهمية، والأهداف، والمهام الاشرافية، ومدير المدرسة، والأنماط القيادية التي يمارسها مدير المدرسة. أما الجزء الثاني من هذا الفصل فسيتناول الحديث عن عدد من الدراسات السابقة التي ساهمت في إثراء موضوع الدراسة.

2.2 الإدارة

عُرف مصطلح الادارة بشكل عام منذ القدم في حياة البشر، وإن لم تكن بصورتها العلمية الحالية، ففطرة الإنسان تتطلب منه التفكير، والتخطيط، والنظر إلى الأمور بالشكل الذي يضمن له تدبير أمور حياته. ومع مرور الوقت والتطور السريع في النظم التكنولوجية والاجتماعية، كان لا بد من وضع نظام يمكن المؤسسات، والجماعات، والأفراد من تسيير حياتهم بالشكل الذي يحقق أهدافهم؛ فكان نظام الادارة الذي يقوم على تنظيم الموارد البشرية والمادية واستخدامها لتحقيق أهداف المجتمع مما يؤدي إلى تقدمه وزيادة إنتاجه.

فقد أصبحت الإدارة عملية مهمة في بناء المجتمع، اذ تزداد بازدياد مجالات أعمال البشرية ونشاطاتها، كما وتختلف باختلاف ميادينها: إدارة الأعمال، وإدارة المؤسسات، وإدارة الحكومة، وإدارة

التعليم وغيرها من الميادين التي يتبع كل منها أسلوبه الخاص في تحقيق أهدافه ومعالجة مشكلاته (عطوي، 2014).

كما وتعتبر الادارة بمثابة حجر الأساس في نجاح أو فشل أي منظمة في أي مجال من الصناعة، والخدمات، والصحة، والتعليم وغيرها. لتكون من أهم أسباب تقدم المجتمع أو تخلفه، لما تحتاجه من قدرة على الابتكار، والتطوير، واتخاذ القرار، والاستغلال الأمثل للموارد البشرية والمادية؛ بغية تحقيق الأهداف المنشودة. حيث ان توفر الكوادر البشرية والأموال للمؤسسة لا يعني بالضرورة نجاحها واستمرارها في العمل، خاصة في ظل وجود إدارة تتسم بالكسل، وسوء التخطيط، والضعف في اتخاذ القرارات السليمة. فالإدارة الجيدة قادرة على تحقيق أفضل النتائج بأقل الإمكانيات لقدرتها على التخطيط الجيد، والفهم العميق لطبيعة عملها، والقدرة على التكيّف مع المجتمع المحيط، واتخاذ القرارات المناسبة تبعا لذلك.

1.2.2 مفهوم الإدارة

تناولت العديد من الدراسات والنظريات مفهوم الادارة، حيث تختلف وجهات نظر الباحثين حول مفهومها لتتعدد التعريفات الخاصة بها. في حين يشير السبيل (2013) إلى اختلاف الباحثين حول تعريف الإدارة، فقد عرفها على أنها فن إنجاز الأعمال بطريقة فاعلة من خلال عمليات التخطيط، والتنظيم، والتوجيه، والتنسيق، والتقويم، واستخدام كافة الموارد المتاحة بأفضل الطرق لتحقيق الأهداف المرغوبة. يشير البعداني (2013) إلى أن الإدارة تعني أنها عملية نشاط جماعي موجه لتحقيق أهداف مرسومة عن طريق استغلال الموارد استغلالاً أمثل، من خلال عمليات التخطيط، والتنظيم، والتوجيه، والرقابة، لتكون عملية شاملة ومستمرة بهدف تطوير المنظمات.

كما وقد أورد عطوي (2014) عدة تعريفات للإدارة تهدف إلى إظهار العديد من خصائصها،

فهي عملية تعتمد على التفكير والتخطيط والتنظيم والتوجيه للموارد البشرية والمادية، لتكون عملية متكاملة وشاملة للجهود الانسانية بهدف الوصول إلى تحقيق أهداف المؤسسة.

كما يؤكد بطاح والطعاني (2016) على أن الإدارة عملية تقوم على وضع الخطط وتوزيع الأعمال والمسؤوليات بناءً على هيكل تنظيمي، بالإضافة إلى تحديد الكادر الذي يقوم بإنجاز العمل، ومن ثم التوجيه والتنسيق أثناء تنفيذ العمل لضمان سيره على أكمل وجه.

كما ويوضح أبو عزام (2020) أن عملية الإدارة تختلف عن باقي النشاطات الأخرى لكونها المسؤولة عن تحقيق كافة الأهداف التي تسعى إليها المنظمات العامة. فيعرفها على أنها نشاط يتضمن مجموعة من العمليات كالتخطيط، والتنظيم، والتنسيق، والتوجيه، واتخاذ القرار الذي يقوم على توجيه سلوك الافراد والاستغلال الأمثل للموارد البشرية والمادية التي يُعتمد عليها في تحقيق أهداف المنظمة.

2.2.2 الإدارة المدرسية

يشير آدم (2014) إلى مفهوم الإدارة المدرسية بأنها عبارة عن عملية اجتماعية تقوم على عمليات التخطيط، والتنظيم، والتنسيق، والمراقبة، والتقويم. حيث يقوم بها المديرون والمعلمون بصورة مشتركة من أجل تحقيق أهداف محددة مسبقا.

يؤكد بونت وآخرون (Pont et al, 2008) على ضرورة توفر صفة القيادة لدى مدير المدرسة. لأن عملية الإدارة تعتبر عملية اجتماعية يتفاعل فيها المدير مع كافة عناصر المدرسة، يجب على المدير أن يمتلك القدرة على التأثير في الآخرين لتتم عملية قيادة الإدارة بطريقة فعالة وناجحة. فمفهوم الإدارة المدرسية يشير إلى المسؤولية التي يتحملها شخص تجاه باقي الأفراد في المؤسسة. حيث ان الإدارة المدرسية تعني تكليف الكادر التعليمي بمسؤوليات وأعمال تنجز ضمن فريق يقودها المدير القيادي في جو من التعاون والاحترام.

وتعد الإدارة المدرسية جزء من الإدارة التعليمية التي تقوم بالتنفيذ الفعلي للخطط والبرامج التي تضعها الإدارة التربوية، فهي كالأداة تستخدم لتحقيق أهداف الإدارة التعليمية والتربوية. إذ تقوم الإدارة التعليمية بتقديم كل ما قد يساعد الإدارة المدرسية في تحقيق الأهداف التربوية من كوادر بشرية، ومساعدات مالية، وفنية. وبذلك يتضح هنا ان أهداف الإدارة المدرسية قد تطورت بشكل ملحوظ لتنتقل من تلقين المعلومات إلى بناء شخصية الأفراد وتربيتهم لبناء المجتمع. الأمر الذي أدى إلى توسيع مجال الادارة المدرسية لتشمل النواحي الإدارية، والفنية، والاجتماعية.

كما يرى خليل ودياب (2009) أن الادارة المدرسية تعد بمثابة حجر الأساس في العملية التعليمية كونها تقوم على تحديد المعالم ورسم الطرق وتيسيرها أمام العاملين في الحقل التعليمي من أجل الوصول إلى أهداف المؤسسة التربوية. فالمدرسة من وجهة نظرهم ليست مجرد مكان ضبط أو تنفيذ جدول حصص، أو رصد حضور وغياب المعلمين، أو مراقبة تنفيذهم للحصص الموضوعة، أو إجرائهم للاختبارات، وإنما هي مكان يقوم عملها على الاهتمام بالأفراد فيها من عاملين ومعلمين وطلبة، كذلك الاهتمام بالمنهج وما يحتاجه من تخطيط وتنظيم ومتابعة مستمرة وتطوير. إضافة إلى ذلك، يقوم عمل المدرسة على الاهتمام بالمجتمع المحلي والبيئة المحيطة من مدارس أخرى ومؤسسات ومراكز تأهيل. أي أن عمل المدرسة تطور من مجرد نقل وبناء المعارف لدى الطالب ليشمل كل الكادر البشري القائم على نجاح العملية التعليمية.

كما يؤكد البعداني (2013) على أهمية توفر السمات القيادية لإدارة المدرسة من وضوح الأهداف، وتنظيم العمل المدرسي، وتحديد المسؤوليات وتوزيعها حسب التخصصات، وتوفير المناخ الإيجابي القائم على العلاقات الانسانية والتشجيع والتحفيز، كذلك الاطلاع المستمر على كل ما هو جديد في المجال التربوي؛ لضمان نجاح عملها. وبذلك يتضح أن نجاح الإدارة المدرسية يكمن في دور مدير المدرسة كقيادي ناجح.

3.2.2 وظائف الإدارة المدرسية

أصبحت الإدارة المدرسية أولوية في سياسة التعليم القائمة على تطوير العملية التعليمية بما يخدم بناء الطلاب وتجهيزهم لمواجهة تحديات العالم الخارجي. وبالرغم من أن عمل الإدارة المدرسية يكون خارج الغرفة الصفية، إلا أن عملها يكون من خلال متابعة شؤون الطلبة بالتنسيق مع المعلمين القائمين على العملية التعليمية داخل الغرفة الصفية (Pont et al, 2008).

ويؤكد ملفورد (Mulford, 2003) على أن المدير الناجح لا يحتاج الى مكتب منفصل ليقوم بعمله، فهو لا يقوم بالعمل الإداري بمعزل عن الآخرين، بل يتفاعل مع كافة عناصر وأفراد المدرسة، ويتعاون معهم لإنجاز العمل. فالمدير الناجح يدرك أن الهدف الأسمى في عمله هو الطالب الذي تسعى المؤسسة التربوية لبنائه وتنميته. ولذلك، ونظرا لأهمية دور مدير المدرسة في إنجاح العملية التعليمية، فقد اتسع مجال عمله ليتضمن مهام جديدة ليقوم بأدائها إن لم تكن مسندة إليه من قبل.

كما يشير آل ناجي (2016) إلى أهمية الإدارة المدرسية التي تنبع من النقاط الآتية:

1. العمل على توضيح الأسلوب والطريقة التي يتم بها التعليم داخل المدرسة.
2. السعي إلى تحقيق الأهداف التربوية حسب طبيعة المرحلة ونوع المدرسة.
3. تعتبر وسيلة لإعداد وبناء الطلبة لمواجهة متطلبات العصر.
4. تحول الادارة المدرسية من نمط يقوم على التجربة والخطأ واتباع العادات والتقاليد الى نمط جديد يقوم على أسس علمية توضح وتنظم كيفية انجاز العمل داخل المدرسة.

كما يؤكد محمد آل ناجي أن وظائف الإدارة المدرسية لا تقتصر على الأعمال الروتينية في تسيير شؤون المدرسة، بل إن وظائفها تتسع لتشمل ثلاث مجالات موجزة كما يلي:

1. الوظائف الإدارية التي تشمل عمليات التخطيط، والتنظيم، والتوجيه، والرقابة، والتقييم، وما يتخللها من وظائف فرعية.

2. الوظائف الفنية والتي تشمل توجيه المعلمين، وتدريب المعلمين، وعقد الندوات، والقيام بالزيارات الإشرافية، وعقد برامج تقوية للطلبة وغيرها.
3. الوظائف الاجتماعية والتي تشمل توثيق العلاقات الإنسانية بين العاملين داخل المدرسة، وتوثيق علاقة الطلاب بالمجتمع المحيط.

أما آدم (2014) فيصنف وظائف الإدارة المدرسية إلى ست وظائف رئيسية موجزة كالتالي:

1. ربط الطالب بالمجتمع من خلال برامج خدمة البيئة والأنشطة الخدماتية.
2. تطوير العملية التربوية من حيث الأداء وأساليب التدريس، وتطوير محتوى المناهج التي يتم تعليمها.
3. توفير الخدمات الصحية والتعليمية والاجتماعية للطلبة.
4. توفير القوى البشرية المؤهلة لتنفيذ البرامج التعليمية وتوزيعهم على مجالات العمل، والإشراف عليهم وتقويمهم ودعم نموهم المهني.
5. الإشراف على المبنى المدرسي وصيانة وتوفير كافة التجهيزات اللازمة للعملية التعليمية.
6. إعداد ميزانية المدرسة والإشراف على عمليات شراء احتياجات المدرسة.

وينظر بونت وآخرون (Pont et al, 2008) إلى دور الإدارة المدرسية الذي يشمل:

1. دعم وتطوير المعلمين مهنيا ورفع مستوى أدائهم من خلال تطوير المناهج وبرامج التعليم وتطوير طرق وأساليب التدريس.
2. وضع ورسم الأهداف التعليمية بوضوح، ووضع الخطط لتنفيذ تلك الأهداف ومتابعة تحقيقها من أجل تطوير قدرات الطلاب وتنمية مهاراتهم.
3. رصد ميزانية خاصة تهدف إلى تطوير المعلمين والطلبة من خلال تنفيذ نشاطات قائمة بصورة أساسية على تحقيق الأهداف التعليمية المرسومة.

4. ربط البيئة التعليمية للطالب بالبيئة الخارجية. حيث التواصل مع أولياء الأمور والمؤسسات الأخرى كالنوادي، الملاعب، مؤسسات الأعمال لدمج الطلبة فيها وتدريبهم وتأهيلهم وبناء معارفهم من خلالها بغرض تجهيزهم لمواجهة تحديات مستقبلهم.

اما اركيويو (Arikewuyo, 2009) فيوضح بعضا من أدوار مدير المدرسة كما أشارت لها بعض الأدبيات:

1. تنظيم المنهج الدراسي ومتابعته.
2. تنظيم ومتابعة المبنى المدرسي ومرافقه والتأكد من سلامتهم وصلاحية استخدامها.
3. متابعة وتطوير المصادر المعرفية في المدرسة.
4. متابعة تطوير وتأهيل المعلمين.
5. بناء جو يسوده الاحترام والتعاون بين العاملين والطلاب.
6. متابعة نشاطات المدرسة.
7. تشكيل قدوة للعاملين في المدرسة والتأثير فيهم.

ويشير ادم (2014) الى اهم الواجبات والأدوار التي يقوم بها مدير المدرسة:

1. الواجبات ذات الطابع الإداري من تسجيل الطلبة وتوزيع الكتب وتحديد احتياجات المدرسة والعناية بالمرافق وغيرها.
2. الواجبات ذات الطابع الفني، وتتضمن الإشراف الفني على المعلمين وتوجيههم وتطويرهم، تطوير المنهاج، التعاون مع المشرفين والاداريين، كتابة تقارير عن مستوى أداء المعلمين وغيرها.
3. الواجبات ذات العلاقة بالمجتمع المحلي، وتتضمن تشكيل المجالس ومقابلة أولياء الأمور ومتابعة مشاكل الطلاب، والعمل كحلقة وصل بين المدرسة والمؤسسات المحلية الأخرى.

3.2 الإشراف التربوي

تناولت العديد من الدراسات والأبحاث التربوية قضية الإشراف التربوي ودوره في تحسين جودة العملية التعليمية، وتطورها بفعل تطور الدراسات والأبحاث المستمرة التي تسعى لتطوير النظام التربوي. وقد اختلفت آراء الباحثين التربويين حول طبيعة الإشراف التربوي، فمنهم من اعتبره عملية تقوم على مراقبة المعلمين ورصد أخطائهم، واستخدام أساليب التسلط واصدار الاوامر فقط دون محاولة معالجة الأخطاء التي تصدر منهم. ومنهم من ينظر الى الإشراف التربوي على أنه عملية تفاعلية بين المشرف التربوي والمعلم تقوم على النصح والإرشاد والاحترام بدلا من الترهيب وإصدار الأوامر. بينما ينظر آخرون إلى أنه عملية تشاركية تواصلية قائمة على نظام متكامل له مدخلاته، وعملياته، ومخرجاته، بهدف تطوير المعلمين مهنيا لتحسين عملية التعليم والتعلم. وبالرغم من وجود كل هذه الاختلافات حول طبيعة الإشراف التربوي، إلا أنها جميعا تتفق في أن عملية الإشراف وُجدت بهدف تحسين العملية التعليمية.

ولقد تطورت النظرة الحديثة لمفهوم الإشراف التربوي. إذ كانت عملية الإشراف تقوم على مفاجأة المعلم بزيارة صفية تهدف إلى تصيد أخطاءه. أما اليوم ومع تقدم الدراسات والبحوث التربوية، وُجد أن هذا الأسلوب لا يجدي ولا يفيد في تحسين جودة التعليم، بل يؤدي الى فشله. فقد اتفق الباحثون التربويون من خلال دراساتهم الحديثة على أن العملية الاشرافية لا يجب ان تقتصر على الاهتمام بالمعلم فقط، وإنما بالطالب وجميع الظروف المحيطة به أيضا. حيث أن العملية الإشرافية تقوم على التخطيط، التحليل، والنقد للعملية التعليمية في المدرسة ودرجة مناسبة الوسائل والأدوات والتجهيزات المستخدمة، ودرجة ملائمة المنهج وصلاحيته لمستوى الطالب والبيئة المحيطة به، والعمل على تطويره كلما لزم الامر. كذلك فقد تطور مفهوم الإشراف التربوي ليشمل الاهتمام بالجانب الإنساني للمعلم، وإشراكه في العملية الإشرافية من أجل تحسين أدائه بصورة فعالة (Alzamil, 2021).

كما تغير مفهوم الإشراف التربوي بناء على النظريات التربوية التي تناولت سلوك الفرد والجماعة بالدراسة والبحث. فكان التغيير الحاصل نتيجة للعوامل الثقافية والاجتماعية والمعرفية التي فتحت المجال لدراسة الإشراف التربوي بشكل معمق أكثر. فتطور مفهوم الإشراف ليصبح مفهوما شاملا لا يقتصر على توجيه سلوك المعلم، بل يهتم بكافة عناصر العملية التعليمية. فأصبح الإشراف اليوم يعالج الموقف التعليمي بمختلف الأساليب التربوية التي تعنى بكل جوانب الموقف التعليمي من معلمين، وطلبة، وبيئة وصفية، وأساليب تدريس وغيرها (البعداني، 2013).

1.3.2 مفهوم الإشراف التربوي

تناول العديد من الباحثين التربويين مفهوم الإشراف التربوي. فعرفه الشهري (2013) على أنه عملية إنسانية قيادية شاملة تضم المشرف، المعلم، والمدير، تهدف إلى تقويم وتطوير العملية التعليمية والتربوية لتحسين مخرجاتها النوعية.

كما عرفه أبو عابد (2005) بأنه عملية متابعة تنفيذ كل ما يهدف إلى تطوير العملية التعليمية بصورة مستمرة داخل المدرسة وخارجها، أي أنها لا تقتصر على زيارة أو زيارتين للمشرف التربوي من أجل اكتشاف أخطاء المعلم، بل إنها تقوم على التعاون المستمر بين المشرف والمعلم من أجل تطوير أداء المعلم بهدف تحسين العملية التعليمية وتحقيق الأهداف التربوية التي هدفها الأسمى نمو الطالب بشكل متكامل في كافة المجالات.

ويرى العوران (2010) بأن مفهوم الإشراف قد تطور ليصبح عملية تربوية قيادية شاملة تؤثر في كافة عناصر العملية التعليمية من معلمين، ومشرفين، وإدارة مدرسية، وطلبة، وبيئة صفية ومدرسية، ومنهج، وأساليب تدريس، وعلاقات إنسانية، وكل ما تتطلبه هذه العملية من نمو مستمر يشجع على الابتكار والتجديد.

كما يرى ال ناجي (2016) الإشراف التربوي على أنه العملية التي يتم فيها تقويم وتطوير العملية التعليمية واختيار الشخص المناسب لهذه الوظيفة، وما تقوم هذه العملية به من إثارة اهتمام المعلمين وتوجيههم ومتابعة نموهم وتقويم أدائهم وتصويب أخطائهم عند الضرورة للتأكد من أداء العمل بفعالية بقصد توجيه نمو الطلاب للمشاركة في التفاعل مع المجتمع الذي يعيشون فيه.

ويعرف أبو عزام (2020) الإشراف التربوي بأنه عملية قيادية تقوم على التخطيط والدراسة والتنسيق وتوجيه الجهود لتحقيق الأهداف المنشودة، كما تقوم على إحداث تغيير في سلوك المعلم والطالب من خلال تدريب المعلمين على ممارسة مهارات جديدة تقوم على تنظيم تعلم الطلبة.

كما يعرف الدليمي (2016) الإشراف التربوي بأنه عملية إنسانية قيادية فنية تعاونية متكاملة تهدف إلى تحسين عمليتي التعليم والتعلم من خلال دراسة كافة الظروف المحيطة بالمعلم والطالب والتخطيط السليم لتحسين هذه الظروف، بقصد تزويد الطالب بتعليم أفضل. حيث أن الإشراف عملية إنسانية تقوم على الاعتراف بقيمة الفرد الإنسان، وعملية قيادية تقوم على التأثير في الآخرين من معلمين وطلاب وغيرهم وتشجعهم على الإبداع والابتكار، وهو كذلك عملية فنية تقوم برعاية وتوجيه النشاط المستمر للمشرف والمعلم والطالب وأي شخص له القدرة والأثر في التحسين من جودة العملية التعليمية.

ويعرفه البعداني (2013) بأنه نظام متكامل له مدخلاته، وعملياته، ومخرجاته. حيث تشير المدخلات الى أهداف الإشراف مفاهيمه، أدواته وعناصره المتمثلة في المعلم، والمدير، والمشرف، والطالب. وتشير العمليات إلى أساليب الاتصال والتفاعل، وعملية التخطيط والأساليب الإشرافية، والتوجيه، وتقويم الاشراف. وتمثل المخرجات النمو المهني والشخصي لكل من المعلم والمشرف، والعلاقات المتطورة مع البيئة، وبناء اتجاهات مهنية سليمة.

2.3.2 أهمية الإشراف التربوي

تكمن أهمية عملية الإشراف في إظهار مواطن القوة في العملية التعليمية وتعزيزها وتطويرها، وكذلك تحليل مواطن الضعف ومحاولة علاجها ووضع الحلول المناسبة لها. وقد أصبحت عملية الإشراف عملية ضرورية في ظل التطور والتقدم السريع الحاصل في مجال التعليم الذي أصبح يهدف إلى استثمار الطالب وانخراطه في تجارب وتقنيات حديثة لتلقي المعرفة والخبرة التي تخدم بناء المجتمع.

كما يشير العوران (2010) إلى أهمية الإشراف التربوي في الحاجة إلى إعداد وتدريب وتأهيل المعلمين وتجهيزهم للعمل المدرسي، حيث أن فترة الإعداد الجامعي لهم تعتبر غير كافية بسبب سرعة التطور والتجديد والتغير في أساليب وطرائق التدريس المستخدمة. كذلك ضرورة تدريب المعلمين وتشجيعهم لمواجهة المشكلات التربوية التي قد تواجههم في عملهم مثل ازدياد أعداد الطلبة وازدياد الفروق الفردية بينهم.

ويرى العاجز وحلس (2009) بأن حاجة المعلم للإشراف عليه أقوى وأشد من حاجة باقي المهن لتلك العملية، ويرجع السبب في ذلك إلى:

1. التطور المستمر الحاصل في الميدان التربوي بكل مجالاته بما فيه مجال الإشراف، مما يتطلب وجود هيئة متفرغة لمتابعة هذا التطور، والعمل على التجديد المستمر بالاستفادة من خبرة الإشراف التربوي في الميدان.
2. ضرورة نقل الخبرات والتجارب المدرسية ونشرها بين المعلمين بهدف تطوير الخبرة وتحسين أداء المعلمين، ولذا فقد حرص الإشراف على عملية نقل وتبادل الخبرات بين المعلمين والمؤسسات التعليمية الاخرى.

3. ارتباط العملية التعليمية بالمجتمع وما تتطلبه مهنة التدريس من توضيح للحدود بطريقة تضمن للمعلم حريته وكرامته.
4. الحاجة لتطوير المعلمين مهنيا والتجديد في أساليب التدريس حتى لا تدخل عملية التدريس مرحلة الملل والروتين المتكرر.

وفي ذات السياق، يرى السبيل (2013) أن أهمية الإشراف التربوي تنبع من النقاط التالية:

1. عملية الإشراف عملية منظمة لها نظرياتها ومبادئها التي تسعى للرقي بالإنسان.
2. يحتاج الإنسان بطبيعته للتعاون مع الآخرين والمساعدة عند الحاجة، لذلك كانت عملية الإشراف لتقديم المساعدة والمشورة للمعلم أثناء قيامه بعمله.
3. حاجة بعض المعلمين الغير مؤهلين لمن يرشدهم ويوجههم من أجل تحسين أدائهم.
4. التطور والتجديد في أساليب التدريس التي قد تكون جديدة وصعبة التطبيق على بعض المعلمين، مما يستدعي وجود الإشراف لمساعدتهم وتدريبهم عليها.
5. حاجة المعلم المبتدئ للتكيف مع الجو المدرسي وبناء العلاقة مع الإدارة والطلبة، كذلك التعرف على المستجدات التربوية والاطلاع الدائم عليها.

