

درجة السلوك القيادي للمديرين كما يُقدَّرُها المعلمون في محافظات وسط الضفة الغربية في فلسطين

Degree of Principals' Leadership Behavior as Estimated by Teachers at Central West Bank Governorates in Palestine

محمد عابدين

Mohammad A. Abdeen

برنامج الادارة التربوية، كلية العلوم التربوية، جامعة القدس، ابوديس، فلسطين

بريد الكتروني: abdeen@edu.alquds.edu

تاريخ التسليم: (٢٠١٢/٢/٨)، تاريخ القبول: (٢٠١٢/٥/٢٨)

ملخص

هدفت هذه الدراسة تعرّف درجة السلوك القيادي لمديري مدارس محافظات وسط الضفة الغربية في فلسطين، وهي محافظات القدس ورام الله وبيت لحم وأريحا، من وجهة نظر المعلمين، إذ تم اختيار عينة طبقية من كافة معلمي مدارس المحافظات المذكورة، وبلغ عدد المستجيبين 362 فرداً. وتم إعداد استبانة لجمع البيانات حول السلوك القيادي للمديرين تضم ٥٢ فقرة موزعة في خمسة مجالات، وتم التأكد من صدقها وثباتها. وأشارت النتائج أنّ درجة السلوك القيادي للمديرين كما يُقدَّرُها المعلمون متوسطة، سواءً في المجالات الفرعية أو الدرجة الكلية. كما أشارت النتائج أنّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين بحسب جنس المعلم، لصالح المعلمات، وبحسب الخبرة، لصالح ذوي الخبرة القليلة، وبحسب المرجعية، لصالح مدارس وكالة الغوث، بينما لم تكن الفروق ذات دلالة إحصائية بحسب مؤهل المعلم العلمي، وتخصّصه.

الكلمات المفتاحية: القيادة، السلوك القيادي، المديرين، فلسطين

Abstract

This study aimed at identifying the degree of principals' leadership behavior at central West Bank in Palestine, i. e. the governorates of Jerusalem, Ramalla, Bethlehem, and Jericho, from teachers' viewpoints. A stratified random sample was chosen, of which 362 persons responded. A 52-item questionnaire was developed to collect data; validity and

reliability of the questionnaire were determined. Results showed that the degree of principals' leadership behavior, as estimated by teachers, was medium on individual set, as well as on overall, bases. Results also showed that there were statistically significant differences between respondents' means with regard to gender, experience, and reference in favor of females, teachers with little experience, and UNRWA schools consequently; whereas no significant differences were determined with regard to qualification and specialty of teachers.

**Key words:** leadership, leadership behavior, principals, Palestine.

### مقدمة الدراسة وخلفيتها

يحمل مفهوم القيادة في عصر العولمة وما بعد الحداثة دلالاتٍ متجددةً باعتبار أن القيادة عملية "دينامية" وليست ثابتة. وثمة اعتقادٌ بضرورة تنمية القيادة وقدرات المديرين من أجل إحداث التغيير ومواكبة المعايير العالمية المتغيرة، ولذلك انبرت دولٌ كثيرة، وخصوصاً في العالم الغربي، إلى إحداث تغييرات وإصلاحات جذرية في الإدارة المدرسية، نصاً وروحاً، والضغط على المدارس لزيادة الاهتمام بالتحصيل العلمي والأداء الدراسي واستثارة قدرات الأفراد -طلبة ومعلمين- وطاقاتهم لتحقيق مزيدٍ من الإنجازات والتفوق. ونالت القيادة المدرسية، وخصوصاً القيادة المتميزة الفعالة، حظاً وافراً من الدرس والبحث منذ عقد الثمانينات، وعدَّ الباحثون أنه لا يُمكن أن تكون ثمة مدرسة متميزة وفعالة دون أن يكون مديرها قائداً متميزاً، أو أن تكون المدرسة سيئة المال بينما مديرها متميز فعال (Hallinger & Heck, 1981; Lipham, 1996). وإنَّ طريقة إدارة المدير مدرسته وأسلوبه في قيادة العمل المدرسي هي التي تصنع الفرق بين التميز وعدمه (Sergiovanni, 1996).

والقيادة عملية "دينامية" تنقل الأفراد من حالة الركود والروتينية إلى حالة العمل الحيوي الفعال، وهي سلوكٌ اجتماعيٌّ يظهر في الجماعات في مختلف الميادين؛ كما أنها مصطلحٌ متعدّد الدلالات في علوم السياسة، والاجتماع، والإدارة، والاقتصاد، والتربية، وغيرها. ويُنظر إلى القيادة أحياناً بوصفها جزءاً من الشخصية (Gordon, 2002)، وأحياناً بوصفها فناً (DeSpain, 2000)، وأحياناً بوصفها متطلبات للوظيفة والمركز (McEwan, 2003)، وأحياناً بوصفها عملية سلوكية (Bass, 1985). وأشار ميلروز (Melrose, 1998) إلى أن القيادة هي خليطٌ من شخصية القائد، وسلوكه، ومهاراته مما يجعل النمط القيادي للقائد أمراً شخصياً جداً (very personal). وعلى العموم، يتفق الباحثون على أن القيادة تدور حول قوة التأثير في الأفراد ليحققوا أهداف الجماعة وأهدافهم بتوافق وانسجام، وتُعبّر عن مكانة وظيفية ودور اجتماعيٍّ يؤديه القائد في أثناء تفاعله مع أعضاء جماعته. وإضافة لذلك، فالقيادة عملية تقوم على تمكين الأفراد من فهم التحولات التطويرية، والتأثير في مواقفهم واتجاهاتهم، وكسب

موافقتهم على القيام بالعمليات التي تحشد الجهود والطاقات لإنجاز الأهداف المشتركة (Yukl, 2006).

وترتبط القيادة بالجماعة أكثر من ارتباطها بالأفراد، إذ إنها تمثل العمل والنشاط الجمعيّ تعاوناً، ومشاركة، وتبادلاً، وضبطاً، وتوصلاً، وتوجيهاً، وتنظيماً (Izgar, 2008). وبناءً عليه، يمكن القول إن القيادة تأثير متبادل بين القائد ومرؤسيه، ويتم من خلالها صهر الأفكار والمشاعر والعمل لإنتاج جهود تعاونية تخدم قيم القائد والمرؤسين وأهدافهم (Bolman & Deal, 2001). وقد اعتبرها الباحثون (Sergiovanni, 1996; Williams, 2002) معياراً يُحدّد بناءً عليها نجاح التنظيمات الإدارية وفعاليتها، ويتم ذلك من خلال دراسة سلوك القائد وعلاقته مع مرؤسيه، ومهاراته في إدارتهم، وفي إدارة وقته، وفي إدارة الأزمات التي يواجهها، وفي الإسهام بتوجيه الأفراد نحو تحقيق الأهداف. ويتوقف نوع القيادة على البعد الذي تأخذه، إذ قد يكون البعد الإنساني (الأفراد) أو البعد الوظيفي (متطلبات العمل). وهناك اتجاهات جديدة تنظر إلى الإدارة المدرسية باعتبارها مهارة في القيادة وتنظيم العمل الجماعيّ وهيئة ظروف العمل والتمكين وبناء الثقة والعلاقات الإنسانية وخدمة المجتمع المحلي (Blasé & Blasé, 2001; Fry & Cohen, 2009; Segiovanni, 1996).

والقائد شخص يتحلّى بخصائص ومواصفات تجعل منه قائداً، فهو أكبر بسطة في العلم والمسؤولية، وأكثر حرصاً على تقديم أنموذج قدوة للجماعة، وأوسع قدرة ومهارة في التأثير في الآخرين وتوجيه سلوكهم وأفكارهم، وفي توفير بيئة عمل تنظيمية صالحة تُشعر المرؤسين بالراحة والأهمية والقوة (Middlebrooks & Haberkorn, 2009). والقائد يتميز بالنزاهة، ويُعد النظر، والحماسة، والعدالة، ويُوقر الدعم لمرؤسيه، ويُركن إليه في المواقف، ويحترم الآخرين (Baltas, 2001).

والقيادة مدخل مناسب لتحديد طبيعة التفاعلات داخل الجماعة، ويرى سميث وبايلي (Smith & Piele, 1997) أنها تتعلق بقدرة القائد ومهارته للقيام بتفاعلات إنسانية، إذ يتم من خلالها تيسير القيام بالعمل، وتمكين المعلمين ودعم قوتهم الذاتية ومشاركتهم في اتخاذ القرار، وبناء ثقافة مدرسية ذات قيم مشتركة للعمل معاً باحترام متبادل ومهنية رفيعة. وإن نجاح القائد يتطلب مهارة في العلاقات الإنسانية (Kouzes & Posner, 1997)، ومهارة في حلّ المشكلات (Izgar, 2008)، ومهارة في تنظيم العمل وإدارة الأفراد (Williams, 2002)، ومهارة في إدارة الوقت (Camburn, Spillane, & Sebastian, 2010)، ومهارة في إدارة التغيير ومواجهة الصراع (Adair, 1997). وتتطلب القيادة أن يحسن القائد التواصل مع الآخرين والإصغاء إليهم ليتحقق التأثير في اتجاهات العاملين وسلوكهم، وارتباطهم بأهداف المؤسسة، وبالتالي يتم استخراج أفضل ما لديهم من طاقات وإبداع. ولا بد أن تُحدّد القيادة خصائص بيئة العمل التي يقضي العاملون فيها معظم أوقاتهم، للتأثير في رضاهم عن عملهم وعن حياتهم بشكل عام. ويؤكد بارث (Barth, 1990) هذا المعنى معتبراً الزمالة والتعاون بين المعلمين ومعهم أحد أهم عوامل نجاح قيادة المدرسة، إذ بذلك ينمو الإبداع، وتزداد الحماسة، ويتحسن العمل عاماً بعد آخر.

ويشيرُ غرينفيلد (Greenfield, 1995) أن أهمية القيادة المدرسية تبرزُ نظراً لاستقلالية المعلمين وانهمالهم في صفوفهم، ولعدم الاستقرار والتغيرات المستمرة في البيئة المدرسية، الأمر الذي يستوجب أن يقوم المديرُ بخمسة أدوار متداخلة، وهي: الأدوار الأخلاقية، والتعليمية، والاجتماعية-الإنسانية، والسياسية، والإدارية. كما أن للقيادة المدرسية أهميتها في تثبيت التغيير المقصود وتحقيق الجودة المدرسية في أربعة أبعاد: تحديد الرؤية والأهداف المدرسية، وتطوير تفاعل المدرسة مع بيئتها الاجتماعية، والتأثير في المجتمع المدرسي، ودعم الثقافة التنظيمية المدرسية (Harris & Bennit, 2001). والقيادة المدرسية ضرورة تطويرية بالغة الأهمية لتمكين المعلمين ودعم نموهم المهني (Rinehart, Short, Short, & Eckley, 1998).

وهناك تصنيف واسع لأنواع القيادة، ونظريات متعددة لتفسيرها بدءاً من النموذج التقليدي للقيادة السلطوية، وانتهاءً بالقيادة التبادلية، والتحويلية، والتشاركية، والخادمة (Gronn, 2002; Yukl, 2006)، ويضيق المقام عن الإشارة إليها جميعاً. ومن أبرز النظريات المفسرة للقيادة التربوية: نظرية القيادة الموقفية، ونظرية القيادة الوظيفية، ونظرية القيادة التفاعلية التكاملية، ونظرية القيادة التبادلية، ونظرية القيادة التحويلية، ونظرية القيادة التشاركية، ونظرية القيادة الروحية، ونظرية القيادة الخادمة. أما القيادة الموقفية (situational leadership) فتقوم على أساس أن القيادة وليدهُ المواقف التي يتفاعل معها المديرُ القائد، والتي تكشف عن إمكاناته وقدراته، وبالتالي يتأثرُ سلوكه بخصائصه الشخصية (إدراكه ودوافعه وشخصيته واتجاهاته) وخصائص مرؤوسيه، وخصائص الجماعة والتنظيم؛ وعادة لا ينتقل نجاح القائد من موقف إلى آخر، وهذا يجعل تأثيره في المؤسسة (المدرسة) محدوداً. وأما القيادة الوظيفية (functional leadership) فتقوم على أساس أن القيادة تفاعلٌ وظيفي بين القائد والبيئة المحيطة به، وبالتالي تتحدد القيادة في ضوء الوظائف والأشخاص الذين يقومون بها، مما يتطلب أن يُظهر القائد اهتماماً بالعمل وتقسيمه وتنظيمه، وأن يتعرف على أفكار العاملين وحاجاتهم ويحترمها. وتقوم القيادة التفاعلية (interaction leadership) على أن القيادة لا تتحدد من خلال سلوك القائد وحده، بل إنها تفاعل السمات الشخصية للقادة والمرؤوسين والظروف الموقفية معاً، مما يتطلب إدراك المتغيرات المحيطة بالموقف الكلي، ومنها الدافعية للعمل، والرضا الوظيفي، والثقافة التنظيمية، والإنتاجية (Spillane, 2006; 2009).

وأما القيادة التبادلية (transactional leadership) فهي قيادة تقوم على مراعاة المصالح المشتركة للقائد ومرؤوسيه وتبادل الأدوار بين الطرفين وفق قوانين ولوائح متعارف أو متفق عليها، وتعتبر قيادةً غائبةً نفعيةً (Bass & Avolio, 1994)، بينما القيادة التحويلية (transformational leadership) قيادةً يندمج من خلالها المعلمون والقائد إلى حد الارتقاء ببعضهم بعضاً إلى أعلى درجات الدافعية والتمثل الأخلاقي، وينقل القائد من خلالها توقعات عالية للطلبة والمعلمين ونموذجاً للسلوك، ويكون التركيز فيها على التغيير (Leithwood, 1994). فالقائد التحويلي يهدفُ تحويل الأفراد وتغييرهم عقلاً وروحاً، ودفعهم إلى التفكير بالصالح العام بدلاً من مصالحهم واهتماماتهم الضيقة (Bass, 2000)، ويُعنى بشكلٍ أساسي بتحديد رؤية شمولية واضحة ونشرها لدى المعلمين، وتعزيز قبول أهداف الجماعة، وتوفير دعم

فردية، وإثارة تفكير الأفراد، وتقديم نموذج حي، ومكافأة الإحسان والإنجاز (Leithwood, Jantzi, & Fernandez, 1994).

وتقوم القيادة التشاركية (participatory leadership) على إظهار الرغبة والاستعداد لإشراك المعلمين من خلال تمكينهم (empowerment)، وتشجيعهم، وتوفير المصادر والأفكار وتبادلها والتعريف بها وبكيفية الحصول عليها والتدريب عليها (Short, Greer, & Melvin, 1992; Smylie, 1994)، وتكون العلاقة بين المدير والمعلمين علاقة إيجابية مفتوحة قائمة على الثقة (Blasé & Blasé, 2001). وتؤكد القيادة الروحية (spiritual leadership) على تمكين المرؤوسين والمحافظة على مناخ مدرسي يساعدهم لإعمال مهاراتهم وللارتقاء نحو التميز، كما تركز على القيم لدى الأفراد وفي المدرسة على وجه العموم، وعلى التأسيس لقيم إنسانية النزعة وللثقة بين المدير والمعلمين (Fairholm, 1998; Fry & Cohen, 2009; Karadağ, 2009)؛ وقد أسماها بعض الباحثين (Gronn, 2002; Wenger, 2000) القيادة المنتشرة (distributed leadership) وتشمل التعاون بين المدير وطاقميه الإداري والتعليمي، والعلاقات القائمة على الاحترام والتقدير والتسامح، والحدس والبدية لدى الأفراد. وأشار فير هولم (Fairholm, 1998) إلى خمسة مظاهر للقيادة الروحية القائمة على القيم تتمثل في التركيز على النوعية، والرؤية، والابتكار، والخدمة، وتحسين الإنتاجية. وأما القيادة الخادمة (servant leadership) فهي قيادة تنطلق من الإحساس بالمسؤولية عن خدمة الآخرين والرغبة بمساعدتهم، والإشراف عليهم داخل المدرسة دون الركون إلى الهرمية وسلطة المركز، وتهتم بقيمتهم المدرسية وبتطوير مهاراتهم، وبتعزيز العمل الجماعي، وبالتواصل الدائم مع المرؤوسين مقارنة مع تفاعل أقل مع المستويات العليا. ويعني ذلك أن القائد الخادم يركز على فهم حاجات الأفراد وتلبيتها ومعالجة جراحتهم ومنازعاتهم، أملاً بتحسين نوعية التعليم والتعلم (Bass, 2000; Leithwood, 1994; Spears, 2002).

