مدى تطبيق مديري المدارس لمؤشرات معايير القيادة المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين
دراسة استطلاعية

*صالح الحوامدة، عارف عطاري**

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى تطبيق مدراء المدارس لمؤشرات معايير القيادة المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم، تم استخدام المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من (313) مشرفاً من (13) مديرية تربية في شمال الأردن. كشفت النتائج أن درجة تطبيق مدراء المدارس لمؤشرات معايير القيادة كانت (كبيرة) لجميع الأبعاد باستثناء بعد "القيادة المتمركزة حول التعلم" الذي جاء في المرتبة السادسة وبدرجة تطبيق (متوسطة)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى a =0.05 لدرجة تطبيق مديري المدارس لمؤشرات معايير القيادة المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم تعزى لمتغير الجنس، بينما هناك فروق تعزى لمتغير الخبرة لصالح المشرفين التربويين من ذوي الخبرة (عشرة سنوات فما دون)، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح المشرفيين التربويين من حملة دبلوم التربية.

وفي ضوء هذه النتائج قدمت توصيات منها التدريب على القيادة المتمركزة حول التعلم وتوثيق الصلة مع الجمهور وتوظيف المعايير في التقويم وإجراء دراسات لاحقة.

الكلمات الدالة: مؤشرات، معايير القيادة، المشرفين التربويين.

المقدمـة

يعتبر الدور القيادي لمدير المدرسة من الأدوار الرئيسة لما لذلك الدور من أهمية كبيرة في ربط وحدات التنظيم مع بعضها البعض من طلاب ومعلمين، وأولياء أمور، ومجتمع محلي، ولدوره في تحقيق الأهداف التي يسعى النظام التربوي للتوصل إليها خاصة في ضوء المتغيرات العامة والمحيطة بالتعليم بشكل خاص والتي تتطلب تحولا في المفاهيم والممارسات القيادية التربوية. ومن أجل ضمان ارتقاء تلك المفاهيم والممارسات لمستوى التحديات جاءت فكرة معايير القيادة التربوية الهادفة إلى تحسين العملية التربوية وبشكل خاص مخرجات التعليم والمناهج ومحتواها وأداء الطلبة والمعلمين.

هذا بالإضافة إلى أن الدور القيادي لمدير المدرسة أمر غاية في الأهمية؛ فالمرحلة الراهنة مرحلة تحول من قرن إلى قرن، بل من الفينة إلى الفينة تعتبر المتغيرات العامة المحيطة بالتعليم عامةً والقيادة خاصةً، تشكل أساساً لإحداث التغييرات اللازمة للوفاء بمتطلبات الدور القيادي؛ وذلك لتنوع الممارسات القيادية لمدير المدرسة من المنظور الآني والمستقبلي بدرجة كبيرة، ومتماشياً مع متطلبات الدور القيادي في ضوء الاتجاهات الحديثة للقيادة التربوية، فالتطور الحاصل لمفهوم الإدارة في الدول المتقدمة وهذا العصر المستمر بالانطلاق والانفجار المعرفي والتقدم التكنولوجي، والذي انعكس كما أسلفنا على الإدارة التعليمية والتي تمثل الركن الهام في تشكيل صورة المستقبل في ضوء عصر المعرفة والانفجار السكّاني. وهذا يعني الكثير للإدارة التعليمية فالانفجار السكاني يعني زيادة أعداد الراغبين في التعلّم، وما ترتب على ذلك من ضرورة توفير الفرص التعليمية اللازمة لهم ومستلزمات تعليمهم بكافة أنواعها وصنوفها، مما استدعى الاهتمام بالقيادة المدرسية. فحسن الإدارة وكفاءتها من الخصائص الهامة التي تمتاز بها المجتمعات القادرة على استغلال وتوجيه جميع جهود العاملين وتسخيرها لتحقيق الأهداف المرجوة (البدري، 2005).

لذا أصبح على القائمين بأعمال الإدارة أن يواجهوا باستمرار تحديات التنظيم البشري والعلاقات الإنسانية وتعقيداتها، بل إن ما يميز الإدارة ويوضح سماتها هو استخدامها وتطبيقها لأساليب متعددة من المعرفة (مرسي، 2001).

وحيث أن القاعدة الذهبية في العمل التربوي مؤداها أن كل تطوير للتعليم قوامه تطوير في إدارته، فإنّ صانعي القرارات المهرة هم الذين يأخذون على عاتقهم مسؤولية تطوير تلك الإدارات التعليمية (الشرقاوي، 2002).

* قسم الإدارة التربوية والأصول، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.
تاريخ استلام البحث 2015/11/29، وتاريخ قبوله 2016/2/8.

© 2018 عمادة البحث العلمي وضمان الجودة/ الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

ومن منظور أهمية الدور المناط بمديري المدارس كقادة تربويين بدأت الكثير من الدول وخاصة الدول المتقدمة ببناء معايير خاصة لقادة المدارس؛ من أجل القيام بعمليات التقييم اللازمة لهم في ضوء هذه المعايير. وتعتبر المعايير قديمة قدم الإنسان، الذي لا يكل عن البحث عن الطريقة الفضلى لأداء مهمة ما أو طرق لتحسين وتطوير الأدوات والعمليات والإنتاج والتواصل مع الآخرين بهدف توصيل المعرفة لهم.

وترى رافيتش (Ravitch, 1995) أن فكرة المعايير ليست جديدة؛ فهي موجودة في الكتب الدينية. ونجد مثالًا عليها في قصة سيدنا نوح عندما أمره الله تعالى ببناء السفينة وفق معايير معينة.

ومع التقدم التكنولوجي وما رافقه من حوادث وكوارث صناعية أدت إلى إصابة العديد من الأشخاص، بات من الضروري التأكيد على معايير لضمان فعالية العمل وأمن المجتمع. كما وضعت معايير خاصة بالإنشاءات الهندسية والمعمارية والصناعية والتعليمية تقيس وتراعي معايير الأمن والسلامة وطريقة الأداء وتقدمها نحو الإنتاجية الفعالة.

وتم استخدام المعايير في وحدات القياس المعروفة للطول والوزن منذ تم تطويرها في القرن السابع قبل الميلاد، وتم استخدامها في الصناعة والتصنيع في القرن التاسع عشر، إلى أن أصبحت أمراً استخدمته الدول لتحسين الأداء والإنتاج والخدمات.

وقد بدا وضع معايير القيادة التربوية في الولايات المتحدة منذ ثمانينيات العقد الماضي في إطار السعي الأمريكي لاصلاح التعليم لمواجهة التحدي الاقتصادي الياباني. وفي عام 1996 تم الاتفاق بين مسئولي التعليم عبر الولايات على ستة معايير. وقد خضعت هذه المعايير إلى تعديلات بعد ذلك في ضوء الدراسات والمناقشات التي جرت بشأنها وبشكل خاص "الدراسات الميدانية والتغذية الراجعة من الميدان والمنظومة القيمية الأخلاقية". وكان التعديل الأول في عام 2008 ولكنه اعتبر متواضعا على أهميته (Council of Chief State School Officers, 2014). وأصبحت معايير 2014 أحد عشر معيارا على النحو التالي: الرؤية والرسالة، الطاقة التعليمية، التعليم، المناهج والتقييم، العناية والرعاية للتلاميذ، الثقافة المهنية للمعلمين والهيئات المدرسية المختلفة، إشراك الأسرة، العمليات والإدارة، المبادئ الأخلاقية والأعراف المهنية، الانصاف والاستجابة الثقافية والتحسين المدرسي المستمر. ويندرج تحت كل معيار مجموعة من المؤشرات، ومن اللافت للنظر في معايير 2014 تركيزها على الجانب الخلقي والثقافي والقيمي. وقد ظلت هذه المعايير على ما هي عليه في مسودة مطروحة للنقاش في عام 2015 مع تعديلات طفيفة في الوظائف المدرجة تحت كل معيار (ASCD, 2015).

