مستوى الممارسات القيادية التعليمية لمديري مدارس المرحلة الابتدائية في دولة الكويت

د. سناء عيد جابر المطيري
الهيئه العامة للتعليم التطبيقي والتدريب
كلية التربية – جامعة الكويت
drsanaa2014@hotmail.com

مستوى الممارسات القيادية التعليمية لمديري مدارس المرحلة الابتدائية في دولة الكويت

د. سناء عيد جابر المطيري
الهيئه العامة للتعليم التطبيقي والتدريب
كلية التربية – جامعة الكويت

الملخص

هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى الممارسات القيادية التعليمية لدى مديري المدارس، في دولة الكويت وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (١٩٠) مديرًا ومديرة وعلى (١٦٤) مشرفاً ومشرفة اختيروا بالطريقة العشوائية وفقاً لمتغيرات الجنس والمؤهل والخبرة. وتكونت أداة الدراسة من (٤١) فقرة وزعت على خمسة مجالات رئيسة هي: التعلم والتعليم، المنهاج، النمو المهني، تقويم تحصيل الطلبة، الرؤية والرسالة والأهداف.

وأشارت النتائج أن تقديرات مديري المدارس لمستوى ممارساتهم التعليمية قد جاءت عالية في مجالات الدراسة الخمسة، بينما كانت تقديرات المشرفين التربويين لمستوى الممارسات القيادية لمديري المدارس بدرجة عالية فقط في مجال التعلم والتعليم، أما بقية المجالات فقد جاءت متوسطة. كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقدير مديري المدارس والمشرفين التربويين للممارسات القيادية التعليمية لمديري المدارس ولصالح مديري المدارس. كما أوضحت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المشرفين تعزى لمتغيري الجنس والخبرة، بينما أظهرت فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي في مجال المنهاج. وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات مديري المدارس لمستوى ممارسات القيادة التعليمية تعزى إلى الجنس والخبرة، في حين أظهرت نتائج الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيري المؤهل في مجال التعلم والتعليم والمنهاج والرؤية والرسالة والأهداف.

الكلمات المفتاحية: الممارسات القيادية التعليمية، التعلم والتعليم، المنهاج، النمو المهني، تقويم تحصيل الطلبة، الرؤية والرسالة والأهداف.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠١٣/٩/٢٢م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٤/٢/٩م

Educational leadership practices of elementary school principals in Kuwait

Dr. Sana E. Al-Motery
The Public Authority For Applied Education & Training
Kuwait University

Abstract

This study aimed to know the real practices of the educational leadership of the school principals in Kuwait. It was applied to (19) school principals and (164) supervisors males and females, who were randomly chosen according to the variables of sex, qualifications and experience. The instrument of the study was made of (41) articles distributed among five main fields: Teaching and learning, the curriculum, vocational development, evaluation of students' achievement, vision, aims and objectives.

The results showed that school principals' assessments for educational leadership practices was high in every area of the vocational field, while the supervisors, assessment was high in the teaching-learning field. Assessment of other fields was medium. The results also showed no statistical differences between the school principals' assessments of the leadership practice that can be attributed to the variables of sex and experience. But it showed differences that can be attributed to the variable of qualifications in the first field: teaching-learning one, the second: curriculum, the fifth: vision, aims and objectives and all fields together. But the results showed statistical differences, between school principals' assessments in the third field: vocational development and the fourth one: evaluating students' achievement.

Keywords: educational leadership, teaching and learning, the curriculum, vocational development, evaluation of students' achievement, vision, aim and objectives.