ويختلف الأشخاص في ممارساتهم القيادية وطبيعتهم رعايتهم مؤسستهم، وذلك لاختلاف اتجاهاتهم ومعارفهم وخبراتهم وإدراكهم، واختلاف المهمات التي يؤديونها، واختلاف العاملين والبيئة التي يعملون فيها، ويعني ذلك ارتباط القيادة بالسلوك، ولذلك تنوعت أشكال السلوك القيادي وأنماطه. وتُشكل مجموعة السلوكيات التي يُوجه بها القائد مؤسسته ويحمل من خلالها مرؤوسيه على أداء مهماتهم والقيام بمسؤولياتهم ما يُعرف بالنمط القيادي (فلية وعبد المجيد، ٢٠٠٥).

وتتحدد أنماط السلوك القيادي بناءً على أربعة متغيرات هي: القائد، والمهمة، والعاملون، والبيئة. وسبق أن اقترح الباحثون نماذج مختلفة لنمط القيادة، منها نموذج المتصل (continuum) (Tenninbaum & Schmedit)، ونموذج الأبعاد الثلاثة (Reddin)، ونموذج الشبكة الإدارية (Blake & Mouton). وهناك نموذج اقترحه أدير (Adair, 1997) يقوم على فكرة أن القيادة ترتبط بالسلوك أكثر من ارتباطها بخصائص أخرى غير ملموسة؛ وعليه، فإن على المدير القائد القيام باحتياجات المهام المطلوب منه القيام بها، واحتياجات العاملين أكثر من الاهتمام بفكرة نظرية. هذا وقد درج الباحثون على استخدام تصنيف ثلاثي

للأنماط القيادية؛ فهناك القيادة الاستبدادية أو الأوتوقراطية، والقيادة المتساهلة أو التراسلية، والقيادة الديمقراطية أو التعاونية. ويميل بعض الدارسين إلى استخدام تصنيف آخر، فهناك النمط المتحفظ (conservative) الذي يهتم بالتفاصيل والتعليمات الكتابية والتدخل الشخصي ومتابعة الأداء بالتفصيل واتخاذ القرارات بنفسه، وهناك النمط المتحرر (liberal) الذي يهتم بتوفير مناخ عمل داعم، وتفويض الصلاحيات وتنمية العاملين تحفيزاً وتدريباً، ومحاورة العاملين ومشاورتهم، وهناك النمط المرن (situational) الذي يُغيّر القائد فيه سلوكه بحسب الموقف وظروفه ولا يتمسك بنمط ثابت. وذهب باحثون (Smith & Piele, 1997) إلى اعتبار أن نمط القائد يعتمد على ثلاثة عوامل: كيفية استخدامه للسلطة، وكيفية اتخاذ القرار، وكيفية تعامله مع الآخرين. واستناداً إلى نظرية هيرسي وبلانشرود الشهيرة (Hersey & Blanchard, 1993)، فإن نمط القائد يعتمد على مدى التركيز على بُعدي المهام الإدارية (أي الاهتمام بالعمل) والاعتبارية (أي الاهتمام بالأفراد).

والسلوك القيادي هو السلوك الذي يُمارسه المدير أثناء تعامله مع المعلمين العاملين معه للتأثير في سلوكهم بهدف تحسين العملية التعليمية والمساعدة في تحقيق الأهداف المرجوة (الشبول، ٢٠٠٦). ويرتبط السلوك القيادي بالخصائص السلوكية التي تعتمد على التوقعات الفردية والشخصية والتنظيمية والبيئية في التنظيم، وليس على الخصائص غير السلوكية مثل التخطيط وكتابة التقارير واتخاذ القرارات. وفي المنهج الإسلامي، يتصف السلوك القيادي بالتوسط والاعتدال، فالمدبر القائد ليس متسلطاً متعالياً على المرؤوسين، ولا هو فضفاض متسيب وغير مبالي بترك الأمور وفقاً للهوى دون توجيه ومتابعة (عبد الفتاح، ١٩٩٠). والقائد يملك الحكمة في إصدار الأوامر واتخاذ القرارات، والقدرة على إدارة المناقشات الجماعية، ولديه ذكاء اجتماعي وازدواج عاطفي، وتسامح، وحساسية للمشاعر. وإن من شأن ممارسة مدير المدرسة السلوك القيادي الفعال العمل على تحقيق أهداف المدرسة وغاياتها، وتيسير العملية التعليمية التعلمية في مدرسته، وزيادة همّة المعلمين ورغبتهم في التميز والإبداع التربوي (أبو تينة والروسان، ٢٠٠٨).

وقد جاء الاهتمام بالسلوك القيادي باعتباره أهم الأعمدة الرئيسية للإدارة الفعالة، فالإدارة المتسلطة غالباً ما تُخفي وراءها عدم الكفاية على التوجيه السليم، مما ينعكس سلباً على العلاقات العامة بين الإدارة والعاملين، بينما تعمل الإدارة الديمقراطية على إشاعة جوٍّ من المحبة والثقة والرضا عن العمل. ولأهمية السلوك القيادي، فقد بدأ اهتمام المتخصصين بدراسة السلوكيات القيادية منذ نشأتها، ولم يزل هذا الاهتمام قائماً. وتنبع أهمية دراسة السلوك القيادي من أن نجاح الإصلاح التربوي منوط بسلوك القائد وقدرته على إشاعة جوٍّ يسوده الإبداع والتميز، وعلى تفعيل طاقات المعلمين ودافعيتهم، وتوجيه الرأي والمشورة والتعزيز والنصح لهم (حمادات، ٢٠٠٦). وتواجه المدارس تحدياً كبيراً يكمن في ضرورة إعداد أجيال جديدة من المديرين الذين يتبنون المفاهيم الإدارية الحديثة ويمتلكون الكفايات الإدارية التي تؤهلهم لقيادة مدارسهم بكفاية واقتدار، بدلاً من أولئك الذين يستخدمون أسلوب القيادة القائمة على السيطرة، والتصلب، ومقاومة التغيير والتحديث. فالقادة التربويون هم القادرون على مواجهة التحديات وتحمل

المسؤوليات لتحديث المدارس التي يتولون قيادتها، وتحديد درجة الحاجة للتغيير، إضافة إلى وضع رؤى جديدة والتزامهم بها. وإن مدير القرن الحادي والعشرين مطالب بتطوير مهارات وسلوكيات تناسب عصره، ومنها حفز المعلمين وتمكينهم، والمعرفة التكنولوجية وتوظيفها في التعليم، والتفكير المستمر بطرق جديدة للعمل، والنمو المهني، وتطوير الثقافة المدرسية (عاشور، ٢٠٠٨؛ Rinehart et al., 2009; Leone, Warnimont, & Zimmerman, 2009). (1998).

وتتم دراسة السلوك القيادي للمديرين وفقاً لمدخل ونماذج متنوعة. ففي حين يتجه بعض الدارسين إلى تحليل سلوك القائد، يذهب آخرون إلى استقصاء آراء المرؤوسين وتحليل انطباعاتهم حوله، أو استقصاء آراء المديرين في ممارساتهم. ويستخدم الدارسون أدوات متنوعة لهذا الغرض، فمنها ما يكون استبانة خاصة يُطوّرها الدارسون لدراساتهم، ومنها ما يكون مقياس علمية معتبرة. ومن المقاييس المعتبرة استبانة وصف سلوك القائد (Leader Behavior Description Questionnaire LBDQ) التي طوّرها هالين (Halpin, 1957)، ومقياس الممارسات القيادية (Leadership Practices Inventory LPI) المعد لقياس السلوكيات القيادية (Kouzes & Posner, 1997)، وقائمة سلوك القائد (The Leader Behavior Checklist) المعدّة لمساعدة القادة لتطوير أنفسهم (Collegiate Project Services, 2006). وفي حين تتضمن النسخة الأصلية من استبانة وصف سلوك القائد (LBDQ) أربعين بنداً حول ما يظن المرؤوس أنه يصف سلوك رئيسه سواءً أكان سلوكاً مرغوباً أو غير مرغوب وتتم الإجابة عنها وفق تدرج خماسي، فإن قائمة سلوك القائد تضم ٦١ بنداً حول تسعة أنواع من السلوكيات الذي يظن القائد أنه مالك إياها وتتم الإجابة عنها وفق تدرج رباعي. وأمّا مقياس الممارسات القيادية، فيتضمن ٣٤ بنداً تصف إدراكات المعلمين لسلوكات مديرهم وموزعة على خمسة مجالات.

### مشكلة الدراسة وأسئلتها

تناول الباحثون موضوع الأنماط القيادية وممارسات المديرين بشيء من التفصيل في عدد من الدراسات. وقد لاحظ الباحث اختلاف وجهات النظر وتباين النتائج حول ذلك، وأن الدراسات ركزت على دراسة أساليب القيادة وأنماطها بشكل عام، غير أن بعض الجوانب لم تنل حظاً وافراً من البحث والدرس، ما يستدعي إجراء دراسة جديدة حولها. ولذلك ارتأى الباحث أن تتم دراسة مجالات محددة ومختارة للسلوك القيادي للمديرين في مدارس محافظات وسط الضفة الغربية في فلسطين، وهي محافظات القدس ورام الله وبيت لحم وأريحا من خلال تقديرات معلمهم لذلك.

وعلى وجه التحديد، فقد أجابت الدراسة عن السؤالين الآتيين:

١. ما درجة السلوك القيادي للمديرين كما يُقدّرهما المعلمون في محافظات وسط الضفة الغربية في فلسطين؟

٢. هل تختلف متوسطات استجابات المعلمين باختلاف أجناسهم، ومؤهلاتهم، وخبراتهم، وتخصّصاتهم، ومرجعية مدارسهم؟

### هدف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية معرفة تقديرات المعلمين للسلوك القيادي للمديرين في مجالات إدارة الأفراد، وإدارة الأزمات، وإدارة الاجتماعات، وإدارة الوقت، وإدارة التغيير من أجل الوقوف على بعض المؤشرات الدالة على كفاءة المديرين وفعاليتهم، ولتحديد مجالات التغيير والإصلاح الممكن إجراؤها. كما هدفت الدراسة تحديد الاختلاف بين المعلمين في تقديراتهم لمستوى السلوك القيادي للمديرين باختلاف أجناسهم، ومؤهلاتهم، وخبراتهم، وتخصّصاتهم، ومرجعية مدارسهم.

### أهمية الدراسة

اكتسبت هذه الدراسة أهميتها من نواح عديدة. فالدراسة الحالية تدرس السلوك القيادي الذي يلعب دوراً كبيراً في دعم التعليم والتعلم وتعزيز قدرات المعلمين والطلبة واتجاهاتهم الإيجابية، وتدرس القيادة بوصفها متغيراً تابعاً يتأثر بالبيئة المحيطة. والدراسة الحالية هي محاولة للنظر في السلوك القيادي للمدير وتعرف مواطن القوة والضعف والفرص والتهديدات في عمله، وبالتالي فهي محاولة لتوجيه انتباه ذوي الشأن إلى ما ينبغي الحفاظ عليه وتشجيعه أو إصلاحه وتغييره، ولتوجيه انتباه المديرين والمعلمين إلى السلوكيات القيادية المرغوب فيها من خلال التركيز عليها في أداة الدراسة. وتركز الدراسة الحالية على استطلاع آراء المعلمين في تقدير سلوكيات مديريهم، ذلك أنّ المعلمين هم أكثر الأشخاص تعاملًا مع المديرين، وبالتالي يُتوقع منهم أن يكونوا أكثر تأهلاً للحكم على تلك السلوكيات وتقدير مستواها بعيداً عن التحيز (عابدين، ٢٠١٠). وإضافة لما سبق، فإنّ هذه الدراسة محاولة لإضافة لبنة أخرى في صرح القيادة المدرسية وما قدّمه الباحثون السابقون، وخصوصاً ما يتعلق بتشخيص السلوك القيادي لمدير المدرسة العربية الفلسطينية.

### الدراسات السابقة

يزخر الأدب التربوي بدراسات متنوعة تناولت السلوك القيادي والأنماط القيادية للمديرين، وعلاقتها بغيرهما من المتغيرات؛ ويكتفي الباحث بالإشارة إلى عتية من تلك الدراسات خلال العقدَيْن الأخيرَيْن، واضعاً إياها في سياق منطقيّ مراعيًا وحدة الفكرة وأوجه الالتقاء فيها، دون التفصيل في أيّ منها. ففي البيئة العربية بعامةٍ والفلسطينية بخاصة، قام الباحثون بدراسة تقديرات المعلمين ووجهات نظرهم في ممارسات مديريهم الإدارية والقيادية (أبو كرش، ٢٠١٠؛ بليسي، ٢٠٠٧؛ زايد، ٢٠١٠؛ العتيبي، ٢٠٠٣؛ العظلمات، ٢٠٠٣؛ عودة، ٢٠٠٤؛ قاسم، ٢٠٠٩؛ قطان، ٢٠١٠) وأشارت نتائجها أنّ المعلمين يُقدِّرون ممارسة المديرين لها بدرجةٍ عالية، بينما أشارت نتائج دراسات أبو تينة والخصاونة والطحاينة (٢٠٠٨) والشبول



(٢٠٠٦) وعابدين (١٩٩٩) والفار (٢٠٠٨) ومحافظة وعلّيان (٢٠٠٩) أنّ المعلمين يُقدِّرون ممارسة مديري المدارس الحكوميّة والخاصّة السلوكات والمهام القياديّة المتنوّعة بدرجة متوسطة، في حين كان تقدير ممارستهم المهام القياديّة منخفضاً مقارنة مع المهام الإداريّة الروتينيّة (حمادنة، ١٩٩٦). وأمّا تقديرات المديرين أنفسهم لممارساتهم الإداريّة والقياديّة فجاءت مرتفعة (أبو تينة وأخران، ٢٠٠٨؛ بلبيسي، ٢٠٠٧؛ الخاروف، ٢٠٠٩؛ العزّة، ٢٠٠٢؛ عودة، ٢٠٠٤)، وكذلك كانت تقديرات المشرفين للممارسات الديمقراطيّة للمديرين بدرجة مرتفعة (محافظة وعلّيان، ٢٠٠٩). وأشارت دراسة العمرات (٢٠١٠) أنّ المعلمين يرون أنّ درجة فاعليّة مديريهم في مجال القيادة متوسطة.

ومن ناحية أخرى، بيّنت نتائج الدراسات التي تعرّفت الأنماط القياديّة للمديرين (دويكات، ٢٠٠٠؛ الزهراني، ٢٠٠٨؛ السعيد، ١٩٩٨؛ شقير، ١٩٩٩؛ الظفيري، ٢٠٠٦؛ العازمي، ٢٠٠٧؛ العزّة، ٢٠٠٢؛ عليّات، ٢٠٠٢؛ العياصرة، ٢٠٠٣؛ الغامدي، ٢٠١٠؛ القاسم، ٢٠٠٣؛ المناعمة، ٢٠٠٥) أنّ المعلمين يعتقدون أنّ مديريهم يمارسون النمط القيادي الديمقراطي بشكل كبير أو بدرجة أولى، وأنّ النمط الديمقراطي هو النمط الأكثر شيوعاً لدى مديري المدارس في كافة المراحل، بينما تأتي ممارسة النمطين الأوتوقراطي والتسبيبي بنسبة أقل مقارنة مع النمط الديمقراطي. وتدعم هذه النتيجة كلّ من دراسة رضوان (٢٠٠٦) التي بيّنت أنّ المعلمين يُقدِّرون امتلاك المديرين للمهارات القياديّة بدرجة مرتفعة، ودراسة مروّة (٢٠٠٦) التي أظهرت أنّ لدى مديري المدارس الثانويّة مستوى عالٍ من الكفاءة الإداريّة من وجهة نظر المعلمين.