إضافة إلى ذلك، يؤكد الدليمي (2016) على أهمية الإشراف التربوي الذي يهدف بصورة أساسية لتحسين وتطوير جودة التعليم، حيث يعمل الإشراف التربوي على:

1. تطوير المعلم مهنيا ورفع كفاءته وتقديم العون له بشكل مستمر وتزويده بالخبرات التربوية اللازمة.
2. إحداث التغيير المطلوب في الموقف التعليمي، حيث تتأثر عملية التعليم والتعلم بكل ما يحيط لها، فتصبح الحاجة للتغيير ضرورية بما يتناسب وحاجات الطلاب.

3.3.2 أهداف الإشراف التربوي

يتفق الباحثون التربويون أن الهدف الأساسي لعملية الإشراف هو تحسين العملية التعليمية مع

اختلاف الطرق والأساليب المتبعة في ذلك. ويشير الدليمي (2013) إلى أهم ما تهدف إليه عملية الإشراف التربوي موجزة كما يلي:

1. قيادة العملية التعليمية ومتابعتها المستمرة.
2. مساعدة المعلمين على فهم الأهداف التربوية ومساعدتهم على تنمية أدائهم لتحقيقها.
3. الاطلاع على المستجدات التربوية وخبرات المعلمين والعمل على نقلها ونشرها بين المعلمين للاستفادة بها.
4. العمل على خلق جو من الاحترام والتعاون بين المعلمين والمجتمع المحيط.
5. المشاركة في عملية تقويم عناصر العملية التعليمية من منهج، معلمين، كتب، طلاب، بيئة صفية، إدارة مدرسية بهدف تحسين ومعالجة نقاط الضعف.

كما يؤكد العوران (2010) أن أهداف الإشراف التربوي تتمركز حول هدف عام وشامل هو تحسين عملية التعليم والتعلم وتطويرها بكافة عناصرها، حيث يوضح أهداف الإشراف كما يلي:

1. استمرارية عملية الاتصال بين الإدارة التربوية والمدرسة.
2. توضيح الأهداف التربوية وتزويد المعلمين بها.
3. تطوير المعلمين وتنميتهم مهنيا وتدريبهم وزيادة كفاءتهم.
4. تقويم البرامج التعليمية وأداء المعلمين ومساعدتهم في عمليات التخطيط والتنفيذ ومتابعتهم.
5. الاهتمام بالطلبة وتوفير حاجاتهم وتنمية سلوكهم وانشاء برامج تدريبية لربطهم بالمجتمع.
6. ربط البيئة المدرسية بالمجتمع المحيط والافادة منه وتفعيل المجالس.

وفي ذات السياق، يوضح الشهري (2013) أبرز أهداف الإشراف التربوي والذي يهدف بصورة أساسية لتحقيق جودة الأداء التربوي والتعليمي وتحسين نوعيتها:

1. رصد الواقع التربوي وتحليله والتعرف على مواطن القوة وتعزيزها ومواطن الضعف لمعالجتها.
2. تطوير الكفايات العلمية والمهنية للمعلمين من خلال التخطيط، والتنسيق، وتنفيذ برامج تطوير التعليم والمناهج، وطرائق التدريس والوسائل التعليمية المستخدمة.
3. العمل على بناء جسور بين العاملين في حقل التربية والتعليم من أجل نقل الخبرات والاستفادة من التجارب الميدانية.
4. النهوض بمستوى التعليم من خلال تنفيذ الخطط المرسومة.
5. استغلال كافة الموارد البشرية والمادية المتاحة بأقل جهد وأفضل نتائج.
6. تطوير العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي من خلال ترسيخ القيم والاتجاهات الوطنية لدى المعلمين والطلاب وتشجيع المجتمع على التواصل مع المدرسة.

4.3.2 مهام الإشراف التربوي

يعد الإشراف التربوي نظام متكامل له مهامه ووظائفه الخاصة التي يجب أداؤها بدقة لتحقيق أهداف هذا النظام. فعمل المشرف التربوي لم يعد يقتصر على الزيارة الصفية للمعلم وتقويم أدائه، بل اشتمل عمله على جوانب أخرى مثل (العوران، 2010):

1. مساعدة المعلمين وتطوير نموهم المهني.
2. تزويد المعلمين بالمستجدات التربوية.
3. مساعدة المعلمين في وضع الأهداف والخطط التعليمية.
4. تدريب وتأهيل المعلمين الجدد ورفع كفاءتهم وتعريفهم بعملهم.
5. تقويم المناهج الدراسية وأساليب التدريس بالتعاون مع المعلمين.
6. بناء جو يقوم على الاحترام والثقة بين المعلم والطالب.

ويشير آل ناجي (2016) إلى وجود العديد من المهام والوظائف التي يقوم بها المشرف التربوي لتحقيق الهدف الأساسي من العملية الإشرافية وهو تحسين عملية التعليم والتعلم:

1. مساعدة المعلمين على التقدم العلمي والمهني.
2. دراسة وتحليل المناهج والكتب الدراسية وتقويمها وتطويرها.
3. تشجيع المعلمين على تشخيص نقاط قوتهم وضعفهم بأنفسهم لمواجهتها.
4. متابعة المستجدات التربوية وعقد الدورات التدريبية.
5. اكتشاف مواهب المعلمين والعمل على تنميتها للاستفادة منها.
6. بناء أجواء من العلاقات الإيجابية بين المعلمين أنفسهم وبين المعلمين والمشرفين لتبادل الخبرات.
7. استغلال كافة الموارد البشرية والمادية المتاحة بأفضل صورة.

ويشير العاجز وحَلس (2009) إلى تعدد وظائف الإشراف التربوي وتداخلها، حيث يمكن إجمال تلك الوظائف كما يلي:

1. الوظائف الإدارية وتتمثل في تحمل مسؤولية القيادة في العمل التربوي، والتعاون مع إدارة المدرسة في إعداد الجدول المدرسي، وإعداد الخطط التطويرية للمدرسة، كذلك إعداد تقارير متنوعة تتضمن مختلف الفعاليات المتعلقة بالمادة وطرق تدريسها ومستوى أداء المعلمين والخطط المستقبلية في ضوء نتائج التقويم.
2. الوظائف التنشيطية وتتمثل في مساعدة المعلمين على النمو الذاتي والاستفادة من تجارب الآخرين، والمساعدة في ابتكار وسائل وطرق تدريس جديدة، ومتابعة كل ما هو جديد في الميدان التربوي وتزويد المعلمين بها.
3. الوظائف التدريبية وتتمثل في تدريب المعلمين وتحسين مستوى أدائهم وبالتالي تحسين الموقف التعليمي عامة. ويمكن تحقيق ذلك من خلال:

- الورش الدراسية المتصلة بالمواد الدراسية والطرق والوسائل والنشاطات
- حلقات البحث
- النشرات التربوية
- مساعدة المعلمين على وضع البرامج وأساليب النشاط التربوي.
- مساعدة المعلمين على فهم الأهداف التربوية ومراجعتها وانتقاء المناسب منها.

4. الوظائف البحثية: وتتمثل في تحديد المشكلات والقضايا التي تعيق مسيرة العملية التربوية والتفكير الجاد في حلّها وفق برنامج خاص لهذا الغرض، بالإضافة إلى تكوين فرق بحثية في كل مدرسة لدراسة مشكلات المادة والطلاب واقتراح حلول واقعية لها.
5. الوظائف التقويمية: وتتمثل في قياس درجة توافق عمل المعلم مع أهداف المؤسسة التربوية ومناهجها وتوجيهاتها، التعرف على مواطن القوة في أداء المعلم والعمل على تعزيزها، واكتشاف نقاط الضعف في أداء المعلم والعمل على علاجها.
6. الوظائف التحليلية: وتتمثل في تزويد المعلم بكيفية تحليل المنهاج، وتحليل المناهج الدراسية، وتحليل أسئلة الاختبارات.
7. الوظائف الابتكارية: وتتمثل في ابتكار أفكار وأساليب وطرق تدريس جديدة لتطوير العملية التعليمية، بالإضافة الى وضع الأفكار والأساليب موضع الاختبار والتجريب ومن ثم تعميمها بعد ثبوت صلاحيتها.

وفي ذات السياق، يبين خليل (2012) أبرز مهمات الإشراف التربوي كما يلي:

1. الانتقال بالعملية التعليمية من التعليم إلى التعلم.
2. الانتقال من المعرفة إلى أنشطة تنمية التفكير.
3. الانتقال من تقييم معلومات المعلم إلى عملية التقويم الذاتي.

4. الانتقال من تقييم المدرسة إلى التفاعل مع المدرسة.

5. الانتقال من دراسة المدرسة إلى النظام التعليمي وعلاقته بغيره.

كما يوضح خليل (2012) أهم المهمات الجديدة التي يقوم بها المشرف التربوي:

1. تهيئة المعلمين الجدد وتدريبهم.
2. عقد الدورات للمعلمين أثناء الخدمة.
3. تنظيم اجتماعات مع المعلمين.
4. العمل على تطوير المنهج.
5. عرض نماذج للمحاكاة في إدارة الصفوف.

6. المشاركة في اختيار المعلمين وتوزيعهم على المدارس.

7. تشجيع المعلمين على تجاوز إطار الكتاب المدرسي المقرر لتحقيق أهداف المنهج.

8. العمل كحلقة اتصال بين الإدارة التربوية والميدان التربوي.

إضافة لما سبق، يؤكد الدليمي (2016) أن عمل الإشراف التربوي الأساسي هو تحسين العملية التعليمية، وأن دور المشرف التربوي لا يقتصر فقط على زيارة المدارس وتفقد أعمال المعلمين، بل اتسعت مهامه لتشمل كافة جوانب العملية التعليمية، استناداً إلى الدراسات والبحوث التربوية التي أشارت الى العديد من المهام الإشرافية الجديدة للمشرف التربوي. مثل تنمية شخصية الطالب وتحديد جوانب القوة والضعف في تعلمه والعمل على تحسينها بالتعاون مع الكادر التعليمي، وتطوير المناهج وإعادة تصميمها إن تطلب الأمر ذلك. كذلك تأمين التسهيلات المادية والبشرية وإجراء البحوث لغرض تسهيل العملية التعليمية، إضافة إلى التقويم المستمر للعملية التعليمية وتقديم تغذية راجعة تسهم في معالجة القصور في أداء العمل، وأيضا تدريب المعلمين وإعدادهم قبل وأثناء أدائهم لعملهم. كل ذلك يقع على عاتق الاشراف التربوي ضمن المهام الإشرافية الجديدة للمشرف التربوي.

كما يؤكد أبو عابد (2005) على أن العملية الإشرافية لا يجب أن تقتصر على الأساليب التقليدية في الإشراف كالزيارة الصفية وعقد اللقاءات والندوات، بل اتسعت وظيفة العملية الاشرافية لتشمل مجالات جديدة مثل إجراء البحوث وإعداد النشرات التربوية وتنظيم دورات التدريب المستمرة وغيرها. ويشير إلى أهم أدوار المشرف التربوي الجديدة في الميدان موجزة كما يلي:

1. إدارة الفريق الإشرافي لدراسة المنهج وتطويره وتبادل الخبرات وتوزيع الأدوار والمهام.
2. إدارة الوقت واستثماره لتنفيذ المهمات والأعمال حسب الأولويات.
3. إدارة النزاع الذي قد يحصل بين المدير والمعلم، أو بين المعلم والمشرف التربوي، أو بين المعلم والطالب، أو بين المدير وولي أمر الطالب.
4. تحفيز المعلمين ورفع روحهم المعنوية من خلال تحسين ممارساتهم وسلوكهم في ظل الإمكانات والموارد المتاحة.
5. إدارة دورات التدريب العملي للمعلمين وتنظيمها ومتابعتها أثناء الخدمة.

5.3.2 مدير المدرسة مشرف تربوي مقيم

نتيجة لتطور الميدان التربوي وتطور وظيفة الإدارة المدرسية، اتجهت الدراسات والبحوث التربوية للاهتمام بوظيفة مدير المدرسة باعتباره المسؤول الأول في المؤسسة، وعلى اطلاع مباشر عن سير العملية التعليمية فيها. فهو يقوم بالإشراف على حاجات المدرسة من معلمين وطلبة ومتابعة مشكلاتهم ومحاولة علاجها. من هنا ظهرت الحاجة لتوسيع مجال عمل مدير المدرسة وتوكيله مهام إشرافية إلى جانب عمل المشرفين التربويين ليكون مكمل ومساند لهم. وحيث أن العملية الإشرافية هي عملية منظمة يسعى مدير المدرسة من خلالها تطوير أداء المعلمين وتحسين عملهم لتحقيق الأهداف التربوية، فكان من الضرورة بمكان أن يمتلك المدير مهارات وكفايات خاصة تمكنه من القيام بعمله.

ونظراً لأهمية دور مدير المدرسة في قيادة المؤسسة التعليمية، ولما لهذا الدور من أهمية في الإشراف على القائمين بعملية التعليم، فيتوجب على مدير المدرسة أن يتمتع بقدرة عالية من القيادة والتنظيم لمعالجة الامور بحكمة وعقلانية. من هنا اتسع مجال مدير المدرسة ليشمل المجال الفني الإشرافي الذي يتسم بالمسؤولية والحكمة. وتجدر الاشارة إلى أن هذا الدور لا يتنافى مع عمل المشرف التربوي ولا يلغي دور الإشراف التربوي في تسيير العملية التعليمية، وإنما هو مكمل ومساند له وبخاصة أن مدير المدرسة هو المطلع المباشر على احتياجات ومشاكل المعلمين المتجددة. وبذلك، يتوجب على مدير المدرسة أن يمتلك صفات وكفايات تمكنه من العمل لتحقيق الأهداف التربوية، كما أن الدور الإشرافي لمدير المدرسة يؤكد على ضرورة قدرته على القيادة والتجديد والإبداع في كافة مجالات عمله.

وبذلك تتضح أهمية الدور الإشرافي الذي يقوم به مدير المدرسة، وما له من أثر في تطوير العملية التعليمية، فمدير المدرسة مطالب بأداء مهامه على أكمل وجه، فقد أكد البعداني (2013) على وجوب توافر بعض الكفايات الإشرافية في مدير المدرسة مثل:

1. كفايات شخصية تساعده على تنفيذ الأهداف بسهولة، وتشمل النشاط والحيوية، القدرة على التحمل، الاتزان، العمل بروح الفريق، سرعة البديهة، القدرة على اتخاذ القرارات السليمة، وسرعة التصرف في المواقف.
2. كفايات فنية وتشمل القدرة على التخطيط والتحليل واتخاذ القرارات، واستخدام الأساليب والطرق الابداعية، وتقويم المعلمين بطريقة موضوعية.
3. كفايات إنسانية وتشمل احترام المعلمين، وإنشاء علاقات طيبة معهم، وتنسيق جهودهم، والعمل الجماعي معهم، ومعرفة ميولهم وإتاحة الفرصة لهم لإبداء آرائهم.

4. كفايات إدراكية وتشمل القدرة على رؤية عناصر العملية التعليمية وإنشاء الترابط بينها، والقدرة على التصور وفهم العلاقات بين المعلمين.

كما يؤكد عطوي (2014) على ضرورة أن يكون مدير المدرسة مؤهلا للقيام بدوره الإشرافي، ويتحقق ذلك من إتقانه لبعض الكفايات الإشرافية مثل:

1. الاتصال والتفاعل مع المعلمين وإيجاد الجو الصحي للعمل.
2. الكفايات الفنية والقدرة على استخدام الأساليب المتنوعة في الإشراف.
3. القدرة على تحديد الأهداف التربوية التي تسعى المدرسة لتحقيقها، والتخطيط الجيد لتنفيذ هذه الأهداف.
4. تنمية المعلمين وتقديم التوجيه المستمر لهم.
5. التعامل مع المعلمين ضمن العلاقات الإنسانية والتشجيع على التعاون والعمل بروح الفريق.
6. تقويم وتطوير المناهج بشكل مستمر.

وفي ذات السياق، يرى الدليمي (2016) بضرورة تحلي مدير المدرسة بالكفايات الإشرافية التالية من أجل تحقيق التقدم في العملية التربوية وليكون عون وسند ودعم لمعلميه:

1. القدرة على التخطيط الذي يتفق واحتياجات المدرسة من تجهيزات وأدوات، بالإضافة إلى توزيع الطلاب على الصفوف وتوزيع الكتب، وتنظيم الأنشطة والبرامج وتفعيل اللجان المدرسية، وإعداد الجدول المدرسي والخطة السنوية.
2. المشاركة في إعداد المناهج الدراسية وتحليل بعض الوحدات الدراسية وتوضيح الأهداف التربوية وتحديدها لتصميم المناهج، واقتراح بعض التعديلات على الأهداف، وتحديد وتوفير المراجع والمصادر التي تستخدم في عملية إعداد وتصميم المناهج.

3. القدرة على تنمية المعلمين مهنيا من خلال الاطلاع على الأساليب التربوية الحديثة وتزويد المعلمين بها، وتنظيم عمل الزيارات التبادلية بهدف تبادل الخبرات، ومساعدة المعلمين الجدد في أداء عملهم.
4. القدرة على توضيح الأهداف التربوية وربطها بالمجتمع وربط المدرسة بالمجتمع المحلي.

كما يشير الدليمي (2016) إلى ضرورة الإعداد والممارسة والتنمية لمدير المدرسة لاستمرارية قدرته على أداء وظيفته الإشرافية التي تتركز في المهام التالية:

1. تقويم وتطوير المناهج وعملية التعلم من حيث العمل على تصميم المنهج في ضوء حاجات الطلاب، وإعداد البرنامج التعليمي، وتجهيز المواد التعليمية المناسبة للبرنامج.
2. الاهتمام بالطلاب من حيث التواصل مع أولياء الأمور وجمع بيانات الطلاب وتسجيلها، وتحليل نتائج الطلاب المدرسية وإعداد الخطط التعليمية المناسبة للنتائج، وربط الخدمات الإشرافية مع البرنامج التعليمي الذي يخدم الطالب.
3. متابعة حاجات المعلمين ومتابعة توصياتهم والتعرف على درجة الرضا الوظيفي لديهم، وتقويم الكفاءات والاتجاهات المهنية ومعرفة احتياجات نموهم المهني.
4. إعداد التنظيمات والترتيبات وتفويض السلطات والمسؤوليات وتحديد الجوانب الايجابية والسلبية في العمل المدرسي ومعالجة الخلل بسرعة.
5. الإشراف على النواحي المالية وإعداد الميزانية المدرسية، واتباع الطرق السليمة في معالجة المعلومات المالية، ووضع نظام جيد لحفظ السجلات المالية بشكل سليم ودقيق.

اضافة لما سبق، يوضح العوران (2010) أهمية دور مدير المدرسة الإشرافي الى جانب المشرف التربوي من حيث قدرة المدير على معرفة الحاجات وتحديد الأولويات الخاصة بمعلميه وطلابه ومدرسته كونه متواجد في المدرسة بشكل يومي أو شبه يومي، فتكون له القدرة على ملاحظة

التغيرات الحاصلة ومتابعتها. وبذلك يوضح العوران إلى أن أهم الأدوار التي يقوم بها مدير المدرسة في المجال الإشرافي إلى جانب المشرف التربوي هي:

1. التخطيط المشترك بين المدراء والمشرفين التربويين الذي يقوم على تحديد الأهداف والأولويات التي تصب في مصلحة المدرسة.
2. المشاركة في تنظيم تنفيذ الخطط الإشرافية، مما يؤدي إلى تقبل المعلمين لنشاط مشترك بين المدير والمشرف من الحصول على أنشطة منفردة من كل من المدير والمشرف.
3. المشاركة في تقويم العملية التعليمية بكافة عناصرها من أهداف، ومعلمين، وطلبة، ووسائل تعليمية، وأنشطة، وأساليب تدريس.
4. إغناء المنهج وتقويمه وتطوير وتصميم وابتكار أنشطة واستراتيجيات تساعد في تعزيزه وتطبيقه.
5. التنمية المهنية والنفسية للمعلمين من خلال توفير مصادر المعلومات التربوية وتبادل الخبرات معهم ومع المدارس الأخرى، وتوفير أجواء إيجابية من العلاقات الإنسانية في المدرسة.
6. مساعدة المعلمين في إدارة الصفوف وحل المشكلات.

6.3.2 مجالات الدور الإشرافي لمدير المدرسة

تتركز مجالات الدور الإشرافي لمدير المدرسة في هذه الدراسة في كل من المجالات التالية:

1--العلاقات الإنسانية: يتأثر الدور الإشرافي لمدير المدرسة بفعالية العلاقات بينه والعاملين، وبين العاملين أنفسهم، إذ إن الحرص على التفاعل وبناء العلاقات الاجتماعية يساهم بشكل كبير في التعرف على المشكلات ونقاط الضعف التي تواجه الأداء المؤسسي، بالإضافة إلى الكشف عن المشكلات المرتبطة بأداء المهام، وإجراء التعديلات اللازمة على القوانين والأنظمة واللوائح بما يتوافق مع تحقيق الأهداف المنشودة التي تسعي المؤسسة إلى تحقيقها (Wang et al., 2019).

2- التنمية المهنية للمعلمين:

تعد الممارسات الإشرافية عملية ديناميكية متطورة مهمة للمدرسة، نحو جميع عناصر العملية التربوية بما في ذلك رفع كفاية المعلمين مهنياً من خلال تحسين المناهج، والوسائل التعليمية، والبرامج التربوية، وتنمية بيئة التدريس، حيث تولي الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التربوي في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية اهتماماً بالغاً بتنمية المعلمين مهنياً وأكاديمياً أثناء الخدمة، بهدف إثراء معارفهم وإكسابهم المهارات الجديدة وصقل اتجاهاتهم نحو التوجهات الإيجابية وذلك من خلال تزويدهم بالطرق والأساليب الحديثة في التعليم وتدعيم خبراتهم في مجال التخصص (دسة، 2021).

ويحدد مدير المدرسة احتياجات المعلمين المشتركة والفردية، والذي يتطلب منه معرفة مؤهلاتهم العلمية وخبراتهم والظروف التي يعملون بها، واتجاهاتهم المهنية والشخصية، للمعلمين الجدد والقدامى على حد سواء (سلامة، 2022)، إذ يبدأ المدير مع المعلم بتقديم صورة واضحة له عن مهنته وعن المدرسة التي يعمل فيها، وعن طبيعة البيئة التي تقع فيها المدرسة، ونمط التفكير الذي يُسير المجتمع المحلي، وبذلك يستطيع المعلم التعامل والتفاعل بنجاح مع الآخرين من حوله، والتخطيط لزيارة المعلم في الغرفة الصفية يساعد المعلم في مباشرة عمله بأقل درجة ممكنة من التوتر ضماناً للانسجام بين المعلم وعمله الجديد، ومن مهام المدير البحث عن سبل من شأنها تطوير المعلمين واستمرار نموهم، حتى يتمكنوا من مواجهة متطلبات التفجر المعرفي وخاصة في مجال مهنة التربية والتعليم، ويمكن أن يكون ذلك عن طريق النظرية المصحوبة بالممارسة الفعلية والتطبيق العملي الهادف إلى زيادة كفاية المعلمين وإتاحة الفرصة لهم للبحث والتجريب (رجبي، 2022).

3-التقويم:

وهي إحدى المهام التي يقوم بها مدير المدرسة وتهدف إلى مساندة المعلم في وضع الاختبارات واختيار طريقة التقويم المناسبة للطلبة في ضوء عمليات وأهداف المنهج التعليمي، والتي تعتمد على التقويم

القبلي والبعدي والتكويني للمعلم؛ لتحقيق مدى انسجام المعلم وتطويره مع الأهداف التربوية، ولا يقل الأمر أهمية عن مساعدة المعلم في تقويم المنهاج المدرسي، وتحديد جوانب الضعف والقوة فيها، إضافة إلى إرشاد المعلم بكيفية الاهتمام بتحصيل الطلبة ووضع الخطط العلاجية المناسبة لذلك (عليان وآخرون، 2010).

وترى الباحثة أهمية هذه المهمة التي تقع على عاتق مدير المدرسة، والدور في تحقيق الأهداف التربوية، والتي لها الأثر الكبير على الطالب وتنمية مهاراته، ومنها يكون التركيز على متابعة دور المعلم من خلال تأهيله وتدريبه ومن ثم تطويره وتقويمه، ليصبح التعليم أكثر فاعلية وأكثر تحقيقاً للأهداف التربوية المناسبة.

4.3 القيادة

تلعب القيادة دورا أساسيا في نجاح أي مؤسسة، وتعتبر ركيزة أساسية تسعى الدول المتقدمة الى إصلاحها والعمل على تطويرها وتكريس كافة القرارات التي يتخذها القادة في خدمة المجتمع وتحقيق طموحاته. كما أولت المؤسسة التربوية عناية خاصة بالقيادة وما لها من دور في تحسين جودة التعليم ورفع مستوى المخرجات التعليمية، حيث ساهمت القيادة المدرسية في انتقال العمل الإداري من الإطار التقليدي إلى إطار جديد يكون فيه المدير قائدا تربويا يبني خططه الاستراتيجية في ضوء رؤية علمية مستقبلية لاستثمار كافة الطاقات المتاحة والتأثير في الآخرين وتحفيزهم وتوجيه سلوكهم لتحقيق أهداف المدرسة.