ومن الواضح أن هذه المعايير ترى في مدير المدرسة قائدا تعليميا ذا رؤية قادرا على التغيير إذا ارتقى لمستوى المعايير المذكورة، وبمشاركة فاعلة من الجمهور الداخلي والخارجي للمدرسة. وفي هذا تحول من النظرة للمدير كقائد إداري إلى النظرة إليه كقائد تعليمي تعلمي Educative/Instructional Leader يتمركز جهده حول تعلم التلاميذ وانجازاتهم "Pupil Learning-centered Leadership". وهذه المعايير عابرة للمراحل التعليمية والمسميات الوظيفية، وهدفها النهائي هو أن يكون خريجو المدارس قادرين على دخول الكليات أو سوق العمل من خلال تحسين انجازاتهم التعليمية ومهاراتهم الحياتية (Vaillant, 2015).

وقد واكبت الدول العربية الاهتمام بمعايير القيادة التربوية. وقد بلورت دولة قطر والامارات معايير للقيادة التربوية في المدارس جنبا إلى جنب مع المعايير المهنية للمدرسين. **وفي الأردن** وبالتعاون مع برنامج دعم التطوير التربوي (ERSP) وضعت وزارة التربية والتعليم الأردنية معايير القيادة المدرسية لمدراء المدارس والمشرفين التربويين، حيث تم اعتماد هذه المعايير في إصدار (2014) تحت مسمى معايير القيادة (وزارة التربية والتعليم، 2014). وترى الوزارة أنّ هذه المعايير تفيد في إيجاد رؤية مشتركة للقيادة، وتحديد ممارسات القيادة الفاعلة، وتوجيه عملية التطوير، وبناء وتصميم برامج التنمية المهنية للعاملين ليكونوا قادة تربويين قادرين على تلبية حاجة الأردن لإعداد أجيال المستقبل، وتحقيق المعايير الدولية للأداء؛ من أجل إحداث التغيير الإيجابي الذي يؤدي إلى بيئة تعلم أفضل، وإعداد طلبة قادرين على الإنجاز والتحصيل (الطويسي وآخرون، 2015). ويتم قياس تحقيق هذه المعايير من خلال مؤشرات وضعت لهذه الغاية. وقد حددت هذه المعايير في ستة مجالات وهي: **القيادة والقيم والرؤية، القيادة المتمركزة حول التعلم، التخطيط والتقييم، الاتصال والتواصل** و**إدارة الموارد والتنمية الذاتية.**

ومنذ ظهورها قام الباحثون بدراسات ميدانية حول المعايير وتقصوا علاقتها الارتباطية ببعض المفاهيم مثل الفعالية الادارية. وقد جاء هذا الربط انطلاقا من الهدف الأعلى للمعايير وهو تحسين مخرجات التعليم من خلال تحسين العمليات وفي مقدتها قيادة التعليم والتعلم. ويشير ميرفي وشبمان إلى أن معايير القيادة التعليمية الأمريكية التي بلورتها (مجموعة ترخيص قادة المدارس عبر الولايات Interstate) (School Leaders Licensure Consortium (ISSLC عام 1996 قد عززت القيادة المدرسية بعدة طرق منها: تحسين نوعية

البرامج التي تعد المدراء للقيادة، وتأكيدها على المساءلة، وتطوير مهنية قادة المدارس، وتسهيل تطوير قيادة التعلم بمشاركة المجتمع وتعزيز نجاح الطلبة من خلال مجتمع المدرسة والإدارة المتعاونة وباستخدام معايير منصفة وعادلة والاستجابة للمتطلبات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية (Murphy &Shipman,1998). ووجدت (Pinto, 2014) أن معايير ISLLC جعلت القائد المدرسي شخصا تربويا فعالا يقود عمله في قضايا التعلم المركزية، وتطوير المدرس في ظل توجهات أخلاقية واجتماعية.

وبما أن معايير القيادة التربوية في الأردن لا زالت جديدة فإن الباحث يقوم بهذه الدراسة الاستطلاعية حول ممارسة القادة التربويين لهذه المعايير وربطها بالفاعلية الادارية للمديرين في تلك المدارس.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

نظراً للتطورات التي طرأت في مجالات الحياة المختلفة، ومنها المجال التربوي؛ نتيجةً للتكنولوجيا الحديثة وثورة المعلومات، وما رافقها من تحوّل في دور مديري المدارس من الدور التقليدي الذي يركّز على تسيير أمور المدرسة والأمور الروتينية الأخرى، إلى دور أكثر تقدماً يعتمد على القيادة الواعية والمدركة التي تمتلك رؤية وإدراكًا لما يجري حولها من تحولات وتغيرات متسارعة، وحتى يتمكن هؤلاء القادة من التكيف مع جميع التغييرات التي قد تطرأ في هذا المجال، كان لابد من الاهتمام بالأدوار المتجددة والمتغيرة لقادة المدارس ودورهم في عملية التطوير والتحسين في المدرسة، وضرورة التعرف على الممارسات الأدائية لمديري المدارس وتحديد إذا كانت هذه الممارسات تعكس مؤشرات الأداء، ومدى مواكبتها للأدوار المتجددة لقادة المدارس (Hannigan,2008).

لذا كان لابد من تطوير قدرات المديرين وإمكانياتهم وتزويدهم بالمعارف والمهارات اللازمة لأداء عملهم، بما يحقق الكفاءة والفاعلية؛ من أجل تحقيق الأهداف المنشودة في العملية التربوية بما يتوافق مع حاجات المتعلمين وحاجات المجتمع المحلي، وبما يواكب التطورات في المجالات التربوية، إضافة إلى تقييم الإدارة المدرسية بناءً على معايير تربوية (مخلوف، 2007) لذلك لجأت وزارة التربية والتعليم لتطوير معايير لمديري المدارس كقادة تربويين بهدف تقييم أدائهم في العمل وبناء برامج التنمية المهنية لهم استناداً إلى هذه المعايير، من هنا تتحدد مشكلة الدراسة في التعرّف على مدى تطبيق مدراء المدارس لمؤشرات معايير القيادة المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية، من خلال الإجابة على الأسئلة الآتية:

1. ما مدى تطبيق مدراء المدارس لمؤشرات معايير القيادة المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظر المشرفين؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين متوسطات الأداء لدرجة تطبيق مديري المدارس لمؤشرات معايير القيادة تعزى لاختلاف الخبرة، الجنس أو المؤهل العلمي؟

أهداف الدراسة؟

تهدف هذه الدراسة إلى الإجابة عن أسئلة الدراسة وهي:

- معرفة مدى تطبيق مدراء المدارس لمعايير القيادة المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظر المشرفين.
- معرفة أثر المتغيرات المستقلة (الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي) في تطبيق معايير القيادة المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظر المشرفين.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة فيما يمكن أن تقدمه من بيانات ومعلومات تضيف للمعرفة المتوفرة حاليا وتكون منطلقا لبحوث جديدة. وعلى الصعيد العملي يمكن أن توفر الدراسة تغذية راجعة وتوصيات للمسؤولين وصنّاع القرار في وزارة التربية والتعليم وواضعي الخطط التربوية.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

المعايير (Standards): هي عبارات تشير إلى الحد الأدنى من الفعاليات المطلوب تحقيقها لغرض معين (محمد،2013). ويعرفها (شحاته ،2003) بأنها القواعد النموذجية والأوامر المرجعية أو الشروط التي نحكم من خلالها على أو نقيس سلوكيات الأفراد والجماعات وأنماط التفكير والإجراءات. وتقاس في هذه الدراسة من خلال الاستبانة المعدة لهذا الغرض.

القيادة: هي قدرة الشخص أو القائد أن يسير بالمنظمة أو الجماعة باتجاه تحقيق وانجاز الأهداف المنشودة (Ricketts, 2011).

المؤشرات: طرق لقياس مظاهر الأداء للمنظمة بهدف التأكيد على دقة إنجاز الأهداف المرجوة (Tovey and others, 2010)

حدود الدراسة: اقتصرت هذه الدراسة على عينة من المشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم في محافظات مديريات شمال المملكة الأردنية الهاشمية (2015).