وتُظهر الأبحاث نتائج متباينة بخصوص السلوك القيادي السائد وفقاً للتصنيف الذي تتبناه تلك الأبحاث، إذ تمّت الإشارة في بعضها أنّ أكثر الأنماط السلوكيّة شيوعاً لدى المديرين هو النمط الأمر (حجايا، ٢٠٠٦)، والنمط المسوق/التسويقي (الحراشنة، ٢٠٠٦؛ عيد، ٢٠٠٠)، والنمط المعتمد على العمل والسلطة والاعتباريّة (عبد الرحيم، ١٩٩٦). ومن جهتها، أشارت دراسة الخطيب (٢٠٠٥) أنّ النمط الأكثر شيوعاً هو النمط (أ) ذو الاهتمام العالي بالعمل والاعتباريّة، ويليه النمط (ب) ذو الاهتمام العالي بالعمل والاهتمام المنخفض بالاعتباريّة، في حين أشارت دراسة عوض الله (١٩٩١) أنّ النمط (أ) هو الأكثر شيوعاً، ويليه النمط (د) ذو الاهتمام المنخفض ببعدي العمل والاعتباريّة. وبيّنت دراسة محافظة وحداد (٢٠١٠) أنّ النمط الشائع هو الاهتمام بالعاملين. وأشارت دراسة أبو تينة والروسان (٢٠٠٨) أنّ القيادة التحويليّة هي النمط السائد أو المفضل كما يتصوره المعلمون، وأنها تُفضي إلى تميّز وإبداع لدى المعلمين.

وفيما يتعلّق بالدراسات التي أجريت في بيئات غير عربيّة، فقد أشارت نتائجها أنّ إدراكات المديرين وتقديراتهم لممارساتهم ومهاراتهم القياديّة جاءت عالية (Aste, 2009; Kagy, 2007; Taylor, Martin, Hutchinson, & Jinks 2007)، وأنها تتجّه نحو التسامح والاعتباريّة وتمثيل الرعيّة (Canales, Tejeda-Delgado, & Slate, 2008). وأظهر تحليل ممارسات عددٍ من المديرين أنّ ٨٥% من المديرين لديهم مستوى عالٍ من السلوك القيادي في مجالات التكنولوجيا (Eren & Kurt, 2011) بينما أظهر المديرون في موضع آخر درجة

متوسطة من السلوك القيادي (Yu & Durrington, 2006). وأما تصورات المعلمين للسلوك القيادي للمديرين، فقد أظهرت دراسات أنهم يرونه عالياً وجيداً ( Naemullah, Muhammad, Muhammad, Naseeruddin, & Shafqat, 2010; Sawyer, 2010; Taylor, et al., 2007)، في حين بيّنت دراسات أخرى أنه متوسط (Karakose, 2008)، أو أنه لا يلبي الطموح المأمول ويتركز على قضايا إدارية أكثر من التركيز على القضايا التعليمية (Camburn, Spillane, & Sebastian, 2010; Leech & Fulton, 2008). وأشارت دراسة ديسين (Dessein, 2002) التي أجريت في خمس مدارس ثانوية في شيكاغو أنّ المعلمين يرون أنّ المديرين متسلطون ومتعالون، ولا يسمحون بالحوار والعمل بديمقراطية، ولا يؤمنون بالعمل الجماعي وروح الفريق، ولا يهتمون بالاتصالات الإنسانية، في حين أشارت دراسة (Canales et al., 2008) إلى أنّ المعلمين يرون أنّ أعلى سلوكيات قيادية للمديرين ارتبطت بسلوك تمثيل الرعية والتسامح.

وأما بخصوص الأنماط القيادية السائدة لدى المديرين، فقد أظهرت الدراسات نتائج متنوعة، وتراوحت تلك الأنماط بين النمط الداعم (Hawkins, 2002; Reitzug, 1994)، ونمط القيادة الخادمة (Taylor et al., 2007)، ونمط القيادة التحويلية (Chang, 2005; Fisher, 2003).

ودرست بعض الدراسات علاقة السلوك القيادي بمتغيرات تابعة أخرى، وأشارت نتائجها إلى وجود علاقة إيجابية دالة بين السلوك القيادي الديمقراطي الداعم لدى المديرين من ناحية، وبين كلّ من الروح المعنوية العالية لدى المعلمين (الزهراني، ٢٠٠٨؛ العتيبي، ٢٠٠٣؛ العيسى، ١٩٩٢؛ قاسم، ٢٠٠٩)، والمناخ التنظيمي المفتوح أو المناخ المدرسي الجيد (عليمات، ٢٠٠٢؛ قطان، ٢٠١٠؛ Fisher, 2003; John, 1998; Williams, 2009)، والرضا الوظيفي (سلامة، ٢٠٠٣؛ الصليبي، ٢٠٠٥؛ عبد الرحيم، ١٩٩٦؛ العظامات، ٢٠٠٤؛ عوض الله، ١٩٩١؛ القاسم، ٢٠٠٣؛ محافظة وحداد، ٢٠١٠؛ المغيدي، ١٩٩٦؛ Williams, 2009) إذ يزداد مستوى الرضا لدى المعلمين عن مهنتهم وعملهم في ظلّ القيادة الديمقراطية. كما أشارت الدراسات إلى وجود علاقة بين السلوك القيادي الديمقراطي والاتجاه نحو مهنة التدريس (شقيير، ١٩٩٩؛ العتيبي، ٢٠٠٨)، والدافعية نحو العمل والمهنة (الظفيري، ٢٠٠٦؛ العياصرة، ٢٠٠٣؛ العيسى، ١٩٩٢)، وبين الممارسات السلوكية الديمقراطية المحقّرة والفعالية التنظيمية (الخطيب، ٢٠٠٥؛ Taylor et al., 2007)، وبينها وبين الانتماء التنظيمي والولاء المهني (الحراشنة، ٢٠٠٣؛ سلامة، ٢٠٠٣؛ العظامات، ٢٠٠٤؛ مروّة، ٢٠٠٦؛ Amoroso, 2002; Otto, 1993, Yusuf, 2000) إذ كان مستوى الانتماء التنظيمي والولاء المهني عالياً في ظلّ الممارسات الديمقراطية. وأظهرت دراسة الحجايا (٢٠٠٦) أنّ هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الأنماط القيادية ومجالات العدالة التنظيمية المختلفة: التوزيعية والإجراءات والتعاملات، إذ جاء تقدير مستوى العدالة التنظيمية متوسطاً في ظلّ النمط القيادي الأمر الذي عدّه الباحث نمطاً غير مرغوب فيه. وبيّنت دراسة العمري (١٩٩٢) أنّ ثقة المعلم بعمله من جهة وفاعلية المدير من جهة أخرى تتأثران بالنمط القيادي للمدير، إيجاباً في حالة النمط

الديمقراطيّ، وسلباً في حالة النمط الأوتوقراطيّ. ويُشار إلى أنّ السلوك القياديّ التحويليّ ذو تأثير في تأسيس مناخ إبداعيّ لدى المعلمين (Moolenaar, Daly, & Slegers, 2010). وتدعم نتائج الدراسات ما يذهب إليه الإصلاحيون أنّ هناك علاقةً وطيدةً بين السلوك القياديّ للمدير وتحصيل الطلبة (Aste, 2009; Louis, Drekzke, & Wahlstorm, 2010; Marzano, 2005).

ودلت بعض الدراسات على أنّ ممارسة المديرين كانت مرتفعةً لمجموعةٍ من السلوكات القيادية في عددٍ من المجالات، ومنها: إدارة الوقت (الراحلة، ٢٠٠٣؛ عدارية، ٢٠٠٦؛ قاسم، ٢٠٠٩؛ قطان، ٢٠١٠)، وإدارة الأزمات (حمدونة، ٢٠٠٦؛ قاسم، ٢٠٠٩؛ قطان، ٢٠١٠)، وإدارة الاجتماعات (قاسم، ٢٠٠٩؛ قطان، ٢٠١٠)، وإدارة الأفراد (Hallinger, 2004)، والاتصال (رزق الله، ٢٠٠٣)، وحلّ المشكلات (Izgar, 2008).

وإضافةً لما سبق، فقد أشارت الدراسات السابقة (Hewison, 2004; Karakose, 2007; Matviuk, 2008) أنّ قيادة المدير لها تأثيرها على الثقافة التنظيمية السائدة، إذ من خلال القيادة التحويلية والثقافية تتعرّز الرؤية الواضحة وفهم رسالة المدرسة لدى المعلمين، وتتوافق معتقدات المعلمين وتوقعاتهم. وبيّنت دراسة بلاش وبوذي وبيكيت (Bulach, 2006; Boothe, & Pickett, 2006) أنّ هناك سلوكات خاطئة يرتكبها المديرون وتُضعف قيادتهم، ومنها: قلّة الاهتمام بالعلاقات الإنسانية والتواصل البيئي، وقلّة الثقة بالمعلمين والعاملين، ومواقف اللامبالاة، والفشل في الإصغاء، وانعدام المرونة والانفتاح. كما تسود ثقافة تنظيمية مبنية على الثقة والقيم الإنسانية بين المدير والمعلمين من خلال القيادة الروحية (Karadağ, 2009).

هذا وقد أظهرت الدراسات نتائج متباينة تتعلق باختلاف تقديرات السلوكات القيادية أو الأنماط الإدارية والقيادية للمديرين باختلاف المتغيرات المستقلة المدروسة. ففيما يتعلق بالجنس، جاءت تقديرات السلوك القياديّ من قبل الإناث أفضل من تقديرات الذكور له لدى (الشبول، ٢٠٠٦؛ قطان، ٢٠١٠؛ Karakose, 1992; Eagly, Karau, & Johnson, 2008)، بينما جاءت متوسطات تقديرات الذكور له أعلى من متوسطات الإناث لدى (أبو جليان، ٢٠٠٢؛ رضوان، ٢٠٠٦؛ عودة، ٢٠٠٤، مروّة، ٢٠٠٦). وفي دراساتٍ أخرى (أبو كرش، ٢٠١٠؛ بلبيسي، ٢٠٠٧؛ حمدونة، ٢٠٠٦؛ الخاروف، ٢٠٠٩؛ السعيد، ١٩٩٨؛ شقير، ١٩٩٩؛ العازمي، ٢٠٠٦؛ العتيبي، ٢٠٠٩؛ العمرات، ٢٠١٠؛ قاسم، ٢٠٠٩؛ المناعمة، ٢٠٠٥) لم تكن ثمة فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الذكور والإناث بخصوص الأنماط القيادية وممارسات المديرين.

وأما الاختلاف في إدراك السلوك والممارسات القيادية بحسب الخبرة، فقد أظهرته دراستنا رضوان (٢٠٠٦) وكراكوز (Karakose, 2008) لصالح ذوي الخبرة القليلة، بينما لم تكن الفروق في ذلك ذات دلالة إحصائية في دراساتٍ أخرى (بلبيسي، ٢٠٠٧؛ حمدونة، ٢٠٠٦؛

الخاروف، ٢٠٠٩؛ السعيد، ١٩٩٨؛ شقير، ١٩٩٩؛ العازمي، ٢٠٠٦؛ العتيبي، ٢٠٠٩؛ العمرات، ٢٠١٠؛ عودة، ٢٠٠٤؛ قاسم، ٢٠٠٩؛ المناعمة، ٢٠٠٥؛ مروّة).

وأشارت الدراساتُ (أبو تينة وآخرون، ٢٠٠٨؛ آل مسلط، ٢٠٠٨؛ بليبيسي، ٢٠٠٧؛ قاسم، ٢٠٠٩؛ عابدين، ١٩٩٩؛ عودة، ٢٠٠٤؛ Keiser & Shen, 2000) أنّ تقديرات المديرين لمستوى ممارساتهم وسلوكهم القيادي كانت أعلى من تقديرات المعلمين لذلك، بينما لم يُظهر أيُّ دراسةٍ ما يدحض ذلك. كما أشارت الدراساتُ (بليبيسي، ٢٠٠٧؛ الخاروف، ٢٠٠٩؛ السعيد، ١٩٩٨؛ شقير، ١٩٩٩؛ العتيبي، ٢٠٠٩؛ العمرات، ٢٠١٠؛ قاسم، ٢٠٠٩؛ مروّة) أنّه لم تكن هناك فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ في تقديرات المديرين والمعلمين مستوى الممارسة القيادية أو النمط القيادي بحسب المؤهل العلمي.

وتجدرُ الإشارةُ إلى أنّ معظمَ الدراسات المشار إليها، وخصوصاً الدراسات العربية، اتبعت المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة في جمع بياناتها، وأنها اقتصرَت -غالباً- على عيناتٍ من المعلمين مقارنةً مع عددٍ محدودٍ من الدراسات التي ضمت عيناتهما المديرين أنفسهم (بليبيسي، ٢٠٠٧؛ الخاروف، ٢٠٠٩؛ عابدين، ١٩٩٩؛ عودة، ٢٠٠٤؛ Canales et al., 2008; Karakose, 2008; Leech & Fulton, 2008; Taylor et al., 2007)، أو المشرفين التربويين (محافظة وعلّيان، ٢٠٠٩)، أو مديري المنطقة التعليمية (Canales et al., 2008).

وخلاصة الأمر، فإنّ السلوك القيادي للمديرين ظهرَ في الدراسات على مستوياتٍ متباينةٍ، وكانت النتائجُ فيما يتعلّق بتقدير السلوك القيادي لدى المديرين والاختلاف فيه متضاربةً أحياناً؛ كما أنّ الدراسات تناولت دراسة السلوك القيادي من وجوهٍ متعدّدةٍ، وتناولت بعضُ الدراسات جانباً أو أكثر من الجوانب المهمة التي تُركز عليها هذه الدراسة، ومنها: إدارة الأفراد (بليبيسي، ٢٠٠٧؛ رزق الله، ٢٠٠٣؛ قاسم، ٢٠٠٩؛ قطّان، ٢٠١٠)، وإدارة الوقت (الرحاحلة، ٢٠٠٣؛ عدارية، ٢٠٠٦؛ قاسم، ٢٠٠٩؛ قطّان، ٢٠١٠)، وإدارة الاجتماعات (رزق الله، ٢٠٠٣؛ قاسم، ٢٠٠٩؛ قطّان، ٢٠١٠)، وإدارة الأزمات (حمدونة، ٢٠٠٦؛ الخوز، ٢٠٠٧؛ الزاملي والغنوصي وسليمان، ٢٠٠٧؛ قاسم، ٢٠٠٩؛ قطّان، ٢٠١٠). واستكمالاً للجهود البحثية المحلية، تأتي هذه الدراسة متناولةً جوانب السلوك القيادي المشار إليها.

### مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

**السلوك القيادي:** الممارسات والنشاطات التي يُمارسها المدير والاستجابات الصادرة عنه بقصد التأثير في المرؤوسين، وبخاصّة المعلمين، سعياً لتحقيق أهداف المدرسة بكفاءةٍ وفعاليّةٍ؛ وهي سلوكياتٌ تتفاعل فيها شخصيات المدير والمعلمين وخصائص المهمة والتنظيم المدرسي والثقافة التنظيمية.

**درجة السلوك القيادي:** المتوسط الحسابي لاستجابات المعلمين لأداة الدراسة؛ وتكون الدرجة عالية أو متوسطة أو منخفضة بحسب المعيار الآتي: تكون درجة السلوك القيادي للمديرين مرتفعة إذا بلغ المتوسط الحسابي لاستجابة المعلمين ٣.٦٨ فأعلى، وتكون الدرجة

متوسطة إذا تراوح المتوسط الحسابي لاستجابات المعلمين ما بين ٢.٣٤ - ٣.٦٧، وتكون الدرجة منخفضة إذا بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات المعلمين ٢.٣٣ فأدنى.

### محدّدات الدراسة

للدراسة الحالية محدّداتها البشرية والظرفية والمفاهيمية والإجرائية. أمّا بشرياً وظرفياً، فاقترنت الدراسة على المعلمين في جميع مدارس محافظات القدس ورام الله وبيت لحم وأريحا المنتظمين بالعمل خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١. وأمّا مفاهيمياً، فإنّ دلالات المفاهيم والمصطلحات وتفسيراتها تقتصر على المعاني الموضحة في الدراسة. وأمّا إجرائياً، فإنّ نتائج الدراسة تتحدّد بتصميم الدراسة ومنهجيتها وشموليتها أدايتها والمعالجات الإحصائية المستخدمة لتحليل البيانات. ولا بدّ من الإشارة إلى أنّ الأداة تناولت مجالات محدّدة من السلوك القيادي، علماً أنّ هناك مجالات أخرى للسلوك القيادي لها علاقة بالطلبة والعلاقة مع المجتمع وتطوير البرامج الدراسية لم تتطرق لها الأداة، دون أن يعني ذلك قلة أهميتها. وقد استُنيت من الدراسة المدارس العربية التي تُديرها المؤسسة الإسرائيلية في مدينة القدس إدارة مباشرة من خلال وزارة المعارف وبلدية القدس، والمعروفة باسم المدارس الرسمية.