مستوى الممارسات القيادية التعليمية لمديري مدارس المرحلة الابتدائية في دولة الكويت

د. سناء عيد جابر المطيري
الهيئه العامة للتعليم التطبيقي والتدريب
كلية التربية – جامعة الكويت

المقدمة:

تعتبر التربية أداة ناجعة لتطور الأمم ورقيها، ورافداً هاماً للتنمية بمفهومها الشامل، وكثيراً ما تعقد عليها الآمال والطموحات في الإسهام في نهضة الشعوب وتقدمها، وفي تمكينها من حل معضلاتها الحالية والمستقبلية. وقد تنبهت الأمم لدور التربية وأهميتها، فباتت تراجع أنظمتها التربوية باستمرار بوصفها البوابة الرئيسة والعريضة للولوج إلى عالم الرقي والتقدم، فلا غرابة أن تلجأ الأمم الحيّة إلى التربية عندما تلم بها المعضلات والتحديات، من هنا تعالت الصيحات التي تنادي بأنّ التربية هي المشكلة، وبأنها الحل في الوقت ذاته، بمعنى أن التربية بصورتها الحالية مشكلة من مشكلات التطوير والنهضة والرقي، نظراً لجمود بنيتها ومناهجها وأدائها، في حين يعد الارتقاء بها وإصلاحها وتطويرها سبيلاً من سبل التقدم.

وترتبط جودة التربية غالباً بجودة قيادتها، فمصير التربية بشكل عام يتطلب قائداً تربوياً على مستوى المسؤولية التي تليق بالدور الذي يضطلع به لتحقيق تربية نوعية ارتقائية تضمن تحقيق الأفراد لذواتهم في أجواء تكتنفها التشاركية والديمقراطية، وتسهم في توطيد الإبداع وترسيخه (عريفج، ٢٠٠٧).

فالمدارس بمفردها يمكن أن تكون مبدعة لبعض الوقت، ولكن لا يمكن أن تتسنى لها مواصلة هذا الإبداع دون تشجيع ودعم طويل الأمد ومستمر من القادة التربويين في المناطق التعليمية، فالإبداع والتغيير سواء أكان على مستوى المدرسة أم المنطقة التعليمية، هو في النهاية وظيفة القيادة (Chapman, 2012).

إنّ الارتقاء بدور المؤسسة التربوية في دولة الكويت، وتجديد الفكر الإداري، وتطوير أساليب الإدارة التربوية، وامتلاك رؤية لمستقبل، اصبحت ضرورة لابد منها، ومجالاً واسعاً لدراسة التحديات المتوقعه في ميدان القيادة التربوية، وأنماطها القادرة على الاستجابة للتحديات المقبلة، وهو ما تسعى هذه الدراسة إلى الإسهام فيه من خلال تقديم رؤيا مستقبلية تستند إلى طيف متنوع من آراء كثير من مديري ومشرفي وزارة التربية والتعليم في دولة الكويت.

قام المحبوب (٢٠٠٠) بدراسة هدفت إلى معرفة درجة كفاءة مديري ومديرات المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلمي ومعلمات هذه المرحلة في محافظة الإحساء، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن تقديرات المعلمين والمعلمات لدرجة كفاءة ممارسات مديري المدارس (عالية) في الممارسات الإدارية والفنية، وأن تقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمات للممارسات الإدارية والفنية أكبر من تقديرات المعلمين، كما أظهرت نتائج الدراسة أيضاً وجود دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين والمعلمات تعزى لمتغير الجنس والخبرة ولصالح فئة المعلمات.

وأجرى القداح (٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى التوصل إلى الكفايات المهنية المستقبلية اللازمة لمدير المدرسة الثانوية الأردنية في الربع الأول من القرن الحادي والعشرين، وتطوير إنموذج مقترح لتلك الكفايات، خلص فيها إلى أنه ما زال هناك ميل نحو أولويات إدارية بحتة على حساب الجوانب الفنية المرتبطة بجوهر عمليات التعلم والتعليم، وأن مديري المدارس غالباً ما يغفلون دورهم القيادي التعليمي الفني الذي يعد صلب عملهم.