الأدب النظري والدراسات السابقة

تطور المعايير في التربية

برزت حركة المعايير في التربية Standards-based Education (SBE) بشكل عام منذ ثمانينيات القرن الماضي في الولايات المتحدة وذلك لمواجهة التحديات الاقتصادية التي واجهتها الولايات المتحدة آنئذ خاصة المنافسة اليابانية. وقد شهدت هذه الحركة قفزة في عهد الرئيس الأسبق كلينتون عندما أعيد النظر في قانون التعليم الابتدائي والثانوي ثم شهد قفزة أخرى في عهد الرئيس السابق جورج بوش الذي وضعت في عهده سياسة (لا طفل يبقى خارج المدرسة No Child Left Behind NCLB). وأخيرا في عهد أوباما الذي أقام سياسته التعليمية على مبدأ أن من حق كل طالب الحصول على "**تعليم بمستوى عالمي**". وتعبر المعايير التعليمية عما يجب أن يتعلمه الطلاب ويستطيعون تعلمه في كل مرحلة وعما يمكن قياسه من تعلم التلاميذ، وهذه المعايير يمكن استخدامها بعد ذلك لتوجيه جميع مكونات النظام التعليمي. وما أن ظهرت حركة المعايير بشكل عام حتى تلتها معايير التعليم والتقييم والإدارة والقيادة، وتهدف حركة المعايير إلى: وضع مناهج تحدد المعرفة والمهارات التي يجب أن يكتسبها الطالب، والتأكيد على التقييم المستند للمعايير والمتسق مع تلك المناهج، ووضع اختبارات عالية المستوى مثل امتحانات التخرج التي تتطلب مستوى عال من الأداء ليتمكن الطالب من الحصول على الشهادة العامة.

الرؤية التي تثوي وراء التعليم المستند للمعايير هي أن يحصل كل طالب على شهادة عليا ذات معنى تضمن ان ذلك الطالب يستطيع أن يقرأ ويكتب ويقوم بعمليات الرياضيات الأساسية بمستوى يكون مفيدا لصاحب العمل. ولتجنب الفشل تتفرع عن المعايير معايير لكل مرحلة مع تقييمات منتظمة من خلال عدد من الوسائل (Harris & Lowery, 2004).

وحسب حركة المعايير فلا يستثنى أي طالب بغض النظر عن الوضع الاقتصادي أو العمر أو العرق أو النوع أو الخلفية الثقافية أو العرقية أو الاعاقة أو الأسرة من تعلم المطلوب من معرفة ومهارات مع الاقرار بامكانية تعلم الطلاب بطرق مختلفة ومعدلات متباينة.

يتم اختيار المعايير عبر نقاشات عما يحتاج الطلاب تعلمه للمنافسة في سوق العمل او للالتحاق بالجامعة. يتم نشر المعايير ويمكن الحصول عليها مجانا من قبل أولياء الأمور ودافعي الضريبة وكذلك التربويين ومؤلفي الكتب المدرسية.

تركز المعايير على تخريج قوة عمل متعلمة وقادرة على التنافس اقتصاديا من خلال:

- تحديد ما يجب على الطلاب معرفته وفهمه وما يستطيعون عمله
- ربط التعليم بالتوظيف مستقبلا وبالاحتياجات التعليمية
- يجب أن تكون المعايير مكتوبة حتى يتمكن الطلاب من تحقيقها ويتمكن الموهوبون من تخطيها
- يعتقد أن جميع الطلاب يستطيعون التعلم والوصول للتوقعات العالية. وسوف يتعلم الجميع الموهوبون والعاديون أشياء جديدة بطرقهم الخاصة وبمعدلات تناسبهم
- يقيم التعليم بمدى مساعدته الطلبة تعلم المعارف والمهارات المدرجة في المعايير
- تثمين التفوق والانصاف معا. يجب قياس أداء المجموعات السكانية الفرعية بعناية للتأكد من سبب تدني أدائهم وضعف قدرتهم للوصول للتوقعات والعمل على تجسير الهوة بينهم وبين الفئات الأخرى
- إعطاء المعلمين استقلالية لاتخاذ القرار بشان التعليم الفعال.
- عدم الترفيع التلقائي وعدم منح شهادات للتلاميذ الذين لا يصلون للمعايير من خلال امتحانات عالية المستوى.

معايير القيادة المدرسية في الأردن:

نظراً لإيمان القيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم الأردنية بأهمية الدور الذي يقوم به مدير المدرسة كقائد تربوي يقع على عاتقة التغيير المنشود بمواكبة التطورات؛ فقد طورت وزارة التربية والتعليم معايير للقيادة التربوية بالتعاون مع برنامج دعم التطوير التربوي (ERSP).

وقد حددت هذه المعايير في ستة مجالات رئيسة وهي:

1- القيادة والقيم والرؤية.
2- القيادة المتمركزة حول التعلم.
3- التخطيط والتقييم.
4- الاتصال والتواصل.
5- إدارة الموارد.
6- التنمية الذاتية.(وزارة التربية والتعليم، 2014).

الدراسات السابقة:

قام عساف (2005) بدراسة هدفت إلى معرفة واقع الإدارة المدرسية في ضوء معايير الإدارة الإستراتيجية ورصد مدى تطبيق هذا النمط الإداري في مدارس محافظة غزة وكذلك التعرف على هذا النمط وقدرته على الإصلاح في ظل التغير الكمي والنوعي في البيئة. لتحقيق هدف الباحث في الدراسة قام

الباحث بإعداد استبانة اشتملت على (65) فقرة، وتكونت عينة الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الحكومية بمحافظة غزة وعددهم (128) مديرًا ومديرة في العام (2004-2005).

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مديري المدارس لديهم مفاهيم واضحة لمبادئ الإدارة الإستراتيجية واتجاهات إيجابية نحو تطبيقها في الإدارة المدرسية، كما أشارت الدراسة إلى أن مديري المدارس يمارسون مبادئ الإدارة في ضوء معايير الإدارة الإستراتيجية بنسبة 84 %، كما تبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الممارسات الإدارية لدى المدارس في ضوء معايير الإدارة الإستراتيجية تعزى لعامل الجنس، والمؤهل العلمي أو سنوات الخبرة، ووجود فروق دالة إحصائياً في هذه الممارسات تعزى إلى المرحلة التعليمية وذلك لصالح المرحلة الثانوية.

دراسة مخلوف (2007) والتي هدفت إلى تقويم الإدارة المدرسية بناءً على المعايير القومية للتعليم المصري. تكون مجتمع الدراسة من مديري ومديرات المدارس التابعة لبرنامج تطوير التعليم بمحافظة الفيوم لمعرفة أرائهم حول تقييم الإدارة المدرسية في ضوء المعايير القومية للتعليم كما أقرتها وزارة التربية والتعليم المصرية. صممت الباحثة استبانه مكونة من سؤالين، وتكونت عينة البحث من (37) مدير مدرسة بمحافظة الفيوم تمثل مراحل التعليم (ابتدائي– إعدادي– ثانوي). وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن الإدارة المدرسية مؤهلة وقابلة للتقييم في المعايير القومية للتعليم لكنها لا تصل إلى مستوى الجودة إلا إذا حدث تغير وإصلاح جذري للمؤسسات التعليمية.

أجرى هانجان (Hannigan, 2008) دراسة هدفت إلى التعريف بالممارسات الأدائية لمدراء المدارس الابتدائية وتحديد إذا كانت هذه الممارسات تعكس مؤشرات الأداء ومعايير المنطقة التعليمية للمدراء في منطقة إلينوي. طبقت الدراسة منهج البحث النوعي، وأما أداة الدراسة فقد اشتملت على المقابلات الشخصية لمدراء المدارس الابتدائية في منطقة إلينوي والذين تم اختيارهم بطريقة عشوائية عنقودية حيث تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات كل مجموعة تحتوي على (7) مدراء. وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: تبين أن هناك (56) مؤشر بين (66) مؤشر أداء يُطبّق من قبل مدراء المدارس، بالمقابل كان هناك مدير واحد يطبّق (66) مؤشرا حيث أشار إلى أهمية هذه المعايير بالنسبة له لتنمية الكادر مهنياً. كما أظهرت نتائج الدراسة أن مؤشرات المعايير التربوية لمدراء المدارس انعكست على ممارساتهم كمدراء مدارس في مناطقهم بشكل مباشر وغير مباشر.