### منهجية الدراسة وإجراءاتها

**منهج الدراسة:** اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي من خلال أسلوب المسح، حيث تمّ مسح وجهات نظر أفراد المجتمع من خلال العينة التي تمّ اختيارها، ويُعدّ هذا الأسلوب أسلوباً مناسباً لهذا التصميم البحثي.

**مجتمع الدراسة:** تكوّن مجتمع الدراسة من جميع المعلمين العاملين في كافة مدارس محافظات وسط الضفة الغربية في فلسطين، أي محافظات القدس ورام الله وبيت لحم وأريحا، بمرجعاتها الثلاثة، وهي: وزارة التربية والتعليم العالي، ووكالة غوث وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين المعروفه بالأونروا (UNRWA)، والجهات الخاصة (الجمعيات واللجان والأفراد والمستثمرون). وبلغ عدد المعلمين للعام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١ وفقاً للإحصاءات المتوفرة لدى مديريات التربية والتعليم في المحافظات في بداية الفصل الثاني ١١٤١٧ معلماً، منهم ٦٧٨٧ معلماً يعمل في المدارس الحكومية، و٩٠٧ معلماً يعمل في مدارس وكالة الغوث، و٣٧٢٣ معلماً يعمل في مدارس خاصة.

**عينة الدراسة:** تمّ اختيار عينة طبقية عشوائية نسبتها ٤% من أفراد المجتمع وفقاً لطبقتي المحافظة والجهة المشرفة، وبلغت ٤٥٩ معلماً؛ أمّا حسب المحافظة فيتوزعون على النحو الآتي: القدس (١٣٧ معلماً)، ورام الله (١٩٥ معلماً)، وبيت لحم (١٠٥ معلمين)، وأريحا (٢٢ معلماً)؛ وأمّا حسب الجهة المشرفة، فكان منهم ٢٧٢ معلماً من المدارس الحكومية، و١٥٠ معلماً من المدارس الخاصة، و٣٦ معلماً من مدارس وكالة الغوث. وقد استجاب من أفراد العينة ٣٧١ فرداً، وكان عدد الاستجابات الصالحة للتحليل ٣٦٢ استجابة، وهي التي تمّ اعتمادها عينة

لدراسة؛ وبالتالي تكون نسبة الاستجابة الفعلية ٨٠.٨% ممن تم اختيارهم. ويبين الجدول رقم (١) توزيع أفراد العينة الذين تم تحليل استجاباتهم حسب خصائصهم الشخصية:

جدول (١): توزيع أفراد العينة الذين تم تحليل استجاباتهم حسب خصائصهم الشخصية.

المتغير	الجنس	المؤهل العلمي	الخبرة سنوات			التخصص		المرجعية المدرسية			
			أعلى من BA	أقل من ٥ سنوات	١٠-٥	أكثر من ١٠	علوم إنسانية	علوم طبيعية	وزارة التربية	وكالة الفوت	جهات خاصة
العدد	١٥٦	٢٤٤	٣٠	١٢٦	٨٩	١٤٧	٢٦٤	٩٨	٢٢٨	٤٦	٨٨
%	٤٠.١	٦٧.٤	٨.٢	٣٤.٨	٢٤.٦	٤٠.٦	٧٢.٩	٢٧.١	٦٣.٠	١٢.٣	٢٤.٧

أداة الدراسة: استناداً إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة التي وفق الباحث بالاطلاع عليها ومراجعتها، تم إعداد استبانة مكونة جزأين، إذ تم تخصيص الجزء الأول للمعلومات الشخصية عن المبحوثين، وتضمن الجزء الثاني ٥٢ فقرة لقياس السلوك القيادي للمديرين في خمسة مجالات، وهي: إدارة الأفراد وتغطيه الفقرات ١-١١، وإدارة الاجتماعات وتغطيه الفقرات ١٢-٢١، وإدارة الأزمات وتغطيه الفقرات ٢٢-٣٠، وإدارة الوقت وتغطيه الفقرات ٣١-٤١، وإدارة التغيير وتغطيه الفقرات ٤٢-٥٢. وقد أعدت فقرات الاستبانة للاستجابة إليها وبيان درجة تحققها من وجهة نظر المعلمين وفق تدرج خماسي، وهو درجة كبيرة جداً، ودرجة كبيرة، ودرجة متوسطة، ودرجة صغيرة، ودرجة صغيرة جداً، وأعطيت الاستجابات اللفظية قيماً رقمية وهي: ٥، ٤، ٣، ٢، ١ على الترتيب والتوالي للفقرات الإيجابية، بينما كانت القيم الرقمية للفقرات السلبية معكوسة، أي ١، ٢، ٣، ٤، ٥.

صدق الأداة: للتحقق من صدق الأداة الظاهري، وبعد مراجعتها لغوياً ومنهجياً، تم عرضها على عدد من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية ذوي الخبرة في الإدارة التربوية والبحث العلمي لإبداء الرأي في صلاحيتها وملاءمتها لأغراض الدراسة؛ وتم الاستئناس باقتراحات المحكمين وتعديل ما يتطلب التعديل لإخراج الأداة بشكل ملائم. وإضافة إلى صدق المحكمين، قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي للفقرات من خلال معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لبنود الأداة مع الدرجة الكلية، وتبين أنها جميعاً حصلت على قيم تراوحت بين

٠.٤٧ - ٠.٧٣، وهي قيمٌ مقبولةٌ يطمئنُ لها الباحثُ. كما تمَّ حسابُ مصفوفةِ الارتباطاتِ الداخليَّةِ للمجالاتِ مع بعضها بعضاً، وتراوحت بين ٠.٤٧ - ٠.٦٩، وهي جميعاً ذاتُ دلالةٍ عند مستوى ( $\alpha \geq 0.01$ )، أي أنَّها جميعاً تقيسُ الشيءَ ذاته وهو السلوكُ القياديُّ للمديرين، كما يُبيِّنُه الجدولُ رقم (٢).

جدول (٢): معاملاتُ ارتباطِ بيرسون لمجالاتِ أداة الدراسة.

المجال	إدارة الأفراد	إدارة الاجتماعات	إدارة الأزمات	إدارة التغيير	إدارة الوقت
إدارة الأفراد					
إدارة الاجتماعات	٠.٤٥				
إدارة الأزمات	٠.٤١	٠.٦٩			
إدارة التغيير	٠.٥٤	٠.٤٩	٠.٥٧		
إدارة الوقت	٠.٤٩	٠.٥٧	٠.٦٤	٠.٦١	

ثباتُ الأداة: وتمَّ التأكُّدُ من ثباتِ الاستبانةِ من خلالِ استخراجِ قيمةِ كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) للأداةِ بشكلٍ عامٍّ وللمجالاتِ الفرعيةِ. ويبيِّنُ الجدولُ رقم (٣) قيمَ الثباتِ.

جدول (٣): معاملُ الثباتِ كرونباخ ألفا.

المجال	إدارة الأفراد	إدارة الاجتماعات	إدارة الأزمات	إدارة التغيير	إدارة الوقت	الأداة الكلية
عدد الفقرات	١٠	٩	١١	١١	١١	٥٢
قيمة (ألفا)	٠.٨٧	٠.٨٥	٠.٩٠	٠.٨٨	٠.٧٨	٠.٩٣

يُلاحظُ من الجدولِ أعلاه أنَّ قيمَ الثباتِ عاليةٌ ومقبولةٌ لأغراضِ البحثِ العلميِّ ويطمئنُ لها الباحثُ.

**المعالجة الإحصائية:** تمَّت معالجةُ بياناتِ الدراسةِ من خلالِ الإحصاءِ الوصفيِّ، بحسابِ التكراراتِ والنسبِ المئويةِّ لبياناتِ أفرادِ العينةِ، وحسابِ المتوسطاتِ الحسابيةِ والانحرافاتِ المعياريةِ للإجابةِ عن السؤالِ الأوَّل، وعرضِ النسبةِ المئويةِّ للمتوسِّطِ الحسابيِّ (قيمةِ المتوسِّطِ الحسابيِّ  $\times 20$ ) باعتبارِ أنَّ الحدَّ الأعلى للمتوسِّطِ الحسابيِّ هو (٥). وتمَّ استخدامُ الإحصاءِ الاستدلاليِّ للإجابةِ عن السؤالِ الثاني، إذ استُخدمَ اختبارُ (ت) لفحصِ اختلافِ متوسطاتِ استجاباتِ المعلمين بحسبِ متغيِّري جنسِ المعلمِ وتخصُّصه، واستُخدمَ تحليلُ التباينِ الأحاديِّ لفحصِ اختلافِ متوسطاتِ استجاباتِ المعلمين باختلافِ متغيِّراتِ مؤهَّلِ المعلمِ، وخبرتهِ، ومرجعِيَّةِ مدرستهِ، كما استُخدمَ اختبارُ شيفيه (Scheffè) لتعرِّفِ مصادرِ الفروقِ البعديةِ.

وجرى استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لحساب الاتساق الداخلي لبيود أداة الدراسة، ومعامل كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لحساب ثباتها.

### عرض النتائج

أولاً: نتيجة السؤال الأول، ونصّه: "ما درجة السلوك القيادي للمديرين كما يُقدَّرها المعلمون في محافظات وسط الضفة الغربية في فلسطين؟" وتمت الإجابة عن السؤال من خلال المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين، كما بيّنه الجدول رقم (٤).

جدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين حول درجة السلوك القيادي للمديرين للمجالات، مرتبة تنازلياً، وللدرجة الكلية.

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة*	النسبة المئوية للمتوسط
١	إدارة الاجتماعات	٣.١٢	٠.٧١	متوسطة	٦٢.٤
٢	إدارة التغيير	٣.٠٦	٠.٧١	متوسطة	٦١.٢
٣	إدارة الأفراد	٣.٠٤	٠.٨٤	متوسطة	٦٠.٨
٤	إدارة الأزمات	٣.٠٣	٠.٧٨	متوسطة	٦٠.٦
٥	إدارة الوقت	٢.٩٠	١.٠٩	متوسطة	٥٨.٠
	الدرجة الكلية	٣.٠٣	٠.٧٦	متوسطة	٦٠.٦

\* تتحدد الدرجة بناءً على ما تمّ بيانه آنفاً في التعريفات الإجرائية.

يلاحظ من الجدول أعلاه أنّ درجة السلوك القيادي للمديرين كما يُقدَّرها المعلمون جاءت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية ٣.٠٣، بينما تراوحت المتوسطات الحسابية للمجالات ما بين ٢.٩٠ - ٣.١٢، وكان أعلى متوسط من نصيب مجال إدارة الاجتماعات، بينما كان أُنحاهما لمجال إدارة الوقت. كما يُلاحظ أنّ درجة السلوك القيادي في المجالات الأربعة الأولى، وهي إدارة الاجتماعات، وإدارة التغيير- وإدارة الأفراد، وإدارة الأزمات، جاءت متقاربة، إذ بلغت متوسطات الاستجابات ٣.١٢ و ٣.٠٦ و ٣.٠٤ و ٣.٠٣ على التوالي والترتيب. وتدلّ الانحرافات المعيارية على أنّ استجابات المبحوثين في كلّ مجال من المجالات الأربعة ذاتها لم تكن متباينة بشكل كبير مقارنة مع الانحراف المعياري للاستجابات في مجال إدارة الوقت (الانحراف = ١.٠٩).

وفيما يتعلّق بدرجة السلوك القيادي للمديرين مفصلة بحسب مكونات كلّ مجال، فقد تمّ عرضها في الجداول اللاحقة ذات الأرقام (٥ و ٦ و ٧ و ٨ و ٩).



### أولاً: درجة السلوك القيادي للمديرين في مجال إدارة الأفراد

تمّ تحديدها من خلال المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية التي يعرضها الجدول رقم (٥).

**جدول (٥):** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين حول درجة السلوك القيادي للمديرين في مجال إدارة الأفراد مرتبة تنازلياً بحسب المتوسطات الحسابية.

الترتيب	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة*	النسبة المئوية للمتوسط
١	يحرص المدير على إسناد العمل المناسب للشخص المناسب في المدرسة.	٣.٢٧	٠.٨١	متوسطة	٦٥.٤
٢	يساعد المدير العاملين على تطوير قدراتهم ومهاراتهم.	٣.٢٢	٠.٧٩	متوسطة	٦٤.٤
٣	يشجع المدير المعلمين على إظهار الانتماء لمهنة التدريس.	٣.١٧	٠.٨٢	متوسطة	٦٣.٤
٤	يعزز المدير ثقة العاملين بأنفسهم ويقدراتهم.	٣.١٢	٠.٧٣	متوسطة	٦٢.٤
٥	يوضح المدير للعاملين في بداية العام الدراسي ما يمكنهم توقعه حين إنجاز الأهداف.	٣.١٠	٠.٨١	متوسطة	٦٢.٠
٦	يعمل المدير على رفع الروح المعنوية للعاملين في المدرسة.	٣.٠٨	٠.٨٥	متوسطة	٦١.٤
٧	يوزع المدير المهام والمسؤوليات بين المعلمين بالتساوي.**	٣.٠٣	٠.٨٣	متوسطة	٦٠.٦
٨	يقيم المدير أداء العاملين وفق أسس موضوعية معلومة لهم.	٢.٩٠	١.٠٤	متوسطة	٥٨.٠
٩	يبنى المدير خطة عمل لتعزيز التنمية المهنية المستدامة لجميع العاملين.	٢.٨٤	٠.٨٩	متوسطة	٥٦.٨
١٠	يعتمد المدير على رغبة الأفراد الطبيعية للقيام بالعمل بشكل جيد دون إصدار أوامر.	٢.٦٧	٠.٨٨	متوسطة	٥٣.٤
	<b>الدرجة الكلية</b>	<b>٣.٠٤</b>	<b>٠.٨٤</b>	<b>متوسطة</b>	<b>٦٠.٨</b>

\* تتحدد الدرجة بناءً على ما تمّ بيانه آنفاً في التعريفات الإجرائية.

\*\* فقرة سلبية.

يُلاحظ من الجدول رقم (٥) أنَّ المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين تراوحت بين ٢.٦٧ - ٣.٢٧ وهي تدلّ على درجة متوسطة للسلوك القيادي للمديرين كما يراها المعلمون، كما يُلاحظ أنَّ أعلى المتوسطات الحسابية ارتبطت بحرص المدير على إسناد العمل المناسب للشخص المناسب، ومساعدته العاملين على تطوير قدراتهم ومهاراتهم، وتشجيعهم على إظهار الانتماء لمهنة التدريس.

#### ثانياً: درجة السلوك القيادي للمديرين في مجال إدارة الاجتماعات

تمَّ تحديدها من خلال المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية التي يعرضها الجدول رقم (٦).

**جدول (٦):** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين حول درجة السلوك القيادي للمديرين في مجال إدارة الاجتماعات مرتبة تنازلياً بحسب المتوسطات الحسابية.

الترتيب	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة*	النسبة المئوية للمتوسط
١	يُحدّد المدير جدول أعمال الاجتماع في الدعوة بشكل واضح.	٣.٤٠	٠.٦٩	متوسطة	٦٨.٠
٢	يُبدى المدير مرونة في البدء بالاجتماع و/أو إنهائه بما يتطلّبه الموقف**.	٣.٢٥	٠.٨٦	متوسطة	٦٥.٠
٣	يكلّف المدير شخصاً محدداً بتدوين وقائع الاجتماع.	٣.٢١	٠.٧٣	متوسطة	٦٤.٢
٤	يوجّه المدير دعوات الاجتماع للمعلمين قبل فترة معقولة.	٣.١٨	٠.٩٤	متوسطة	٦٣.٢
٥	يوزّع المدير وقت الاجتماع على بنود جدول الأعمال وفق ما يراه مناسباً**.	٣.١٢	٠.٨٤	متوسطة	٦٢.٤
٦	يسمح المدير بقدر عادل من الاستماع لكلّ وجهات النظر.	٣.٠٩	٠.٩٧	متوسطة	٦١.٨
٧	ينهي المدير الاجتماع بخلاصة شاملة لوقائعه وقراراته.	٣.٠٧	٠.٨٢	متوسطة	٦١.٤
٨	يوفّر المدير معلومات واضحة للمشاركين لضمان مشاركتهم مناقشة بنود جدول الأعمال بفاعلية.	٢.٩٢	٠.٩٢	متوسطة	٥٨.٤
٩	يبدأ المدير الاجتماع بنشر جوّ روحاني ودي بين الحاضرين.	٢.٨٤	١.٠٧	متوسطة	٥٦.٨
	<b>الدرجة الكلية</b>	<b>٣.١٢</b>	<b>٠.٧١</b>	<b>متوسطة</b>	<b>٣٢.٤</b>

\* تتحدّد الدرجة بناءً على ما تمّ بيانه آنفاً في التعريفات الإجرائية.  
\*\* فقرة سلبية.