وفي دراسة أجراها "كوتون" (Cotton, 2003)، والتي هدفت إلى تحديد الحاجات المهنية لمديري المدارس بوصفهم قادة تعليميين، وتحديد مصادر النمو المهني والعوامل المؤثرة في مشاركة المديرين في برامج النمو المهني، ولقد خلصت الدراسة إلى أن المجالات الأدائية للقيادة التعليمية جميعها عدّت مهمة حاسمة للقيام بالدور القيادي التعليمي، وهي حاجات مهنية ملحة، وقد شملت على مجالات: وضع الرؤية والرسالة والأهداف، والإشراف على التعليم والمعلمين، وإدارة المنهاج والتدريس، ومراقبة تقدم الطلبة، وتعزيز النمو المهني.

كما أشارت النتائج أيضاً إلى أن كثيراً من المديرين عدّوا نموذج النمو المهني المستند إلى ورش العمل في المؤثرات المصدر الأهم من مصادر النمو المهني، وفي جميع مجالات القيادة التعليمية، في حين عدّ القليل منهم نموذج النمو المهني، المستند إلى الجامعة مصدراً هاماً من مصادر النمو المهني، وأشار مديرو المدارس أيضاً إلى أهمية أن تكون برامج وفعاليات النمو المهني متمركزة مع أهداف المدرسة وتزيد من قاعدتهم المعرفية والمهارية، وتتفق مع أهدافهم الشخصية.

وفي دراسة أجراها "مير" (Muir, 2004) اهتمت بإدراك المديرين المساعدين والمعلمين لعناصر السلوك القيادي التعليمي الفاعل لمديري المدرسة الثانوية، والتي استندت إلى أن المدارس الفاعلة هي نتاجات لقيادة تعليمية فاعلة تنعكس على جودة التعلم والتعليم في المدرسة، وأن هناك شعوراً لدى المعلمين برضا وظيفي يزيد من جودة التعليم باستمرار.

وقد خلصت الدراسة إلى أن هناك عناصر عديدة للسلوك القيادي التعليمي الفاعل لمديري المدرسة الثانوية ترتبط بشكل مباشر في مجال التعلم والتعليم والمنهاج والنمو المهني، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المديرين، إذ قدروا ممارسة أعلى لهذه العناصر.

وفي دراسة أجرتها "كيس" (Case, 2004) هدفت استقصاء وجهات نظر التربويين المختصين للسلوكات القيادية التعليمية لمديري المدارس الابتدائية ذات الأداء المرتفع والفقيرة، ولتحقيق ذلك تم اختيار ثماني مدارس تتسم بأداء تعلمي تعليمي مرتفع وفي مناطق فقيرة، وتم تطبيق أداة تتكون من (٢٩) مؤشرًا من مؤشرات القيادة التعليمية، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن مديري المدارس يمارسون (٢٨) مؤشرًا من أصل (٢٩) شملتها الدراسة، وحظي مؤشرًا تأسيس ثقافة وجو مشجع وداعم للتعلم من خلال وضع توقعات أداء عالية لإنجازات الطلبة، ووضع أهداف تعليمية تتسق مع المعايير المحلية أو معايير الولاية على أعلى درجة ممارسة. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن مديري المدارس يمارسون بانتظام السلوكات القيادية التعليمية، ولهم رؤى تعليمية واضحة لمدارسهم بوصفها مدارس تتسم بأداء تعليمي مرتفع، ويدركون أهمية إيصال الأهداف إلى مجتمع التعلم، ويحرصون على المراقبة المستمرة لعمليتي التعلم والتعليم.

كما أجرى غروف (Grove, 2004) دراسة هدفت إلى استقصاء دور السلوكات القيادية التعليمية في مساعدة مديري المدارس والمعلمين على النجاح، وتجاوز المعايير الأكاديمية العالية والاختبارات في ظل المساءلة، ولقد خلصت الدراسة إلى أن المديرين كانوا يسهلون وييسرون إيجاد الأهداف، ويوظفون الطرائق الناجعة لإيصال هذه الأهداف، ويوحدون طرائق ملائمة تربط أهداف المدرسة بمعايير الولاية ربطًا محكماً ومباشراً، فالمديرون حددوا توظيف البيانات بوصفها طريقة تساعد المعلمين على فهم أهمية المساءلة ومعايير التنفيذ، ولقد حددت الدراسة بوضوح السلوكات القيادية التعليمية للمديرين الناجحين الذين تمكنوا من الارتقاء بتحصيل الطلبة في مدارسهم، وتوصل الباحث إلى أن مفهوم القيادة التعليمية، ومفهوم المساءلة سوف يظلان يحظيان بالاهتمام المتنامي والمتزايد في المستقبل.