دراسة كوننجهام (Cunningham, 2009) هدفت إلى التعرف على أهمية استخدام معايير مجلس القيادة التربوية (ELCC) من وجهة نظر مديري المدارس للمراحل الابتدائية والثانوية في مدارس الضواحي الشاسعة في ممارساتهم اليومية ودورهم القيادي. استخدم الباحث الاستبانة والتي اشتملت على (34) سؤال، أما عينة الدراسة فقد اشتملت على(41) مدير من أصل (113) مدير من جميع المراحل. جاءت نتائج هذه الدراسة كما يلي:

أ– اعتبر مديري المدارس أن هذه المعايير بمثابة أدوات أساسية في تطوير البرامج والتدريب الفعال لما قبل الخدمة لمديري المدارس.

ب– أن الهدف الحتمي من تطبيق هذه المعايير وأية معايير تربوية هو زيادة انجازات الطلاب.

ج– أشارت النتائج كذلك إلى أنّ أهمية المعايير بالنسبة للمديرين جاءت بنسبة أعلى من تطبيقها.

د– أظهرت النتائج أن تطبيق معيار التواصل مع أولياء الأمور والمجتمع ومشاركتهم في المدرسة كان أقل تقدير يطبق من قبل المشاركين وهذا يعزى إلى واجبات ومسؤوليات مدير المدرسة وبعض القرارات الحساسة التي لا تعطي المديرين الوقت الكافي لإشراك أشخاص من خارج المدرسة في أنشطة المدرسة

وقامت الأنصاري (Alansari, 2012) بدراسة هدفت إلى تحديد معايير برنامج النمو المهني لمدراء المدارس من وجهة نظر التربويين في الكويت. تكونت عينة الدراسة من (996) تربويًا من جميع المدارس وضمت جميع المستويات عدا مرحلة الروضة، ووزعت على ست مناطق تعليمية، وضمت مدراء وموجهين ومعلمين. استخدمت الباحثة استبانة لعشرة معايير في الإدارة التربوية منها الرؤيا، رسالة المدرسة، علاقات المجتمع، الأخلاقيات، التكنولوجيا، البحث، التوجيه، الثقة، القوانين والسياسة، احترام الآخرين. كشفت نتائج الدراسة أنّ التربويين الكويتيين اجمعوا على المعايير العشرة لقادة المدارس. وجاء أعلى معيار من حيث الأهمية معيار التدريب والتوجيه أما معيار التواصل مع المجتمع فقد جاء بنسبة أقل من حيث الأهمية.

وقد أجرى بورش (Burch, 2014) دراسة بعنوان "إعداد المديرين: تصورات القيادة المدرسية في فلوريدا". هدفت الدراسة إلى تحري مدى إعداد المديرين لوظيفتهم في قيادة المدرسة من وجهة نظرهم ومدى جاهزيتهم بناءً على معايير فلوريدا للمديرين. استخدم الباحث الاستبانة الإلكترونية والمقابلات. أما عينة الدراسة فشملت (96) قائداً مدرسياً من منطقة مدارس

فلوريدا، وشملت المجموعات (30) مديراً، و(2) مساعد مدير و(46) معلماً قيادياً كانوا قد شاركوا في برامج القيادة المدرسية، وأشارت النتائج إلى أن جميع أفراد المجموعات الثلاث أشاروا إلى جاهزيتهم لتطبيق معايير فلوريدا، نصف المشاركين تقريباً يعوزون جاهزيتهم للتدريب أثناء الخدمة، أكد جميع المشاركين عدم جاهزيتهم للإدارة المالية، كما أظهرت النتائج أن مساعدي المديرين لديهم ثقة أكبر من المعلمين ومعظم المديرين حول جاهزيتهم لمعايير فلوريدا للقيادة التربوية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يشير استعراض الدراسات السابقة أنها قد تناولت بعض محاور الدراسة الحالية، إلا إن تلك الدراسات لم تتطرق إلى العلاقة المباشرة بين تطبيق المعايير المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم، وعلاقتها بالفاعلية الإدارية، وعلى الرغم من عدم وجود تطابق بين المحاور التي تناولتها الدراسات السابقة وبين الدراسة الحالية، إلا أن هناك تقاربا وعلاقة، وان كانت جزئية في بعض المحاور، الأمر الذي أفاد الباحث وساعده إلى حد ما في إثراء الإطار النظري وبناء أداة الدراسة، وفي التعقيب على النتائج التي كشفت عنها الدراسة الحالية. وما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة أنها تهدف إلى معرفة مدى تطبيق المعايير القيادية من قبل مديري المدارس من وجهة نظر المشرفين التربويين.

الطريقة والإجراءات

منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي للتعرف إلى مدى تطبيق مدراء المدارس لمعايير القيادة المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين، وذلك لمناسبته وطبيعة هذه الدراسة وأهدافها.

مجتمع الدراسة/عينتها:

تكونت عينة الدراسة من جميع المشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم لمحافظات شمال المملكة الأردنية الهاشمية البالغ عددها (13) مديرية يتبع لها (317) مشرفًا ومشرفةً من أصل (337) مشرفًا ومشرفةً منهم (20) مشرفًا ومشرفةً تم اختيارهم كعينة استطلاعية لأغراض تقنين الأداة الخاصة بمشكلة الدراسة البحثية؛ إلاَّ أنه لم يسترجع سوى (313) استبانه من التي وزعت على المشرفين والمشرفات، ويبين الجدول (1) توزيع أفراد عينة المشرفين وفقًا لمتغيراتهم.

الجدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة.

المتغير	مستويات المتغير	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	242	77.3
	أنثى	71	22.7
	الكلي	**313**	**100.0**
المؤهل العلمي	دبلوم تربية	41	13.1
	ماجستير	190	60.7
	دكتوراه	82	26.2
	الكلي	**313**	**100.0**
الخبرة	10 سنوات فما دون	65	20.8
	أكثر من 10 سنوات	248	79.2
	الكلي	**313**	**100.0**

أداة الدراسة:

أوّلاً: أداة قياس درجة تطبيق مدراء المدارس لمؤشرات معايير القيادة المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين. تم تبني الأداة التي تم بناؤها من قبل وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع برنامج دعم التعليم (ERSP) حيث تكونت من (60) فقرة موزعة على ستة أبعاد وهي: (القيادة والقيم والرؤية وله 9 فقرات، القيادة المتمركزة حول التعلم وله 11 فقرة، التقويم وله 15 فقرة، الاتصال والتواصل وله 11 فقرة، الموارد البشرية 9 فقرات، التنمية الذاتية وله 5 فقرات). ونظرًا لتبني الباحث الأداة دونما أي تعديل من قبله؛ فقد تم الاكتفاء بأنَّ الأداة محكمة من قبل خبراء التربية وبرنامج دعم التعليم.

وتمت الإجابة عن فقرات أداة الدراسة حسب تدريج ليكرت (Likert) الخماسي؛ وذلك النحو الآتي: (كبيرة جدًا وتأخذ 5 درجات، كبيرة وتأخذ 4 درجات، متوسطة وتأخذ 3 درجات، ضعيفة وتأخذ 2 درجة، ضعيفة جدًا وتأخذ درجة واحدة).

كما تم التحقق من صدق البناء لأداة الدراسة بتطبيقها على عينة استطلاعية مؤلفة من (20) مشرفًا ومشرفةً ممن يعملون في مديريات تربية وتعليم شمال المملكة من خارج عينة الدراسة المستهدفة، وذلك لحساب معاملات ارتباط بيرسون بين الفقرات وبين أداة الدراسة والأبعاد التي تتبع لها، وقد تراوحت قيم معاملات ارتباط الأبعاد مع أداة الدراسة بين0.92-(0.91)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط البينية للأبعاد بين (0.85-0.76).

ولأغراض التحقق من ثبات الاتساق الداخلي لأداة الدراسة وأبعادها؛ فقد تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha كما تم إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية بطريقة الاختبار وإعادته Test-Retest بفاصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، حيث تم حسابه باستخدام معامل ارتباط بيرسون

بين التطبيقين الأول والثاني على العينة الاستطلاعية، وقد بلغ ثبات الاتساق الداخلي لأداة الدراسة (0.98) وتراوح لأبعادها بين (0.90-0.94)، في حين أن ثبات الإعادة لأداة الدراسة قد بلغت قيمته (0.82) ولأبعادها بين 0.88-79.