يُلاحظ من الجدول رقم (٦) أنّ المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين تراوحت بين ٣.٤٠ - ٢.٨٤، وتدّل جميعها على درجة متوسطة للسلوك القيادي للمديرين. وارتبط أعلى المتوسطات بالفقرة الخاصة بتحديد المدير جدول أعمال الاجتماع حين الدعوة له بشكل واضح، بينما ارتبط أدنى المتوسطات بالفقرة الخاصة ببدأ المدير الاجتماع بنشر جوّ روحانيّ ودّي بين الحاضرين.

### ثالثاً: درجة السلوك القيادي للمديرين في مجال إدارة الأزمات

تمّ تحديدها من خلال المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية التي يعرضها الجدول رقم (٧).

**جدول (٧):** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين حول درجة السلوك القيادي للمديرين في مجال إدارة الأزمات مرتبة تنازلياً بحسب المتوسطات الحسابية.

الترتيب	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة*	النسبة المئوية للمتوسط
١	يضع المدير خطة لمواجهة الأزمات ضمن خطته المدرسية.	٣.٣٠	٠.٩١	متوسطة	٦٦.٠
٢	يرصد المدير المؤثرات الدالة على الأزمات المدرسية.	٣.٢٣	٠.٨٤	متوسطة	٦٤.٦
٣	يتخذ المدير الإجراءات اللازمة بسرعة للتعامل مع الأزمات المدرسية والحد من تفاقمها.	٣.٢١	٠.٧٦	متوسطة	٦٤.٢
٤	يتابع المدير تداعيات الأزمة المدرسية إلى حين انتهائها.	٣.١٧	٠.٨٥	متوسطة	٦٣.٤
٥	يحصّر المدير الأزمة المدرسية في أشخاصها وظروفها.	٣.١٤	٠.٩٠	متوسطة	٦٢.٨
٦	يتخذ المدير التدابير اللازمة قبل الوقوع في الأزمة.	٣.٠٦	٠.٨٤	متوسطة	٣١.٢
٧	يدرّب المدير العاملين على كيفية التعامل مع الأزمات المدرسية.	٢.٩٦	٠.٧٩	متوسطة	٥٩.٢
٨	يجري المدير تقييماً شاملاً لإجراءات معالجة الأزمة المدرسية بعد انتهائها.	٢.٩٠	٠.٨١	متوسطة	٥٨.٠

... تابع جدول رقم (٧)

الترتيب	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة*	النسبة المئوية للمتوسط
٩	يتخذ المدير القرارات والإجراءات المناسبة للحد من الآثار السلبية للأزمات المدرسية.**	٢.٨٤	٠.٩٩	متوسطة	٥٦.٨
١٠	يشرف المدير بنفسه على جميع الأعمال المدرسية لتفادي وقوع الأزمات المدرسية.**	٢.٧٧	٠.٧٠	متوسطة	٥٥.٤
١١	يُكلف المدير فريقاً من المعلمين لإدارة الأزمات المدرسية حينما تحل بالمدرسة.**	٢.٧٣	٠.٨٧	متوسطة	٥٤.٦
	<b>الدرجة الكلية</b>	<b>٣.٠٣</b>	<b>٠.٧٨</b>	<b>متوسطة</b>	<b>٦٠.٦</b>

\* تتحدد الدرجة بناءً على ما تمّ بيانه آنفاً في التعريفات الإجرائية.  
\*\* فقرة سلبية.

يُلاحظ من الجدول رقم (٧) أنّ المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين حول السلوك القيادي للمديرين تراوحت بين ٢.٧٣ - ٣.٣٠، وتدّل على درجة متوسطة. وحصلت الفقرة "يضع المدير خطة لمواجهة الأزمات ضمن خطته المدرسية" على أعلى متوسط حسابي وهو (٣.٣٠)، بينما حصلت الفقرة "يُكلف المدير فريقاً من المعلمين لإدارة الأزمات المدرسية حينما تحل بالمدرسة" على أدنى متوسط حسابي ومقداره (٢.٧٣).

رابعاً: درجة السلوك القيادي للمديرين في مجال إدارة التغيير

تمّ تحديدها من خلال المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية التي يعرضها الجدول رقم (٨).

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين حول درجة السلوك القيادي للمديرين في مجال إدارة التغيير مرتبة تنازلياً بحسب المتوسطات الحسابية.

الترتيب	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة*	النسبة المئوية للمتوسط
١	يعقد المدير لقاءات مع المعلمين والطلبة لتعرف مشكلاتهم وتطلعاتهم.	٣.٢٥	٠.٧٦	متوسطة	٦٥.٠
٢	يضع المدير رؤية مدرسية واضحة بالاشتراك مع العاملين في المدرسة.	٣.١٥	٠.٧٨	متوسطة	٦٣.٠
٣	يهتم المدير ببناء علاقة تفاعلية تشاركية مع المجتمع المحلي.	٣.١٢	٠.٦٦	متوسطة	٦٢.٤
٤	يقنع المدير العاملين أن التغيير ضرورة للتعليم والتعلم الفعالين.	٣.١٢	٠.٨٤	متوسطة	٦٢.٤
٥	يتيح المدير للعاملين أخذ زمام المبادرة في المدرسة.	٣.٠٨	٠.٦٧	متوسطة	٦١.٦
٦	يقف المدير أمام العوائق التي تحول دون تحقيق الإنجاز المتميز في المدرسة.	٣.٠١	٠.٩٠	متوسطة	٦٠.٢
٧	يحث المدير المعلمين على إجراء تجارب تعليمية وأبحاث إجرائية لتطوير العملية التعليمية.	٢.٩٦	٠.٨٤	متوسطة	٥٩.٢
٨	ينشر المدير ثقافة الإبداع والتميز بين العاملين والطلبة في المدرسة.	٢.٩٥	٠.٧٩	متوسطة	٥٩.٠
٩	يحرص المدير على موافقة الجهات الرسمية وعناصر المجتمع المحلي لأفكاره الجديدة.**	٢.٩٤	٠.٨٣	متوسطة	٥٨.٨
١٠	ينشر المدير ثقافة المساءلة بين العاملين والطلبة في المدرسة.	٢.٩٢	٠.٨٨	متوسطة	٥٨.٤
١١	يسعى المدير لربط المدرسة ببرامج التنمية في المجتمع المحلي.	٢.٨٧	٠.٩١	متوسطة	٥٧.٤
	الدرجة الكلية	٣.٠٦	٠.٧١	متوسطة	٦١.٢

\* تتحدد الدرجة بناءً على ما تمّ بيانه أنفاً في التعريفات الإجرائية.

\*\* فقرة سلبية.

يُلاحظ من الجدول رقم (٨) أن درجة السلوك القيادي للمديرين في جميع فقرات مجال إدارة التغيير متوسطة بناءً على المعيار المحدد في الدراسة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٢.٨٧ - ٣.٢٥). وارتبط أعلى متوسطٍ حسابيٍّ في الجدول بالفقرة الخاصة بعقد المدير لقاءاتٍ مع المعلمين والطلبة لتعرّف مشكلاتهم وتطلعاتهم، بينما كان أدناها الفقرة الخاصة بسعي المدير لربط مدرسته ببرامج التنمية في المجتمع المحلي.

#### خامساً: درجة السلوك القيادي للمديرين في مجال إدارة الوقت

تمّ تحديدها من خلال المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية التي يعرضها الجدول رقم (٩).

**جدول (٩):** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين حول درجة السلوك القيادي للمديرين في مجال إدارة الوقت مرتبةً تنازلياً بحسب المتوسطات الحسابية.

الترتيب	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى *	النسبة المئوية للمتوسط
١	يُرتبُ المديرُ الأعمال المدرسية المطلوبة وفقاً لأولوياتها.	٣.٢٢	٠.٨٧	متوسط	٦٤.٤
٢	يضع المديرُ خطةً زمنية واضحةً قابلةً للتنفيذ لإنجاز الأعمال المطلوبة.	٣.٠٤	٠.٧٥	متوسط	٦٠.٨
٣	ينجز المديرُ الأعمال المدرسية المطلوبة في أوقاتها المحددة.	٣.٠١	٠.٨٩	متوسط	٦٠.٢
٤	يُعطي المديرُ الحوار والمناقشة مع العاملين والطلبة وأولياء الأمور وقتاً مفتوحاً.**	٢.٩٨	٠.٧٣	متوسط	٥٩.٦
٥	يتأخر المديرُ في المدرسة بعد انتهاء اليوم المدرسي لإنجاز الأعمال المدرسية دون تأخير.**	٢.٩٢		متوسط	٥٨.٤
٦	يُفوّض المديرُ بعضاً من مهامه الدورية لأجل التفرغ للأعمال الأكثر أهمية.	٢.٩٢	٠.٨٨	متوسط	٥٨.٤

... تابع جدول رقم (٩)

الترتيب	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى*	النسبة المئوية للمتوسط
٧	يقضي المدير معظم وقته في متابعة الأعمال الإدارية الدورية الروتينية**.	٢.٨٧	٠.٩٧	متوسط	٥٧.٤
٨	يسمح المدير لسكرتيره (أو مساعده) بإغلاق مكالماته الهاتفية وتنظيم زيارته.	٢.٧٩	٠.٩٣	متوسط	٥٥.٨
٩	يُخصّص المدير أوقاتاً محدّدة للمراجعين من المعلمين والطلبة وأولياء الأمور.	٢.٧٧	٠.٨٦	متوسط	٥٥.٤
١٠	يُعطي المدير الأعمال الملحة أولوية في التنفيذ**.	٢.٧٢	٠.٨٨	متوسط	٥٤.٤
١١	يُعالج المدير الأمور الطارئة في نهاية اليوم المدرسي**.	٢.٦٦	٠.٨٢	متوسط	٥٣.٢
	الدرجة الكلية	٢.٩٠	١.٠٩	متوسط	٥٨.٠

\* تتحدّد الدرجة بناءً على ما تمّ بيانه أنفاً في التعريفات الإجرائية.  
\*\* فقرة سلبية.

يُلاحظ من الجدول رقم (٩) أنّ المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين حول السلوك القيادي للمديرين في مجال إدارة الوقت تراوحت بين ٢.٦٦ - ٣.٢٢، وتدُلُّ جميعها على درجة متوسطة للسلوك القيادي. وتصدّرت الفقرة الخاصة بترتيب المدير الأعمال المدرسية المطلوبة وفقاً لأولوياتها فقرات هذه المجال، في حين حصلت الفقرتان السلبيتان "يُعالج المدير الأعمال الطارئة في نهاية اليوم المدرسي" و"يُعطي المدير الأعمال الملحة أولوية في التنفيذ" على أدنى المتوسطات الحسابية وهي (٢.٦٦) و(٢.٧٢) على الترتيب.

**ثانياً: نتيجة السؤال الثاني، ونصّه:** "هل تختلف متوسطات استجابات المعلمين باختلاف أجناسهم، ومؤهلاتهم، وخبراتهم، وتخصّصاتهم، ومرجعياتهم؟" وتمّت الإجابة عنه باستخدام الإحصاء الاستدلالي، إذ تمّ استخدام اختبار (ت) لفحص الاختلاف بين المتوسطات بحسب متغيّري جنس المعلم وتخصّصه، بينما تمّ استخدام تحليل التباين الأحادي لفحص الاختلاف بين المتوسطات بحسب متغيّرات المؤهل العلمي، والخبرة، ومرجعيات المدرسة. وقد حدّد البحث مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha \leq 0.05$ ) لفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية.

### ١. الاختلاف بين المتوسطات بحسب جنس المعلم

تم فحص ذلك باستخدام اختبار (ت) كما يُبيئه الجدول رقم (١٠).

جدول (١٠): نتيجة اختبار (ت) للفروق بين متوسطات استجابات المعلمين بحسب جنس المعلم.

الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
أنثى	٢.٧٩	٠.٩٧	٤.٩٦ *	٠.٠٠١
ذكر	٣.١٦	٠.٨٢		

\* ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha \leq 0.05)$ .

يُلاحظ من الجدول (١٠) أن الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha \leq 0.05)$ ، إذ بلغت قيمة (ت) ٤.٩٦ بدلالة إحصائية مقدارها ٠.٠٠١، وبالتالي فإن هناك اختلافاً بين متوسطات استجابات المعلمين باختلاف أجناسهم، حيث قدر المعلمون الذكور السلوك القيادي للمديرين بمتوسط حسابي (٣.١٦) وهو أعلى مما فعلته المعلمات (٢.٧٩).

### ٢. الاختلاف بين المتوسطات بحسب المؤهل العلمي

تم فحص ذلك باستخدام تحليل التباين الأحادي كما يُبيئه الجدول رقم (١١).

جدول (١١): نتيجة تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات المعلمين بحسب المؤهل العلمي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	١.٨٤	٢	٠.٩٢	١.٧٤	٠.١٥
داخل المجموعات	١٩٠.٠٠	٣٥٩	٠.٥٣		
الكلي	١٩١.٨٤	٣٦١			

يُلاحظ من الجدول رقم (١١) أن قيمة (ف) بلغت ١.٧٤ ودلاليتها ٠.١٥ عند مستوى الدلالة  $(\alpha \leq 0.05)$ ، أي أن الفروق بين متوسطات استجابات المعلمين بحسب مؤهلاتهم العلمية ليست ذات دلالة إحصائية.

### ٣. الاختلاف بين المتوسطات بحسب الخبرة

تم فحص ذلك باستخدام تحليل التباين الأحادي المبين في الجدول رقم (١٢).



جدول (١٢): نتيجة تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات المعلمين بحسب الخبرة.

الدلالة الإحصائية	قيمة (ف)	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
٠.٠٣	* ٣.٥٠	١.٨٣	٢	٣.٦٧	بين المجموعات
		٠.٥٢	٣٥٩	١٨٨.١٧	داخل المجموعات
			٣٦١	١٩١.٨٤	الكلي

\* ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha \leq 0.05)$ .

يلاحظ من الجدول أعلاه أن الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين بحسب خبراتهم ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha \leq 0.05)$ ، إذ بلغت قيمة (ف) ٣.٥٠ بدلالة إحصائية مقدارها ٠.٠٣ ولمعرفة مصدر تلك الفروق، جرى استخدام اختبار شيفيه (Scheffé) للمقارنات الثنائية البعدية كما يبيئه الجدول رقم (١٣).

جدول (١٣): نتيجة اختبار شيفيه للمقارنات الثنائية البعدية بين متوسطات استجابات المعلمين بحسب خبراتهم.

الخبرة	المتوسط الحسابي	أقل من ٥ سنوات	٥ - ١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات
أقل من ٥ سنوات	٢.٨٨	*****	٠.٠٦	* ٠.١٦
٥ - ١٠ سنوات	٢.٨٢		*****	* ٠.٢٢
أكثر من ١٠ سنوات	٣.٠٣			*****

\* ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha \leq 0.05)$ .

يلاحظ من الجدول رقم (١٣) أن الفروق ذات الدلالة الإحصائية كانت بين متوسط استجابات المعلمين ذوي الخبرة القليلة (أقل من ٥ سنوات) ومتوسط استجابات المعلمين ذوي الخبرة المتوسطة (٥-١٠ سنوات) لصالح ذوي الخبرة المتوسطة بفارق بلغ ٠.١٦، وكذلك بين متوسطات استجابات المعلمين ذوي الخبرة القصيرة (أقل من ٥ سنوات) وزملائهم ذوي الخبرة الكثيرة (أكثر من ١٠ سنوات) لصالح المعلمين ذوي الخبرة القليلة بفارق بلغ ٠.٢٢.