وقام "ستيفنز" (Stephens, 2004) بدراسة هدفت إلى استقصاء السمات القيادية التعليمية لمديري مدارس مونتانا (Montana)، والتي حولت المدارس من مدارس ذات تحصيل متدنٍ إلى مدارس ذات تحصيل مرتفع، واعتمد الباحث في دراسته على نتائج اختبار "أيوا" (Iowa) للتطوير التربوي في تحديد إنجازات الطلبة التحصيلية .

وقد خلصت الدراسة إلى أن الممارسات المرتبطة بمدير المدرسة بوصفه تواصليًا، والممارسات المرتبطة بالمدير بوصفه حضورياً والمترافقة مع الزيارات الصفية المتكررة، عدّت ممارسات تعليمية فاعلة في تحسين تحصيل الطلبة، فعلى مدير المدرسة امتلاك معرفة متعمقة بالتعلم والتعليم الذي يحدث في مدرسته، حتى يتسنى له تطوير رؤية للتحصيل الأكاديمي لمدرسته، والذي يترتب عليه حسن إيصالها المستمر إلى مجتمع المدرسة.

وفي دراسة أجراءها "جغبو" (Hugbo, 2004) هدفت إلى معرفة درجة الممارسات القيادية التعليمية لمديري ثلاث مدارس في ولاية لوس أنجلوس، وأثرها على المناخ المدرسي من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن ممارسات مديري المدارس بوصفهم قادة تعليميين تفضي إلى تطوير مناخ مدرسي إيجابي وداعم يتيح لمديري المدرسة وضع التوجه التعليمي للمدرسة، والارتقاء بالمعلمين مهنياً من خلال التدريب والمراقبة والعمل الجماعي، كما أشارت النتائج أيضاً إلى أن القادة التعليميين المؤثرين هم الذين يعملون مع المعلمين عن كثب لتسهيل تنفيذ المنهاج وتحسين طرائق تعلمهم.

يتبين من خلال استعراض الدراسات السابقة بأن موضوع القيادة التعليمية بات مطلباً ملحاً للإدارة المدرسية الفاعلة، وباتت التوجهات الإدارية التربوية الحديثة تؤكد عليه، إذ أضحى مطلوباً من مدير المدرسة الفاعل التسلح بمهارات وكفايات القيادة التعليمية؛ حتى يتسنى له القيام بدوره الفني الإشرافي الارتقائي الذي يرتبط إيجاباً بفاعلية المدرسة، الأمر الذي يترتب عليه نتاجات أكاديمية تحصيلية للطلبة.

مشكلة الدراسة:

في ضوء المتغيرات العالمية المتسارعة والمتزايدة، والاعتماد على التربية والتعليم في تحقيق التنمية المستدامة، استحوذ مدير المدرسة، على اهتمام العديد من الباحثين والدارسين في مجال الإدارة التربوية. بل وتعالت الصيحات في العقد الأخير من القرن المنصرم منادية بضرورة أن تبدأ شرارة الإصلاح من المدرسة، مجسدة بإدارتها بوصفها الوحدة الأساس التي يستند إليها النظام التربوي في تحقيق رؤاه وتوجهاته والتي لن تتجسد ما لم تجد مديراً مزوداً بمهارات القيادة الفاعلة، وواعياً بمترتبات هذه الرؤى والتوجهات، ومدركاً للدور الريادي للمدرسة بوصفها رافداً من روافد التنمية بمفهومها الشامل.