وتمت المعالجات الإحصائية للبيانات في هذه الدراسة باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك على النحو الآتي: للإجابة عن سؤال الدراسة الأول والثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى تطبيق مديري المدارس لمؤشرات معايير القيادة المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية، كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى تطبيق مديري المدارس لمؤشرات معايير القيادة المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية وفقًا لمتغيرات الدراسة.

عرض النتائج

أولاً: "ما مدى تطبيق مديري المدارس لمؤشرات معايير القيادة المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين؟". يعرض الجدول 2 النتائج المتعلقة بهذا السؤال.

الجدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق مديري المدارس لمؤشرات معايير القيادة المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية وأبعادها من وجهة نظر المشرفين التربويين مرتبة تنازلياً.

الرتبة	رقم البعد	معايير القيادة وأبعادها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
1	4	الاتصال والتواصل	3.59	0.66	كبيرة
2	5	الموارد البشرية	3.59	0.63	كبيرة
3	6	التنمية الذاتية	3.57	0.68	كبيرة
4	1	القيادة والقيم والرؤية	3.53	0.66	كبيرة
5	3	التقويم	3.52	0.64	كبيرة
6	2	القيادة المتمركزة حول التعلم	3.47	0.66	متوسطة
الكلي للمقياس			**3.54**	**0.60**	**كبيرة**

يلاحظ من الجدول (2)، أن درجة تطبيق مديري المدارس لمؤشرات معايير القيادة المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين كانت (كبيرة) لجميع الأبعاد باستثناء بعد القيادة المتمركزة حول التعلم في المرتبة السادسة حيث جاءت درجة التطبيق (متوسطة).

ثانيًا: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) (بين متوسطات الأداء لمدى تطبيق مديري المدارس لمؤشرات معايير القيادة تعزى لاختلاف الخبرة، الجنس أو المؤهل العلمي؟ يعرض الجدول (3) النتائج المتعلقة بهذا السؤال.

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق مديري المدارس لمؤشرات معايير القيادة المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين وفقاً للمتغيرات.

المتغير	مستويات المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	3.54	0.60
	أنثى	3.55	0.58
المؤهل العلمي	دبلوم تربية	3.78	0.44
	ماجستير	3.48	0.61
	دكتوراه	3.57	0.62
الخبرة	10 سنوات فما دون	3.76	0.33
	أكثر من 10 سنوات	3.48	0.64

يلاحظ من الجدول (3) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة تطبيق مديري المدارس لمؤشرات معايير القيادة المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين ناتجة عن اختلاف مستويات المتغيرات، وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية؛ تم إجراء تحليل التباين الثلاثي (دون تفاعل) 3-way ANOVA without Interaction لدرجة تطبيق مديري المدارس لمؤشرات معايير القيادة المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين وفقاً للمتغيرات، وذلك كما في الجدول (4).

يتبين من الجدول (4) عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة α=0.05 بين المتوسطين الحسابيين لدرجة تطبيق مديري المدارس لمؤشرات معايير القيادة المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين يعزى لمتغير (الجنس). كما يتبين من الجدول (4) وجود فرق دال إحصائياً يعزى لمتغير (الخبرة)؛ لصالح المشرفين التربويين من ذوي الخبرة (عشر سنوات فما دون) مقارنة بالمشرفين التربويين من ذوي الخبرة (أكثر من عشر سنوات).

في حين يتبين من الجدول (4)، وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير (المؤهل العلمي)؛ **لصالح** المشرفين التربويين من حملة دبلوم التربية مقارنة بزملائهم من حملة الماجستير.

الجدول (4): نتائج تحليل التباين الثلاثي (دون تفاعل) لدرجة تطبيق مديري المدارس لمؤشرات معايير القيادة المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين وفقاً للمتغيرات.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الجنس	0.23	1	0.23	0.67	0.41
المؤهل العلمي	3.42	2	1.71	**5.05**	0.01
الخبرة	4.12	1	4.12	**12.18**	0.00
الخطأ	104.28	308	0.34		
الكلي	111.64	312			

الجدول (5): نتائج تحليل التباين الثلاثي (دون تفاعل) لدرجة تطبيق مديري المدارس أبعاد معايير القيادة المقترحة من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين كلٍّ على حدةٍ وفقاً للمتغيرات.

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الجنس	القيادة والقيم والرؤية	0.49	1	0.49	1.19	0.28
	القيادة المتمركزة حول التعلم	0.55	1	0.55	1.35	0.25
	التخطيط والتقويم	0.59	1	0.59	1.52	0.22
	الاتصال والتواصل	0.33	1	0.33	0.78	0.38
	الموارد البشرية	0.03	1	0.03	0.08	0.78
	التنمية الذاتية	0.15	1	0.15	0.35	0.55
المؤهل العلمي	القيادة والقيم والرؤية	2.58	2	1.29	**3.12**	0.05
	القيادة المتمركزة حول التعلم	5.12	2	2.56	**6.25**	0.00
	التخطيط والتقويم	5.38	2	2.69	**6.98**	0.00
	الاتصال والتواصل	3.99	2	2.00	**4.79**	0.01
	الموارد البشرية	0.87	2	0.44	1.11	0.33
	التنمية الذاتية	2.04	2	1.02	2.33	0.10
الخبرة	القيادة والقيم والرؤية	5.32	1	5.32	**12.88**	0.00
	القيادة المتمركزة حول التعلم	2.97	1	2.97	**7.26**	0.01
	التخطيط والتقويم	4.10	1	4.10	**10.64**	0.00
	الاتصال والتواصل	4.95	1	4.95	**11.87**	0.00
	الموارد البشرية	2.32	1	2.32	**5.89**	0.02
	التنمية الذاتية	7.34	1	7.34	**16.81**	0.00
الخطأ	القيادة والقيم والرؤية	127.16	308	0.41		
	القيادة المتمركزة حول التعلم	126.14	308	0.41		
	التخطيط والتقويم	118.74	308	0.39		
	الاتصال والتواصل	128.50	308	0.42		
	الموارد البشرية	121.18	308	0.39		
	التنمية الذاتية	134.56	308	0.44		
الكلي	القيادة والقيم والرؤية	134.82	312			
	القيادة المتمركزة حول التعلم	134.18	312			
	التخطيط والتقويم	128.09	312			
	الاتصال والتواصل	137.54	312			
	الموارد البشرية	124.46	312			
	التنمية الذاتية	144.05	312			

يتبين من الجدول (5)، وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لدرجة تطبيق مديري المدارس أبعاد معايير القيادة المقترحة من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية (القيادة والقيم والرؤية، القيادة المتمركزة حول التعلم، التخطيط والتقويم، الاتصال والتواصل، الموارد البشرية، التنمية الذاتية) من وجهة نظر المشرفين التربويين تعزى لمتغير (الخبرة)؛ لصالح المشرفين التربويين من ذوي الخبرة (عشر سنوات فما دون) مقارنة بالمشرفين التربويين من ذوي الخبرة (أكثر من عشر سنوات).

كما يتبين من الجدول (5) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لدرجة تطبيق مديري المدارس أبعاد معايير القيادة المقترحة من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية (القيادة والقيم والرؤية، القيادة المتمركزة حول التعلم، التخطيط والتقويم، الاتصال والتواصل) من وجهة نظر المشرفين التربويين تعزى لمتغير (المؤهل العلمي)؛ ولكون المتغير متعدد المستويات؛ فقد تم إجراء اختبار Levene للتحقق من انتهاك تجانس التباين لدرجة تطبيق مديري المدارس أبعاد معايير القيادة المقترحة من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين وفقاً للمتغير، وذلك كما هو مبين في الجدول (6).

يتضح من الجدول (6)، وجود انتهاك لتجانس التباين عند مستوى الدلالة α=0.05 لدرجة تطبيق مديري المدارس أبعاد معايير القيادة المقترحة من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية (القيادة والقيم والرؤية، القيادة المتمركزة حول التعلم، التخطيط والتقويم، الاتصال والتواصل) من وجهة نظر المشرفين التربويين وفقاً للمتغير؛ بما يفيد ضرورة إجراء اختبار Games-Howell للمقارنات البعدية المتعددة للكشف عن جوهرية الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة تطبيق مديري المدارس لأبعاد معايير القيادة المقترحة من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية (القيادة والقيم والرؤية، القيادة المتمركزة حول التعلم، التخطيط والتقويم، الاتصال والتواصل) من وجهة نظر المشرفين التربويين وفقاً للمتغير، وذلك كما في الجدول (7).