٤. الاختلاف بين المتوسطات بحسب تخصص المعلم

تم فحص ذلك باستخدام اختبار (ت) كما يظهره الجدول رقم (١٤).

جدول (١٤): نتيجة اختبار (ت) للفروق بين متوسطات استجابات المعلمين بحسب تخصص المعلم.

التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
علوم إنسانية	٢.٩٣	٠.٨١	٠.٢٩	٠.٧٧
علوم طبيعية	٣.٠١	٠.٦٧		

يُلاحظ من الجدول رقم (١٤) أنَّ الفروق بين متوسطات استجابات المعلمين بحسب تخصصاتهم لم تكن ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ )، إذ بلغت قيمة (ت) ٠.٢٩ بدلالة إحصائية مقدارها ٠.٧٧، وبالتالي فإنه لا اختلاف بين متوسطات استجابات المعلمين باختلاف تخصصاتهم.

#### ٥. الاختلاف بين المتوسطات بحسب مرجعية المدرسة

تم فحص ذلك من خلال تحليل التباين الأحادي كما يُبيئه الجدول رقم (١٥).

جدول (١٥): نتيجة تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات المعلمين بحسب مرجعية المدرسة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	٤.٦٨	٢	٢.٣٤	٤.٤٢ *	٠.٠١
داخل المجموعات	١٨٧.١٦	٣٥٩	٠.٥٢		
الكلي	١٩١.٨٤	٣٦١			

\* ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ ).

يُلاحظ من الجدول رقم (١٥) أنَّ قيمة (ف) البالغة ٤.٤٢ ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ )، أي أنَّ ثمة فروقاً دالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين؛ ولمعرفة مصدر تلك الفروق، تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffè) للمقارنات الثنائية البعدية كما يُبيئه الجدول رقم (١٦).

جدول (١٦): نتيجة اختبار شيفيه (Scheffè) للمقارنات الثنائية البعدية بين متوسطات استجابات المعلمين بحسب مرجعية مدارسهم.

مرجعية المدرسة	المتوسط الحسابي	وزارة التربية والتعليم	جهات خاصة	وكالة غوث للاجئين
وزارة التربية والتعليم	٢.٩١	*****	٠.٠٧	٠.١٩ *
جهات خاصة	٢.٩٨		*****	٠.١٢ *
وكالة غوث للاجئين	٣.١٠			*****

\* ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ ).

يُلاحظ من الجدول رقم (١٦) أنّ الفروق ذات الدلالة الإحصائية هي فروق بين متوسطات استجابات معلمي وزارة التربية والتعليم العالي من جهةٍ ومعلمي وكالة غوث اللاجئين من جهةٍ أخرى بفارق بلغ ٠.١٩، لصالح معلمي وكالة الغوث؛ كما أنّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الخاصة من جهةٍ ومتوسطات استجابات معلمي وكالة غوث اللاجئين من جهةٍ أخرى بفارق بلغ ٠.١٢، لصالح معلمي وكالة الغوث أيضاً. ويعني ذلك أنّ تقديرات معلمي مدارس وكالة غوث اللاجئين للسلوك القيادي لمديريهم أعلى -وبدلالة إحصائية- من تقديرات معلمي المدارس الحكومية والخاصة لمديريهم.

### مناقشة النتائج

أظهرت نتيجة السؤال الأول أنّ درجة السلوك القيادي للمديرين كما يُقدّرها المعلمون متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (٣.٠٣) بنسبة مئوية مقدارها (٦٠.٦%)، ويُستدل من ذلك أنّ لدى المعلمين درجة محدودة من الاقتناع بدقة وملاءمة ما يفعله المديرون على وجه العموم في المجالات الواردة في الدراسة وهي: إدارة التغيير، وإدارة الأفراد، وإدارة الاجتماعات، وإدارة الأزمات، وإدارة الوقت. وتثير هذه النتيجة الخاصة بامتلاك المديرين المهارات اللازمة في تلك المجالات الحيّزة حول القيمة المضافة للإعداد والتأهيل الذين خضع لهما المديرون، وحول كفاية وجدوى النضج المهني والخبرة الإدارية لديهم، وحول فعالية أنظمة الرقابة والمتابعة الإدارية والفنية للإدارات المدرسية. ومن ناحية أخرى، فإنّ النتيجة السابقة تدلّ على أنه ليس هناك تحولات تنظيمية واجتماعية كافية لدى المديرين تدفعهم إلى القيام بما يُوكل إليهم بشكل مهني رفيع المستوى، وإنجاز الأعمال المطلوبة منهم في الوقت المحدد، شعوراً منهم بالمسؤولية الاجتماعية والإدارية والأخلاقية في مدارسهم، وهو ما يؤخّر نهضة الإدارة المدرسية الفلسطينية. ويرى الباحث أنّ هذه النتيجة تتعارض مع الزعم بأنّ المديرين يؤمنون بالعلاقات الإنسانية والاتصال الإيجابي مع المعلمين ورفع الروح المعنوية لديهم والسعي لرفع مستوى المدارس والارتقاء بها بما يُحقّق أهداف المدرسة والمجتمع (الخاروف، ٢٠٠٩، رزق الله، ٢٠٠٣)، أو مع الزعم بامتلاك المديرين الكفاءة الإدارية العالية (مروة، ٢٠٠٦)، في حين أنّها تتسجم مع ما ذهب إليه دراسة الفار (٢٠٠٨) من أنّ الكفايات المهنية الحالية للمديرين دون المستوى المأمول، وبالتالي فإنّه ليس هناك دليل قطعيّ للدلالة على أنّ مديري المدارس الفلسطينية يمتلكون المهارات القيادية على نحوٍ يُضاهي الاتجاهات الحديثة في الإدارة والقيادة المدرسية. كما تتسجم هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة أبو تينة وزميليه (٢٠٠٨) من اختلاف بين بين إدراكات المعلمين والمديرين لقيادة المديرين، إذ قدّر المديرون ذلك عالياً (المتوسط = ٤.٢٣) مقابل تقدير متوسط من قبل المعلمين (المتوسط = ٢.٧٢). وإضافة لما سبق، فإنّ نتيجة هذا السؤال تدلّ على أنّ النمط القيادي الذي يُمارسه المديرون ليس نمطاً ديمقراطياً يهتم بالإنسان وبتمكين المعلمين والاستخدام الرشيد للموارد المادية والبشرية في المدرسة بشكل كافٍ، وقد يكون مرّداً ذلك أنّ البيئة المحيطة بالمديرين لا تُساعدهم على ممارسة سلوكهم القيادي بشكل ملائم، والقيام بسلسلة من العلاقات الوظيفية مع المعلمين والعاملين، وهو

الأمر الذي أكدته نظريته هيرسي وبلانشرد الموقفيّة، أو أنّ الاتجاهات التي يحملها المديرون نحو تمكين الآخرين والتغيير والتفاعل مع البيئة الاجتماعيّة ليست اتجاهات إيجابيّة وداعمة على النحو المطلوب.

ويرى الباحث أنّ من الانعكاسات السلبية المتوقعة للممارسة غير المرتفعة للسلوك القياديّ في المدارس الفلسطينيّة ارتفاع مستوى القلق والتوتر لدى المديرين، وخصوصاً في ظلّ الأوضاع السياسيّة والإداريّة والاقتصاديّة المترديّة في الحالة الفلسطينيّة، وعدم توقّر مناخ تنظيميّ جيّد وصحّة منظميّة جيّدة في المدارس الفلسطينيّة، أو رضا وظيفيّ عالٍ لدى المعلمين، وتدني مستوى الالتزام المهنيّ لدى المعلمين والمديرين على حدّ سواء (عابدين، ٢٠١٠). وتجدر الإشارة إلى أنّ هذا الرأي ينسجم مع ما بيّنته دراساتٌ مختلفة بأنّ الممارسة الجيدة لمهارة إدارة الوقت ترتبط بانخفاض التوتر والقلق لدى المعلمين (Atkins, 1990)، وأنّ ممارسة العلاقة الإنسانية مع المعلمين ترتبط بإخلاص المعلم في عمله وشعوره بالانتماء (عابدين، ٢٠١٠؛ العمري، ١٩٩٢)، وأنّ ممارسة النمط الديمقراطيّ ترتبط باتجاه إيجابيّ نحو مهنة التعليم (شقيب، ١٩٩٩)، وبمناخ تنظيميّ ومدرسيّ جيّد (عليّ، ٢٠٠٢)، وبرضا وظيفيّ مرتفع (عريقات، ٢٠٠٣؛ محافظة وحداد، ٢٠١٠)، ويؤدّي إلى أن تصبح المدرسة مجتمعاً تعليمياً، وذات أداء وظيفيّ جيّد وقلّة هدر للوقت (الطراونة، ٢٠٠٢).

وعلى العموم، فإنّ النتيجة السابقة تبيّن أنّ ثمة تعارضاً في نتائج الدراسات التي أجريت في البيئة الفلسطينيّة، إذ لا تنسجم نتيجة هذه الدراسة معها، سواء فيما يتعلّق بشيوع النمط القياديّ والإدارة الديمقراطيّة لدى المديرين (بليسي، ٢٠٠٧؛ العزة، ٢٠٠٢؛ عودة، ٢٠٠٤؛ قاسم، ٢٠٠٩؛ قطان، ٢٠١٠؛ مروّة، ٢٠٠٦) أو ما يتعلّق بالممارسة المرتفعة للصلاحيّات والمسؤوليّات التربويّة (أبو كرش، ٢٠١٠؛ زايد، ٢٠١٠) ومهارات العلاقات الإنسانية (الخاروف، ٢٠٠٩) ومهارات إدارة الأزمات وإدارة الوقت والاتصال الإداريّ (حمدونة، ٢٠٠٦؛ رزق الله، ٢٠٠٣). كما تختلف هذه النتيجة عن نتائج دراساتٍ عربيّة وأجنبيّة أخرى (أبو جليان، ٢٠٠٢؛ بليسي، ٢٠٠٧؛ رضوان، ٢٠٠٦؛ عبد الرحيم، ١٩٩٦؛ Aste, 2009; Canales et al., 2008; Eren & Kurt, 2011; Kagy, 2010; Naemullah et al., 2007; Sawyer, 2010; Taylor et al., 2010) والتي أظهرت تقديرات عالية لممارسات المديرين القياديّة والديمقراطيّة. وفي المقابل، فإنّ هذه النتيجة تتفق مع ما أظهرته نتائج دراساتٍ أخرى من ممارسة ومهارة قياديّة غير مرتفعة لدى المديرين (الحراشنة، ٢٠٠٦؛ الزالمى وزميلاه، ٢٠٠٧؛ الشبول، ٢٠٠٦؛ الفار، ٢٠٠٨؛ محافظة وعلّيان، ٢٠٠٩؛ Camburn et al., 2010; Dessein, 2002; Karakose, 2008; Leech & Fulton, 2008).

وأظهرت نتيجة السؤال الثاني أنّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائيّة في تقديرات المعلمين لدرجة السلوك القياديّ للمديرين بحسب جنس المعلمين. وربّما دلّ ذلك على أنّ التوقعات الوظيفيّة للمعلمين ومعايير الحكم على أداء المديرين تتأثّر بالبناء البيولوجي والنفسيّ لدى المعلمين والمعلمات، وأنها أقلّ ارتباطاً بالواقع التنظيميّ والمهنيّ في المدرسة الذي لا يفرّق بين الذكور والإناث بحسب جنسهم. وقد أثارت هذه النتيجة الريبة لدى الباحث فيما إذا كان ميلُ

المعلمات للاندماج مع المديرين وتقبل سلوكهم القيادي بأقل مما أظهره المعلمون الذكور قد تأثر بزمان إجراء الدراسة، وهو في ختام العام الدراسي حيث تقع المعلمات تحت ضغوط الوقت، إذ إنهن يُبدین قلقاً من الانشغال بمسؤوليات مدرسية على نحو قد يُشغلهن عن أسرهن، فيدفعهن ذلك إلى المبالغة في إسقاط ممارسة المديرين السلوك القيادي المرغوب من تقديراتهن. وتختلف هذه النتيجة في وجود فروق في تقديرات المبحوثين حسب الجنس عما أظهرته نتائج دراسات (أبو كرش، ٢٠١٠؛ بلبيسي، ٢٠٠٧؛ حمدونة، ٢٠٠٦؛ الخاروف، ٢٠٠٩؛ قاسم، ٢٠٠٩؛ Izgar, 2008) من حيث عدم وجود فروق ذات دلالة حسب الجنس، في حين أنها تتفق مع ما أظهرته نتائج دراسات كل من (أبو جليان، ٢٠٠٢؛ رزق الله، ٢٠٠٣؛ رضوان، ٢٠٠٦؛ عودة، ٢٠٠٤؛ مروة، ٢٠٠٦) إذ كانت الفروق فيها لصالح الذكور، ومع نتيجة دراسات (الشبول، ٢٠٠٦؛ قطان، ٢٠١٠؛ Eagly et al., 1992; Karakose, 2008) التي شددت عن النتائج الأخرى وكانت تقديرات الإناث فيها للممارسات الإدارية أعلى من تقديرات الذكور.

كما أظهرت نتيجة السؤال الثالث أنه لا فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين لدرجة السلوك القيادي للمديرين بحسب المؤهل العلمي للمعلمين. وعلى الرغم من الدور الذي يُتوقع أن يلعبه التأهيل والإعداد العلمي والأثر الذي يُتوقع أن يحدثه في إدراكات الأفراد للسمات والمتغيرات، فقد تخلف ذلك عن الحدوث في هذه الدراسة، ويمكن أن يُعزى ذلك إلى تفاعل متغيرات أخرى، مثل الخبرة، مع المؤهل العلمي، وبالتالي أضحت إدراكات الأفراد ذوي المؤهلات المختلفة في مستوياتها متقاربة، ولم يُعد للمؤهل العلمي منفرداً دور في اختلاف تقديرات المعلمين. وتنسجم هذه النتيجة في عدم وجود اختلاف في تقديرات المبحوثين بحسب المؤهل العلمي مع نتائج دراسات (أبو كرش، ٢٠١٠؛ أبو جليان، ٢٠٠٢؛ بلبيسي، ٢٠٠٧؛ الخاروف، ٢٠٠٩؛ العمرات، ٢٠١٠؛ قاسم، ٢٠٠٩؛ قطان، ٢٠١٠؛ مروة، ٢٠٠٦)، بينما اختلفت عما أظهرته نتائج دراسة رزق الله (٢٠٠٣).

وأظهرت نتيجة السؤال الثالث أيضاً أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين لدرجة السلوك القيادي للمديرين بحسب خبراتهم التعليمية، وذلك لصالح ذوي الخبرة القليلة. وواقع الأمر أن ذوي الخبرة القليلة هم معلمون مستجدون ولا يُشكلون تهديداً وظيفياً للمديرين، وهؤلاء يلاقون عنايةً ومتابعةً مستمرة من قبل المديرين، ودعمًا لنموهم وتطورهم الذاتي والمهني، وبالتالي فهم يُدركون بدرجة أكبر من زملائهم ذوي الخبرات المتوسطة والعالية أن المديرين يتقبلونهم ويُقدرونهم، ويُظنون أوقاتهم ومواردهم، ويُحسبون صنعاً في إدارة اجتماعاتهم وأزمات المدرسة. وأما ذوو الخبرات المتوسطة والعالية، فيظهر أن لديهم توقعات وظيفية وتنظيمية من المديرين جعلتهم يتطلعون إلى مستوى من السلوك القيادي للمديرين أعلى من ذلك الذي يتطلع إليه أقرانهم ذوو الخبرة القليلة، وهذا ما أدى إلى أن تكون تقديراتهم لذلك المستوى أدنى من تقديرات ذوي الخبرة القليلة بفارق ذي دلالة إحصائية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات رزق الله (٢٠٠٣) ورضوان (٢٠٠٦) و(Karakose, 2008) إذ كانت تقديرات المعلمين ذوي الخبرة القصيرة أفضل من زملائهم ذوي الخبرة الطويلة. وفي المقابل، فإن هذه النتيجة تختلف عما أظهرته دراسات (أبو كرش، ٢٠١٠؛ بلبيسي، ٢٠٠٧؛ حمدونة، ٢٠٠٦؛

الخاروف، ٢٠٠٩؛ العتيبي، ٢٠٠٩؛ العمرات، ٢٠١٠؛ عودة، ٢٠٠٤؛ قاسم، ٢٠٠٩؛ مروّة، ٢٠٠٦).