وينظر الفكر الإداري المعاصر لمدير المدرسة على أنه قائد تربوي يتبوأ أدواراً ومسؤوليات حاسمة وهامة وبالغة التعقيد في الوقت نفسه، إذ غالباً ما يرتبط نجاح المدرسة أو فشلها في

تحقيق أهدافها ومراميها ورسالتها بالكيفية التي يدير بها المدرسة وبسلوكاته القيادية، وربط نجاحات المدير بدرجة ممارسته الفاعلة لمهارات القيادية التعليمية، واعتبار مدير المدرسة الناجح ليس القائد التعليمي فحسب، بل المنسق للمعلمين كقادة تعليميين.

أسئلة الدراسة:

بناءً على ما تقدم، تتلخص مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي «ما مستوى الممارسات القيادية التعليمية لمديري مدارس المرحلة الابتدائية بدولة الكويت»؟.

وبالتحديد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما مستوى ممارسات القيادة التعليمية لدى مديري مدارس المرحلة الابتدائية في دولة الكويت من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين أنفسهم؟

٢- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين تقديرات المشرفين التربويين ومديري المدارس لمستوى ممارسات القيادة التعليمية لدى مديري مدارس المرحلة الابتدائية في دولة الكويت، تعزى لوظيفتهم التربوية؟

٣- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين تقديرات المشرفين التربويين لمستوى ممارسات القيادة التعليمية لدى مديري مدارس المرحلة الابتدائية في دولة الكويت، تعزى للجنس والمؤهل والخبرة؟.

٤- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين تقديرات مديري مدارس المرحلة الابتدائية في دولة الكويت لمستوى ممارسات القيادة التعليمية لديهم تعزى للجنس والمؤهل والخبرة؟.

أهمية الدراسة:

هناك ثمة مسوّغات عدة تؤكد أهمية هذه الدراسة، لعلّ من أبرزها:

١- تزويد أقسام الإدارة التربوية في الجامعات بتغذية راجعة عن مستوى الممارسات القيادية التعليمية لمديري المدارس؛ مما يتيح لها تضمين مساقات وبرامج تعمل على تحقيق ممارسات قيادية تعليمية.

٢- تزويد القائمين على برامج تدريب مديري المدارس بتغذية راجعة تطويرية عن مستوى الممارسات القيادية التعليمية لمديري المدارس، مما يساعدهم على تصميم برامج تدريبية.

٣- تبصير مديري المدارس بالمهام والأدوار المتوقع منهم ممارستها، مما يسهم في توضيح الدور الذي يلعبونه، وتطوير فهم أفضل للمهام والمسؤوليات المنوطة بعملهم.

٤- تزويد القائمين على تقويم أداء المديرين بمؤشرات أداء تعليمية تعينهم على تقويم أداء المديرين.

حدود الدراسة:

يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء المحددات التالية:

الحدود الموضوعية: أن الدراسة الحالية تتناول البحث في مستوى الممارسات القيادية التعليمية لمديري مدارس المرحلة الابتدائية في دولة الكويت.

الحدود المكانية: تستطلع الدراسة آراء عينة من قيادي خمس مناطق تعليمية وهي الجهراء والأحمدي وحولي ومبارك الكبير.

الحدود الزمانية: تستطلع الدراسة آراء عينة من قيادي المناطق التعليمية في العام الدراسي٢٠١٢/٢٠١٣م.

مصطلحات الدراسة:

اشتملت الدراسة على عدة مصطلحات يمكن تعريفها إجرائياً كما يلي:

الممارسة practice: مجموعة الأعمال والسلوكيات التي يقوم بها مدير المدرسة بحيث يمكن قياس تلك الممارسة من خلال مجالات الاستبانة وهي: التعلم والتعليم، والمنهاج، والنمو المهني، وتقويم تحصيل الطلبة وتعزيزه، الرؤية والرسالة والأهداف.

الممارسات القيادية The task of leadership: هي المهام التي يقوم بها مدير المدرسة لقيادة القوى العاملة في العملية التربوية في مؤسسة تعليمية وتوجيهها نحو تحقيق الأهداف التربوية ضمن المجالات التالية: التعلم والتعليم، والمنهاج، والنمو المهني، وتقويم تحصيل الطلبة وتعزيزه، الرؤية والرسالة والأهداف.