الجدول (6): نتائج اختبار Levene لانتهاك تجانس التباين لدرجة تطبيق مديري المدارس أبعاد معايير القيادة المقترحة من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين وفقاً للمتغير.

المتغير التابع	قيمة ف المحسوبة	درجة حرية البسط	درجة حرية المقام	الدلالة الإحصائية
القيادة والقيم والرؤية	**3.24**	10	302	0.00
القيادة المتمركزة حول التعلم	**3.09**	10	302	0.00
التخطيط والتقويم	**4.02**	10	302	0.00
الاتصال والتواصل	**5.59**	10	302	0.00

الجدول (7): نتائج اختبار Games-Howell للمقارنات البعدية المتعددة لدرجة تطبيق مديري المدارس أبعاد معايير القيادة المقترحة من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين وفقاً لمتغير (المؤهل العلمي).

القيادة والقيم والرؤية	**المؤهل العلمي**		**ماجستير**	**دكتوراه**	**دبلوم تربية**
	Games-Howell	**المتوسط الحسابي**	3.48	3.54	3.73
	ماجستير	3.48			
	دكتوراه	3.54	0.06		
	دبلوم تربية	3.73	**0.25**	0.19	
الاتصال والتواصل	**المؤهل العلمي**		**ماجستير**	**دكتوراه**	**دبلوم تربية**
	Games-Howell	**المتوسط الحسابي**	3.52	3.65	3.84
	ماجستير	3.52			
	دكتوراه	3.65	0.14		
	دبلوم تربية	3.84	**0.33**	0.19	
القيادة المتمركزة حول التعلم	**المؤهل العلمي**		**ماجستير**	**دكتوراه**	**دبلوم تربية**
	Games-Howell	**المتوسط الحسابي**	3.40	3.50	3.77
	ماجستير	3.40			
	دكتوراه	3.50	0.10		

	دبلوم تربية	3.77	**0.37**	**0.27**	
التخطيط والتقويم	**المؤهل العلمي**		**ماجستير**	**دكتوراه**	**دبلوم تربية**
	Games-Howell	**المتوسط الحسابي**	3.44	3.54	3.82
	ماجستير	3.44			
	دكتوراه	3.54	0.10		
	دبلوم تربية	3.82	**0.38**	**0.28**	

يتضح من الجدول (7)، وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة α=0.05 بين المتوسطين الحسابيين لدرجة تطبيق مديري المدارس أبعاد معايير القيادة المقترحة من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية (القيادة والقيم والرؤية، الاتصال والتواصل) من وجهة نظر المشرفين التربويين يعزى لمتغير (المؤهل العلمي)؛ لصالح المشرفين التربويين من حملة دبلوم التربية مقارنة بزملائهم من حملة الماجستير. كما يتضح من الجدول (7)، وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة α=0.05 بين المتوسطين الحسابيين لدرجة تطبيق مديري المدارس أبعاد معايير القيادة المقترحة من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية (القيادة المتمركزة حول التعلم، التخطيط والتقويم) من وجهة نظر المشرفين التربويين يعزى لمتغير (المؤهل العلمي)؛ لصالح كلٍّ من المشرفين التربويين من حملة: أ) دبلوم التربية مقارنة بزملائهم من حملة الماجستير، ثم ب) دبلوم التربية مقارنة بزملائهم من حملة الدكتوراه.

مناقشة النتائج والتوصيات

السؤال الأول: ما مدى تطبيق مدراء المدارس لمؤشرات معايير القيادة المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظر المشرفين؟

أظهرت نتائج الدراسة أنّ درجة تطبيق مديري المدارس لمعايير القيادة المقترحة من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظر المشرفين كانت كبيرة على المقياس ككل، وعلى الأبعاد الفرعية لدرجة تطبيق مديري المدارس لمعايير القيادة المقترحة من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظر المشرفين (جدول 2)، وهذه النتيجة تعكس رضا المشرفين عن تطبيق مديري المدارس لمعايير القيادة المقترحة من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية، وأن مديري المدارس بشكل عام يطبقون معايير القيادة من حيث الاتصال والتواصل مع الآخرين، وحسن التعامل مع الموارد البشرية، والتنمية الذاتية لإمكاناته وقدراته، ويحسنون القيادة ويتعاملون بالأخلاق والقيم المهنية ويمتلكون رؤية واضحة للتطوير، وغير ذلك من معايير القيادة ومتطلباتها التي تتضمنها فقرات المقياس، وهذه الأمور جميعها تعكس بدورها إدراك مديري المدارس ووعيهم بأهمية معايير القيادة في نجاح العملية التربوية والتعليمية وتحقيق الأهداف المرجوة منها ويتفق هذا مع دراسة (عساف،2005).

وأظهرت النتائج أن درجة تطبيق مديري المدارس لمعايير القيادة المقترحة من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظر المشرفين للأبعاد الفرعية جميعها كان كبيراً، إذ جاءت مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية، فجاء بعد الاتصال والتواصل في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.95) وانحراف معياري (0.66) وبدرجة تطبيق مرتفعة، بعد الموارد البشرية في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي(3.59) وانحراف معياري (0,63) وبدرجة تطبيق مرتفعة، تلاه بعد التنمية الذاتية في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي(3.57) وانحراف معياري (0.68) وبدرجة تطبيق مرتفعة، تلاه بعد القيادة والقيم والرؤية في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي(3.53) وانحراف معياري (0.66) وبدرجة تطبيق مرتفعة، تلاه بعد التخطيط والتقويم في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي(3.52) وانحراف معياري (0.64)، وجاء في المرتبة السادسة والأخيرة القيادة المتمركزة حول التعلم بمتوسط حسابي(3.47) وانحراف معياري (0.66).

وإن تصدر بُعد الاتصال والتواصل من وجهة نظر الباحث قد تفهم في ظل أن الاتصال والتواصل يعد جزءا من العمل اليومي لمدير المدرسة ووظيفة أساسية في العملية الإدارية، إذ لا يمكن قيام نظام إداري فعال دون نظام اتصالات سليم فهو يمثل القدرة على التفاعل والتفاهم مع العاملين وعلى خلق روح العمل كفريق واحد بين الأفراد في التنظيم.

وبالتالي يقع على عاتق المدير دور مهم في عملية تسهيل الاتصال في المدرسة حيث وجد كلارك(Clark, 1964) والمذكور في القيسي (1986) في دراسته للسلوك الإداري بين مديري المدارس الثانوية أن أكثر المديرين فعالية هم الذين بادروا في إجراء اتصال أكثر مع المعلمين وجها لوجه مقارنه مع المديرين الأقل فعالية لقلة اتصالهم مع المعلمين. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة ربابعة (1996) التي أظهرت وجود علاقة ايجابية وقوية بين أنماط الاتصال الإداري لدى المديرين وعلاقاتهم الشخصية مع المعلمين، ووجود اثر ذي دلالة إحصائية لجنس المعلم في

تقديرات المعلمين لطبيعة العلاقة الشخصية بينهم وبين مديري مدارسهم. كما تتفق مع دراسة القريوتي (1987) التي أظهرت ما للاتصال والتواصل من أهمية في استمرار بناء وتطور التنظيمات الإدارية على اعتبار أنها تمثل الأعصاب للإدارة حيث أنها تزودها وتتزود منها عن كل ما يجري وما يتوجب عمله في الأنظمة الفرعية التي تشكل النظام الإداري العام، فبدون الاتصال والتواصل لا يمكن إصدار قرارات جيدة ذلك لأن أي تعثر في الاتصالات يؤدي إلى شلل الإدارة واختلالها.

وقد أظهرت النتائج أنّ بعد الموارد البشرية جاء في المرتبة الثانية وهذا يعكس أهمية إدارة الموارد البشرية في معايير القيادة المقترحة من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظر المشرفين، ذلك أن إدارة الموارد البشرية تعد من أهم وظائف الإدارة لتركيزها على العنصر البشري الذي يعد أثمن مورد لدى الإدارة والأكثر تأثيراً في الإنتاجية. وتُعد في غالبية المنظمات ركناً أساسياً، حيث تهدف إلى تعزيز القدرات التنظيمية وتمكين المديرين من استقطاب وتأهيل الكفاءات اللازمة والقادرة على مواكبة التحديات الحالية والمستقبلية. فالموارد البشرية يمكن أن تسهم وبقوة في تحقيق أهداف العملية التربوية (دره والصباغ،2008).