كما أظهرت نتيجة السؤال الثالث أنه لا فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين لدرجة السلوك القيادي للمديرين بحسب تخصص المعلمين. ويرى الباحث أنه ربما كان سبب ذلك أن المديرين يُساوون بين المعلمين على اختلاف المباحث التي يُدرسونها في تعاملهم معهم، وبالتالي فإن تقديرات المعلمين للسلوكيات القيادية للمديرين جاءت متقاربة دون فروق ذات دلالة إحصائية. وتتفق هذه النتيجة مع ما أظهرته دراستا قطان (٢٠١٠) والخاروف (٢٠٠٩)، بينما تختلف عما أظهرته دراستا حمدونة (٢٠٠٦) و(Karakose, 2008) حيث كانت الفروق لصالح ذوي التخصصات الأدبية.

وأخيراً، أظهرت نتيجة السؤال الثالث أن الفروق في تقديرات المعلمين لدرجة السلوك القيادي للمديرين بحسب مرجعية مدارسهم كانت ذات دلالة إحصائية، لصالح مدارس وكالة غوث اللاجئين. ويمكن أن يدل ذلك على أن ثمة اختلافاً في مواصفات المديرين ومهاراتهم بحسب المرجعية، فالمديرون في مدارس وكالة الغوث يتم اختيارهم ومتابعتهم إدارياً وفنياً وفقاً لقوانين وأنظمة أكثر حزمًا ومساءلة من قبل المؤسسة الأممية، وكان هناك إعداداً وتوجيهاً لهم لمراعاة مهارات إدارة الأفراد والاجتماعات والأزمات والتغيير والوقت وضوابطها أكثر مما عليه الحال في المدارس الحكومية والخاصة، والله أعلم. وتؤيد هذه النتيجة نتيجة سابقة لدراسة قطان (٢٠١٠) إذ كانت تقديرات معلمي مدارس وكالة الغوث للممارسات الإدارية للمديرين أعلى من زملائهم في المدارس الحكومية والخاصة. وتختلف هذه النتيجة عما أظهرته دراسة قاسم (٢٠٠٩) إذ كانت الفروق لصالح مدارس الحكومة والوكالة مقارنة مع المدارس الخاصة، ودراسة مروّة (٢٠٠٦) إذ كانت الفروق لصالح المدارس الحكومية.

### توصيات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة، فإن الباحث يوصي بما يأتي:

١. أن تهتم الجهات المختلفة المشرفة على المدارس بتنمية مهارات المديرين في إدارة الوقت، إذ ارتبطت أدنى تقديرات المعلمين لممارسات المديرين وأنشطتهم بهذا المجال، ويمكن أن تكون الورشات التطبيقية العملية في أثناء العطلة الصيفية وتدريبات الحساسية والمتابعة الميدانية أساليب ملائمة لهذا الغرض.
٢. أن تهتم الجهات المختلفة المشرفة على المدارس بتعريف المديرين بمهارات إدارة الأزمات المدرسية وتدريبهم على ذلك، خصوصاً وأن هناك تهديدات داخلية وخارجية متنوعة تعصف بالبيئة المدرسية في المدارس الفلسطينية وتسدعي استشرافها وفهمها والتخطيط والتدريب للتعامل معها.

٣. أن تهتمّ الجهات المختلفة المشرفة على المدارس بحضّ المديرين على الأخذ بمبدأ تمكين الآخرين ودعم زمالتهم واعتماد رغبتهم في العمل أساساً في اتخاذ القرارات.
٤. أن تتّجه الجهات المختلفة المشرفة على المدارس إلى تعريف المديرين بالقيادة التحويلية والقيادة التشاركية والقيادة الخادمة وتدريبهم عليها وحضّهم على الأخذ بها نظراً لأهميتها في إحداث الإصلاح التربوي المنشود وتحسين التعليم والتعلم، وتخصيص مكافآت للمديرين الذين يُظهرون تميّزاً وإبداعاً فيها.
٥. أن تبادر الجهات المشرفة على المدارس إلى عقد لقاءات وورشات عمل مشتركة للمديرين والمعلمين، لتعرّف توقعات المعلمين من المديرين، وتحديد معايير مشتركة للحكم على السلوك القيادي، والتقريب بين الفريقين من أجل جسر الفجوة في إدراكاتهما وتقديراتهما للسلوك القيادي.
٦. أن تطوّر الجهات المشرفة على المدارس في أنظمة تقييم المديرين ومعاييرها، بحيث يُعتبر النجاح الفعلي للمديرين في تحقيق مستوى عالٍ من الصحة المدرسية والروح المعنوية والانتماء المهني لدى معلمهم أحد أبرز معايير التقييم والبقاء في السلطة.
٧. أن تتم دراسة أثر تفاعل متغيّرات المؤهل العلمي والخبرة والتخصّص في تقديرات المبحوثين السلوك القيادي للمديرين.
٨. أن تتم دراسة نقدية للدراسات المحلية التي تناوالت سلوكيات المديرين وممارساتهم، وتعرّف تصاميمها وأدواتها، للوقوف على أسباب تناقض نتائجها، وتحديد ضوابط لاستنتاجات علمية سليمة بهذا الشأن، خصوصاً وأنّ ثمة فجوة كبيرة بين ما بينته الدراسات من وجود ممارسة إدارية ديمقراطية ومناخ مدرسيّ داعم في المدارس الفلسطينية، وما يُصرّح به كثيرٌ من المعلمين وأولياء الأمور والطلبة من تخلف الممارسات الإدارية والبيئات المدرسية في المدارس.

### المراجع العربية والأجنبية

- أبو تينة، عبد الله. والخصاونة، سامر. والطحاينة، زياد. (٢٠٠٨). "القيادة الخادمة في المدارس الأردنية كما يدركها المعلمون والمديرون. دراسة استطلاعية". مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٨ (٤)، ١٣٧-١٦٠.
- أبو تينة، عبد الله. والروسان، عصمت. (٢٠٠٨). "الأنماط القيادية المفضّلة لمديري المدارس من وجهة نظر المعلمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا العبد الله للمعلم المتميّز وعلاقتها بتميّزهم التربوي". المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٤ (٤)، ٢٦٥-٢٧٨.

- أبو جلبان، عمر. (٢٠٠٢). "درجة ممارسة مديري المدارس السلوك القياديّ الفعّال في مديريّة التربية والتعليم لمحافظة جرش من وجهة نظر المعلمين". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة آل البيت. المفرق. الأردن.
- أبو كرش، نصر. (٢٠١٠). "تقييم المعلمين لأداء مديري المدارس الثانوية في محافظة رام الله والبيرة في ضوء الاتجاهات المعاصرة للإدارة المدرسيّة". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القدس. القدس. فلسطين.
- آل مسلط، محمّد. (٢٠٠٨). "فاعليّة إدارة المدرسة الثانويّة الحكوميّة بمدينة الرياض من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس والمعلمين". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أمّ القرى. مكة المكرمة. السعودية.
- بلبيسي، فاتنة. (٢٠٠٧). "درجة ممارسة المهامّ القياديّة لدى مديري ومديرات المدارس الثانويّة الحكوميّة في فلسطين". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنيّة. نابلس. فلسطين.
- الحجايا، سليمان. (٢٠٠٦). "الأنماط القياديّة لدى القادة التربويين وعلاقتها بالعدالة التنظيميّة من وجهة نظر رؤساء الأقسام في مديريّات التربية والتعليم في الأردن". رسالة دكتوراة غير منشورة. الجامعة الأردنيّة. عمّان. الأردن.
- الحراش، محمّد. (٢٠٠٦). "العلاقة بين الأنماط القياديّة التي يمارسها مديرو المدارس ومستوى الالتزام التنظيميّ للمعلمين في مدارس مديريّة التربية والتعليم في محافظة الطفيلة". مجلة العلوم التربويّة والنفسيّة ٧ (١). ٤١-١٤.
- حمادات، محمّد. (٢٠٠٦). القيادة التربويّة في القرن الجديد. ط١. دار الحامد للنشر والتوزيع. عمّان.
- حمادنة، عبد الله. (١٩٩٦). "ممارسة مديري المدارس الثانويّة للمهامّ الإداريّة من وجهة نظر المعلمين". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك. إربد. الأردن.
- حمدونة، حسام الدين. (٢٠٠٦). "ممارسة مدير المدرسة الثانويّة لمهارة إدارة الأزمات في محافظة غزّة". رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلاميّة. غزّة. فلسطين.
- الخاروف، سناء. (٢٠٠٩). "تقدير مديري المدارس الحكوميّة في محافظات وسط الضفة الغربيّة لممارستهم مهارات العلاقات الإنسانيّة وعلاقته بتقديرهم لفعاليّة المدرسة". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القدس. القدس. فلسطين.
- الخروز، رلى. (٢٠٠٧). "تطوير دليل تربويّ لإدارة الأزمات في المدارس الحكوميّة في الأردن". رسالة دكتوراة غير منشورة. الجامعة الأردنيّة. عمّان. الأردن.



- الخطيب، عليّ. (٢٠٠٥). "نمط السلوك الإداري لمدير المدرسة الثانوية العامة في الأردن وعلاقته بمستوى الفعالية التنظيمية للمدرسة الثانوية من وجهة نظر المعلمين". رسالة دكتوراة غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا. عمان. الأردن.
- دويكات، فيصل. (٢٠٠٠). "نمط القيادة وتفويض السلطة عند مدراء المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية. نابلس. فلسطين.
- الرحاحلة، سامي. (٢٠٠٣). "إدارة الوقت وعلاقتها بالقيادة الإبداعية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة معان". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا. عمان. الأردن.
- رزق الله، مريم. (٢٠٠٣). "سلوكيات الاتصال الإداري لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة بيت لحم وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو العمل من وجهات نظر المعلمين". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القدس. القدس. فلسطين.
- رضوان، وليد. (٢٠٠٦). "مدى امتلاك مديري المدارس الثانوية لمهارات القيادة التربوية في محافظتي بيت لحم والخليل من وجهة نظر المعلمين". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القدس. القدس. فلسطين.
- الزامل، عليّ. والعنوصي، سالم. وسليمان، سعاد. (٢٠٠٧). "الأزمات المدرسية وأساليب التعامل معها في مدارس سلطنة عُمان". مجلة العلوم التربوية والنفسية. ٨ (٣). ٦٣-٨٤.
- زايد، محمد. (٢٠١٠). "واقع ممارسات مديري المدارس الحكومية لصلاحياتهم التربوية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظرهم". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية. نابلس. فلسطين.
- الزهراني، نورة. (٢٠٠٨). "علاقة النمط القيادي لمديرات المدارس بالروح المعنوية لمعلمات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى. مكة المكرمة. السعودية.
- السعيد، محمد. (١٩٩٨). "النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس الثانوية في سلطنة عُمان كما يتصوره المعلمون والمعلمات العاملون معهم". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة السلطان قابوس. مسقط. عُمان.
- سلامة، رتيبة. (٢٠٠٣). "الممارسات الإدارية لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وعلاقتها بالرضى الوظيفي والولاء التنظيمي للمعلمين". رسالة دكتوراة غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا. عمان. الأردن.

- الشبول، سهير. (٢٠٠٦). "السلوك القيادي لدى مديري المدارس الثانوية وأهميته في النمو المهني للمعلمين من وجهة نظرهم". رسالة دكتوراة غير منشورة. جامعة اليرموك. إربد. الأردن.
- شقير، يسرى. (١٩٩٩). "إدراك المعلمين للنمط القيادي لمديري المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم وعلاقته باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القدس. القدس. فلسطين.
- الصليبي، محمود. (٢٠٠٥). "الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشارد وعلاقتها بمستويي الرضا الوظيفي لمعلميهم وأدائهم". رسالة دكتوراة غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا. عمان. الأردن.
- الطراونة، محمد. (٢٠٠٢). "إدارة الوقت والأداء الوظيفي. دراسة تحليلية مقارنة". مؤتمراً للبحوث والدراسات. ١٧ (١). ٦٣-٩٣.
- الظفيري، خالد. (٢٠٠٦). "الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو العمل". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا. عمان. الأردن.
- عابدين، محمد. (٢٠١٠). "درجة الالتزام المهني لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية الفلسطينية ومعلميها من وجهات نظر المعلمين والمديرين". المجلة الأردنية في العلوم التربوية. ٦ (٣). ٢٠٣-٢١٧.
- عابدين، محمد. (١٩٩٩). "أهمية أنماط سلوكية مختارة ودرجة ممارستها لدى مديري المدارس الحكومية والمدارس الخاصة في منطقتي القدس ورام الله". مجلة جامعة النجاح للأبحاث (ب). ١٣ (٢). ٥٦٠-٥٨٥.
- العازمي، عايض. (٢٠٠٧). "أنماط السلوك القيادي لدى رؤساء أقسام المواد التعليمية في مدارس الكويت من وجهة نظر المعلمين". رسالة دكتوراة غير منشورة. جامعة اليرموك. إربد. الأردن.
- عاشور، محمد. (٢٠٠٨). "دور مدير المدرسة الثانوي في مواجهة التحديات التي تواجه المدرسة في القرن الواحد والعشرين". المجلة الأردنية في العلوم التربوية. ٤ (٤). ٢٧٩-٢٩٥.
- عبد الرحيم، زهير. (١٩٩٦). "أنماط السلوك القيادي لدى مديري المدارس الأساسية في محافظة إربد وعلاقتها بالرضى الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المعلمين". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك. إربد. الأردن.

- عبد الفتاح، نبيل. (١٩٩٠). "القيادة الإدارية بين الفكر الإسلامي والمفهوم المعاصر". الإداري. (٣). ٧٧-٩٣.
- العتيبي، نوّاف. (٢٠٠٨). "الأنماط القيادية والسمات الشخصية لمديري المدارس وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين في محافظة الطائف التعليمية". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى. مكة المكرمة. السعودية.
- عداربة، محمود. (٢٠٠٦). "إدارة الوقت لدى مديري مدارس وكالة الغوث الأساسية في الضفة الغربية". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة بيرزيت. رام الله. فلسطين.
- العرجان، جعفر. (٢٠٠٧). "السلوك القيادي وعلاقته بمستوى السلوك الابتكاري لدى معلمي التربية الرياضية في مديرية التعليم الخاص في الأردن". مجلة العلوم التربوية والنفسية. ٨ (٤). ٢٣٥-٢٥٨.
- عريقات، سميرة. (٢٠٠٣). "العلاقة بين المناخ التنظيمي والرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية في محافظة القدس من وجهات نظر المعلمين فيها". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القدس. القدس. فلسطين.
- العزة، شبلي. (٢٠٠٢). "درجة تطبيق مبادئ الإدارة الديمقراطية لدى مديري المدارس الحكومية والخاصة في محافظة بيت لحم من وجهتي نظرهم ونظر معلميهم". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القدس. القدس. فلسطين.
- العظامات، خلف. (٢٠٠٤). "درجة ممارسة السلوك القيادي لمديري التربية والتعليم في الأردن وعلاقتها بالرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي لرؤساء الأقسام التابعين لهم". رسالة دكتوراة غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا. عمان. الأردن.
- عليّات، صالح. (٢٠٠٢). "النمط القيادي لمديري المدارس الأساسية في محافظة المفرق وعلاقته بالمناخ التنظيمي". مجلة جامعة دمشق. ١٨ (٢). ١٦٩-٢٠٩.
- العمرات، محمد. (٢٠١٠). "درجة فاعلية أداء مديري المدارس في مديرية تربية البتراء من وجهة نظر المعلمين فيها". المجلة الأردنية في العلوم التربوية. ٦ (٤). ٣٤٩-٣٥٩.
- العمري، خالد. (١٩٩٢). "السلوك القيادي لمدير المدرسة وعلاقته بثقة المعلم بالمدير وفعاليتي المدير من وجهة نظر المعلمين". أبحاث اليرموك (سلسلة العلوم الاجتماعية). ٨ (٣).
- عودة، سعاد. (٢٠٠٤). "درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم لبعض المهام القيادية وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القدس. القدس. فلسطين.