1.4.3 مفهوم القيادة

أشار صيام (2017) الى وجود عدة تعريفات لمصطلح القيادة، وقد أورد بعضها مثل:

أن القيادة هي عملية التأثير وشحذ الهمم مع بعض الجهد بهدف تحقيق الأهداف، كما أن القيادة تعني الجهود المبذولة في سبيل التأثير في سلوك الناس أو تغييره لتحقيق أهداف المنظمة، وهي عملية

توجيه لسلوك الأفراد وتنسيق لجهودهم وموازنة دوافعهم ورغباتهم لتحقيق أهداف المنظمة بكفاءة وفعالية، والقدرة على التأثير في الاخرين من خلال الاتصال للوصول الى تحقيق الاهداف الموضوعة.

من خلال تلك التعريفات وغيرها، أوضح الحر (2010) أن تعدد التعريفات واختلافها حول مفهوم القيادة تشير في مضمونها أنها عملية تأثير يقوم بها القائد على الآخرين من خلال توجيه سلوك معين لديهم لتحقيق هدف معين.

أصبح مفهوم القيادة اليوم محط أنظار التربويين والباحثين في المجال التربوي، وما يحمل هذا المفهوم من اختلاف عن مفهوم الإدارة. حيث يشير الشاعر (2016) إلى اختلاف مفهومي الإداري الناجح والقائد الناجح، فالإداري الناجح هو من يقوم بترجمة القوانين بدقة مع تحقيق العدل بين مرؤوسيه بالرغم من تنفيذ أوامره بالإجبار، أما القائد الناجح هو من يترك أثرا لا ينسى لدى مرؤوسيه مع اتباع أوامره بدون تذمر أو انتقاد. كما أن الاداري يؤمن بإدارة تسيير العمل لتحقيق الأهداف بدون النظر إلى الابداع والتغيير، أما القائد فيعمل على الإصلاح والتطوير والتغيير والإبداع وتنظيم العمل لتحقيق الأهداف.

2.4.3 نظريات القيادة

تعتبر عملية القيادة عملية قديمة جذبت اهتمام الإنسان منذ القدم، وقد حاول العديد من الباحثين والمنظّرين صياغة تعاريف لوصف هذه الظاهرة، مما أدى إلى وضع نظريات توضح هذا المفهوم اعتمادا على عدة مداخل اوضحها سليم (2009) كما يلي:

1. المدخل الكلاسيكي الذي يرى أن العلاقة بين القائد والتابعين يجب أن تكون قائمة على الاستبداد والشدة والطاعة المطلقة والإكراه. كما يعتمد نظام الحوافز المادية على الانتاج ويتناسب طرديا معه.
2. مدخل السمات الذي يرى بوجود عدد محدود من الخصائص والسمات الفردية التي تميز بين القائد الناجح والغير ناجح، ومن تتوفر فيه هذه السمات يعتبر مثال للقائد الناجح، وهذه السمات هي:

الخصائص الجسمية، والخلفية والاجتماعية، والذكاء، والكاريزما الشخصية، والخصائص المتعلقة بالعمل.

3. المدخل السلوكي: اتجه بعض التربويين إلى هذا المدخل الذي يركز على سلوك القائد وأسلوبه بعد عدم الاقتناع بمدخل السمات، حيث يؤكد هذا المدخل على تصنيفين للسلوك القيادي هما: السلوك الدكتاتوري والسلوك الديمقراطي للقائد.

4. المدخل الموقفي: ظهر هذا المدخل في الستينات من القرن الماضي ليعالج أوجه القصور في المداخل والنظريات التي تناولت القيادة، حيث ينظر هذا المدخل إلى الموقف الراهن الذي يعيشه القائد وما يحتاجه من سرعة بديهة في التصرف واتخاذ القرارات في مختلف المواقف التي تتغير بتغير الظروف. فالقيادة في هذا المدخل تُعتبر موقف يعتمد على سلوك القائد قد ينجح فيه وقد يفشل في موقف آخر، مما يستوجب من القائد تشخيص الموقف ودراسة المتغيرات والعوامل المحيطة التي لها أثر في أسلوبه المتبع اعتمادا على شخصية وخصائص التابعين وطبيعة العمل.

وفي ذات السياق، فقد وجه الصرايرة (2019) نقد لهذه النظريات كونها لم تعالج بعضاً من المواقف الادارية الواقعية ولم تقدم تفسيرا منطقيا لفاعلية القيادة بسبب إهمالها كثيرا من المتغيرات الموقفية، ليشير إلى تقسيم نظريات القيادة إلى نظريات كلاسيكية وأخرى حديثة كما يلي:

1. النظريات الكلاسيكية وتشمل:

- نظرية السمات والخصائص التي اهتمت بالقائد نفسه والسمات التي يتميز بها مثل القدرة على الإقناع، وغرس الثقة في الآخرين، وكان أبرز هذه النظريات: نظرية الرجل العظيم ونظرية السمات.
- النظريات السلوكية: والتي تهتم بسلوك القائد وليس سماته، وتشمل على: دراسات أيوا، ودراسات واوهايو، ودراسات ميشيغان، ونظرية ليكرت، وأنماط القيادة الأربعة، ونظرية الشبكة

الإدارية، ونظرية المشاركة.

- النظريات الشرطية: التي ترى أن فاعلية القائد هي نتاج تفاعل متغيرات أهمها نمط القيادة وشخصية القائد والمرؤوسين، وتضم عدة نظريات أهمها: النظرية الموقفية لفيدلر، ونظرية المسار. ونظرية هيرسي وبلانشارد الموقفية.

2. النظريات الحديثة، وتشمل:

- القيادة التحويلية التي تقوم على مبدأ قدرة القائد على التعامل مع التغيير بأسلوب فعال يعتمد على العلاقة الإيجابية بين الرئيس والمرؤوس.
- القيادة الموقفية التي تركز على أهمية الموقف الذي يواجه القائد التربوي، وأن نجاح القيادة يعتمد على قدرة القائد على مواجهة المواقف الطارئة ومعالجة الأزمات التي تعترض المنظمة التربوية. كما يجب أن يتناسب سلوك القائد مع الموقف أو المتغيرات البيئية المحيطة أو مع نوع الجماعة التي يقوم بقيادتها، وأنه لا يجب على القائد ألا يعتمد اتجاهاً قيادياً واحداً في قيادته، بل أن يعتبر أن المواقف هي من تحدد الاتجاه المتبع.
- القيادة التشاركية: التي ترى في اتخاذ القرارات عملية تشاركية بين العاملين والقائد مما يؤدي إلى تحفيز العاملين للعمل وتحقيق أهداف المنظمة. كما تركز على التأثير في الأفراد والاهتمام بمصالحهم مما يولد شعورهم بالمسؤولية تجاه العمل وتحفيزهم نحو التعاون والإنتاج.
- قيادة التغيير: تقوم على مبدأ القدرة على التأثير في الآخرين وتحفيزهم لإنجاز أهداف المؤسسة، فالقائد هو المسؤول عن إحداث التغيير في مؤسسته التربوية، وتركز قيادة التغيير على الجانب الانفعالي الثقافي إلى الجانب التنظيمي، فيحرص قادة التغيير على صياغة رؤية مشتركة للمؤسسة وتنمية الالتزام بتنفيذها وتعزيزها لدى جميع العاملين فيها.

3.4.3 الأنماط القيادية

ينظر اليوم إلى القيادة على أنها اتجاه حديث لكونها عمل تعاوني مشترك يسعى لتحقيق مصلحة الجماعة، لتصبح مهمة مدير المدرسة الأساسية هي إشراك العاملين في عملية صناعة أهداف المدرسة ووضع الخطط اللازمة لتنفيذها.

من أجل ذلك، يشير الغزو (2019) إلى ظهور أنماط مختلفة من القيادة تعكس شخصية المدير في مختلف المواقف، منها:

- القيادة الكاريزمية **(Charisma Leadership)** التي تعتمد على السمات والخصائص الشخصية للقائد، وما لها من دور في قيادة الجماعة والتأثير فيهم، ويتمتع القائد الكاريزماتي بالذكاء وسرعة البديهة، والثقة بالنفس والقدرة على تحمل المسؤولية، والحكمة في اتخاذ القرار، والمهارة في التواصل مع الآخرين، والمهارة في إنجاز الأعمال.
- القيادة الموقفية **(Situational Leadership)** التي تعتمد على طبيعة الموقف المحيط بالعملية القيادية، فتغير الموقف يتطلب من القائد تغيير أدواره وأنماطه بناء على الظروف المحيطة، وطبيعة العمل والعاملين.
- القيادة التشاركية **(Participative Leadership)** التي تعتمد على مشاركة العاملين في صنع واتخاذ القرار، واعتماد مبدأ تفويض السلطة للعاملين، واستثمار قدراتهم وإبداعاتهم في تحقيق مصلحة الجماعة. هذا النمط من القيادة يتطلب من القائد التحلي ببعض الصفات مثل إدراك أهمية مشاركة العاملين في عملية اتخاذ القرار، والقدرة على إثارة الدافعية لدى العاملين، وتفويض بعض صلاحياته للعاملين حسب قدراتهم وإمكاناتهم.
- القيادة التبادلية **(Transactional Leadership)** المنبثقة من القيادة التشاركية والمعتمدة على تبادل الخبرات والأدوار والقرارات بين القائد والعاملين، حيث يعمل القائد التبادلي على تحديد حجم

العمل المطلوب إنجازه، والكشف عن حاجات الأفراد ورغباتهم واستثمارها لتحقيق أهداف العمل من خلال تحقيق تلك الرغبات وإشباعها، وتشجيع العاملين على بذل أقصى الجهود لتحقيق أفضل النتائج وبث الثقة بينهم لتحقيق النتائج المتوقعة منهم.

- القيادة التحويلية **(Transformational Leadership)** المعتمدة على استثارة قدرات الأفراد العاملين بالمنظمة، وتحفيزهم المستمر على تجويد الأداء والارتقاء به، والمساهمة في وضع الأهداف، والبحث عن حلول إبداعية للمشكلات التي تعترض العمل وتؤثر على تحقيق الأهداف.
- القيادة الإبداعية **(Creative Leadership)** القائمة على الإبداع والابتكار والتجديد في الحلول للمشكلات التي تعترض العمل.

علاوة على ما سبق، تؤكد المدهون (2012) على اعتماد القيادة على أساليب عديدة في تسيير الأعمال واتباع النمط الذي يحدده الأسلوب وفقا لمعايير معينة، إذ من الممكن للقائد الجمع بين نمطين أو أكثر في أسلوبه في العمل، وتشير إلى عدة أنماط منها:

- القيادة التقليدية **(Traditional Leadership)** التي تبرز في المناطق الريفية والمجتمعات التقليدية وتعتمد على فصاحة اللسان والحكمة والخبرة والطاعة التامة من المرؤوسين مما يؤدي إلى المحافظة على الوضع الراهن ويقاوم التغيير.
- القيادة الجذابة **(Charismatic Leadership)** التي تعتمد على قوة القائد على جذب الآخرين نحوه بأسلوبه الإيجابي الذي يعزز لدى المرؤوسين الولاء والتقدير والطاعة له، إضافة الى حب العمل والمواظبة عليه سواء أكان في حضوره أم غيابه.
- القيادة العقلانية **(Rational Leadership)** التي تمنح القائد صلاحياته من التفويض الرسمي الممنوح له، أي أنه مخوّل بالقيام بما هو من ضمن صلاحياته الوظيفية فقط دون وجود مرونة في العمل، فيكون الولاء والطاعة للأنظمة والقوانين التي يعاقب كل من يخترقها وليس للقائد نفسه.

- القيادة المستبدة **(Autocratic Leadership)** القائمة على التفرد في اتخاذ القرارات التي تتمركز في السلطة فقط، وتعتمد على الترهيب والتهديد، والجمود في القرارات والقمع ومنع المشاركة، مما يخلق أجواء من السلبية والحقد والكراهية في التعامل، مما يؤدي إلى حدوث الفوضى في حال غياب السلطة وإعاقة تحقيق أهداف المؤسسة.
- القيادة التشاركية (الديمقراطية) **(Democratic Leadership)** القائمة على الاحترام المتبادل بين القائد والمرؤوسين، حيث ينشر القائد الروح الايجابية والمرونة بين العاملين، ويبث فيهم روح المبادرة والتطوير والإبداع واكتشاف المواهب والقدرات المختلفة، وتقوم على مبدأ تفويض السلطة و مبدأ العلاقات الانسانية.
- القيادة الفوضوية (المتساهلة) **(Laissez – Fair Leadership)** التي تتميز بالفوضى وعدم وضوح الأهداف، فالقائد يتسم باللامبالاة ويترك العمل ليسير بشكل تلقائي دون تنظيم وتخطيط بهدف الحصول على رضا المرؤوسين الذين يقومون بتسيير العمل بناء على رغباتهم وأهدافهم الشخصية، مما يؤدي إلى عدم الجدية في العمل، وضياع الوقت، وانخفاض الإنتاجية، وانعدام العمل بروح الفريق، وعدم احترام المرؤوسين للقائد.

وترى الباحثة أن أكثر الأنماط شيوعاً والتي تركز عليها هذه الدراسة هو النمط الديمقراطي والذي يقوم على مجموعة من الأسس منها الإقرار بالفروق الفردية بين التابعين، والتحديد الواضح والكامل لكل عضو في المؤسسة التعليمية، وتنسيق جهود العاملين وتشجيع التعاون بينهم بما يدعم في تحقيق الأهداف بطريقة متناسبة ومتناسقة ومتكاملة، واشراك الجميع في تحديد السياسات والبرامج واتخاذ القرارات وتقويم النتائج، يقوم هذا النمط على التفاعل بين القائد ومرؤوسيه بناء على الاحترام المتبادل والثقة والتعاون البناء والتفويض في تيسير العمل وتوزيعه وفي اتخاذ القرارات. **والنمط الاوتوقراطي (الاستبدادي)** والذي يطلق على هذا النوع من الأنماط القيادية بالقيادة

التسلطية، والآراء الحديثة تطلق عليها القيادة التوجيهية ،بحيث يلجا مدير المدرسة الى ممارسة الأساليب الاستبدادية لأداء وتنفيذ وظيفته، وينفرد في صنع القرارات المتعلقة بالمدرسة دون اشراك أي شخص اخر، فهو الذي يحدد طبيعة الأنشطة المدرسية دون الالتزام بتطبيق الأساليب التخطيطية، ومن ثم فعلاقته مع المرؤوسين اي شخصي فقط، وعنصر الجزاء الذي يطبقه ثوابا او عقابا لا يكون قائما على أسس موضوعية، ومن ثم يؤدي الى حدوث عداءات في المدرسة وانقسامات قد تسبب تعثر المدرسة في تحقيق أهدافها. و**النمط الحر (المتساهل او الفوضوي):** ويتميز هذا الأسلوب بتفويض متطرف للسلطة حيث يقوم بتفويض كل السلطات او اغلبها الى المرؤوسين مع اعطائهم قدرا كبيرات من حرية التصرف في اتخاذ قراراتهم، ويلتزم هذا الأسلوب بالحياد إزاء المواقف التي تحتاج الى حزم، فهو غير قادر على تحمل المسؤولية واتخاذ القرارات الحاسمة وتتمثل بعض جوانب سلوك المدير في ضوء هذا الأسلوب أيضا بكثرة تغيبه عن المدرسة، حيث ان وجوده لا يؤثر كثيرا على العمل المدرسي، وتأثيره فالعاملين غير واضح وغير محدد.

ثانيا: الدراسات السابقة

جرى الاطلاع على عديد من الدراسات التي تناولت موضوع الإدارة والإشراف التربوي، ومدير المدرسة المشرف المقيم، والأنماط القيادية التي يمارسها مديرو المدارس. وستعرض الباحثة هذه الدراسات بحسب ارتباطها بمتغيرات الدراسة الرئيسة المتعلقة بالإشراف التربوي، والأنماط القيادية لمديري المدارس وفقاً للتسلسل الزمني بدءا بالأقدم فالأحدث:

1.3.2 الدراسات المتعلقة بالإشراف التربوي

هدفت دراسة **(طيطي وقفيشه، 2021)** التعرف إلى درجة توافر المهارات الإشرافية لدى المشرف المقيم في مدارس مديرية شمال الخليل من وجهة نظر المعلمين. وقد استخدمت الباحثتان

المنهج الوصفي في الدراسة. وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات مديرية شمال الخليل والذين بلغ عددهم (2005) معلم ومعلمة، وقد تم اختيار عينة عشوائية لتمثيل مجتمع الدراسة، وبلغ عدد أفرادها (198) معلم ومعلمة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة توافر المهارات الإشرافية لدى المشرف المقيم في مدارس مديرية شمال الخليل من وجهة نظر المعلمين جاء "متوسطا"، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير جنس المدرسة، لصالح مدارس الذكور ومدارس الإناث مقارنة بالمدارس المختلطة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة توافر المهارات الإشرافية لدى المشرف المقيم في مدارس مديرية شمال الخليل من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيرات الجنس وعمر المعلم.

وهدفت دراسة **سايي وادوماكو** (**Sayee, & Adomako, 2021**) الكشف عن الممارسات الإشرافية لمديري المدارس الثانوية في مدينة مينيرفا في ليبيريا. كما هدفت الدراسة إلى الكشف عن التحديات والعقبات التي تواجه المديرين أثناء عملهم الاشرافي. اعتمد الباحثان المنهج الكيفي في الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (30) مديراً ومديرة. أظهرت النتائج بعضاً من الممارسات الاشرافية التي يقوم بها مديري المدارس الثانوية منها: متابعة أعمال المعلمين الكتابية، متابعة مهارات المعلمين، وضبط وتنظيم البرامج التدريبية عند الحاجة.

أما دراسة (**الغزو، 2019**) فقد هدفت التعرف إلى دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم في المدارس الثانوية في محافظة عجلون في الاردن من وجهة نظر المعلمين، وأثر متغيرات الدراسة عليها. وقد تم استخدام المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة. وقد تم تصميم وتطوير إستبانة تم توزيعها على (560) معلم ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. وقد أظهرت النتائج أن دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم في المدارس الثانوية في محافظة عجلون في الاردن جاء بدرجة مرتفعة، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية لاستجابات أفراد العينة نحو

دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم في المدارس الثانوية في محافظة عجلون في الأردن تعزى لمتغيرات الدراسة كافة ما عدا مجال التقويم الذي أظهرت النتائج وجود فروق لصالح متغير الخبرة (5- 10 سنوات).

بينما هدفت دراسة (**الخصاونة، 2018**) التعرف إلى دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم في التنمية المهنية للمعلمين الجدد في المدارس الثانوية في مديرية التربية والتعليم لمحافظة اربد. وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من جميع أفراد مجتمع الدراسة من المعلمين الجدد من الذكور في المدارس الثانوية والبالغ عددهم (170) معلم للعام الدراسي (2019/2018)، وتكونت عينة الدراسة من (150) من المعلمين الجدد الذين تم تعيينهم في بداية العام الدراسي (2019/2018). وقد أظهرت النتائج أن دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم في التنمية المهنية للمعلمين الجدد لمجالات التنمية المهنية ككل حصل على متوسط حسابي (3.59)، بدرجة تقدير متوسطة.

هدفت دراسة **المطيري** (**Al-Mutairi, 2017**) التعرف إلى العلاقة بين الكفايات الاشرافية وتحسين نوعية التعليم لدى مديري المدارس في منطقة الفروانية التعليمية التابعة للكويت، وزعت أداة الدراسة على عينة مكونة من (315) مديراً ومديرة، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي. أظهرت النتائج الدرجة المرتفعة لممارسة مديري المدارس للكفايات الاشرافية، كما بينت الدرجة المرتفعة لمستوى تحسين نوعية التعليم، كما أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغيري (الخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي)، ووجود علاقة طردية بين ممارسة الكفايات الاشرافية وتحسين نوعية التعليم لدى مديري مدارس المرحلة المتوسطة في منطقة الفروانية التعليمية.

سعت دراسة **باز** (**Baz, 2016**) التعرف إلى درجة امتلاك الكفايات الاشرافية الاستراتيجية لدى مديري المدارس الأساسية في العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين. طبقت استبانة على عينة من

(312) معلماً ومعلمة، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي. بينت النتائج الدرجة المرتفعة لامتلاك الكفايات الاشرافية الاستراتيجية لدى مديري المدارس الأساسية في العاصمة عمان، ووجود فروق دالة إحصائياً لدرجة امتلاك مديري المدارس الأساسية في العاصمة عمان للكفايات الاشرافية الاستراتيجية تبعاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً لدرجة امتلاك المديرين لكفايات القيادة الاستراتيجية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

أما دراسة **فالندر وشافرانسك (Falender & Shafranske, 2007)** فهدفت إلى تحديد الكفايات الإشرافية لدى مشرفي المدارس والتي تتضمن كفايات التعليم، والتربية، والتدريب، وتقييم الأداء، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبيان كأداة للدراسة وطبقت على مجتمع الدراسة في مدارس مدن بلجيكا، وتمثلت عينة الدراسة في (290) معلماً ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة أن الكفايات الخاصة بالممارسات الإشرافية تحتاج إلى التطوير المستمر والتدريب، وذلك لدعم المعرفة والمهارات والقيم القائمة على العملية الإشرافية، وأكدت نتائج الدراسة أن الخبرة والالتزام بعمليات التقييم الذاتي من أهم ممارسات العملية الإشرافية.

كما هدفت دراسة **(قرواني وشلش، 2016)** الكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لمهامهم الإشرافية في مدارس محافظة سلفيت من وجهة نظر المديرين أنفسهم والمعلمين والمعلمات. وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية لتحقيق أهداف الدراسة. كما أعد الباحثان استبانة تم توزيعها على عينة تكونت من (30) مديراً ومديرة، و(101) معلماً ومعلمة. وقد أظهرت النتائج أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لمهامهم الإشرافية كانت مرتفعة.

وهدفت دراسة **(شراب، 2015)** تحديد درجة ممارسة مديري المدارس الإعدادية بوكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للعلاقات الانسانية وعلاقتها بفعالية العمليات الإشرافية لديهم، أثر متغيرات

الدراسة عليها. وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة. وتكونت عينة الدراسة من (500) معلم ومعلمة بنسبة (13%) من مجتمع الدراسة واسترجعت (487) استبانة بنسبة استرداد (97.4%). وأظهرت نتائج الدراسة درجة عالية لممارسة مديري المدارس الإعدادية بوكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للعلاقات الإنسانية بلغت (82.34%)، وبلغ مستوى فعالية العمليات الإشرافية لديهم من وجهة نظر المعلمين والمعلمات (80.28%)، أي بدرجة عالية أيضا.

سعت دراسة **(حمد، 2014)** الكشف عن درجة ممارسة المدير بصفته مشرفاً مقيماً في التنمية المهنية للمعلمين في المدارس الخاصة في الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين فيها. وكذلك التعرف على أثر متغيرات الدراسة في درجة ممارسة المدير بصفته مشرف مقيم في التنمية المهنية للمعلمين في المدارس الخاصة في الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين فيها. وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع المعلمين في المدارس الخاصة والبالغ عددهم (5606) للعام الدراسي (2014/2013)، واختيرت عينة الدراسة بطريقة عشوائية وبلغ عدد أفرادها (548) معلم ومعلمة. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة المدير بصفته مشرف مقيم في التنمية المهنية للمعلمين في المدارس الخاصة في الضفة الغربية بلغت (3.8132) أي بنسبة (76.3%)، أي أنها بدرجة عالية.

هدفت دراسة **(الحاج، 2013)** التعرف إلى درجة فعالية العمليات الإشرافية، وعلاقتها بالإدارة الاستراتيجية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة. ولتحقيق أهداف هذه الدراسة اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي. وقد طبقت الباحثة الاستبانة على عينة الدراسة المكونة من (390) معلماً، ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية بمدارس محافظات غزة من مجتمع الدراسة الأصلي، وهو عبارة عن (4120) معلماً، ومعلمة للعام الدراسي (2013/2012). وقد أظهرت نتائج الدراسة درجة فعالية العمليات الإشرافية لمديري المدارس الثانوية من وجهة نظر معلميهم قد جاءت بدرجة كبيرة في

مجالات صياغة رؤية ورسالة المدرسة. تحليل البيئة الداخلية والخارجية، تحديد الأهداف الاستراتيجية، تحديد البدائل الاستراتيجية، التقويم والرقابة الاستراتيجية.