ويرى الشلاش (2009) أن القيادة التربوية الفاعلة تؤدي دورًا بارزًا في تنمية الموارد البشرية وتوجيهها الوجهة السليمة ووجود القادة المتميزين يصنع الفرق الكبير في إدارة المؤسسات التربوية.

وقد أظهرت النتائج أنّ بعد التنمية الذاتية لمديري المدارس قد جاء في المرتبة الثالثة وهذا يعكس أهمية ودور مدير المدرسة باعتباره أحد عناصر الإدارة الفعالة في العملية التربوية، فهو الذي يقود الأفراد الذين يقومون بتنفيذ الخطة حسب الأهداف المنشودة، وفي ضوء المرحلة المحددة لها، كما أن عليه أن يرشدهم ويوجههم، وهذا يتطلب أن يكون قائداً تربويًّا يؤثر في كل جوانب العملية الإدارية، مما يجعل الإدارة أكثر ديناميكية وفعالية، كما يتطلب ألا يعاني من زيادة الضغوط وعدم القدرة على مواجهتها لأن الضغط المرتفع يحدث آثارا سلبية على أداء الفرد ونوعيته.

كما يتطلب هذا من مديري المدارس في ظل العصر الذي نعيش فيه والذي يتسم بالتغيرات والتطورات المتلاحقة في أساليب التعليم والتعلم، أن يتوفر لديهم قدر من المعلومات والأصول العلمية والفنية التي يتطلبها نجاح العمل الإداري والقيادي، القدرة علي تنظيم الظروف التي تمكن الجماعة من تحقيق أهدافها، القدرة علي اتخاذ القرار في الوقت المحدد، القدرة علي المزج بين الإدارة والقيادة بنسب تتفق والمواقف المطروحة، القدرة علي التنبؤ بنتيجة القرارات التي يتم اتخاذها، القدرة علي التفويض، القدرة علي الاستفادة القصوى من الوقت والاستفادة القصوى من الاجتماعات، القدرة علي الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات لأنها أساس التقدم والقدرة علي تهيئة المواقف التي تناسب العمل والإنتاج.

وقد أظهرت النتائج أنّ بعد القيادة والقيم والرؤية لمديري المدارس قد جاء في المرتبة الرابعة وهذا يعكس أهمية ودور مدير المدرسة في قيادة العملية التربوية والتعليمية وتحقيق أهدافها، فالقيادة هي جوهر العملية الإدارية وقلبها النابض، وإنها مفتاح لإدارته، فبدون القيادة الحكيمة لا تستقيم أمور العملية التربوية والتعليمية، ولا تستطيع أن تحقق أهدافها المنشودة، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة العدواني(2013) التي أظهرت أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين السمة الاجتماعية والسلوك القيادي، بينما لا توجد علاقة بين السلوك القيادي وكل من السيطرة، المسؤولية والثبات الانفعالي.

أما بالنسبة لبعد القيم في عمل مديري المدارس، فقد أشار البدري (2005) إلى أن القيادة الإدارية عملية إنسانية بمعنى أن العمل الإنساني هو مصدر كل القيم، فالقيادة التربوية عملية إنسانية في المقام الأول تستهدف تحقيق أقصى إشباع ممكن للرغبات والحاجات الإنسانية وتسعى جاهدة إلى تحسين حياة الإنسان وتعمل من خلال السلوك الإنساني، وكذلك العملية القيادية الإدارية عملية جماعية تعاونية، فلو نظرنا بتمعن للقيادة التربوية نجد أنها عملية مشتركة تسهم في دفع المؤسسة التربوية إلى الأمام، ويقوم بها أكثر من فرد عن طريق التعاون والفهم المتبادل ولا تكون السلطة احتكاراً لأحد وإنما توزع المسؤوليات على الجميع بطريقة الشورى، والعملية القيادية الإدارية عملية تربوية لأنها تستهدف من ناحية تربوية تنمية العاملين والمتصلين بها، ومن الناحية الثانية تهدف إلى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

أما بالنسبة لبعد الرؤية لمديري المدارس فهي تعد ضرورة لنجاح العملية التربوية، ذلك أن العمليات القيادية التربوية عملية منظمة، لأنه لا مكان للعشوائية والارتجال وسوء التنظيم، حيث تتم وفقًا لأهداف محددة وتنظيم سليم وتنسيق للجهود كافة وتنظيم شامل للأنشطة جميعها التي تمارس تحت إشراف المؤسسة. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة أبو زعيتر (2009) إذ توصلت في نتائجها إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة للمهارات القيادية من وجهة نظر معلميهم كانت بدرجة عالية، واحتل مجال المهارات الإدارية المرتبة الأولى، ثم مجال المهارات الفكرية يليه المهارات الإنسانية وأخيراً مجال المهارات الفنية.

كما أظهرت النتائج أنّ بعد التخطيط والتقويم لمديري المدارس قد جاء في المرتبة الخامسة وهذا يدل على أهمية التخطيط الإداري المدرسي من قبل مديري المدارس الذي يستند إلى أهداف واضحة، ومحددة وواقعية، وموضوعية، إذ يعد ذلك عاملاً هامًا في نجاح الإدارة المدرسية وفي تحقيق أهدافها التي هي جزء من أهداف الإدارة التعليمية. وهذا يتطلب من مدير المدرسة والمشاركين له في عملية التخطيط بوضع تصور لمستقبل المدرسة، وتطوير الإجراءات والعمليات والوسائل الضرورية لتحقيق ذلك التصور المستقبلي في الواقع، وما يرتبط به من استجابة لتلك التغيرات الحاصلة في البيئة الداخلية والخارجية المؤثرة على العمل المدرسي من خلال استخدام الموارد والمصادر بصورة أكثر فاعلية. فالتخطيط الاستراتيجي المدرسي يساعد مدير المدرسة والعاملين معًا في تحديد القضايا الأساسية التي تشكل جوهر العمل المدرسي وتؤثر في العمل المدرسي كما يساعد على اتخاذ قرارات تتناسب مع القضايا المطروحة في العمل المدرسي، ووضع تصور لمستقبل المدرسة والوصول بها إلى مستوى عالٍ نحو تحقيق رسالة المدرسة وأهدافها، ووضع إدارتها في موقف نشط ومتميز يتلاءم مع تغيرات البيئة بشكل دائم، وتطوير الواقع المدرسي لمواجهة الصعوبات التي تعترض النجاح والتفوق في المدرسة (الجبوري،2010).

ولكن بعد "القيادة المتمركزة حول التعلم" جاء بدرجة متوسطة (3.47) واحتل المرتبة الأخيرة. ويبدو أن هذا المفهوم لم يترسخ بعد في ثقافة المديرين ومدراء المدارس. وربما لا زال المديرون يعتبرون أنفسهم معنيين بالأمور الادارية بينما أمور التعلم من شأن المعلمين. وهذا يعكس المفهوم الاداري التقليدي في أدبيات الإدارة وهو تقسيم العمل Division of Labor الذي يعود لمطلع القرن الماضي دراسة مخلوف(2007).