- عوض الله، علي. (١٩٩١). "خصائص السلوك القيادي لمدير المدرسة الخاصة من خلال البُعدين التنظيمي والاعتباري وأثرها على المناخ التنظيمي في المدارس الخاصة بمنطقة عمّان الكبرى". رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية. عمّان. الأردن.
- العياصرة، علي. (٢٠٠٣). "الأنماط القيادية في المدارس الثانوية وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو مهنتهم كمعلمين في وزارة التربية والتعليم في الأردن". رسالة دكتوراة غير منشورة. جامعة عمّان العربية للدراسات العليا. عمّان. الأردن.
- عيد، فاتن. (٢٠٠٠). "علاقة النمط القيادي لمديري المدارس حسب نظرية "بلانشرد وهرسي" بمستوى الرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية بمديرية التربية والتعليم بمنطقة عمّان الأولى". رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية. عمّان. الأردن.
- العيسى، إيمان. (١٩٩٢). "العلاقة بين النمط القيادي لمديريات المدارس الثانوية التابعة للرئاسة العامة لتعليم البنات في مدينة الرياض وبين منسوب الدافعية نحو العمل والروح المعنوية بين المعلمات العاملات معهن". رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية. عمّان. الأردن.
- الغامدي، علي. (٢٠١٠). "نمط القيادة التربوية لمديري المدارس في المدينة المنورة كما يتصوره المعلمون". مجلة العلوم التربوية والنفسية. ١١ (٤). ١٠٧-١٣٥.
- الفار، سهاد. (٢٠٠٨). "الكفايات المهنية الحالية والمستقبلية لمديري المدارس الثانوية الحكومية ومديراتها في محافظة رام الله والبيرة". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القدس. القدس. فلسطين.
- فليّة، فاروق. وعبد المجيد، السيد. (٢٠٠٥). السلوك التنظيمي في المؤسسات التربوية. ط١. دار المسيرة. عمّان.
- قاسم، جميلة. (٢٠٠٩). "الممارسات الإدارية لمديري مدارس محافظة القدس وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القدس. القدس. فلسطين.
- القاسم، عبد الكريم. (٢٠٠٣). "أثر الأنماط القيادية لمديري ومديرات المدارس الحكومية في مديرية تربية نابلس في الرضا الوظيفي للمعلمين العاملين معهم من وجهة نظر المعلمين والمعلمات". مجلة اتحاد الجامعات العربية. (٤٥). ١١٨-٧٦.
- قطّان، سعاد. (٢٠١٠). "تقديراتُ معلمي مدارس محافظتي بيت لحم وأريحا للممارسات الإدارية لمديريهم وعلاقتها بالمناخ التنظيمي في المدارس". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القدس. القدس. فلسطين.

- محافظة، سامح. وحداد، ربا. (٢٠١٠). الأنماط القيادية لمديري المدارس الأساسية في محافظة عجلون وعلاقتها بالرضا الوظيفي للعاملين فيها من وجهة نظرهم. دراسات/ العلوم التربوية ٣٧ (٢). ٤٠٤-٤١٩.
- محافظة، سميح. وعلّيان، أمال. (٢٠٠٩). "درجة تطبيق مديري ومديرات المدارس الحكومية لمبادئ الإدارة الديمقراطية من وجهات نظر المشرفين والمعلمين في مديرية تربية عمان الرابعة". دراسات/ العلوم التربوية ٣٦ (١). ٧١-٨٧.
- مروّة، سامي. (٢٠٠٦). "العلاقة بين الكفاءة الإدارية لمديري المدارس الثانوية والانتماء التنظيمي للمعلمين في محافظة بيت لحم". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القدس. القدس. فلسطين.
- المغيدي، حسن. (١٩٩٦). "أثر الأساليب القيادية في مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين بمحافظة الإحساء التعليمية من منظور النظرية الموقفية لهرسي وبلانشرود ونظرية العاملين لهرزبرغ". مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر ٩ (٥). ٥٧-٩٣.
- المناعمة، عمر. (٢٠٠٥). "دور الإدارة المدرسية في المدارس الحكومية والخاصة في محافظات غزة في تحسين العملية التعليمية. دراسة مقارنة". رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية. غزة. فلسطين.
- نيول، كلارنس. (١٩٩٣). السلوك الإنساني في الإدارة التربوية (ترجمة). محمد الحاج خليل وطه الحاج إلياس). عمان. دار مجدلاوي.
- Adair, J. (1997). Leadership Skills. London: Institute of Personnel and Development.
- Amoroso, P. (2002). "The impact of principals' transformational leadership behaviors on teacher commitment and job satisfaction". (Unpublished doctoral dissertation. Sartan Hall University).
- Aste, M. (2009). "The relationship between principals' instructional focus and academic achievement of high poverty schools". (Unpublished doctoral dissertation. University of Virginia).
- Atkins, T. (1990). "The relationship among uses of time management techniques and sources of stress of high school principals". School Organization. 11 (2). 142-146.
- Baltas, A. (2001). Teamwork and leadership. Istanbul: Remzi Bookshop.

- Barth, R. (1990). Improving schools from within: Teachers, parents, and principals can make the difference. San Francisco. CA: Jossey-Bass.
- Bass, B. (2000). "The future of leadership in learning organizations". Journal of Leadership Studies. 7 (3). 18-40.
- Bass, M. (1985). Leadership and performance beyond expectation. New York: Free Press.
- Bass, N. & Avolio, B. (1994). Improving organizational effectiveness through transformational leadership. Thousand Oaks. CA: Sage Publications.
- Blasé, J. & Blasé, J. (2001). Empowering teachers: What successful principals do. Thousand Oaks. CA: Corwin Press.
- Bolman, L. & Deal, T. (2001). Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership (3<sup>rd</sup> edition). San Francisco. CA: Jossey-Bass.
- Bulach, C. Boothe, D. & Pickett, W. (2006). Analyzing the leadership behavior of school principals. *CONNEXIONS*. Available online [www.cnx.org/conknt/m13813/latest](http://www.cnx.org/conknt/m13813/latest).
- Camburn, E. Spillane, J. & Sebastian, J. (2010). "Assessing the utility of a daily log for measuring principal leadership practice". Educational Administration Quarterly. 46 (5). 707-737.
- Canales, M. Tejada-Delgano, C. & Slate, J. (2008). "Leadership behaviors of superintendent/principals in small rural school districts in Texas". The Rural Educator (Spring). 1-7.
- Chang, H. (2005). "The relationship of leadership style to education reform as indicated by teachers' job satisfaction". Dissertation Abstracts International. 66 (2). 495A.
- Collegiate Project Services. (2006). The Leader Behavior Checklist. (Available online: <http://www.collegiateproject.com/articles/Leader%20Behavior%20Checklist.pdf>)

- DeSpain, B. (2000). The leader is the servant: The 21<sup>st</sup> century leadership model. Mexico City: Grupo Editorial.
- Dessein, W. (2002). "Principal and communication". Public Administration Review. 4 (12). 11-42.
- Eagly, A. Karau, S. & Johnson, B. (1992). "Gender and leadership style among school principals: A meta-analysis". Educational Administration Quarterly. 28 (1). 76-107.
- Eren, E. & Kurt, A. (2011). "Technological leadership behaviors of elementary schools principals in the process of supply and use of educational technologies". Education. 131 (3). 625-636.
- Fairholm, G. (1998). Perspectives on leadership: From the science of management to its spiritual heart. Westport. CT: Quorum Books.
- Fisher, W. (2003). "Effects of principal leadership style on school climate and student achievement in selected Idaho schools". Dissertation Abstracts International. 64 (5). 1745A.
- Fry, L. & Cohen, M. (2009). "Spiritual leadership as a paradigm of organizational transformation and recovery from extended work hours cultures". Journal of Business Ethics. 84 (2). 265-278.
- Gordon, T. (2002). Leader effectiveness training LET. New York: Berkely Publishing.
- Greenfield, W. (1995). "Toward a theory of school administration: The centrality of leadership". Educational Administration Quarterly. 31 (1). 61-85.
- Gronn, P. (2002). "Distributed leadership as a unit of analysis". Leadership Quarterly. 13 (20). 423-451.
- Hallinger, P. (2004). "Meeting the challenges of cultural leadership: The challenging role of principals in Thailand". Discourse: Studies in the Cultural Policies of Education. 25 (1). 61-73.

- Hallinger, P. & Heck, R. (1996). "Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research. 1985-1995". Educational Administration Quarterly. 32 (1). 5-44.
- Halpin, A. (1957). Manual for the leader behavior description questionnaire LBDQ. Columbus. OH: The Ohio State University.
- Harris, L. & Bennit, N. (2001). School effectiveness and school improvement: Alternative perspectives. London: Cassell.
- Hawkins, E. (2002). "Principal leadership style and organizational climate: A study of perceptions of leadership behavior and organizational climate in international schools". Dissertation Abstracts International. 62 (11). 3639A.
- Hersey, P. & Blanchard, K. (1993). Management of organizational behavior: Utilizing human resouirces (6<sup>th</sup> edition). New York: Pretrice-Hall.
- Hewison, R. (2004). "The crisis of cultural leadership in Britain". International Jornal of Cultural Policy. 10 (2). 157-166.
- Izgar, H. (2008). "Headteachers' leadership behaviors and problem-solving skills: A comparative study". Social Behavior and Personality. 36 (4). 535-548.
- John, H. (1988). "Relationship between teachers' perceptions of principals' leadership behaviors and the organizational climate at selected private secondary schools in Hawaii". Dissertation Abstracts International. 48 (3). 405A.
- Karadağ, E. (2009). "Spiritual leadership and organizational culture: A study of structural equation". Educational Sciences: Theory and Practice. 9 (3). 1391-1405.
- Karaköse, T. (2008). "The perceptions of primary school teachers on principal cultural leadership behaviors". Educational Sciences: Theory & Practice. 8 (2). 569-579.



- Kagy, L. (2010). "Teachers' trust and leadership behavior used by elementary school principals". (Doctoral dissertation. Northcentral University) ProQuest LLC ED517153.
- Keiser, N. & Shen, J. (2000). "Principals' and teachers' perceptions of teacher empowerment". Journal of Leadership and Organizational Studies. 7 (3). 115-121.
- Knab, D. (2009). "A comparison of the leadership practices of principals of high schools as measured by the leadership practices inventory". Academic Leadership. 7 (2). Available online: <http://www.academicleadership.org/issue/Spring-2009> (retrieved on 14/4/2011).
- Kouzes, J. & Posner, B. (1997). Leadership practices inventory LPI (2<sup>nd</sup> edition). San Francisco. CA: Jossey-Bass.
- Leech, D. & Fulton, C. (2008). "Faculty perceptions of shared decision making and the principals leadership behaviors in secondary schools in a large urban district". Education. 128 (4). 630-644.
- Leithwood, K. (1994). "Leadership for school restructuring". Educational Administration Quarterly. 30 (4). 498-518.
- Leithwood, K. Jantzi, D. & Fernandez, A. (1994). "Transformational leadership and teachers' commitment to change. In Murphy. J. & Louis. K. (Eds)". Reshaping the principalship: Insights from transformational reform efforts (pp. 77-98). Thousand Oaks. CA: Corwin Press.
- Leone, S. Warnimont, C. & Zimmerman, J. (2009). "New roles for the principal of the future". American Secondary Education. 37 (2). 86-96.
- Lipham, J. (1981). Effective principal. effective school. Reston. VA: National Association os Secondary School Principals.
- Louis, K. Dretzke, B. & Wahlstorm, K. (2010). "How does leadership affect student achievement? Results from a national US

- survey". School Effectiveness and School Improvement. 21 (3). 315-336.
- Marzano, R. Waters, T. & Mcnulty, B. (2005). School leadership that works: From research to results. Denver. CO: Mid-continent Research for Education and Learning.
  - Matviuk, S. (2007). "Cross-cultural leadership behavior expectations: A comparison between United States managers and Mexican managers". The Journal of American Academy of Business. Cambridge. 11 (1). 253-260.
  - McEwan, E. (2003). Ten traits of highly effective principals from good to graet performance. Thousand Oaks. CA: Corwin Press.
  - Melrose, K. (1998). Servant leadership: The power to do good. (Available online at [www.forums.msn.com/Women/Z-Leadership-7html](http://www.forums.msn.com/Women/Z-Leadership-7html)).
  - Middlebrooks, A. & Haberkorn, J. (2009). "Implicit leader development: The mentor role as prefatory leadership context". Journal of Leadership Studies. 2 (4). 7-22.
  - Mishra, A. (1996). Organizational responses to crisis: The centrality of trust. pp. 261-187. In Kramer. R. & Tyler. T. (Eds). Trust in organizations: Frontiers of theory and research. Thousand Oaks. CA: Sage Publications.
  - Moolenaar, N. Daly, A. & Slegers, P. (2010). "Occupying the principal position: Examining relationships between transformational leadership. social network position. and schools' innovative climate". Educational Administration Quarterly. 46 (5). 623-670.
  - Moore, R. (2010). "Teachers' perceptions of leadership at an elementary school in urban Ohio". (Unpublished doctoral dissertation. Walden University). Pro Quest LLC.

- Moran, E. & Vokwein, J. (1992). "The cultural approach to the formation of organizational climate". Human Relations. 45 (1). 19-47.
- Naeemullah, K. Muhammad, I. Muhammad, S. Naseeruddin, M. & Shafqat, H. (2010). "The managerial behavior of secondary school heads in Punjab". Educational Research and Reviews. 5 (4). 189-192.
- Otto, A. (1993). "The relationship between transformational leadership and employee loyalty, commitment, and employee perceptions of organizational justice". Dissertation Abstracts International. 55 (1). 332A.
- Reitzug, V. (1994). "A case study of empowering principal behavior". American Educational Research Journal. 31 (2). 283-307.
- Rinehart, J. Short, P. Short, R. & Eckley, M. (1998). "Teacher empowerment and principal leadership: Understanding the influence process". Educational Administration Quarterly. 34 (1) supplement. 630-649.
- Sawyer, F. (2010). Principal on the rise: A case study of leadership practices. (Ph.D dissertation. Capella University).
- Sergiovanni, T. (1996). Leadership for the schoolhouse: How is it effective? Why is it important? San Francisco. CA: Jossey-Bass.
- Short, P. Greer, J. & Melvin, W. (1994). "Creating empowered schools: Lessons in change". Journal of Educational Administration. 32 (4). 38-52.
- Smith, S. & Piele, P. (Eds). (1997). School leadership: Handbook for excellence in student learning (3<sup>rd</sup> edition). University of Oregon. Eugene. OR: ERIC Publications.
- Smylie, M. (1992). Teacher participation in school decision-making: Assessing willingness to participate. Educational Evaluation and Policy Analysis. 14 (1). 53-67.

- Spears, L. (2002). Focus on leadership: Servant-leadership for the 21<sup>st</sup> century. New York: John Wiley & Sons.
- Spillane, J. (2009). Managing to lead: Reframing school leadership and management. Phi Delta Kappan. 91 (3). 70-73.
- Spillane, J. (2006). Distributed leadership. San Francisco. CA: Jossey-Bass.
- Sprink. R. & Davis. K. (2010). Managing student behavior. Principal Leadership. 11 (1). 18-21.
- Taylor, T. Martin, B. Hutchinson, S. & Jinks, M. (2007). "Examination of leadership practices of principals identified as servant leaders". Journal of Leadership in Education. 10 (4). 401-419.
- Wenger, E. (2000). "Commentor of Practice and social learning systems". Organization. 7 (2). 225-146.
- Williams, J. (2002). Professional leadership in schools. London: Kogan Page.
- Williams, M. (2009). "The relationship of principal leadership behaviors with school climate, job satisfaction, and student environment". (Unpublished doctoral dissertation. University of Southern Mississippi).
- Yu, C. & Durrington, V. (2006). "Technology standards for school administrators: An analysis of practicing and aspiring administrators' perceived ability to perform the standards". NASSP Bulletin. 90 (4). 301-307.
- Yukl, G. (2006). Leadership in organizations (6<sup>th</sup> edition). Upper Saddle River. NJ: Prentice-Hall.
- Yusuf, C. (2010). "The effect of servant leadership on teachers' commitment in primary schools in Turkey". International Journal of Leadership in Education. 13 (3). 301-317.