وهدفت دراسة **(الطعاني، 2012)** تحديد درجة ممارسة مديري المدارس في الأردن لمهامهم الإشرافية ودرجة تنفيذهم لها. وقد تكون مجتمع الدراسة من (3200) معلمٍ ومعلمة، وتكونت عينة الدراسة من (201) معلمٍ ومعلمة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن ترتيب مجالات الدراسة حسب المتوسطات الحسابية كانت كالتالي: تطوير العلاقات الإنسانية، التخطيط، النمو المهني للمعلمين، تطوير المناهج. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس ودرجة ممارسة مديري المدارس لمهامهم الإشرافية من وجهة نظر المعلمين في الأردن، ووجود فروق ذات دلالة لكل من الخبرة والمؤهل العلمي وتفاعل الجنس مع الخبرة، وتفاعل الجنس مع الخبرة والمؤهل. ومن أبرز توصيات الدراسة، عقد دورات تدريبية لمديري المدارس تتعلق بتحليل وتطوير المناهج.

وهدفت دراسة **(الشهري، 2008)** تحديد الكفايات المهنية لمشرفي الإدارة المدرسية، والتعرف على درجة أهمية توافرها لديهم ودرجة ممارستهم لها من وجهة نظر مديري المدارس ومشرفي الإدارة المدرسية أنفسهم، وتحديد الاحتياجات التدريبية لهم في ضوء ممارستهم لكفاياتهم المهنية وكذلك التعرف على الفروق بين آراء أفراد مجتمع الدراسة تبعًا لمتغيرات الدراسة. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي كما استخدم الاستبانة كأداة لجمع المعلومات من أفراد مجتمع الدراسة (16) مشرف إدارة مدرسية و (58) مدير مدرسة ثانوية في إدارات تعليم محايل عسير. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن جميع أفراد مجتمع الدراسة يرون أهمية توفر الكفايات المهنية لدى مشرفي الإدارة المدرسية بدرجة عالية جدًا.

وسعت دراسة **نزامبي** (**Nzambi, 2008**) التعرف إلى دور مديري المدارس الإعدادية الإشرافي في تطوير وتحسين مستوى أداء الطلبة في المدارس الحكومية في مدينة كيتو في كينيا من وجهة نظر المعلمين. تم استخدام المنهج الوصفي في إجراء هذه الدراسة. وتكون مجتمع الدراسة من كافة المدارس الإعدادية في كيتو، وتكونت عينة الدراسة من (60) مديرا ومديرة و (60) معلما ومعلمة، اختيروا بطريقة عشوائية. أظهرت نتائج الدراسة دور فعال بنسبة (62.6%) لمديري المدارس الاعدادية في تحسين مستوى الطلبة.

وهدفت دراسة (**ابو حصيرة، 2008**) التعرف إلى فاعلية مدير المدرسة في ضوء معايير تطبيق الجودة الشاملة في مدارس وكالة الغوث الدولية بغزة من وجهة نظر المشرفين، وتكونت عينة الدراسة من (73) مشرفا تربويا، من مجتمع الدراسة البالغ (75) مشرفا تربويا بواقع (61) مشرفاً و(14) مشرفة تربوية وهم مجتمع الدراسة. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطبيق أداة الدراسة لجمع المعلومات والبيانات من عينة الدراسة، وهم المشرفون التربويون العاملون في وكالة الغوث الدولية بغزة، وتكونت أداة الدراسة من إستبانة تكونت من خمسة مجالات وهي: فعالية التخطيط، وفعالية التنظيم، وفعالية الإشراف التربوي، وفعالية التقويم وفعالية العلاقة مع المجتمع المحلي، وتكونت فقرات الاستبانة من (73) فقرة. وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها أن فاعلية الإدارة المدرسية من وجهة نظر المشرفين التربويين كانت متوسطة.

أما دراسة (**حمدان**، 2005) فقد هدفت التعرف إلى دور المشرف التربوي في تطوير الإدارة المدرسية والكشف عن الفروق في التقديرات التقويمية لدور المشرف التربوي من منظور المشرفين التربويين والمديرين تبعاً لاختلاف متغير الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، ونوع العمل (مشرف/مدير). وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في إجراء هذه الدراسة. ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتصميم استبانة لقياس دور المشرف التربوي في تطوير الإدارة المدرسية، واشتملت على

(44) فقرة موزعة على مجالات الدراسة الأربعة القيادة، والإدارة، المجتمع المحلي، المرافق المدرسية. وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع المشرفين التربويين والمديرين في المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس وكالة الغوث في محافظات غزة التعليمية للعام الدراسي (2005/2004)، وتكونت عينة الدراسة من جميع المشرفين والمديرين. وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات المشرفين والمديرين لدور المشرف التربوي في تطوير الإدارة المدرسية تبعاً لاختلاف الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، ونوع العمل.

2.3.2 الدراسات المتعلقة بالأنماط القيادية لمديري المدارس.

هدفت دراسة **(ابو عاشور وقسايمة، 2022)** التعرف إلى الكفايات الإدارية لدى مديري المدارس في محافظة إربد من وجهة نظر المعلمين، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، حيث تم تطبيقها على عينة تم اختيارها بالطريقة الطبقية العشوائية مكونة من (850) معلماً ومعلمة. أظهرت نتائج الدراسة أن الكفايات الإدارية لدى مديري المدارس في محافظة إربد من وجهة نظر المعلمين جاءت بمستوى منخفض. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات أداة الدراسة المتعلقة بالكفايات الادارية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين (مجال الكفايات الانسانية، مجال الكفايات الادراكية، مجال الكفايات المهنية) يُعزى لمتغير الجنس, والفروق لصالح الإناث، وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) يُعزى لمتغير المؤهل العلمي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) تُعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة 10 سنوات فأكثر.

فيما هدفت دراسة (**الدقس، 2022**) الكشف عن درجة ممارسة المهارات القيادية اللازمة لإدارة الأزمات من قبل مديري المدارس في لواء قصبة مأدبا من وجهة نظر المعلمين، وقد تم اختيار عينة عشوائية بسيطة عدد أفرادها (405) معلما ومعلمة من مجتمع الد راسة، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، كما تم تطوير استبانة المهارات القيادية اللازمة لإدارة الأزمات، ومن أبرز نتائج الدارسة، ما يلي: أن درجة ممارسة مديري المدارس للمهارات القيادية اللازمة لإدارة الأزمات في لواء قصبة مأدبا من وجهة نظر المعلمين مرتفعة، بشكل عام حيث جاءت بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي (3.93) وانحراف معياري (0.66) وجاء مجال ترتيب المجالات الفرعية على النحو التالي: مهارة القيادية في مرحلة ما بعد الأزمة بالمرتبة الأولى، يليها مجال المهارات القيادية في مرحلة حدوث الأزمة، وجاء في المرتبة الثالثة والأخيرة مجال مهارة القيادية في مرحلة ما قبل الأزمة. وتبيّن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة مديري المدارس للمهارات القيادية اللازمة لإدارة الأزمات في لواء قصبة مأدبا من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح البكالوريوس.

كما هدفت دراسة (**صيام، 2017**) إلى التعرف على فاعلية برنامج القيادة من أجل المستقبل وعلاقته بقيادة التغيير لدى مديري المدارس بوكالة الغوث الدولية في محافظات غزة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة المناطق التعليمية التابعة (رفح – خانيونس – شمال غزة) والبالغ عددهم (134 مديرا/مديرة)، وجميع منسقي الوحدات الاستراتيجية (وحدة الجودة – وحدة التطوير المهني والمناهج – وحدة التقييم) والبالغ عددهم (47)، وتم تحليل البيانات باستخدام برنامج المعالجات الاحصائي. أظهرت النتائج أن درجة فاعلية برنامج القيادة من أجل المستقبل بلغ وزنها النسبي

(81.57%) بدرجة موافقة كبيرة. كما أظهرت النتائج أن درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة لقيادة التغيير بلغ وزنها النسبي (82.41%) بدرجة موافقة كبيرة.

كما هدفت دراسة (**الشاعر، 2016**) التعرف إلى درجة ممارسة الإبداع الإداري وعلاقته بالمهارات القيادية لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من (4343) معلماً ومعلمة، وتكونت عينة الدراسة من (500) معلماً ومعلمة. وقد استخدم الباحث استبانتين: الأولى لقياس درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية للإبداع الإداري، والثانية لقياس واقع ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية للمهارات القيادية. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للإبداع الإداري كانت بدرجة كبيرة تصل إلى (81.52%)، كما أن ممارستهم للمهارات القيادية كانت بدرجة كبيرة تصل الى (84.81%). كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية قوية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة بين ممارسة الإبداع الإداري والممارسات القيادية.

هدفت دراسة **ميشيل وجامبو (Michael & Jambo, 2015)** التعرف إلى المهارات القيادية الفاعلة لمديري المدارس الثانوية في ولاية بلاتو في نيجيريا، واعتمد فيها المنهج الوصفي المسحي وقد استخدم الاستبانة كأداة للدراسة، طبقت الدراسة على عينة عشوائية مكونة من (32) مديرة و (18) مدير من مدارس جوس الشمالية في ولاية بلاتيو، وقد توصلت الدراسة إلى افتقار مديري المدارس للأساليب الإدارية والتي كانت سبباً في ضعف الأداء الأكاديمي للطلاب، وعزى الباحثون سبب الضعف في امتلاك مديري المدارس للأساليب الإدارية إلى مشكلات تتعلق بالتمويل والتجهيزات وانخفاض الروح المعنوية للمعلمين وضعف الإشراف بالمدارس، وكثرة التغيرات بالسياسات التعليمية، وتبين مدى حاجة مديري المدارس لامتلاك المهارات الإدارية كالقيادة التشاركية، والإبداع الإداري،

واتخاذ القرارات ومهارات الاتصال بالمجتمع المحلي وتطبيقات الحاسوب في الإدارة المدرسية ومهارات العلاقات الإنسانية.

وهدفت دراسة **بوثا (Botha, 2013)** التعرف إلى الاحتياج إلى قيادة إبداعية في مدارس جنوب إفريقيا، واستخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيقها في مدارس جنوب افريقيا، وكانت عينة الدراسة من المديرين وبلغ عددهم (150) مديراُ، أظهرت نتائج الدراسة أن مدراء المدارس لا يمكن أن يقودوا مدارسهم بطرق تقليدية قديمة، ولذا فإن عليهم أن يستخدموا ممارسات إدارية أكثر إبداعاً، وأنه يستوجب أن تكون إدارة المدارس بشكل مختلف تتطلب طرقاً خلاقة من التفكير.

كما هدفت دراسة **باكر وإكسانتوبولو (Bakker & Xanthopolou, 2013)** التعرف إلى الإبداع والشخصية عند القيادات النسوية، بلغت عينة الدراسة (300) من مديرات المدارس في هولندا، استخدم المنهج الوصفي التحليلي بعد أن أتمت المديرات تعبئة الاستبيان عبر موقع الكتروني. أظهرت النتائج أنه يمكن للإدارة المدرسية أن تحث المعلمات على الالتزام عبر منح موارد عمل كافية للتطوير، طالما أن موارد العمل تعزز الكفاءة الشخصية والمرونة، كما أظهرت النتائج بأنه لا يوجد فروق وفقاً للمتغيرات الديمغرافية للمدراء كالخبرة والجنس، كما دعمت النتائج التأثيرات المتداخلة للموارد الشخصية والالتزام بالعمل على علاقة موارد العمل والإبداع. إضافة إلى ذلك سجلت مديرات المدارس الملتزمات أعلى النتائج في القيادة الساحرة.

وهدفت دراسة **تاتله وإقبال (Tatlah & Iqbal, 2012)** إلى معرفة أنماط القيادة وفعالية المدرسة دليل تجريبي من المرحلة الثانوية، حيث شمل مجتمع الدراسة مدراء ومديرات مدارس مقاطعة البنجاب، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، تكونت عينة الدراسة من (300) مديراً ومديرة. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة إيجابية قوية بين أسلوب الإدارة القيادية وفعالية المعلمين في المدرسة، وأن العامل المسؤول عن التأثير في التحصيل الدراسي هو درجة مشاركة مديري المدارس،

وتبني أسلوب الإدارة القيادية. وأشارت النتائج لوجود فروق في أسلوب الإدارة المدرسية للمدراء تبعاً لمتغيري الجنس لصالح الذكور والقطاع التعليمي لصالح القطاع الخاص.

أما دراسة **(الرنتيسي، 2015)** فقد هدفت التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة التشاركية وعلاقتها بالعلاقات الانسانية. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في دراسته. وقد استخدم الباحث استبانتين كأداة للدراسة: الأولى لقياس درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة من وجهة نظر المعلمين، والثانية لقياس درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للعلاقات الإنسانية. وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الثانوية في محافظات غزة للعام (2015/2014) والبالغ عددهم (4978) معلماً ومعلمة، وقد بلغت عينة الدراسة (500) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وقد أظهرت النتائج أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة التشاركية قد بلغت (74.20%) أي بدرجة عالية، كما أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للعلاقات الإنسانية قد بلغت (76.40%) أي بدرجة عالية أيضا.

وهدفت دراسة **(المدهون، 2012)** التعرف إلى الدرجة التقديرية لفاعلية القيادة التربوية لمديري مناطق غزة التعليمية بوكالة الغوث من وجهة نظر مديري المدارس بمحافظات غزة، كما هدفت التعرف إلى الصعوبات التي قد تحد من درجة فاعلية القيادة التربوية لمديري المناطق، وكذلك الكشف إن كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة للفعالية تعزى إلى المتغيرات(النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، المرحلة الدراسية، المنطقة التعليمية) ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لمثل هذا النوع من الدراسات في وصف الظاهرة موضوع الدراسة وتحليل بياناتها وبيان العلاقة بين مكوناتها. وقد أظهرت النتائج أن الدرجة الكلية لفعالية القيادة التربوية لمديري المناطق التعليمية جاءت متوسطة بوزن نسبي بلغ (5.76%).

كذلك هدفت دراسة (**ابو زعيتر، 2009**) التعرف إلى درجة ممارسة المهارات القيادية لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية، وكذلك تحديد سبل تطوير ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة للمهارات القيادية. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة. وقد استخدم الباحث الاستبانة كأداة الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (833) معلماً ومعلمة، من إجمالي معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في محافظات غزة. وقد أظهرت النتائج أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة للمهارات القيادية من وجهة نظر معلميهم كانت بدرجة عالية بلغت (77.7%).

كما هدفت دراسة (**سليم، 2009**) التعرف إلى السلوك القيادي وعلاقته بالمناخ المنظمي لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية، من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها. وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من (656 معلما) أي ما نسبته 10 % من مجتمع الدراسة البالغ عددهم (6564 معلما)، وقد تم اختيارها بالطريقة الطبقية العشوائية من معلمي ومعلمات المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية. وقد دلت نتائج الدراسة أن السلوك الديمقراطي هو السلوك الأكثر ممارسا واستخداما لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية، حيث حصل على نسبة (80.73%)، يليه السلوك الدكتاتوري ونسبته (67.60%). أما بالنسبة لمجالات المناخ المنظمي فان مجال القوانين الإدارية هو المجال الأكثر تطبيقا واهتماما في المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية حيث حصل على نسبة (85.40 %)، يليه مجال التنظيم والإدارة حيث حصل على (85.20.%).

وهدفت دراسة (**عيسى، 2008**) إلى التعرف على دور القيادة التحويلية في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة، وسبل تطوير أدائهم في ضوء القيادة التحويلية. اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الثانوية في

محافظات غزة للعام الدراسي (2008/2007) والبالغ عددهم 117 مديراً ومديرة، كما بلغت عينة الدراسة 110 مديراً ومديرة من مديري المدارس في محافظة غزة. أظهرت النتائج أنه توجد ممارسة للقيادة التحويلية في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة بنسبة أقل من 60%، وأوصت الباحثة بعدة توصيات منها: ضرورة تحسين شروط اختيار مدير المدرسة، وعقد دورات تدريبية لمديري المدارس والتركيز على تنمية قادة التغيير في المدارس.

وقد هدفت دراسة **(بلبيسي، 2007)** إلى التعرف على درجة ممارسة المهام القيادية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظات الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين فيها والمدراء أنفسهم. كما هدفت إلى التعرف على أثر كل من متغيرات (المحافظة، الجنس، المؤهل العلمي، موقع المدرسة، الخبرة العملية، التخصص، الوظيفة) في درجة ممارسة المهام القيادية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظات الضفة الغربية. تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في والبالغ عددهم (627) مديرًا/ومديرّة، في محافظات الضفة الغربية في العام الدراسي (2007/2006)، ومعلمي ومعلمات المدارس الثانوية الحكومية في محافظات الضفة الغربية، والبالغ عددهم (8280) معلما ومعلمة. وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (107) مديرًا ومديرّة بما نسبته (20%) تقريبًا، و (635) معلمًا ومعلمة، بما نسبته (8%) تقريبا من مجتمع الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة المهام القيادية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظات الضفة الغربية كانت كبيرة، حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة للدرجة الكلية (78.2%).

يتضح مما سبق أن العديد من الدراسات تناولت جانب العمل الاشرافي للإدارة المدرسية ودورها في تطوير المدرسة وتنمية المعلمين فيها، كذلك تناولت درجة ممارسة الإدارة المدرسية لمهامها الإدارية والفنية والإشرافية مثل دراسة (الشهري، 2008)، ودراسة (زايد، 2010)، ودراسة (الطعاني،

2012)، ودراسة (الحاج، 2013)، ودراسة (شراب، 2015)، ودراسة (قرواني وشلش، 2016) ودراسة (سايي وادوماكو، 2021). كما تناولت العديد من الدراسات الدور الإشرافي للإدارة المدرسية وما له من أهمية في تحسين وتطوير العملية التعليمية مثل دراسة (حمد، 2014)، وكذلك الأدوار الإشرافية لمدير المدرسة باعتباره مشرف مقيم في المدرسة مثل دراسة مثل دراسة نزامبي (Nzambi, 2008)، ودراسة (الخصاونة، 2018)، ودراسة (الغزو، 2019)، وتناول عدد قليل منها الأنماط القيادية والمهارات القيادية التي يمارسها مديري المدارس في عملهم مثل دراسة (بلبيسي، 2007)، ودراسة (عيسى، 2007)، ودراسة (أبو زعيتر، 2009)، ودراسة (الرنتيسي، 2015)، ودراسة (الشاعر، 2016). كما تنوعت العينات المستخدمة في الدراسات من حيث حجمها والفئات المستهدفة، فقد تناولت الدراسات فئات مثل المعلمين، والمديرين، والمشرفين. كما اختلف حجم العينة باختلاف المنطقة ومجتمع الدراسة المستهدف، حيث تم أخذ عينة بنسبة 13% و 10% من الحجم الكلي لمجتمع الدراسة مثل دراسة (شراب، 2015)، ودراسة (الرنتيسي، 2015)، ودراسة (عيسى، 2009). كما تنوعت الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات، وتشابهت معظمها في المنهج المتبع، فبعض الدراسات اتبعت المنهج الوصفي التحليلي مثل دراسة (الحاج، 2013)، ودراسة (قرواني وشلش، 2016)، ودراسة (الخصاونة 2018)، ودراسة (الغزو،2019).

في المقابل، فإن الدراسة الحالية تختلف عن الدراسات السابقة من حيث موضوع الدراسة، حيث وجدت الباحثة أن عدد قليل من الدراسات السابقة تطرقت لقضية الأنماط القيادية التي يمارسها مديرو المدارس أثناء ممارستهم لمهامهم الاشرافية بشكل غير كافي، فمعظم الدراسات تناولت أدوار ومهام المدير الادارية والاشرافية أو المهارات والمهام القيادية لهم دون التطرق للأنماط القيادية التي يمارسونها أثناء الممارسات الإشرافية في عملهم. وقد تركز إجراء معظم تلك الدراسات في محافظات غزة وعدد قليل في المحافظات الشمالية من الضفة الغربية أو في خارج الوطن، ولذلك فقد عمدت

الباحثة لإجراء هذه الدراسة على مجتمع الدراسة المكون من كافة معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية للعام (2022/2021) من كلا الجنسين في المحافظات الشمالية، مستخدمة المنهج الوصفي الارتباطي. لتكون هذه الدراسة مكملة للجهود السابقة في التعرف على الأنماط القيادية التي يمارسها مديرو المدارس الحكومية اثناء ممارسة مهامهم الاشرافية، لتكون مرجع لبحوث مستقبلية.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

1.3 منهجية الدراسة

2.3 المجتمع والعينة

3.3 أدوات الدراسة

4.3 صدق الادوات وثباتها

5.3 تصميم الدراسة ومتغيراتها

6.3 المعالجات الإحصائية

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يشتمل هذا الفصل على كل من منهج، ومجتمع، وعينة الدراسة، وكيفية بناء أدوات الدراسة، والتحقق من صدقها وثباتها، كما ويتضمن إجراءات الدراسة والمعالجة الإحصائية التي استخدمها البحث في استخلاص نتائج الدراسة وتحليلها.

1.3 منهجية الدراسة

اعتمد المنهج الوصفي الارتباطي، من خلال جمع البيانات الكمية، للحصول على المعلومات الخاصة بموضوع الدراسة، وذلك لأنه أكثر المناهج ملاءمة لطبيعة هذه الدراسة.

2.3 مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلّمين والمعلمات في المدارس الثانوية الحكوميّة في المحافظات الشّمالية والبالغ عددهم (12775) معلماً ومعلمة، حسب إحصائية وزارة التربية والتعليم في للعام 2022/2021. الجدول (1.3) يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب متغيري المحافظة والجنس:

الجدول (1.3)

توزيع أعداد المعلمين في المدارس الحكومية الثانوية في المحافظات الشمالية للعام 2021/2022 حسب متغيري المحافظة والجنس

المحافظة	ذكور	إناث	المجموع
جنين	787	949	1736
طوباس	54	74	129
نابلس	726	1024	1750
سلفيت	157	323	480
طولكرم	398	533	931
قلقيلية	242	361	603
رام الله والبيرة	484	1021	1505
أريحا	45	126	171
القدس	185	653	838
بيت لحم	339	580	920
الخليل	1507	2205	3712
المحافظات الشمالية	**4924**	**7849**	**12775**

ثانياً- عينة الدراسة:

أما عينة الدراسة، فقد اختيرت كالآتي:

عينة الدراسة (Sample Study) :اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العنقودية الطبقية العشوائية، فقد اختارت الباحثة في المرحلة الأولى؛ المحافظات الشمالية باعتبارها عناقيد والبالغ عددها (11) محافظة، أما في المرحلة الثانية فقد اختيرت عينة ممثلة وفق جنس المعلم، وذلك بالطريقة الطبقية العشوائية. وقد حدد حجم العينة بناءً على معادلة روبرت ماسون، كما في المعادلة الآتية:

معادلة روبرت ماسون لتحديد حجم العينة

$$n = \frac{N}{\left[\left(S^2 \times (N-1)\right) \div pq\right] + 1}$$

N حجم المجتمع

S قسمة الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى الدلالة (0.95) أي

قسمة معامل الخطأ (0.05) على الدرجة (1.96)

نسبة توافر الخاصية وهي 0.50 **p**

النسبة المتبقية للخاصية وهي 0.50 **q**

بلغ حجم العينة (373) من المعلّمين والمعلمات في المدارس الثانوية الحكوميّة في المحافظات الشمالية موزعين على (144 معلماً، 229 معلمة)، ووزعت أداة الدراسة (الاستبانة) على أفراد العينة عن طريق الرابط الإلكتروني الخاص بالاستبانة، واستردت الباحثة (373) إستبانة، وكانت جميعها صالحة للتحليل أي بنسبة (100%) من حجم العينة، كما يوضح الجدول (2.3) توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة (التصنيفية):

يتبين من الجدول (2.3)، أن(61.4%) من عينة الدراسة من المعلّمين في المدارس الثانوية الحكوميّة في المحافظات الشمالية من الإناث. كما بلغت نسبة من يحملون مؤهل علمي بكالوريوس (86.1%). وتبين أن (40.2%)من عينة الدراسة لديهم سنوات خدمة ما بين 5- أقل من 10 سنوات، كما أن (66.8%) من عينة الدراسة من المعلّمين في المدارس الثانوية الحكوميّة في المحافظات الشمالية يحملون تخصص علوم إنسانية.

الجدول (2.3)

توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والتخصص)

المتغير	الفئات	العدد	% النسبة
الجنس	ذكر	144	38.6
	أنثى	229	61.4
	المجموع	**373**	**100.0**
المؤهل العلمي	بكالوريوس	321	86.1
	ماجستير	44	11.8
	دكتوراة	8	2.1
	المجموع	**373**	**100.0**
سنوات الخدمة	أقل من 5 سنوات	137	36.7
	من 5 – أقل من 10 سنوات	150	40.2
	سنوات فأكثر 10	86	23.1
	المجموع	**373**	**100.0**
التخصص	علوم إنسانية	249	66.8
	علوم طبيعية	124	33.2
	المجموع	**373**	**100.0**

3.3 أدوات الدراسة وخصائصها.