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين متوسطات الأداء لمدى تطبيق مديري المدارس لمؤشرات معايير القيادة تعزى لاختلاف الخبرة، الجنس أو المؤهل العلمي؟

أظهرت النتائج وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة تطبيق مديري المدارس لمؤشرات معايير القيادة المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظر المشرفين ناتجة عن اختلاف مستويات المتغيرات، (جدول 3)، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0. 05) بين المتوسطين الحسابيين لدرجة تطبيق مديري المدارس لمؤشرات معايير القيادة المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظر المشرفين يعزى لمتغير الجنس لجميع الأبعاد، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن مديري المدارس يهتمون بتطبيق المعايير القيادية المعتمدة سواء كان ذكر أم أنثى، وقد تعزى إلى أن المديرين والمديرات على قدرٍ مساوٍ من الكفاءة العلمية والمعرفية. وهذا لان الاهتمام بسير العملية التربوية بأفضل حال مصلحة مشتركة لكلا الجنسين تعود على بناء المجتمع ككل، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين المتوسطين الحسابيين لدرجة تطبيق مديري المدارس لمؤشرات معايير القيادة المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظر المشرفين يعزى لمتغير المؤهل العلمي لجميع الأبعاد، تعزى لصالح حملة الدبلوم ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن دور الخبرة العملية التي حصلوا عليها من خلال الإدارة، والتي كونوا من خلالها الخبرة والمعرفة تساوي الخبرات التي حصلوا عليها من هم أعلى درجة علمية. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين المتوسطين الحسابيين لدرجة تطبيق مديري المدارس لمؤشرات معايير القيادة المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظر المشرفين يعزى لمتغير الخبرة لجميع الأبعاد، تعزى لصالح عشر سنوات فما دون. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الذين لديهم خبرة أقل لديهم الرغبة في التطوير الإداري، وذلك يرجع لتأثرهم بالاتجاهات العالمية المعاصرة، بينما من هم أكثر من عشر سنوات خبرة فقد تكونت لهم نمطية خاصة، يصعب تغييرها جراء ما فرضته عليهم المركزية طوال الأعوام الماضية العواملة(2011).

التوصيات

وبناءً على نتائج الدراسة، يوصى الباحث بما يلي:

1- بناء على نتائج الدراسة فإن بعد "القيادة المتمركزة حول التعلم" جاء بدرجة متوسطة دون غيره من الأبعاد التي جاءت بدرجة كبيرة فعلى وزارة التربية الاهتمام بترسيخ هذا المفهوم وكيفية تطبيقه لدى المدراء من خلال قنوات التطوير المختلفة.

2- فتح قنوات اتصال فعالة مع أفراد ومؤسسات في مختلف المجالات المجتمعية الثقافية والتعليمية والاجتماعية والصحية نظرًا لأهمية هذا البعد كما أشارت نتائج هذه الدراسة حيث احتل بعد الاتصال المرتبة الأولى من حيث درجة التطبيق، لذلك لابد من الاستفادة من الإمكانات والخدمات التي تقدمها المؤسسات المختلفة، وبناء شراكات فعلية بين المدرسة والمجتمع. وقد يفاد من مفهوم المدرسة المجتمعية بهذا الصدد.

3- توظيف المعايير المعتمدة في اختيار المدراء

وترقياتهم، وذلك بوضع معايير محددة عند إجراء عمليات الترشيح للاختبار، حتى يمكن الحصول على الفئة المناسبة التي تتوافر فيها جميع المواصفات للقيام بدور مدير المدرسة، حيث تشير هذه الدراسة إلى أهمية المعايير في عملية التطوير والتحسين والارتقاء بالقيادة المدرسية.

4- إجراء دراسات لاحقة حيث أن هذه الدراسة استطلاعية والمعايير لا زالت في بداية تطبيقها. وقد يتطلب الأمر توظيف مناهج بحث وأدوات أخرى.

المراجع

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

البدري، طارق عبد الحميد (2005) أساسيات الإدارة التعليمية ومفاهيمها. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الجبوري، حسين. (2010) التخطيط الاستراتيجي في التعليم: تخطيط معاصر في عالم متجدد، بيروت، الدار العربية للعلوم.

درة، عبد الباري، الصباغ، زهير. (2008) إدارة الموارد البشرية في القرن الحادي والعشرين، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع.

الربابعة، إبراهيم محمد. (1996) نمط الاتصال الإداري لدى مديري المدارس الثانوية وأثره على علاقاتهم مع المعلمين في محافظة عجلون، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.

الشلاش، عبد الرحمن سليمان. (2009) القيادة التربوية، ط1، الرياض، مكتبة الرشيد.

الطويسي، زياد وآخرون. (2015) القيادة التعليمية لتطوير المدرسة (مدخل إلى القيادة التعليمية) ج 1، عمان، وزارة التربية والتعليم.

شحاته، حسن (2003) معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

العدواني، حنان ناصر. (2013) الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت وعلاقتها بالضغوط التنظيمية للمعلمين من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

عساف، م. (2005) واقع الإدارة المدرسية في محافظة غزه في ضوء معايير الإدارة الإستراتيجية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزه.

العواملة، ع. والأمير، م. (2011) درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدرسة الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين، المجلة الأردنية في العلوم التربوية 7 (1): 59-76.

القريوتي، محمد. (1987) وسائل الاتصال الوثائقي المكتوب، القاهرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

القيسي، هناء محمود. (1988) الأنماط القيادية الإدارية السائدة لدى المدارس الإعدادية وعلاقتها ببعض المتغيرات كما يراها أعضاء الهيئة التدريسية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، بغداد.

محمد، مجدي (2013) جودة الأداء. دار الوفاء للطباعة والنشر. القاهرة: الإسكندرية.

مخلوف، سميحة (2007) تقويم الإدارة المدرسية في ضوء المعايير القومية للتعليم المصري، مجلة كلية التربية، جامعة الفيوم، المجلد (7): 309 - 369.

مرسي، محمد منير (2001) الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها. القاهرة: عالم الكتب.

وزارة التربية والتعليم (2014) معايير القيادة. عمان، المؤلف.

Alansari, Amal, E. (2012) A Survey of Leadership standards for Professional Preparation of Public School Principals in Kuwait. Unpublished Doctoral Dissertation, USA: Andrews University.

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

Cunningham, Gregory. (2009) *The Importance And Use of The Educational Leadership Constituent Council (Elcc) Standards As Perceived By P-12 Principals In A Large Suburban School District.* Unpublished Doctoral Dissertation, USA: Mercer University.

Council of Chief State School Officers, (2008) Educational Leadership Policy Standards: ISLLC 2008, Washington, USA

Council of Chief State School Officers, (2014) ISLLC Standards 2014, Draft for Public Comment, Washington, USA,

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

Harris, Sandra, Lowery, Sandra.(2004) *Standards -Based Leadership*. New York: Rowman & Little field Publishing Group Inc.

Murphy, Joseph, Shipman, Neil (1998) *Standards-Based Approach to Strengthening Educational Leadership*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (San Diego, CA, April13-17, 1998).

Pinto, Derek. (2014) Effective Princpal Leaderships Behavior: The student perspective, U.S.A, California state university, San Bernardino.

Tovy, Michael, Neroli, Sheldon, Mary, Uren. (2010) Managing Performance Improvement, Person, Australia.

Vaillant, D. (2015) School Leadership, trends in policies and practices, and improvement in the quality of education: "Education for all Global Monitoring" Final Report, UNESCO.

Ravitch, Dian. (1995) National Standard in American Education. USA: Library of congress.

Ricketts, Cliff.(2011) Leadership Personal Development and Career Success, Library of congress. USA

Shipman, Neil, J., Queen, J., Allen, Apeel, Henry. (2013) *Transforming School Leaders with ISLLC and Elcc*. New York: Routledge.

The extent of Applying the Educational Leadership Indicators Standards, that were Approved by the MOE, by Public School Principals from the Perspective of the Educational Supervisors: Exploratory Study

Saleh Hawamdeh, Aref Atari*

ABSTRACT

This study aimed at showing the extent of applying the approved Educational Leadership Indicators Standards by Public School Principals from the perspective of the Educational Supervisors. A descriptive methodology was employed and a questionnaire was distributed to 317 supervisors in 13 educational directorates out of which only 313 were suitable for analysis. The validity and reliability of the questionnaire was considered. The findings showed that principals' application of the sixth indicators of the standards were high except for the standard "Pupil-Learning centered Leadership" which was at the average. The results indicated that there were no significant differences at the level(α= 0,5) for the extent of applying the leadership standard by school principals due to Gender, whereas there was a significant difference due to the variable experience (10 years or more) and there also a significant difference due to level of education Diploma of Education. Based on the results a number of recommendations were presented such as training on 'learning based Leadership", strengthening relationship with the society, employing the standards in principals' performance appraisal and conducting further research studies with other methodology and instruments.

Keywords: Indicators, Leadership Standards, Supervisors.

* Faculty of Educational Sciences, Yarmouk University, Jordan. Received on 29/11/2015 and Accepted for Publication on 8/2/2016.