لتحقيق أهداف الدراسة، اعتمدت الاستبانة، وتكونت من مقياسي: ممارسة مديري المدارس لأدوارهم

الإشرافية، والأنماط القيادية لدى مديري المدارس وجاءت كالآتي:

أ- مقياس ممارسة مديري المدارس لأدوارهم الإشرافية.

لتحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة، وعدد من المقاييس ذات العلاقة بممارسة مديري المدارس لأدوارهم الإشرافية، اعتمد على المقاييس

المستخدمة في دراسات كل من الغزو (2019)، وخصاونة (2018)، وقرواني وشلش (2016)، وذلك لملاءمتها لأهداف الدراسة. تكون المقياس في صورته الأولية من (32) فقرة، توزعت على ثلاثة مجالات هي: (التنمية المهنية للمعلمين، والعلاقات الإنسانية، والتقويم)، وطور المقياس بما يتلاءم مع البيئة الفلسطينية، كما هو موضح في ملحق (ت).

ب- مقياس الأنماط القيادية لدى مديري المدارس

لتحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة، وعدد من المقاييس ذات العلاقة بالأنماط القيادية لدى مديري المدارس، اعتمد على المقاييس المستخدمة في دراسات كل من الدقس (2022)، أبو زعيتر (2009)، وعيسى (2008)، وذلك لملاءمتها لأهداف الدراسة. تكون المقياس في صورته الأولية من (47) فقرة توزعت على أربعة مجالات هي: (النمط الديمقراطي، والنمط التسلطي، والنمط المتسيب، والنمط التشاركي)، وطور المقياس بما يتلاءم مع البيئة الفلسطينية، كما هو موضح في ملحق (ت).

1.3.3**الصدق الظاهري** (Face validity) **لأدوات الدراسة**

للتحقق من الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين لأدوات الدراسة، عرُضت هذه الأدوات في صورتها الأولية على (10) من المحكمين المتخصصين، كما هو موضح في ملحق (ج)، إذ اعتمد معيار الاتفاق (85%) كحد أدنى لقبول الفقرة. وبناءً على ملاحظات وآراء المحكمين، أُجريت التعديلات المقترحة، فعُدلت صياغة بعض الفقرات، وحذفت وأضيفت فقرات أخرى بحيث أصبح عدد فقرات مقياس ممارسة مديري المدارس لأدوارهم الإشرافية (33) فقرة، أما عدد فقرات مقياس الأنماط القيادية لدى مديري المدارس فقد بلغ (44) فقرة.

2.3.3 **الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة.**

من أجل فحص الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة، طبقت المقاييس على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة وخارج العينة الاصلية مكونة من (30) من المعلّمين في المدارس الثانوية الحكوميّة في المحافظات الشّمالية، وذلك من أجل تطوير الاستبانة، وجعلها تحقق أكبر قدر من الدقة، وبهدف التعرف على درجة فهم المبحوثين لفقرات الاستبانة، والكشف عن أي مشاكل تظهر خلال إجراء الدراسة، وفحص إمكانية تطبيقها، والحصول على معلومات متعلقة بصدق الأداة، ومن خلال العينة الاستطلاعية استخرج معامل الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمجال التابعة له، وارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس، كما هو مبين في الجدولين (3.3)،(4.3) .

جدول (3.3)

قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس ممارسة مديري المدارس لأدوارهم الإشرافية مع الدرجة الكلية للمجال التابعة له، وارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=30)

الفقرة	الارتباط مع مجال التنمية المهنية للمعلمين	الفقرة	الارتباط مع المجال مجال العلاقات الإنسانية	الفقرة	الارتباط مع المجال التقويم
.1	0.70**	.11	0.88**	.23	0.91**
.2	0.73**	.12	0.78**	.24	0.63**
.3	0.87**	.13	0.75**	.25	0.71**
.4	0.81**	.14	0.74**	.26	0.78**
.5	0.82**	.15	0.75**	.27	0.77**
.6	0.82**	.16	0.76**	.28	0.76**
.7	0.81**	.17	0.71**	.29	0.81**
.8	0.80**	.18	0.89**	.30	0.82**
.9	0.82**	.19	0.83**	.31	0.73**
.10	0.88**	.20	0.80**	.32	0.78**
		.21	0.81**	.33	0.75**
				33.	0.77**
الدرجة الكلية للمجال=0.81**		**الدرجة الكلية للمجال=0.88****		**الدرجة الكلية للمجال=0.86****	

دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (**p < .01)

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (3.3) أن معاملات ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (0.63–0.91)، كما أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً؛ إذ ذكر جارسيا (Garcia, 2011) أن قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (0.30) تعتبر ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن الدرجة (0.30– أقل أو يساوي 0.70) تعتبر مُتوسطة، والقيمة التي تزيد عن (0.70) تعتبر قوية، لذلك لم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس.

جدول (4.3)

قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الأنماط القيادية لدى مديري المدارس مع الدرجة الكلية للمجال التابعة له، وارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=30)

الفقرة	الارتباط مع مجال النمط الديمقراطي	الفقرة	الارتباط مع المجال النمط التسلطي	الفقرة	الارتباط مع المجال النمط المتسيب	الفقرة	الارتباط مع المجال النمط الموقفي
.1	0.71**	12	.88**0	23	.64**0	32	0.83**
.2	0.83**	13	.86**0	24	0.73**	33	0.77**
.3	0.82**	14	.71**0	25	0.75**	34	0.69**
.4	0.92**	15	.87**0	26	0.81**	35	0.78**
.5	0.80**	16	.82**0	27	0.68**	36	0.81**
.6	0.80**	17	.81**0	28	0.79**	37	0.88**
.7	0.87**	18	.78**0	29	0.65**	38	0.84**
.8	0.78**	19	.84**0	30	0.81**	39	0.71**
.9	0.81**	20	.85**0	31	0.77**	40	0.80**
.10	0.75**	21	.86**0			41	0.71**
11	0.73**	22	.85**0			42	0.68**
						43	0.71**
						44	0.85**
الدرجة الكلية للمجال=0.90**		**الدرجة الكلية للمجال=0.95****		**الدرجة الكلية للمجال=0.93****		**الدرجة الكلية للمجال=0.92****	

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (4.3) أن معاملات ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (0.64–0.92)، كما أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً؛ إذ ذكر جارسيا (Garcia, 2011) أن قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (0.30) تعتبر ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن الدرجة (0.30– أقل أو يساوي 0.70) تعتبر مُتوسطة، والقيمة التي تزيد عن (0.70) تعتبر قوية، لذلك لم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس.

ب) ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد جرى التحقق من الاتساق الداخلي، باستخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية، والجدول (5.3) يوضح ذلك:

جدول (5.3)

معاملات الثبات لأداة الدراسة بطريقة معامل كرونباخ ألفا موزعة حسب المقياس والمجال

الأداة	المجال	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
مقياس ممارسة مديري المدارس لأدوارهم الإشرافية	التنمية المهنية للمعلمين	10	0.91**
	مجال العلاقات الإنسانية	11	0.94**
	التقويم	12	0.92**
	الدرجة الكلية	**33**	**0.95****
مقياس الأنماط القيادية لدى مديري المدارس	النمط الديمقراطي	11	0.93**
	النمط التسلطي	11	0.95**
	النمط المتسيب	9	0.94**
	النمط الموقفي	13	0.91**
	الدرجة الكلية	44	0.97**
الدرجة الكلية للأداة		76	0.97**

يتضح من الجدول (3.5) أن قيم معاملات ثبات كرونباخ ألفا لمجالات مقياس ممارسة مديري المدارس لأدوارهم الإشرافية تراوحت ما بين (0.91 – 0.94)، وبلغت الدرجة الكلية للمقياس (0.95) كما يتضح من الجدول (3.5) أن قيم معاملات ثبات كرونباخ ألفا لمجالات مقياس الأنماط القيادية

لدى مديري المدارس تراوحت ما بين (0.91 – 0.97)، وبلغت الدرجة الكلية للمقياس (0.97). كما بلغت الدرجة الكلية لمعامل ثبات كرونباخ ألفا للأداة (0.97) وتعتبر هذه القيم مناسبة وتجعل من أداة الدراسة ومقاييسها قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

3.3.3 تصحيح مقاييس الدراسة

تكونت أداة الدراسة في صورتها النهائية من محورين المحور الأول "ممارسة مديري المدارس لأدوارهم الإشرافية" موزعة على ثلاثة مجالات (33) فقرة، والمحور الثاني "الأنماط القيادية لدى مديري المدارس" موزعة على أربعة مجالات (44) فقرة، كما هو موضح في ملحق (ت)، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي للمقياسين.

وقد طلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) خماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يلي :درجة عالية جداً (5) درجات، درجة عالية (4) درجات، درجة مُتوسطة (3) درجات، درجة منخفضة (2) درجتان، درجة منخفضة جداً (1) درجة واحدة.

ولغايات تفسير المُتوسطات الحسابية، وتحديد مستوى ممارسة مديري المدارس لأدوارهم الإشرافية، والأنماط القيادية حولت العلامة وفق المستوى الذي يتراوح ما بين (5-1) درجات، وذلك وفقاً للمعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى – الحد الأدنى (للتدرج)=5-1}}{\text{عدد المستويات المفترضة=3}} = 1.33$$

وصنف إلى ثلاثة مستويات، هي: مستوى منخفض (من 1- أقل من 2.33)، مستوى مُتوسط (2.33- أقل من 3.67)، مستوى مُرتفع من (3.67-5).

4.3 متغيرات الدراسة

أولاً –المتغيرات الديمغرافية:

* الجنس، وله مستويان: (ذكر، أنثى).

*المؤهل العلمي، وله ثلاثة مستويات: (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراة).

*سنوات الخدمة، وله ثلاثة مستويات: (أقل من 5 سنوات، من 5–أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).

* التخصص، وله مستويان: (علوم إنسانية، علوم طبيعية).

ثانياً –المتغيرات التابعة:

- استجابة عينة الدراسة عن فقرات مقياس ممارسة مديري المدارس لأدوارهم الإشرافية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الثانوية الحكومية في المحافظات الشمالية.
- استجابة عينة الدراسة عن فقرات مقياس الأنماط القيادية لدى مديري المدارس من وجهة نظر من وجهة نظر المعلمين في المدارس الثانوية الحكومية في المحافظات الشمالية.

5.3 إجراءات تنفيذ الدراسة

نُفذت الدراسة وفق الخطوات الآتية:

1. جمعت البيانات الثانوية من خلال مراجعة الدراسات السابقة التي تتعلق بموضوع الدراسة.
2. بعد الانتهاء من مراجعة أداة الدراسة، والتأكد من صدقها، وذلك بعرضها على مجموعة من المحكمين عددهم (10) من المتخصصين، قام المحكمون بتعديل صياغة مجموعة من فقرات أداة الدراسة، وإضافة وحذف أخرى.
3. أُعدت أداة الدراسة بالصورة النهائية بعد تعديلها بناءً على ملاحظات المحكمين.

4. بسبب التطور التكنولوجيا ولسهولة الوصول إلى عينة الدراسة، ولتوفير الجهد والوقت، صممت استبانة إلكترونية تمثل فقرات أداة الدراسة، ووزع الرابط على عينة الدراسة بعد موافقة وزارة التربية والتعليم.

5.استردت (373) استبانة صالحة للتحليل أي بنسبة (100%) من عينة الدراسة.

6.عولج الملف المستلم إلكترونياً بحيث حول من (Excel sheet) إلى ملف الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS, 25)، حتى أصبح جاهزاً للتحليل والإجابة على أسئلة الدراسة وفحص فرضياتها.

7. بالاعتماد على البيانات التي جمعت، وباستخدام برنامج (SPSS, 25)، حللت البيانات للإجابة عن أسئلة الدراسة وفرضياتها.

8. نوقشت النتائج وفسرت وصولاً إلى التوصيات.

6.3 المعالجات الإحصائية

استخدم البرنامج الإحصائي (SPSS25)، والذي من خلاله استخدمت مجموعة من التحليلات الإحصائية الآتية:

1. التكرارات والنسب المئوية للمتغيرات الديمغرافية، والمُتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الأداة.
2. اختبار (ت) (Independent Sample t-test) لاختبار الفروق المعنوية بين المُتوسطات الحسابية، وذلك حسب المتغير المستقل ذي المستويين مثل الجنس.
3. اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)لاختبار الفروق المعنوية بين المُتوسطات الحسابية حسب المتغير المستقل ذي الثلاث المستويات فأكثر، مثال ذلك سنوات الخدمة .

4. استخدم اختبار أقل فرق دال إحصائي اختبار شيفيه (Scheffe) لعمل المقارنات البعدية لمعرفة دلالة الفروق للمُتوسطات الحسابية للمتغيرات المستقلة التي تزيد مستويات متغيراتها عن متغيرين.
5. استخدم معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation) لمعرفة دلالة العلاقة بين الفقرات والمجالات التابعة لها.
6. استخرج معامل كرونباخ ألفا للتحقق من الاتساق الداخلي للأداة ومجالاته.

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة

1.4 النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

2.4 النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، وقد نظمت وفقاً لمنهجية محددة في العرض، حيث عرضت في ضوء أسئلتها وفرضياتها، ويتمثل ذلك في عرض نص السؤال أو الفرضية، يلي ذلك مباشرة الإشارة إلى نوع المعالجات الإحصائية المستخدمة، ثم جدولة البيانات، ووضعها تحت عناوين مناسبة، يعقبها تعليقات على أبرز النتائج المستخلصة؛ إذ عرضت النتائج المرتبطة بكل سؤال أو فرضية على حدة.

1.4 النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

1.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ما درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية لأدوارهم الإشرافية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية؟

للإجابة عن السؤال الأول، حُسبت المُتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لمجالات مقياس ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية لأدوارهم الإشرافية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية، ويتضح من الجدول (1.4) التالي أن المُتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة لمقياس ممارسة مديري المدارس لأدوارهم الإشرافية ككل بلغ (3.26) وبمستوى مُتوسط، أما المتوسط الحسابي لمجالات مقياس ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية لأدوارهم الإشرافية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية فقد تراوح ما بين (3.26–3.16)، وجاء مجال "التقويم" بالمرتبة الأولى، بمُتوسط حسابي قدره (3.26)، ومستوى مُتوسط، بينما جاء مجال "التنمية المهنية للمعلمين" في المرتبة الأخيرة، بمُتوسط حسابي قدره (3.16)، ومستوى مُتوسط.

جدول (1.4)

المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات مقياس ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية لأدوارهم الإشرافية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية ورتبها

المجال	الرتبة	المجال	المُتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	3	التنمية المهنية للمعلمين	3.16	0.82	مُتوسط
2	2	مجال العلاقات الإنسانية	3.21	0.90	مُتوسط
3	1	التقويم	3.26	0.81	مُتوسط
		الدرجة الكلية	**3.21**	**0.88**	مُتوسط

وقد حُسبت المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال من مجالات مقياس ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية لأدوارهم الإشرافية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية كل على حدة، وعلى النحو الآتي:

1) مجال التنمية المهنية للمعلمين

يتضح من الجدول (2.4) أن المُتوسطات الحسابية لتقديرات عينة الدراسة على فقرات مجال التنمية المهنية للمعلمين تراوحت ما بين (3.22-3.10)، وجاءت فقرة "يتيح المدير للمعلمين الحصول على المعلومات التي يحتاجونها" بالمرتبة الأولى بمُتوسط حسابي قدره (3.22) وبتقدير مُتوسط، بينما جاءت فقرة "يساعد المعلمين في بناء الخطط العلاجية" في المرتبة الأخيرة، بمُتوسط حسابي بلغ (3.10) وبتقدير مُتوسط. وقد بلغ المُتوسط الحسابي لمجال التنمية المهنية للمعلمين (3.16) وبتقدير مُتوسط.

جدول (2.4)

المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة المعلمين عن أدوار مديري المدارس لمجال التنمية المهنية للمعلمين وترتيبها

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المُتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	4	يعطي المدير الفرصة للمعلمين للتعبير عن آرائهم بحرية فيما يتعلق بحاجاتهم المهنية.	3.16	0.82	مُتوسط
2	6	يعزز المدير الأنشطة (المنهجية واللامنهجية) المختلفة داخل المدرسة بما يعزز قدرة المعلمين الفنية.	3.14	0.81	مُتوسط
3	8	يحث المدير المعلمين على إعداد البحوث التربوية الإجرائية ذات العلاقة.	3.12	0.82	مُتوسط
4	9	يعمل المدير على تنمية الإبداع لديهم	3.11	0.86	مُتوسط
5	1	يتيح المدير للمعلمين الحصول على المعلومات التي يحتاجونها	3.22	0.87	مُتوسط
6	7	يشرك المدير المعلمين في صياغة الأهداف التعليمية.	3.13	0.90	مُتوسط
7	2	يتابع المدير سير النمو المهني للمعلمين	3.21	0.84	مُتوسط
8	5	يساعد المدير المعلمين في حل المشكلات التي تواجههم بما يحقق نموهم المهني.	3.16	0.87	مُتوسط
9	3	يشجع المدير المعلمين على استخدام الوسائل التعليمية الحديثة في التدريس.	3.21	0.88	مُتوسط
10	10	يساعد المعلمين في بناء الخطط العلاجية.	3.1	0.85	مُتوسط
		الدرجة الكلية	**3.16**	**0.82**	مُتوسط

2) مجال العلاقات الإنسانية

يتضح من الجدول (3.4) أن المُتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال العلاقات الإنسانية تراوحت ما بين (3.35-3.10)، وجاءت فقرة "يشارك المدير المعلمين في مناسباتهم الخاصة" بالمرتبة الأولى بمُتوسط حسابي قدره (3.35) وبتقدير مُتوسط، بينما جاءت فقرة "يتعامل المدير مع أخطاء المعلمين بتسامح مما يتيح المجال لهم لتصحيحها" في المرتبة الأخيرة،

بمُتوسط حسابي بلغ (3.10) وبتقدير مُتوسط. وقد بلغ المُتوسط الحسابي لمجال العلاقات الإنسانية (3.21) وبتقدير مُتوسط.

جدول (**3.4**)

المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة المعلمين عن أدوار مديري المدارس لمجال العلاقات الإنسانية

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المُتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
11	6	يساعد المدير على خلق بيئة تنظيمية يسودها الود.	3.23	0.92	مُتوسط
21	8	يتقبل المدير آراء المعلمين بصدر رحب.	3.17	0.89	مُتوسط
31	4	يقدم المدير المساعدة للمعلمين الجدد.	3.24	0.86	مُتوسط
41	7	يتفهم المدير ظروف المعلمين (بيئة وإمكانات).	3.21	0.93	مُتوسط
51	9	يساعد المعلمين في حل مشكلاتهم.	3.14	0.87	مُتوسط
16	11	يتجنب المدير أسلوب التهديد بالعقوبات في إدارة المدرسة.	3.09	0.92	مُتوسط
71	5	ينمي المدير العلاقات التعاونية بما فيها الاحترام المتبادل بين المعلمين.	3.24	0.89	مُتوسط
81	1	يشارك المدير المعلمين في مناسباتهم الخاصة.	3.35	0.83	مُتوسط
91	3	يؤكد المدير على العمل بروح الفريق الواحد.	3.26	0.87	مُتوسط
20	2	يحرص المدير على حضور الاجتماعات التي تعقد بين المعلمين وأولياء أمور الطلاب.	3.34	0.91	مُتوسط
21	10	يتعامل المدير مع أخطاء المعلمين بتسامح مما يتيح المجال لهم لتصحيحها.	3.1	0.89	مُتوسط
		الدرجة الكلية	**3.21**	**0.90**	مُتوسط

3) مجال التقويم

يتضح من الجدول (4.4) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال التقويم تراوحت ما بين (3.44-3.11)، وجاءت فقرة "يدون المدير ملاحظاته أثناء الزيارة الصفية" بالمرتبة الأولى بمُتوسط حسابي قدره (3.44) وبتقدير مُتوسط، بينما جاءت فقرة "يدرب المدير

المعلمين على استخدام استراتيجيات التقويم المختلفة" في المرتبة الأخيرة، بمُتوسط حسابي بلغ (3.11) وبتقدير مُتوسط. وقد بلغ المُتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمجال التقويم (3.26) وبتقدير مُتوسط.

جدول (4.4)

المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة المعلمين عن أدوار مديري المدارس لمجال التقويم

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المُتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
22	9	يربط المدير التقويم بالأهداف.	3.19	0.85	مُتوسط
23	7	ينوع المدير في أساليب التقويم.	3.21	0.83	مُتوسط
24	1	يدون المدير ملاحظاته أثناء الزيارة الصفية.	3.44	0.79	مُتوسط
25	2	يناقش المدير التقييم مع المعلم.	3.38	0.84	مُتوسط
26	3	يتابع المدير انجازات المعلمين التربوية.	3.36	0.86	مُتوسط
27	6	يقيم المدير أداء المعلمين وفقا لمعايير تقييم الأداء المتبعة تمهيداً للتقويم.	3.27	0.82	مُتوسط
28	10	يشجع المدير المعلمين على التقييم الذاتي.	3.18	0.86	مُتوسط
29	8	يعقد المدير الاجتماعات التربوية مع المعلمين بشكل مستمر لتقويم الأداء المدرسي بشكل عام.	3.21	0.85	مُتوسط
30	12	يدرب المدير المعلمين على استخدام استراتيجيات التقويم المختلفة.	3.11	0.78	مُتوسط
31	5	يزود المدير المعلم بالتغذية الراجعة على الأداء.	3.28	0.81	مُتوسط
32	4	يطلع المدير المعلم على نسخة من تقرير زيارة المشرف التربوي للمعلمين.	3.33	0.81	مُتوسط
33	11	يربط المدير التقويم بالنشاطات التي يقوم بها المعلم لتحقيق الأهداف.	3.17	0.78	مُتوسط
		الدرجة الكلية	**3.26**	**0.81**	مُتوسط

2.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

ما درجة الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية؟

للإجابة عن السؤال الثاني، حُسبت المُتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لمجالات مقياس الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية.

يتضح من الجدول (5.4) أن المُتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة للدرجة الكلية لمقياس الأنماط القيادية لدى مديري المدارس ككل بلغ (3.03) وبمستوى مُتوسط، أما المتوسط الحسابي لمجالات مقياس الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية فقد تراوح ما بين (2.90-3.22)، وجاء مجال "النمط الديمقراطي" بالمرتبة الأولى، بمُتوسط حسابي قدره (3.22)، ومستوى مُتوسط، بينما جاء مجال "النمط المتسيب" في المرتبة الأخيرة، بمُتوسط حسابي قدره (2.90)، ومستوى مُتوسط.

جدول (5.4)

المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات مقياس الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية ورتبها

المجال	الرتبة	المجال	المُتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	النمط الديمقراطي	3.22	0.88	مُتوسط
2	3	النمط التسلطي	2.96	0.86	مُتوسط
3	4	النمط المتسيب	2.90	0.84	مُتوسط
4	2	النمط الموقفي	3.05	0.69	مُتوسط
	الدرجة الكلية		**3.03**	**0.50**	مُتوسط

وقد حُسبت المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال من مجالات مقياس الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية كل على حدة، وعلى النحو الآتي:

1) مجال النمط الديمقراطي

يتضح من الجدول (6.4) أن المُتوسطات الحسابية لتقديرات عينة الدراسة على فقرات مجال النمط الديمقراطي تراوحت ما بين (3.13-3.28)، وجاءت فقرة "يستمع المدير بإنصات لآراء المعلمين

بما يمكن من إجراء الحوار المطلوب معهم" بالمرتبة الأولى بمُتوسط حسابي قدره (3.28) وبتقدير مُتوسط، بينما جاءت فقرة "يفوض المدير بعض الصلاحيات للمعلمين حسب قدراتهم" في المرتبة الأخيرة، بمُتوسط حسابي بلغ (3.13) وبتقدير مُتوسط. وقد بلغ المُتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمجال النمط الديمقراطي (3.22) وبتقدير مُتوسط.

جدول (6.4)

المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة المعلمين عن ممارسة مديري المدارس لمجال النمط الديمقراطي

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المُتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
34	4	يثق المدير بقدرات المعلمين.	3.24	0.90	مُتوسط
35	2	يشرك المدير المعلمين في حل المشكلات.	3.26	0.85	مُتوسط
36	1	يستمع المدير بإنصات لآراء المعلمين بما يمكن من إجراء الحوار المطلوب معهم.	3.28	0.83	مُتوسط
37	5	يحرص المدير على تنمية قيم التعاون مع المعلمين.	3.24	0.89	مُتوسط
38	6	ينمي المدير روح الإبداع والابتكار بما فيها التجديد.	3.24	0.84	مُتوسط
39	9	يعطي المدير الفرصة للمعلمين الجدد بتجربة اقتراحاتهم.	3.18	0.88	مُتوسط
40	3	يناقش المدير مشكلات المعلمين معهم.	3.25	0.88	مُتوسط
41	8	يمارس المدير ادارته من خلال العمل بروح الفريق.	3.19	0.82	مُتوسط
42	7	يوفق المدير بين متطلبات المدرسة وحاجات المعلمين.	3.23	0.85	مُتوسط
43	10	يفوض المدير بعض الصلاحيات للمعلمين حسب قدراتهم.	3.13	0.85	مُتوسط
		الدرجة الكلية	**3.22**	**0.88**	مُتوسط

2) مجال النمط التسلطي

يتضح من الجدول (7.4) أن المُتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال النمط التسلطي تراوحت ما بين (2.83–3.12)، وجاءت فقرة "يهتم المدير بإنجاز العمل دون أي أخطاء" بالمرتبة الأولى بمُتوسط حسابي قدره (3.12) وبتقدير مُتوسط، بينما جاءت فقرة "لا يفوض المدير أي من صلاحياته في غيابه عن المدرسة" في المرتبة الأخيرة، بمُتوسط حسابي بلغ (2.83) وبتقدير مُتوسط. وقد بلغ المُتوسط الحسابي لمجال النمط التسلطي (2.96) وبتقدير مُتوسط.

جدول (7.4)

المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة المعلمين عن ممارسة مديري المدارس لمجال النمط التسلطي

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المُتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
44	4	لا يلتفت المدير لآراء المعلمين بما فيها مقترحات حول سير العمل	2.96	0.90	مُتوسط
45	7	ينتقد المدير العمل بشكل متكرر	2.93	0.83	مُتوسط
46	8	يتخذ المدير القرارات بدون استشارة المعلمين	2.93	0.93	مُتوسط
47	10	يحدد المدير العمل لكل معلم بصورة فردية	2.9	0.82	مُتوسط
48	3	يشعر المدير المعلمين بسلطته الإدارية	3	0.92	مُتوسط
49	1	يهتم المدير بإنجاز العمل دون أي أخطاء.	3.12	0.89	مُتوسط
50	2	يلزم المدير المعلمين بإتباع التعليمات وفق النظام.	3.11	0.86	مُتوسط
51	5	لا يقبل المدير النقد من المعلمين.	2.95	0.91	مُتوسط
52	6	يتابع المدير عمليات التغيب بحزم دون مراعاة ظروف المعلمين.	2.95	0.91	مُتوسط
53	9	يحرص المدير على أن يكون هو فقط المتحدث الرسمي عن المعلمين.	2.93	0.92	مُتوسط
54	11	لا يفوض المدير اي من صلاحياته في غيابه عن المدرسة	2.83	0.94	مُتوسط
		الدرجة الكلية	**2.96**	**0.86**	مُتوسط

3) **مجال النمط المتسيب**

يتضح من الجدول (8.4) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال النمط المتسيب تراوحت ما بين (2.80–2.98)، وجاءت فقرة "يسمح المدير بإجراء التغيير لإرضاء الآخرين" بالمرتبة الأولى بمُتوسط حسابي قدره (2.98) وبتقدير مُتوسط، بينما جاءت فقرة "يتساهل المدير مع المقصرين في أداء عملهم" في المرتبة الأخيرة، بمُتوسط حسابي بلغ (2.80) وبتقدير مُتوسط. وقد بلغ المُتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمجال النمط المتسيب (2.90) وبتقدير مُتوسط.

جدول (8.4)

المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة المعلمين عن ممارسة مديري المدارس لمجال النمط المتسيب

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المُتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
55	3	يتوقع المدير من المعلمين الالتزام بالعمل، لذا لا يراقبهم.	2.94	0.85	مُتوسط
56	4	يعقد المدير اجتماعات غير منتظمة مع المعلمين.	2.94	0.82	مُتوسط
57	6	يترك المدير الأمر للمعلمين في حل المشكلات دون اهتمام.	2.91	0.87	مُتوسط
58	8	يمنح المدير حرية مطلقة للمعلمين في علاج المشكلات.	2.86	0.81	مُتوسط
59	2	يهمل المدير تحفيز المعلمين مما يحول دون تطوير أدائهم.	2.95	0.90	مُتوسط
60	7	يتردد المدير في اتخاذ قراراته.	2.87	0.90	مُتوسط
61	9	يهمل المدير الأنشطة المدرسية.	2.82	0.89	مُتوسط
62	1	يسمح المدير بإجراء التغيير لإرضاء الآخرين.	2.98	0.88	مُتوسط
63	5	يتغاضى المدير عن تحديد الفترة الزمنية اللازمة لتحقيق الأهداف.	2.93	0.91	مُتوسط
64	10	يتساهل المدير مع المقصرين في أداء عملهم.	2.80	0.91	مُتوسط
		الدرجة الكلية	2.90	0.84	**مُتوسط**

(4) مجال النمط الموقفي

يتضح من الجدول (9.4) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال النمط الموقفي تراوحت ما بين (2.88–3.12)، وجاءت فقرة "يقوم المدير بمراعاة ظروف البيئة المدرسية" بالمرتبة الأولى بمُتوسط حسابي قدره (3.12) وبتقدير مُتوسط، بينما جاءت فقرة "يعتمد المدير كلياً في تقييمه للمعلمين على تقييم المشرفين التربويين" في المرتبة الأخيرة، بمُتوسط حسابي بلغ (3.12) وبتقدير مُتوسط. وقد بلغ المُتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمجال النمط الموقفي (3.05) وبتقدير مُتوسط.

جدول (9.4)

المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة المعلمين عن ممارسة مديري المدارس لمجال النمط الموقفي

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المُتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
65	13	يعتمد المدير كلياً في تقييمه للمعلمين على تقييم المشرفين التربويين.	2.88	0.79	مُتوسط
66	12	يعاقب المعلمين المقصرين في أداء مهامهم.	2.97	0.72	مُتوسط
67	8	يحدد المدير الأهداف تبعا للمواقف المختلفة بالاشتراك مع العاملين.	3.05	0.69	مُتوسط
68	9	يشرك المدير المعلمين في وضع البدائل المناسبة في مختلف المواقف.	3.05	0.71	مُتوسط
69	5	يأخذ المدير بعين الاعتبار عند تحديد الأهداف مناسبتها في جميع الاحوال (مواقف وظروف وامكانات).	3.06	0.76	مُتوسط
70	2	يحدد المدير الأهداف تبعا للحاجات المدرسية المتغيرة.	3.11	0.73	مُتوسط
71	1	يقوم المدير بمراعاة ظروف البيئة المدرسية.	3.12	0.76	مُتوسط
72	6	يراعي المدير في تحديد الأهداف الشمولية والتكاملية تبعا للمواقف المتعددة.	3.06	0.72	مُتوسط
73	4	يهتم المدير بصياغة الأهداف التربوية القابلة للتطبيق تبعا للمواقف المختلفة.	3.1	0.75	مُتوسط
74	3	يضع المدير خطط للطوارئ ومواجهة الأزمات.	3.11	0.81	مُتوسط
75	7	يعتمد المدير في عملية اتخاذ القرارات على المعلومات المتعلقة بالموقف.	3.06	0.91	مُتوسط
76	11	يتفادى المدير القرارات النمطية بما فيها الحلول الجاهزة (الزمان والمكان).	3.01	0.92	مُتوسط
77	10	يعطي المدير للعاملين الحرية في اختيار الطريقة المناسبة لتنفيذ مهامهم.	3.05	0.94	مُتوسط
		الدرجة الكلية	**3.05**	**0.69**	مُتوسط

2.4 النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

1.2.4النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: لا توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة **($\alpha \leq 0.05$)** في مُتوسطات استجابة عينة الدراسة نحو درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية لأدوارهم الإشرافية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية تعزى إلى متغير الجنس.

ومن أجل فحص الفرضية وتحديد الفروق تبعاً لمتغير الجنس، استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test).

يتبين من الجدول (10.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على الدرجة الكلية لمقياس الأدوار الإشرافية ومجالاتها جاءت أقل أو يساوي قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$)، وبالتالي تُرفض الفرضية الصفرية، بمعنى توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مُتوسطات استجابة عينة الدراسة نحو درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية لأدوارهم الإشرافية في جميع مجالات المقياس من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية تعزى إلى متغير الجنس وذلك لصالح المعلمات.

الجدول (10.4)

يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق للدرجة الكلية ومجالات الأدوار الإشرافية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير الجنس

المجالات	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التنمية المهنية للمعلمين	ذكر	144	3.06	0.82	-1.82	0.05*
	أنثى	229	3.22	0.82		
مجال العلاقات الإنسانية	ذكر	144	3.08	0.87	-2.35	0.02*
	أنثى	229	3.30	0.90		
التقويم	ذكر	144	3.14	0.76	-2.27	0.02*
	أنثى	229	3.34	0.83		
الدرجة الكلية	ذكر	144	3.10	0.78	-2.25	0.03*
	أنثى	229	3.29	0.82		

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p < .05*)**

2.2.4**النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:** لا توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة **($\alpha \leq 0.05$)** في مُتوسطات استجابة عينة الدراسة نحو درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية لأدوارهم الإشرافية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

استخرجت المُتوسطات الحسابية للدرجة الكلية ولمجالات ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في المحافظات الشمالية لأدوارهم الإشرافية من وجهة نظر المعلمين، يتضح من خلال الجدول **(11.4)** وجود فُروق ظاهرية بين المُتوسطات الحسابية، وذلك تبعاً لمُتغير المؤهل العلمي، ولمعرفة إذا كانت هذه الفُروق دالة إحصائياً، استُخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لأكثر من مجموعتين مُستقلتين.

جدول (11.4)

المُتوسطات الحسابية للدرجة الكلية ولمجالات الأدوار الإشرافية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجالات	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التنمية المهنية للمعلمين	بكالوريوس	321	3.16	0.82
	ماجستير	44	3.08	0.88
	دكتوراة	8	3.29	0.66
مجال العلاقات الإنسانية	بكالوريوس	321	3.22	0.90
	ماجستير	44	3.13	0.94
	دكتوراة	8	3.50	0.48
التقويم	بكالوريوس	321	3.27	0.79
	ماجستير	44	3.19	0.96
	دكتوراة	8	3.24	0.68
الدرجة الكلية	بكالوريوس	**321**	**3.22**	**0.80**
	ماجستير	**44**	**3.14**	**0.91**
	دكتوراة	**8**	**3.34**	**0.54**

يتبين من الجدول (12.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على الدرجة الكلية للأدوار الإشرافية ومجالاتها جاءت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$)، وبالتالي تُقبل الفرضية الصفرية، بمعنى لا توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في مُتوسطات استجابة عينة الدراسة نحو درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية لأدوارهم الإشرافية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

جدول (12.4)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مُستوى دلالة الفُروق للدرجة الكلية ولمجالات الأدوار الإشرافية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مُتوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة *
التنمية المهنية للمعلمين	بين المجموعات	0.44	2	0.22	0.33	0.72
	داخل المجموعات	250.82	370	0.68		
	المجموع	251.26	372			
مجال العلاقات الإنسانية	بين المجموعات	0.97	2	0.49	0.60	0.55
	داخل المجموعات	298.43	370	0.81		
	المجموع	299.40	372			
التقويم	بين المجموعات	0.24	2	0.12	0.19	0.83
	داخل المجموعات	242.23	370	0.66		
	المجموع	242.47	372			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.41	2	0.21	0.31	0.73
	داخل المجموعات	242.76	370	0.66		
	المجموع	243.17	372			

3.2.4 **النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:** لا توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة **($\alpha \leq 0.05$)** في مُتوسطات استجابة عينة الدراسة نحو درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية لأدوارهم الإشرافية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية تعزى إلى متغير سنوات الخدمة.

استخرجت المُتوسطات الحسابية للدرجة الكلية ولمجالات الأدوار الإشرافية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية، يتضح من خلال الجدول **(13.4)** وجود فُروق ظاهرية بين المُتوسطات الحسابية، وذلك تبعاً لمُتغير سنوات الخدمة، ولمعرفة إذا كانت

هذه الفُروق دالة إحصائياً، استُخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لأكثر من مجموعتين مُستقلتين.

جدول (13.4)

المُتوسطات الحسابية للدرجة الكلية ولمجالات الأدوار الإشرافية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية تبعاً لمتغير سنوات الخدمة

المجالات	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التنمية المهنية للمعلمين	أقل من 5 سنوات	137	3.16	0.84
	من 5–أقل من 10 سنوات	150	3.16	0.78
	10 سنوات فأكثر	86	3.15	0.88
مجال العلاقات الإنسانية	أقل من 5 سنوات	137	3.17	0.91
	من 5–أقل من 10 سنوات	150	3.20	0.84
	10 سنوات فأكثر	86	3.30	0.96
التقويم	أقل من 5 سنوات	137	3.25	0.81
	من 5–أقل من 10 سنوات	150	3.26	0.77
	10 سنوات فأكثر	86	3.27	0.87
الدرجة الكلية	أقل من **5** سنوات	**137**	**3.20**	**0.82**
	من **5**–أقل من **10** سنوات	**150**	**3.21**	**0.76**
	10 سنوات فأكثر	**86**	**3.24**	**0.86**

يتبين من الجدول (14.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على الدرجة الكلية للأدوار الإشرافية ومجالاتها جاءت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$)، وبالتالي تُقبل الفرضية الصفرية، بمعنى لا توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في مُتوسطات استجابة عينة الدراسة نحو درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية لأدوارهم الإشرافية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية تعزى إلى متغير سنوات الخدمة.

جدول (14.4)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مُستوى دلالة الفُروق للدرجة الكلية ولمجالات الأدوار الإشرافية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية تبعاً لمتغير سنوات الخدمة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مُتوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة *
التنمية المهنية للمعلمين	بين المجموعات	0.01	2	0.01	0.01	0.99
	داخل المجموعات	251.25	370	0.68		
	المجموع	251.26	372			
مجال العلاقات الإنسانية	بين المجموعات	0.84	2	0.42	0.52	0.59
	داخل المجموعات	298.56	370	0.81		
	المجموع	299.40	372			
التقويم	بين المجموعات	0.02	2	0.01	0.01	0.99
	داخل المجموعات	242.45	370	0.66		
	المجموع	242.47	372			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.10	2	0.05	0.08	0.93
	داخل المجموعات	243.07	370	0.66		
	المجموع	243.17	372			

4.2.4**النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:** لا توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة **($\alpha \leq 0.05$)** في مُتوسطات استجابة عينة الدراسة نحو درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية لأدوارهم الإشرافية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية تعزى إلى متغير التخصص.

ومن أجل فحص الفرضية وتحديد الفروق تبعاً لمتغير التخصص، استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، يتبين من الجدول (15.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على الدرجة الكلية للأدوار الإشرافية ومجالاتها جاءت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$)، وبالتالي تُقبل الفرضية الصفرية، بمعنى أنه لا توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مُتوسطات استجابة عينة الدراسة نحو درجة ممارسة

مديري المدارس الثانوية الحكومية لأدوارهم الإشرافية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية تعزى إلى متغير التخصص.

الجدول (15.4)

يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق للدرجة الكلية ولمجالات الأدوار الإشرافية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير التخصص

المجالات	التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التنمية المهنية للمعلمين	علوم إنسانية	249	3.16	0.83	0.14	0.89
	علوم طبيعية	124	3.15	0.82		
مجال العلاقات الإنسانية	علوم إنسانية	249	3.21	0.90	−0.10	0.92
	علوم طبيعية	124	3.22	0.89		
التقويم	علوم إنسانية	249	3.27	0.80	0.37	0.71
	علوم طبيعية	124	3.24	0.83		
الدرجة الكلية	علوم إنسانية	249	3.22	0.81	0.14	0.89
	علوم طبيعية	124	3.21	0.81		

5.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة: لا توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية **($\alpha \leq 0.05$)** في مُتوسطات استجابة عينة الدراسة نحو درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية للأنماط القيادية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية تعزى إلى متغير الجنس.

ومن أجل فحص الفرضية وتحديد الفروق تبعاً لمتغير الجنس، استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، يتبين من الجدول (16.4) أن قيمة مستوى الدلالة للدرجة الكلية للأنماط القيادية ومجالي (النمط المتسيب، والنمط الموقفي) جاءت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$)، وبالتالي تُقبل الفرضية الصفرية، بمعنى لا توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في مُتوسطات استجابة عينة الدراسة درجة

نحو ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية للأنماط القيادية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية على الدرجة الكلية ومجالي (النمط المتسيب، والنمط الموقفي) تعزى إلى متغير الجنس.

أما بالنسبة لمجال (النمط الديمقراطي) فجاءت الفروق لصالح المعلمات، وبالنسبة للنمط التسلطي فجاءت لصالح المعلمين الذكور.

الجدول (16.4)

يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق للدرجة الكلية ولمجالات الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير الجنس

المجالات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
النمط الديمقراطي	ذكر	144	3.08	0.84	−2.46	0.01**
	أنثى	229	3.31	0.89		
النمط التسلطي	ذكر	144	3.15	0.83	3.38	0.00**
	أنثى	229	2.85	0.86		
النمط المتسيب	ذكر	144	3.00	0.81	1.78	0.08
	أنثى	229	2.84	0.86		
النمط الموقفي	ذكر	144	3.03	0.68	−0.31	0.76
	أنثى	229	3.06	0.70		
الدرجة الكلية	ذكر	144	3.07	0.50	1.01	0.31
	أنثى	229	3.01	0.50		

دال إحصائياً عند مستوى الدلالة **(p < .01 **)

6.2.4 **النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة:** لا توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية **($\alpha \leq 0.05$)** في مُتوسطات استجابة عينة الدراسة نحو درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية للأنماط القيادية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

استخرجت المُتوسطات الحسابية للدرجة الكلية ولمجالات درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية للأنماط القيادية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية، يتضح من خلال الجدول **(17.4)** وجود فُروق ظاهرية بين المُتوسطات الحسابية، وذلك تبعاً لمُتغير المؤهل العلمي، ولمعرفة إذا كانت هذه الفُروق دالة إحصائياً، استُخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لأكثر من مجموعتين مُستقلتين

جدول (17.4)

المُتوسطات الحسابية للدرجة الكلية ولمجالات الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجالات	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
النمط الديمقراطي	بكالوريوس	321	3.24	0.87
	ماجستير	44	3.11	0.99
	دكتوراة	8	3.23	0.72
النمط التسلطي	بكالوريوس	321	2.99	0.85
	ماجستير	44	2.89	0.97
	دكتوراة	8	2.51	0.75
النمط المتسيب	بكالوريوس	321	2.92	0.85
	ماجستير	44	2.83	0.81
	دكتوراة	8	2.59	1.00
النمط الموقفي	بكالوريوس	321	3.06	0.69
	ماجستير	44	2.91	0.74
	دكتوراة	8	3.14	0.39
الدرجة الكلية	بكالوريوس	**321**	3.05	0.49
	ماجستير	**44**	2.93	0.55
	دكتوراة	**8**	2.88	0.38

يتبين من الجدول (18.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على الدرجة الكلية للأنماط القيادية ومجالاتها جاءت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$)، وبالتالي تُقبل الفرضية

الصفرية، بمعنى لا توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في مُتوسطات إستجابة عينة الدراسة نحو درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية للأنماط القيادية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

جدول (18.4)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مُستوى دلالة الفُروق للدرجة الكلية ولمجالات الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مُتوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة *
النمط الديمقراطي	بين المجموعات	0.66	2	0.33	0.42	0.66
	داخل المجموعات	287.98	370	0.78		
	المجموع	288.64	372			
النمط التسلطي	بين المجموعات	2.02	2	1.01	1.36	0.26
	داخل المجموعات	274.41	370	0.74		
	المجموع	276.43	372			
النمط المتسيب	بين المجموعات	1.09	2	0.55	0.76	0.47
	داخل المجموعات	264.37	370	0.72		
	المجموع	265.46	372			
النمط الموقفي	بين المجموعات	1.03	2	0.52	1.08	0.34
	داخل المجموعات	176.34	370	0.48		
	المجموع	177.37	372			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	**0.75**	**2**	**0.38**	**1.50**	**0.22**
	داخل المجموعات	**92.28**	**370**	**0.25**		
	المجموع	**93.03**	**372**			

7.2.4 **النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة:** لا توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية **($\alpha \leq 0.05$)** في مُتوسطات استجابة عينة الدراسة نحو درجة ممارسة مديري المدارس

الثانوية الحكومية للأنماط القيادية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية تعزى إلى متغير سنوات الخدمة.

استخرجت المُتوسطات الحسابية للدرجة الكلية ولمجالات درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية للأنماط القيادية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية، يتضح من خلال الجدول **(19.4)** وجود فُروق ظاهرية بين المُتوسطات الحسابية، وذلك تبعاً لمُتغير سنوات الخدمة، ولمعرفة إذا كانت هذه الفُروق دالة إحصائياً، استُخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لأكثر من مجموعتين مُستقلتين.

جدول (19.4)

المُتوسطات الحسابية للدرجة الكلية ولمجالات الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية تبعاً لمتغير سنوات الخدمة

المجالات	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
النمط الديمقراطي	أقل من 5 سنوات	137	3.22	0.89
	من 5–أقل من 10 سنوات	150	3.20	0.84
	10 سنوات فأكثر	86	3.28	0.94
النمط التسلطي	أقل من 5 سنوات	137	3.00	0.91
	من 5–أقل من 10 سنوات	150	2.99	0.82
	10 سنوات فأكثر	86	2.87	0.85
النمط المتسيب	أقل من 5 سنوات	137	2.94	0.88
	من 5–أقل من 10 سنوات	150	2.90	0.84
	10 سنوات فأكثر	86	2.82	0.80
النمط الموقفي	أقل من 5 سنوات	137	3.06	0.70
	من 5–أقل من 10 سنوات	150	3.04	0.67
	10 سنوات فأكثر	86	3.05	0.71
الدرجة الكلية	أقل من **5** سنوات	**137**	**3.05**	**0.52**
	من **5**–أقل من **10** سنوات	**150**	**3.03**	**0.50**
	10 سنوات فأكثر	**86**	**3.00**	**0.46**

يتبين من الجدول (20.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على الدرجة الكلية للأنماط القيادية ومجالاتها جاءت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$)، وبالتالي تُقبل الفرضية

الصفرية، بمعنى لا توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في مُتوسطات استجابة عينة الدراسة نحو درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية للأنماط القيادية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية تعزى إلى متغير سنوات الخدمة.

جدول (20.4)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مُستوى دلالة الفُروق للدرجة الكلية ولمجالات ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية للأنماط القيادية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية تبعاً لمتغير سنوات الخدمة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مُتوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة *
النمط الديمقراطي	بين المجموعات	0.32	2	0.16	0.21	0.81
	داخل المجموعات	288.32	370	0.78		
	المجموع	288.64	372			
النمط التسلطي	بين المجموعات	1.08	2	0.54	0.73	0.48
	داخل المجموعات	275.34	370	0.74		
	المجموع	276.43	372			
النمط المتسيب	بين المجموعات	0.80	2	0.40	0.56	0.57
	داخل المجموعات	264.67	370	0.72		
	المجموع	265.46	372			
النمط الموقفي	بين المجموعات	0.04	2	0.02	0.04	0.96
	داخل المجموعات	177.34	370	0.48		
	المجموع	177.37	372			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	**0.14**	**2**	**0.07**	**0.27**	**0.76**
	داخل المجموعات	**92.89**	**370**	**0.25**		
	المجموع	**93.03**	**372**			

8.2.4 **النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة:** لا توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية **($\alpha \leq 0.05$)** في مُتوسطات استجابة عينة الدراسة نحو درجة ممارسة مديري

المدارس الثانوية الحكومية للأنماط القيادية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية تعزى إلى متغير التخصص.

ومن أجل فحص الفرضية وتحديد الفروق تبعاً لمتغير التخصص، استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، يتبين من الجدول (21.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على الدرجة الكلية للأنماط القيادية ومجالاتها جاءت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$)، وبالتالي تُقبل الفرضية الصفرية، بمعنى لا توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في مُتوسطات استجابة عينة الدراسة نحو درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية للأنماط القيادية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية تعزى إلى متغير التخصص.

الجدول (21.4)

يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق للدرجة الكلية ولمجالات الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية تبعاً لمتغير التخصص

المجالات	التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
النمط الديمقراطي	علوم إنسانية	249	3.23	0.90	0.08	0.94
	علوم طبيعية	124	3.22	0.85		
النمط التسلطي	علوم إنسانية	249	2.93	0.87	-1.14	0.25
	علوم طبيعية	124	3.04	0.85		
النمط المتسيب	علوم إنسانية	249	2.87	0.86	-1.09	0.28
	علوم طبيعية	124	2.97	0.80		
النمط الموقفي	علوم إنسانية	249	3.00	0.65	-1.70	0.09
	علوم طبيعية	124	3.13	0.75		
الدرجة الكلية	علوم إنسانية	**249**	**3.00**	**0.48**	**-1.57**	**0.12**
	علوم طبيعية	**124**	**3.09**	**0.54**		

دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (**p < .05**)

9.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية التاسعة:

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الأدوار الإشرافية والأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية.

لفحص الفرضية، إستخرج معامل إرتباط بيرسون (Person Correlation) بين مقياسي الأدوار الإشرافية والأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية، يتضح من الجدول (22.4) وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين مجالات الأنماط القيادية (الديمقراطي، والتسلطي، والمتسيب)، وبين الأدوار الإشرافية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية، ويتضح أن هذه العلاقة إيجابية ودالة إحصائياً بالنسبة لمجال النمط الديمقراطي، وسلبية ودالة إحصائياً بالنسبة لمجالي (التسلطي، والمتسيب)، كما يتضح عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الأدوار الإشرافية والنمط الموقفي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية.

جدول (22.4)

معاملات ارتباط مقياسي الأدوار الإشرافية والأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية (ن=426)

الأدوار الإشرافية				
الأنماط القيادية	التنمية المهنية للمعلمين	العلاقات الانسانية	التقويم	الدرجة الكلية
	معامل ارتباط بيرسون			
النمط الديمقراطي	.828**	.870**	.890**	.900**
النمط التسلطي	-.376**	-.434**	-.370**	-.411**
النمط المتسيب	-.327**	-.344**	-.328**	-.347**
النمط الموقفي	0.039	0.043	0.057	0.049

دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p < .01** **)

الفصل الخامس

تفسير النتائج ومناقشتها

1.5 تفسير نتائج الأسئلة ومناقشتها

1.1.5 تفسير نتائج السؤال الأول ومناقشته

2.1.5 تفسير نتائج السؤال الثاني ومناقشته

2.5 تفسير نتائج فرضيات الدراسة ومناقشتها

1.2.5 تفسير نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها

2.2.5 تفسير نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها

3.2.5 تفسير نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها

4.2.5 تفسير نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها

5.2.5 تفسير نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها

6.2.5 تفسير نتائج الفرضية السادسة ومناقشتها

7.2.5 تفسير نتائج الفرضية السابعة ومناقشتها

8.2.5 تفسير نتائج الفرضية الثامنة ومناقشتها

9.2.5 تفسير نتائج الفرضية التاسعة ومناقشتها

3.5التوصيات

الفصل الخامس

تفسير النتائج ومناقشتها

المقدمة

تضمن هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة، من خلال أسئلتها وما انبثق عنها من فرضيات، وذلك بمقارنتها بالنتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة الواردة في هذه الدراسة، إضافة إلى تفسير النتائج، وصولاً إلى التوصيات التي يمكن طرحها في ضوء هذه النتائج.

1.5 تفسير نتائج الأسئلة ومناقشتها

1.1.5 تفسير نتائج السؤال الأول ومناقشته:

ما درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية لأدوارهم الإشرافية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية؟

أشارت النتائج أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية لأدوارهم الإشرافية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية جاء مُتوسطاً، بمتوسط حسابي بلغ (3.26)، أما مجالات درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية لأدوارهم الإشرافية فقد تراوح ما بين (3.16–3.26)، وجاء مجال " التقويم" بالمرتبة الأولى، بمُتوسط حسابي قدره (3.26)، ومستوى مُتوسط، بينما جاء مجال "التنمية المهنية للمعلمين" في المرتبة الأخيرة، بمُتوسط حسابي قدره (3.26)، ومستوى مُتوسط.

وتُعزى هذه النتيجة المتوسطة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية لأدوارهم الإشرافية من وجهة نظر المعلمين، أن مديري المدارس لديهم آلية وليست كافية من وجهة نظر المعلمين في عملية الإرشاد التي تتعلق في التغلب على الصعوبات التي تواجه المعلمين في العملية التدريسية، وذلك بسبب تداخلات أهداف الإشراف التربوي التي يمارسها مدير المدرسة، وكل هذه المجالات تصب

في التنمية المهنية للمعلمين مما يجعل من الصعوبة على المعلمين الاستفادة من توجيهات مدير المدرسة في مجالات تصب في تنميتهم من الناحية المهنية تساعدهم على تطوير أنفسهم.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الخصاونة (2018) حيث بينت النتائج أن دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم في التنمية المهنية للمعلمين الجدد جاء وبدرجة تقدير متوسطة. من ناحية أخرى، اختلفت مع نتيجة دراسة الغزو (2019) والتي بينت أن دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم في المدارس الثانوية في محافظة عجلون في الاردن جاء بدرجة مرتفعة، ودراسة قرواني وشلش (2016)، والتي أظهرت أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لمهامهم الإشرافية جاءت مرتفعة .

2.1.5 **تفسير نتائج السؤال الثاني ومناقشته**

ما درجة الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية؟

أشارت النتائج أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية للأنماط القيادية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية جاء مُتوسطاً، بمتوسط حسابي بلغ (3.03)، وجاء مجال "النمط الديمقراطي" بالمرتبة الأولى، بمُتوسط حسابي قدره (3.22)، ومستوى مُتوسط، بينما جاء مجال "النمط المتسيب" في المرتبة الأخيرة، بمُتوسط حسابي قدره (2.90)، ومستوى مُتوسط.

وتُعزى هذه النتيجة المتوسطة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية للأنماط القيادية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية، إلى أن مديري المدارس يعمدون الى إشراك المعلمين في عملية سير المدرسة ومناقشة المشكلات التي تواجه العملية التعليمية بدرجة غير كافية، مع الأخذ بعين الاعتبار التوفيق بين متطلبات المدرسة والاحتياجات الشخصية للمعلمين.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة المدهون (2012) حيث بينت النتائج أن درجة فعالية القيادة التربوية لمديري المناطق التعليمية جاءت متوسطة.

من ناحية أخرى، اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الدقس (2022) والتي بينت أن درجة ممارسة مديري المدارس للمهارات القيادية اللازمة لإدارة الأزمات جاءت بدرجة مرتفعة،

2.5 تفسير نتائج فرضيات الدراسة ومناقشتها

1.2.5 تفسير نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها

لا توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مُتوسطات استجابة عينة الدراسة نحو درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية لأدوارهم الإشرافية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية تعزى إلى متغير الجنس.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في مُتوسطات استجابة عينة الدراسة نحو درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية لأدوارهم الإشرافية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية تعزى إلى متغير الجنس وذلك لصالح المعلمات.

وتُعزى هذه النتيجة إلى اتجاه مديرات المدارس الإناث الى ممارسة العمليات الاشرافية بشكل أكبر، بسبب الشعور بالانضباط والتقيد بالقرارات والقوانين والتعليمات التي تصدر من وزارة التربية والتعليم لدى الاناث، اضافة الى الاهتمام بالعلاقات الإنسانية بين المديرات والمعلمات وإنشاء علاقات جيدة مع المجتمع المحيط.

واتفقت مع نتيجة دراسة الحاج (2013) والتي أظهرت وجود فُروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الاناث، واختلفت مع نتيجة دراسة طيطي وقفيشة (2021) التي اظهرت عدم وجود فُروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، وكذلك ودراسة حمد (2014) والتي أظهرت أيضا عدم وجود فُروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

2.2.5 تفسير نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها:

لا توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مُتوسطات استجابة عينة الدراسة نحو درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية لأدوارهم الإشرافية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في مُتوسطات استجابة عينة الدراسة نحو درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية لأدوارهم الإشرافية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

وتُعزى هذه النتيجة إلى تلقي مديري المدارس من كلا المستويات العلمية لنفس الدورات التدريبية والمهام الاشرافية من قبل وزارة التربية والتعليم، اذ أن ممارسة مديري المدارس لأدوارهم الإشرافية لا تقتصر على مؤهل دون الآخر، ولا يؤثر المؤهل العلمي لدى المعلمين في متوسطات استجاباتهم لدرجة ممارسة مديري المدارس لتلك الأدوار.

واتفقت نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة الغزو (2019)، ودراسة شراب (2015) والتي أظهرت عدم وجود فُروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، واختلفت مع نتيجة دراسة (الطعاني، 2012) والتي أظهرت وجود فُروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

3.2.5 تفسير نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها:

لا توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مُتوسطات استجابة عينة الدراسة نحو درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية لأدوارهم الإشرافية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية تعزى إلى متغير سنوات الخدمة.

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) مُتوسطات استجابة عينة الدراسة نحو درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية لأدوارهم الإشرافية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية تعزى إلى متغير سنوات الخدمة.

وتُعزى هذه النتيجة إلى أن العملية الإشرافية لمدير المدرسة لا تقتصر على المعلم الجديد دون المعلم القديم فمدير المدرسة يقدم النصح والإرشاد الإشرافي لكافة المعلمين مهما اختلفت سنوات خبرتهم في العملية التعليمية، وإنما على كافة المعلمين في المدرسة، ويمارسها المديرون مهما اختلفت سنوات خبرتهم. وبالتالي فإن عدد سنوات الخدمة لدى أفراد العينة لا يؤثر في استجاباتهم نحو ممارسة مديري المدارس لأدوارهم الاشرافية.

واتفقت مع نتيجة دراسة ابو حصيرة (2008) والتي أظهرت عدم وجود فُروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخدمة، واختلفت مع نتيجة دراسة حمد (2014) والتي أظهرت وجود فُروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

4.2.5 **تفسير نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها:**

لا توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مُتوسطات استجابة عينة الدراسة نحو درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية لأدوارهم الإشرافية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية تعزى إلى متغير التخصص.

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في مُتوسطات استجابة عينة الدراسة نحو درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية لأدوارهم الإشرافية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية تعزى إلى متغير التخصص.

وتُعزى هذه النتيجة إلى كون العملية الإشرافية لمدير المدرسة بغض النظر عن تخصصاتهم تشمل تخصصات تتعلق بالعديد من المجالات في العلاقات الانسانية، والتقويم، بالإضافة إلى التنمية

المهنية للمعلمين بكافة تخصصاتهم العلمية والأدبية، وهنا تتضح أهمية شمول العملية الإشرافية على مجالات متنوعة تضمن قيام المدير بأدائه بصورة عادلة بين كافة المعلمين في المدرسة.

واتفقت كذلك مع دراسة الخصاونة (2012) والتي أظهرت عدم وجود فُروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص.

5.2.5 **تفسير نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها:**

لا توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في مُتوسطات استجابة عينة الدراسة نحو درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية للأنماط القيادية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية تعزى إلى متغير الجنس.

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فُروق ذات دلالة إحصائية في ($\alpha \leq 0.05$) في مُتوسطات استجابة عينة الدراسة نحو درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية للأنماط القيادية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية تعزى إلى متغير الجنس على الدرجة الكلية ومجالي (النمط المتسيب، والنمط الموقفي)، أما بالنسبة لمجال (النمط الديمقراطي) فجاءت الفروق لصالح المعلمات وتعزى هذه النتيجة إلى طبيعة المعلمات اللواتي يتصفن بالالتزام بتطبيق القوانين واتباع تعليمات مديرة المدرسة والتي يصب في النهاية في صالح العملية التعليمية، وبالنسبة للنمط التسلطي فجاءت لصالح المعلمين الذكور، وتعزى هذه النتيجة على أن طبيعة المعلمين الذكور وصفاتهم الذكورية وطريقة تعاملهم مع المديرين التي تتصف بإهمال بعض التعليمات التي تصدر عن المديرين مما يضطر مدير المدرسة إلى ممارسة النمط التسلطي ليجبر المعلم بالالتزام بتطبيق التعليمات الإشرافية التي يصدرها له للالتزام بها.

واتفقت مع نتيجة دراسة الدقس (2022)، والتي أظهرت واتفقت مع نتيجة دراسة الدقس (2022) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة مديري المدارس للمهارات القيادية اللازمة لإدارة الأزمات في لواء قصبة مأدبا من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيري الجنس.

6.2.5 **تفسير نتائج الفرضية السادسة ومناقشتها:**

لا توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في مُتوسطات استجابة عينة الدراسة، نحو درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية للأنماط القيادية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

أظهرت النتائج عدم وجود فُروق ذات دلالة إحصائية في ($\alpha \leq 0.05$) في مُتوسطات استجابة عينة الدراسة، نحو درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية للأنماط القيادية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية؛ تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

وتُعزى هذه النتيجة إلى أن النمط القيادي الواحد لا يفرق بين المؤهلات العملية المختلفة، إذ أن المدير الديمقراطي أو التشاركي مثلا يتعامل بنفس الأسلوب مع كافة المعلمين من كافة المؤهلات العلمية؛ ليخلق جواً من التعاون وتبادل الخبرات، بينما يتجه المدير المتسيب إلى خلق حالة من الفوضى في المدرسة عند إهمال كافة المعلمين وعدم متابعتهم.

واتفقت مع نتيجة دراسة سليم (2009)، والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة نحو السلوك القيادي لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية؛ تعزى لمتغير المؤهل العلمي، واختلفت مع نتيجة دراسة المدهون (2012) والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات مديري المدارس لمستوى فاعلية القيادة التربوية لمديري المدارس؛ تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

7.2.5 تفسير نتائج الفرضية السابعة ومناقشتها:

لا توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في مُتوسطات استجابة عينة الدراسة نحو درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية للأنماط القيادية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية تعزى إلى متغير سنوات الخدمة.

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فُروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في مُتوسطات استجابة عينة الدراسة نحو درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية للأنماط القيادية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية تعزى إلى متغير سنوات الخدمة.

وتُعزى هذه النتيجة إلى وضوح النمط المتبع من قبل مدير المدرسة من خلال شخصيته وتصرفاته مع كافة المعلمين. فالمدير المتسلط يتعامل بذات الأسلوب سواء مع المعلم الجديد أو المعلم الذي أمضي في التعليم أكثر من 10 سنوات، وكذلك المدير المتسيب، والتشاركي، والديمقراطي.

واتفقت مع نتيجة دراسة الدقس (2022) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة مديري المدارس للمهارات القيادية اللازمة لإدارة الأزمات من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير وسنوات الخدمة، واختلفت مع نتيجة دراسة ابو عاشور وقسايمة (2022) والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة تُعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة. لصالح من؟

8.2.5 تفسير نتائج الفرضية الثامنة ومناقشتها:

لا توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في مُتوسطات إستجابة عينة الدراسة نحو درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية للأنماط القيادية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية تعزى إلى متغير التخصص.

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فُروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في مُتوسطات استجابة عينة الدراسة نحو درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية للأنماط القيادية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية تعزى إلى متغير التخصص.

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى اتباع المدير نمط قيادي موحد في المدرسة مع كافة المعلمين من مختلف التخصصات بهدف السير بالعملية التعليمية وضمان تقدم المدرسة. فاختلاف النمط المتبع من قبل مدير المدرسة مع المعلمين بناء على اختلاف التخصصات قد يخلق حالة من التوتر وعدم الانضباط بين المعلمين وزعزعة الثقة بين المدير والمعلمين وهو ما يؤثر على وحدة المدرسة وسير العملية التعليمية فيها.

وقد اتفقت مع نتيجة دراسة سليم (2009) والتي أظهرت عدم توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة نحو السلوك القيادي لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية تعزى لمتغير التخصص.

9.2.5 تفسير نتائج الفرضية التاسعة ومناقشتها:

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الأدوار الإشرافية والأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية.

أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين مجالات الأنماط القيادية (الديمقراطي، والتسلطي، والمتسيب)، وبين الأدوار الإشرافية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية، ويتضح أن هذه العلاقة إيجابية ودالة إحصائياً بالنسبة لمجال النمط الديمقراطي، وسلبية ودالة إحصائياً بالنسبة لمجالي (التسلطي، والمتسيب)، كما يتضح عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة

($\alpha \leq 0.05$) بين الأدوار الإشرافية والنمط الموقفي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية.

وتُعزى هذه النتيجة إلى أن المديرين الذين يمتلكون الكفايات الإشرافية ينعكس ذلك على نمط قيادتهم. فالمدير الذين يمتاز بممارسة القيادة الديمقراطية ينشر المحبة والتعاون بين طاقم المعلمين، والتي تشكل أساساً في كفايات العلاقات الإنسانية التي يمتلها مدير المدرسة، كما يكون لديه آلية ومعايير في تقويم المعلمين وتوجيههم وإرشادهم بما يضمن سير العملية التربوية، فكلما زاد امتلاك المدير للكفايات الاشرافية كلما زادت ممارسته للنمط الديمقراطي، أما بالنسبة للمدير الذي يمتلك نمط التسيب والتسلط فيكون لديه القليل من الكفايات الاشرافية ويستعيض عنها بنمط قيادته المتسلط والمتسيب فلذلك كلما زاد هذين النمطين كلما قل ما يمتلكه المدير من الكفايات الإشرافية.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الشاعر (2016)، والتي أظهرت وجود علاقة ارتباط إيجابية بين درجة ممارسة الإبداع الإداري والمهارات القيادية لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين.

3.5 التوصيات والمقترحات

أولاً: التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، فان الباحثة توصي بما يلي:

1. عقد دورات تدريبية في الاشراف التربوي والأساليب الاشرافية في كافة المجالات كل على حدة لضمان أكبر قدر من الاستفادة، من خلال إعداد برامج تدريبية في القيادة التربوية للتعامل مع البيئة المدرسية كل بما يلائمها.
2. تقليل الأعباء والمهام الإدارية التي تقع على عاتق مدير المدرسة والتي من شأنها زيادة ضغوط العمل مما يؤدي إلى التشتت وعدم القيام بالمهام الإشرافية على أكمل وجه.

3. عقد لقاءات دورية بين مديري المدارس لتبادل الخبرات ومناقشتها للاستفادة منها.

ثانياً: المقترحات

استناداً إلى إجراءات الدراسة ونتائجها، يمكن اقتراح عمل الدراسات الآتية:

1- سبل تطوير العمليات الإشرافية لدى مديري المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية.

2- اعداد دراسة حول تصور مقترح لتفعيل تطبيق الادارة الديمقراطية في مدارس فلسطين.

المصادر والمراجع العربية والأجنبية

أولاً: المصادر والمراجع العربية

أبو حصيرة، نيفين محمد سعد. (2008). **فاعلية مدير المدرسة في وكالة الغوث الدولية بغزة مو وجهة نظر المشرفين التربويين في ضوء معايير الجودة الشاملة**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

أبو زعيتر، منير. (2009). **درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للمهارات القيادية وسبل تطويرها**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

أبو عابد، محمود محمد. (2005). **المرجع في الاشراف والعملية الاشرافية**. اربد: دار الكتاب الثقافي.

أبو عاشور، خليفة وقسايمة، حنين. (2022). الكفايات الإدارية لدى مديري المدارس في محافظة إربد من وجهة نظر المعلمين. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، (30): 320–338.

أبو عزام، محمد خالد. (2019). الادارة **التعليمية والاشراف التربوي**. ط (1). عمان: دار زهدي للنشر والتوزيع.

ادم، طلعت محمد. (2014). **الإدارة المدرسية الميدانية**. ط (1). الاسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

آل ناجي، محمد عبد الله. (2016). **الادارة التعليمية والمدرسية**. ط (7). الرياض: رفد للاستشارات الادارية والتربوية.

بطاح، احمد، والطعاني، حسن. (2016). الإدارة **التربوية– رؤية معاصرة**. ط (1). عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

البعداني، محمد نعمان. (2013). **أساسيات الإدارة والإشراف التربوي من منظورها العام والإسلامي.** جامعة الإيمان، عدن، اليمن.

بلبيسي، فاتنة جميل محمد. (2007). درجة ممارسة المهام القيادية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

بلبيسي، فاتنة جميل. (2007). درجة ممارسة المهام القيادية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظات الضفة الغربية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

الحاج، نجاة. (2013). **درجة فعالية العمليات الإشرافية وعلاقتها بالإدارة الاستراتيجية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

حسين، حنان. (2019). **استراتيجيات الإدارة المدرسية في تفعيل الإشراف التربوي.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانق، طرابلس، ليبيا.

حمد، الهام. (2014). **درجة ممارسة مدير المدرسة بصفته مشرفا مقيما في التنمية المهنية للمعلمين في المدارس الخاصة في الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين فيها.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

حمدان، سناء. (2005). **دور المشرف التربوي في تطوير الإدارة المدرسية في المرحلة الأساسية الدنيا بمحافظات غزة من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الخصاونة، ثابت. (2018). دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم في التنمية المهنية للمعلمين الجدد في المدارس الثانوية لمديرية التربية والتعليم قصبة إربد. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 53. (15) :34-62.

خليل، عماد محمد. (2012). **الإشراف التربوي المعاصر**. ط (1). الزقازيق: جامعة الزقازيق.

خليل، نبيل، ودياب، عبد الباسط. (2009). المهارات القيادية والإدارية لمديري مدارس المستقبل في جمهورية مصر العربية: رؤية مستقبلية. مجلة كلية التربية: مجلة علمية محكمة، (16): 20-38.

دسة، جهاد عيسى محمد. (2021). **درجة امتلاك المشرفين التربويين للكفايات الإشرافية وعلاقتها بالممارسات الإشرافية في ضوء خصائص مجتمع المعرفة من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

الدقس، هيجر. (2022). **درجة ممارسة المهارات القيادية اللازمة لإدارة الأزمات من قبل مديري المدارس في لواء قصبة مأدبا من وجهة نظر المعلمين**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الاوسط، عمان، الاردن

الدليمي، طارق عبد. (2016). **الإشراف التربوي واتجاهاته المعاصرة**. ط (1). عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

رجبي، رنا عبد الجواد. (2022). **مستوى الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس الحكومية في مديريتي القدس وضواحي القدس**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

الرنتيسي، محمد سمير. (2016). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة التشاركية وعلاقتها بدرجة علاقتهم الإنسانية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

زايد، محمد. (2010). **واقع ممارسات مديرو المدارس الحكومية لصلاحياتهم التربوية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظرهم.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

السبيل، مضاوي علي. (2013). **الإبداع في الإدارة والإشراف التربوي.** ط (1). الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

سلامة، محمد عزيز محمد. (2022). **درجة التمكين الإداري وعلاقته بالانضباط المدرسي لدى مديري المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

سليم، أشرف. (2009). **السلوك القيادي وعلاقته بالمناخ المنظمي لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر معلميهم.** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

الشاعر، حسين. (2016). **الإبداع الإداري وعلاقته بالمهارات القيادية لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الازهر، غزة، فلسطين.

شبير، محمد. (2009). **ضغوط العمل لدى مديري المدارس الحكومية بمحافظات غزة وسبل التغلب عليها.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

شراب، ريا. (2015). **درجة ممارسة مديري المدارس الإعدادية بوكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للعلاقات الانسانية وعلاقتها بفعالية العمليات الإشرافية لمديرهم.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الشهري، خالد محمد. (2013). **تجديد الإشراف التربوي**، الدمام: مكتبة الملك فهد الوطنية.

الشهري، عوض. (2008). **واقع الكفايات المهنية لمشرفي الإدارة المدرسية.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

صالحة، جواد. (2013) **درجة ممارسة مديري التربية والتعليم للسلوك القيادي التفاعلي وعلاقتها بتطوير الأداء الإداري لمديري المدارس.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

صيام، رسلان. (2017). **فاعلية برنامج القيادة من أجل المستقبل وعلاقته بقيادة التغيير لدى مديري المدارس بوكالة الغوث الدولية في محافظات غزة.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

الطعاني، حسن. (2012). **درجة ممارسة مديري المدارس لمهامهم الإشرافية من وجهة نظر المعلمين في الأردن.** مجلة جامعة دمشق، (28): 453-489.

طيطي، عبير وقفيشه، سندس. (2021). درجة توافر المهارات الإشرافية لدى المشرف المقيم في مدارس مديرية شمال الخليل من وجهة نظر المعلمين. **المجلة العربية للنشر العلمي**، (27): 781-800.

العاجز، فؤاد، وحلس، داود. (2009). **دليل المشرف التربوي لتحسين عمليتي التعليم والتعلم.** الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

عطوي، جودت عزت. (2014). **الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية.** عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عليان، سلمان وأبو ريش، عالية وسنداوي، خالد وزيدان، رائد. (2010). **الإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق،** عمان: دار زهران للنشر والتوزيع.

العوران، ابراهيم. (2012). **الإشراف التربوي ومشكلاته.** ط (1). عمان: دار يافا للنشر والتوزيع.

عيسى، سناء محمد عيسى. (2008). **دور القيادة التحويلية في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الغزو، أشرف. (2019). دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم في المدارس الثانوية في محافظة عجلون في الاردن. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية،** (27): 21–40.

الفليت، آلاء. (2012). **درجة ممارسة الإدارة المدرسية للعلاقات الإنسانية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في محافظات غزة وسُبل تفعيلها.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

قرواني، خالد نظمي، وشلش، باسم محمد. (2016). **درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لمهامهم الإشرافية في مدارس محافظة سلفيت.** جامعة القدس المفتوحة، سلفيت، فلسطين.

المدهون، فادي. (2012). **فعالية القيادة التربوية لمديرى مناطق غزة التعليمية بوكالة الغوث من وجهة نظر مديرى المدارس بمحافظات غزة.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الازهر، غزة، فلسطين.

المصادر والمراجع باللغة الانجليزية

Alzamil, J. (2021). Principals' difficulties at female Saudi secondary schools. **Journal of Education and Learning**, (10): 124- 128.

Arikewuyo, M. (2009). Professional training of secondary school principals in Nigeria: A Neglected area in the educational system. **Florida Journal of Educational Administration & Policy**, (2): 73- 84.

Al-Mutairi, B. (2017). **The degree of the principals of middle school schools in the Farwaniya educational district for leadership competencies and their relationship to improving the quality of education**, (unpublished master thesis), Al-Bayt University, Mafraq, Jordan.

Bakker, Arnold., & Xanthopoulou, Desponia. (2013). Creativity and charisma among female leaders: The role of resources and work engagement, **The International Journal of Human Resource Administration**, (44): 1-23.

Baz, Mohammed. (2016). The degree of possessing strategic management competencies among principals of basic schools in the capital, Amman, from the teachers' point of view, **Organization Development Journal**, 29 (3): 40- 61.

Botha, Nico. (2013). The need for creative leadership in South African Schools, **African Studies**, 72 (2): 307-320.

Falender, C. & Shafranske, E. (2007). Competence in competency-based supervision practice: Construct and application, Professional Psychology: **Research and Practice**, 38 (3), 232-251.

Garcia, E. (2011.) **A tutorial on correlation coefficients**, information- retrieval-20/1/2023.https://pdfs.semanticscholar.org/c3e1/095209d3f72ff66e07b8f3b152fab099edea.pdf.

Michael, Aonji. & Jambo, Raja. (2015). **The effective leadership skills for high schools' managers in the state of Plateau**, Nigeria.

Mulford, B. (2003). **School leaders: changing roles and impact on teacher and school effectiveness**. Faculty of Education, university of Tasmania.

Nzambi, N. (2008). **Role of headteacher in instructional supervision as perceived by teachers in secondary schools in Kitui District, Kitui County- Kenya**. (Unpublished master thesis), Kenyatta University, Kenya.

Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). Improving school leadership. **France: OECD Publications**, (1): 1-15.

Sayee, C., & Adomako, E. (2021). Supervisory practices and challenges faced by senior high school principals in Greater Monrovia, Liberia: implications for quality education. **Heliyon Journal**, (7): 1-8.

Tatlah, Ijaz. & Iqbal, Muhammad. (2012). Leadership styles and school effectiveness: empirical evidence from secondary level, **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, (69): 790- 797.

Wang, D., Waldman, D. & Ashforth, B. (2019). Building relationships through accountability: **An expanded idea of accountability Sage**, 9 (2):184-206.

الملاحق

أ. أداة الدراسة قبل التحكيم

ب. قائمة المحكمين

ت. أداة الدراسة بعد التحكيم

ث. كتاب تسهيل المهمة

الملحق (أ)

أداة الدراسة قبل التحكيم

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي تحكيم إستبانة

حضرة الأستاذ الدكتور ..... المحترم

أرفق لك إستبيان بحث أجريته حول درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية لأدوارهم الإشرافية، وعلاقتها بأنماطهم القيادية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية.

تقوم الباحثة بدراسة تهدف إلى معرفة (درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية لأدوارهم الإشرافية وعلاقتها بأنماطهم القيادية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية)، استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة والإشراف التربوي في جامعة القدس المفتوحة، ولتحقيق أهداف الدراسة أُعدت إستبانة من جزئين: الأول يتعلق بدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية لأدوارهم الإشرافية، والثاني يتعلق بالأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية في فلسطين وللثقة المطلقة بكم، فإن الباحثة ترجو منكم تحكيم هذه الأداة ليتسنى لها إتمام رسالة الماجستير المتعلقة بالبحث المذكور، ولتحقيق ذلك فقد اطلعت الباحثة على مجموعة من الدراسات المتعلقة بهذا المجال.

شاكرةً لكم حسن تعاونكم

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

الباحثة: لانا عوني عبد الفتاح حمدان

إشراف: أ. د. خالد قيرواني

بيانات المُحكم:

اسم المحكم	الجامعة	الرتبة العلمية	التخصص

الجزء الأول: المتغيرات الديمغرافية: أرجو التكرم بوضع إشارة (X) في المربع الذي يتفق وحالتك:

1	الجنس	أ. ذكر ( ) ب. أنثى ( )
2	المؤهل العلمي	أ. بكالوريوس ( ) ب. دراسات عليا ( )
3	سنوات الخدمة	أ. 5 سنوات فأقل ( ) ب. 6–10 سنوات ( ) ج. 11 سنة فأكثر ( )
4	التخصص	أ. علوم انسانية ( ) ب. علوم طبيعية ( )

الجزء الثاني: مقياس الدراسة: ويتكون هذا الجزء من قسمين:

الاول: قياس درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية لأدوارهم الإشرافية، وقد اعتمدت الباحثة عددا من الدراسات السابقة في إعداد هذا المقياس مثل دراسة قرواني وشلش (2016)، ودراسة الغزو (2019)، ودراسة الخصاونة (2018)، ودراسة حمد (2014).

الثاني: قياس الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية في فلسطين، وقد اعتمدت الباحثة عددا من الدراسات السابقة في إعداد هذا المقياس منها: دراسة بلبيسي (2007)، ودراسة عيسى (2008)، ودراسة المخلافي (2008)، ودراسة العجارمة (2012)، ودراسة العدواني (2013). وقد شمل المقياس في صورته الاولية على (77) فقرة، علما أن الإجابة على فقرات المقياس ستكون وفقاً لتدرج ليكرت الخماسي على النحو التالي:

كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
5	4	3	2	1

القسم الاول: درجة ممارسة مدير المدرسة لأدواره الإشرافية				
الرقم	الفقرة	مناسبة	غير مناسبة	بحاجة الى تعديل
المجال الأول: التنمية المهنية للمعلمين				
1.	يعطي المدير الفرصة للمعلمين للتعبير عن آرائهم بحرية.			
2.	يعزز المدير الانشطة المنهجية واللامنهجية المختلفة داخل المدرسة.			
3.	يحث المدير المعلمين على إعداد البحوث التربوية الإجرائية.			
4.	يعمل المدير على تنمية الإبداع لديهم.			
5.	يتيح المدير للمعلمين الحصول على المعلومات التي يحتاجونها.			
6.	يشركهم في صياغة الأهداف التعليمية.			
7.	يتابع المدير سير النمو المهني للمعلمين.			
8.	يساعدهم في حل المشكلات التي تواجههم.			
9.	يشجع المدير المعلمين على الاستخدام الوسائل التعليمية في التدريس.			
10.	يساعد المدير على خلق بيئة تنظيمية يسودها الود.			
11.	يتقبل آراء المعلمين بصدر رحب.			
12.	يقدم المدير المساعدة للمعلمين الجدد.			
13.	يتفهم ظروف المعلمين (بيئة وإمكانات).			

.14	يساعد المعلمين في حل مشكلاتهم.			
.15	يتجنب أسلوب التهديد بالعقوبات في إدارة المدرسة.			
.16	ينمي العلاقات التعاونية بما فيها الاحترام المتبادل بين المعلمين.			
.17	يشارك المعلمين في مناسباتهم الخاصة.			
.18	يؤكد على العمل بروح الفريق الواحد.			
.19	يحرص على حضور الاجتماعات التي تعقد بين المعلمين وأولياء أمور الطلاب.			
.20	يعامل مع اخطاء المعلمين بتسامح مما يتيح المجال لهم لتصحيحها.			
المجال الثالث: التقويم				
.21	يربط المدير التقويم بالأهداف.			
.22	ينوع المدير في أساليب التقويم.			
.23	يدون ملاحظاته أثناء الزيارة الصفية.			
.24	يساعد المعلمين في بناء الخطط العلاجية.			
.25	يناقش التقرير مع المعلم.			
.26	يتابع المدير انجازات المعلمين التربوية.			
.27	يقوم بتقويم أداء المعلمين وفقا لمعايير تقويم الأداء المتبعة.			
.28	يشجع المعلمين على التقييم الذاتي			
.29	يعقد الاجتماعات التربوية مع المعلمين بشكل مستمر.			

30.	يدرب المعلمين على استخدام إستراتيجيات التقويم المختلفة.			
31.	يزود المعلم بالتغذية الراجعة على الأداء.			
32.	يطلع المعلم على نسخة من تقرير زيارة المشرف التربوي للمعلمين.			

القسم الثاني: الأنماط القيادية لمدير المدرسة				
الرقم	**الفقرة**			
المجال الأول: النمط الديمقراطي				
1	يثق بقدرات المعلمين.			
2	يشرك المدير المعلمين في حل المشكلات.			
3	يستمع المدير بانصات لاراء المعلمين بما يمكن من إجراء الحوار المطلوب معهم.			
4	يحرص على تنمية قيم التعاون مع المعلمين.			
5	يتقبل الانتقاد بصدر رحب.			
6	ينمي روح الإبداع والابتكار بما فيها التجديد.			
7	يعطي الفرصة للمعلمين الجدد بتجربة إقتراحاتهم.			
8	يناقش مشكلات المعلمين معهم.			
9	يمارس المدير إدارته من خلال العمل بروح الفريق.			
10	يوفق المدير بين متطلبات المدرسة وحاجات المعلمين.			
11	يفوض بعض الصلاحيات للمعلمين حسب قدراتهم.			

1	لا يلتفت المدير لآراء المعلمين بما فيها مقترحات حول سير العمل.			
2	ينتقد المدير العمل بشكل متكرر.			
3	يتخذ المدير القرارات بدون استشارة المعلمين.			
4	يحدد العمل لكل معلم بصورة فردية.			
5	يشعر المعلمين بسلطته الإدارية.			
6	يهتم بإنجاز العمل دون أي أخطاء.			
7	يلزم المعلمين باتباع التعليمات وفق النظام.			
8	لا يقبل المدير النقد من المعلمين.			
9	يتابع المدير عمليات التغيب بحزم دون مراعاة ظروف المعلمين.			
10	يحرص على أن يكون هو فقط المتحدث الرسمي عن المعلمين.			
11	لا يفوض أي من صلاحياته في غيابه عن المدرسة			
المجال الثالث: النمط المتسيب				
1	يتوقع من المعلمين الالتزام بالعمل.			
2	يعقد إجتماعات منتظمة مع المعلمين.			
3	يترك الامر للمعلمين في حال المشكلات دون اهتمام.			
4	يمنح حرية مطلقة للمعلمين في علاج المشكلات.			
5	يهتم بتحفيز المعلمين بغية تطوير ادائهم.			
6	يتردد في اتخاذ قراراته.			

7	يهمل الأنشطة المدرسية.			
8	يسمح بإجراء التغيير لإرضاء الآخرين.			
9	يحدد فترة زمنية لتحقيق الأهداف.			
10	يهتم بما هو جديد في المجال التربوي.			
11	يعتمد في تقييمه للمعلمين على تقييم المشرفين التربويين.			
12	يتساهل مع المقصرين في أداء عملهم.			
1	يحدد الأهداف تبعا للمواقف المختلفة بالاشتراك مع العاملين.			
2	يشرك المعلمين في وضع البدائل المناسبة في مختلف المواقف.			
3	يأخذ بعين الاعتبار عند تحديد الأهداف مناسبتها في جميع الاحوال (مواقف وظروف و امكانات)			
4	يحدد الأهداف تبعا للحاجات المدرسية المتغيرة.			
5	يقوم بمراعاة ظروف البيئة المدرسية.			
6	يراعي في تحديد الأهداف الشمولية والتكاملية تبعا للمواقف المتعددة.			
7	يهتم بصياغة الأهداف التربوية القابلة للتطبيق تبعا للمواقف المختلفة.			
8	يضع خطط للطوارئ ومواجهة الأزمات.			
9	يعتمد في عملية اتخاذ القرارات على المعلومات المتعلقة بالموقف.			
10	يتفادى القرارات النمطية بما فيها الحلول الجاهزة (الزمان والمكان).			

11	يعطي للعاملين الحرية في اختيار الطريقة المناسبة لتنفيذ مهامهم.			
12	يتسم بالمرونة في تنفيذ المهام تبعا لعناصر الموقف (خصائصه، خصائص المرؤوسين، متطلبات الموقف).			
13	يطبق التعليمات الإدارية بمرونة في مختلف المواقف.			

مع خالص شكري واحترامي ،،

الملحق (ب)

قائمة المحكمين

الرقم	الاسم	التخصص	الجامعة
.1	أ.د ناصر الاغا	ادارة تربوية	جامعة القدس المفتوحة
.2	أ.د. موسى الخالدي	إدارة تربوية	جامعة بيرزيت
.3	د. باسم شلش	إدارة تربوية	جامعة القدس المفتوحة
.4	د. حسن عبد الكريم	مناهج وطرق التدريس	جامعة بيرزيت
.5	د. يوسف حرفوش	إدارة تربوية	وزارة التربية والتعليم
.6	د. ثائر ابو خليل	الدراسات التربوية	وزارة التربية والتعليم
.7	د. بثينة رمضان	إدارة تربوية	وزارة التربية والتعليم
.8	د. محمود ابو شمة	مناهج وطرق تدريس الجغرافيا	جامعة بيرزيت
.9	د. محمود زياد	فلسفة	وزارة التربية والتعليم
.10	د. معمر حسن شتيوي	أساليب تدريس	وزارة التربية والتعليم

الملحق (ت):

أداة الدراسة بعد التحكيم

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

تقوم الباحثة بدراسة تهدف إلى معرفة (درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية لأدوارهم الإشرافية وعلاقتها بأنماطهم القيادية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية) ، استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة والإشراف التربوي في جامعة القدس المفتوحة، ولتحقيق أهداف الدراسة أُعدت استبانة من جزئين: الأول يتعلق بدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية لأدوارهم الإشرافية، والثاني يتعلق بالأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية في فلسطين.

آملةً منك تعبئة فقرات هذا المقياس بما يتفق مع وجهة نظرك باهتمامٍ وموضوعية، والإجابة عن كافة الفقرات دون إستثناء، وذلك حتى نتمكّن من تحقيق الأهداف المرجوة من هذه الدراسة

ونؤكد لك بأن هذه البيانات لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط وستحاط بسرية تامة.

شاكرةً لكم حسن تعاونكم

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

الباحثة: لانا عوني عبد الفتاح حمدان

إشراف: أ. د. خالد قيرواني

الجزء الأول: المتغيرات الديمغرافية: أرجو التكرم بوضع إشارة (X) في المربع الذي يتفق وحالتك:

1	الجنس	أ. ذكر ( ) ب. أنثى ( )
2	المؤهل العلمي	أ. بكالوريوس ( ) ب. ماجستير ( ) ج. دكتوراه
3	سنوات الخدمة	أ. 5 سنوات فأقل ( ) ب. 6–10 سنوات ( ) ج. 11 سنة فأكثر ( )
4	التخصص	أ. علوم انسانية ( ) ب. علوم طبيعية ( )

الرجاء الإجابة على درجة الحكم الأكثر دقة من وجهة نظرك.

الرقم	الفقرة	بدرجة عالية جداً	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	بدرجة منخفضة جداً
القسم الأول: درجة ممارسة مدير المدرسة لأدواره الإشرافية.						
المجال الأول: التنمية المهنية للمعلمين						
.1	يعطي المدير الفرصة للمعلمين للتعبير عن آرائهم بحرية فيما يتعلق بحاجاتهم المهنية.					
.2	يعزز المدير الأنشطة (المنهجية واللامنهجية) المختلفة داخل المدرسة بما يعزز قدرة المعلمين المهنية.					
.3	يحث المدير المعلمين على إعداد البحوث التربوية الإجرائية ذات العلاقة.					
.4	يعمل المدير على تنمية الإبداع لديهم					
.5	يتيح المدير للمعلمين الحصول على المعلومات التي يحتاجونها					

.6	يشرك المدير المعلمين في صياغة الأهداف التعليمية.					
.7	يتابع المدير سير النمو المهني للمعلمين.					
.8	يساعد المدير المعلمين في حل المشكلات التي تواجههم بما يحقق نموهم المهني.					
.9	يشجع المدير المعلمين على استخدام الوسائل التعليمية الحديثة في التدريس.					
.10	يساعد المعلمين في بناء الخطط العلاجية.					
المجال الثاني: مجال العلاقات الإنسانية.						
.11	يساعد المدير على خلق بيئة تنظيمية يسودها الود.					
.12	يتقبل المدير آراء المعلمين بصدر رحب.					
.13	يقدم المدير المساعدة للمعلمين الجدد.					
.14	يتفهم المدير ظروف المعلمين (بيئة وإمكانات).					
.15	يساعد المعلمين في حل مشكلاتهم.					
.16	يتجنب المدير أسلوب التهديد بالعقوبات في إدارة المدرسة.					
.17	ينمي المدير العلاقات التعاونية بما فيها الاحترام المتبادل بين المعلمين.					
.18	يشارك المدير المعلمين في مناسباتهم الخاصة.					

.19	يؤكد المدير على العمل بروح الفريق الواحد.					
.20	يحرص المدير على حضور الاجتماعات التي تعقد بين المعلمين وأولياء أمور الطلاب.					
.21	يتعامل المدير مع أخطاء المعلمين بتسامح مما يتيح المجال لهم لتصحيحها.					
المجال الثالث: التقويم						
.22	يربط المدير التقويم بالأهداف.					
.23	ينوع المدير في أساليب التقويم.					
.24	يدون المدير ملاحظاته أثناء الزيارة الصفية.					
.25	يناقش المدير التقييم مع المعلم.					
.26	يتابع المدير انجازات المعلمين التربوية.					
.27	يقوم المدير بتقييم أداء المعلمين وفقا لمعايير تقييم الأداء المتبعة تمهيداً للتقويم.					
.28	يشجع المدير المعلمين على التقييم الذاتي.					
.29	يعقد المدير الاجتماعات التربوية مع المعلمين بشكل مستمر لتقويم الأداء المدرسي بشكل عام.					
.30	يدرب المدير المعلمين على استخدام استراتيجيات التقويم المختلفة.					
.31	يزود المدير المعلم بالتغذية الراجعة على الأداء.					

.32	يطلع المدير المعلم على نسخة من تقرير زيارة المشرف التربوي للمعلمين.					
.33	يربط المدير التقويم بالأهداف.					

القسم الثاني: الأنماط القيادية لمدير المدرسة						
المجال الأول: النمط الديمقراطي						
.1	يثق المدير بقدرات المعلمين.					
.2	يشرك المدير المعلمين في حل المشكلات.					
.3	يستمع المدير بإنصات لآراء المعلمين بما يمكن من إجراء الحوار المطلوب معهم.					
.4	يحرص المدير على تنمية قيم التعاون مع المعلمين.					
.5	يتقبل المدير النقد البناء بصدر رحب.					
.6	ينمي المدير روح الإبداع والابتكار بما فيها التجديد.					
.7	يعطي المدير الفرصة للمعلمين الجدد بتجربة اقتراحاتهم.					
.8	يناقش المدير مشكلات المعلمين معهم.					
.9	يمارس المدير إدارته من خلال العمل بروح الفريق.					
.10	يوفق المدير بين متطلبات المدرسة وحاجات المعلمين.					
المجال الثاني: المجال التسلطي						
.11	لا يلتفت المدير لآراء المعلمين بما فيها مقترحات حول سير العمل					

.12	ينتقد المدير العمل بشكل متكرر					
.13	يتخذ المدير القرارات بدون استشارة المعلمين.					
.14	يحدد المدير العمل لكل معلم بصورة فردية					
.15	يشعر المدير المعلمين بسلطته الإدارية					
.16	يهتم المدير بإنجاز العمل دون أي أخطاء.					
.17	يلزم المدير المعلمين بإتباع التعليمات وفق النظام.					
.18	لا يقبل المدير النقد من المعلمين.					
.19	يتابع المدير عمليات التغيب بحزم دون مراعاة ظروف المعلمين.					
.20	يحرص المدير على أن يكون هو فقط المتحدث الرسمي عن المعلمين.					
.21	لا يفوض المدير اي من صلاحياته في غيابه عن المدرسة					
المجال الثالث: النمط المتسيب						
.22	يتوقع المدير من المعلمين الالتزام بالعمل لذا لا يراقبهم.					
.23	يعقد المدير اجتماعات غير منتظمة مع المعلمين.					
.24	يترك المدير الأمر للمعلمين في حل المشكلات دون اهتمام.					
.25	يمنح المدير حرية مطلقة للمعلمين في علاج المشكلات.					
.26	يهمل المدير تحفيز المعلمين مما يحول تطوير أدائهم.					

.27	يتردد المدير في اتخاذ قراراته.					
.28	يهمل المدير الأنشطة المدرسية.					
.29	يسمح المدير بإجراء التغيير لإرضاء الآخرين.					
.30	يتغاضى المدير عن تحديد الفترة الزمنية اللازمة لتحقيق الأهداف.					
المجال الرابع: النمط التشاركي						
.31	يعتمد المدير كلياً في تقييمه للمعلمين على تقييم المشرفين التربويين.					
.32	يتساهل المدير مع المقصرين في أداء عملهم.					
.33	يحدد المدير الأهداف تبعا للمواقف المختلفة بالاشتراك مع العاملين.					
.34	يشرك المدير المعلمين في وضع البدائل المناسبة في مختلف المواقف.					
.35	يأخذ المدير بعين الاعتبار عند تحديد الأهداف مناسبتها في جميع الاحوال (مواقف وظروف وامكانات).					
.36	يحدد المدير الأهداف تبعا للحاجات المدرسية المتغيرة.					
.37	يقوم المدير بمراعاة ظروف البيئة المدرسية.					
.38	يراعي المدير في تحديد الأهداف الشمولية والتكاملية تبعا للمواقف المتعددة.					
.39	يهتم المدير بصياغة الأهداف التربوية القابلة للتطبيق تبعا للمواقف المختلفة.					
.40	يضع المدير خطط للطوارئ ومواجهة الأزمات.					

.41	يعتمد المدير في عملية اتخاذ القرارات على المعلومات المتعلقة بالموقف.					
.42	يتفادى المدير القرارات النمطية بما فيها الحلول الجاهزة (الزمان والمكان).					
.43	يعطي المدير للعاملين الحرية في اختيار الطريقة المناسبة لتنفيذ مهامهم.					

مع خالص شكري واحترامي ،،

الملحق (ث): كتاب تسهيل المهمة

بسم الله الرحمن الرحيم

Al-Quds Open University
Academic Affairs
Deanship of Graduate Studies and Scientific Research
Ramallah - P.O. Box: 1804
Tel: 02/2976240 - 02/2956073
Fax: 02/2963738
Email - Graduate Studies: fgs@qou.edu
Email - Scientific Research: sprgs@qou.edu

جامعة القدس المفتوحة
الشؤون الأكاديمية
عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي
رام الله – ص.ب 1804
هاتف: 02/2976240 - 02/2956073
فاكس: 02/2963738
بريد الكتروني - الدراسات العليا: fgs@qou.edu
بريد الكتروني - البحث العلمي: sprgs@qou.edu

الرقم: ع. د. ب. ع./ 22/1000
التاريخ: 2022/06/21

حضرة د. محمد مطر المحترم
مدير عام مركز البحث والتطوير التربوي
وزارة التربية والتعليم الفلسطينية
تحية طيبة وبعد،

تسهيل مهمة

تهديكم عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي في جامعة القدس المفتوحة أطيب التحيات، وبالإشارة إلى الموضوع أعلاه تقوم الطالبة **(لانا عوني عبد الفتاح حمدان)**، بإعداد رسالة ماجستير في تخصص "الإدارة والاشراف التربوي" بعنوان: **(مدى ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية لأدوارهم الإشرافية وعلاقاتها بأنماطهم القيادية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية)**وعليه آمل من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة في إعداد رسالتها وتوزيع أدوات الدراسة المتعلقة بها بالأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين في المحافظات الشمالية في فلسطين، شاكرين لكم حسن تعاونكم في خدمة البحث العلمي ومعالجة قضايا مجتمعنا الفلسطيني.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

أ.د. محمد شاهين
عميد الدراسات العليا

نسخة:
- الملف.