مدير المدرسة: هو الشخص (المدير/ة والمساعد/ة) المعين رسمياً من قبل وزارة التربية والتعليم في دولة الكويت، والمكلف بتسيير شؤون المدرسة من جميع النواحي الإدارية والفنية. بهدف تحسين العملية التعليمية - التعلمية من خلال إدارة الموارد البشرية والمادية.

المشرف التربوي: هو الشخص الذي يقدم خدمات فنية متخصصة للموارد البشرية العاملة في الميدان؛ كي تنعكس على النمو المهني لتلك الموارد بهدف إحداث مزيد من التحسين للنتاجات التربوية، وتطويرها.

منهجية الدراسة:

نحت هذه الدراسة المنحى الوصفي المسحي في إجرائها، حيث استطلعت وجهات نظر جميع مديري المدارس والمشرفين التربويين في المناطق التعليمية في دولة الكويت، وذلك خلال العام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣م.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس في المناطق التعليمية التابعة لوزارة التربية والتعليم وعددهم (٢٥٠). وجميع المشرفين التربويين والمشرفات التربويات العاملين في المناطق التعليمية التابعة لوزارة التربية والتعليم وعددهم (١٨٠)، مشرفًا. ولقد تم اختيار عينة عشوائية طبقية من مجتمع الدراسة حيث تكونت عينة الدراسة من (١٩٠) مدير مدرسة ومديرًا مساعداً، كما اشتملت الدراسة على (١٦٤) مشرفًا ومشرفة من مجتمع المشرفين التربويين، حيث اختيروا بالطريقة العشوائية وفقاً لمتغيرات الجنس والمؤهل والخبرة.

أداة الدراسة:

قامت الباحثة بتطوير أداة الدراسة (استبانة) تقيس الممارسات القيادية التعليمية لمدير المدرسة من خلال الاستعانة بالأدب النظري المتعلق بالقيادة التعليمية لمديري المدارس، حيث وضعت أداة الدراسة بصورتها الأولية من خلال وضع قائمة بأهم الممارسات القيادية التعليمية لمدير المدرسة تتكون من (٥٠) فقرة (ممارسة قيادية) موزعة في خمسة مجالات رئيسة هي: التعلم والتعليم، والمنهاج، النمو المهني، تقويم تحصيل الطلبة، الرؤية والرسالة والأهداف.

صدق الأداة وثباتها:

لمعرفة مدى صدق الاستبانة اُستخرِجت دلالة صدق المحتوى باستخدام أسلوب التحكيم حيث عُرضت الاستبانة على (١٥) محكمًا من أساتذة الجامعات، ومن الخبراء المختصين بالإدارة والقيادة التعليمية والمهتمين، حيث استفادت الباحثة من ملاحظات المحكمين واقتراحاتهم، فيما يتعلق بتعديل بعض الفقرات أو إعادة صياغتها لتتناسب والمجال الذي وردت فيه، وقد أصبح عدد فقرات الاستبانة في صيغتها النهائية (٤١) فقرة موزعة على مجالات الدراسة الخمسة. وتمّ حساب معامل الثبات لكل مجال من المجالات الخمسة، والمجالات مجتمعة بطريقة الثبات بالإعادة (Test-Retest)، حيث كان الفاصل الزمني بين

التطبيق الأول والتطبيق الثاني ثلاثة أسابيع، وتكونت عينة الثبات من (١٠) مشرفين تربويين و(٢٠) مدير مدرسة ومديرة من مجتمع الدراسة، حيث تم استثناء هذه العينة من المشمولين بالدراسة، وبلغت قيم معامل الثبات كما هو مبين في الجدول (١).

جدول (١)
معاملات الثبات لمجالات الأداة الخمسة

المجال	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	الكلي
معامل الثبات	٠,٨٩	٠,٧٨	٠,٨٥	٠,٨٤	٠,٧٧	٠,٨٦

وترى الباحثة أن قيم معاملات الثبات السابقة كافية لأغراض الدراسة، استناداً إلى الأدب التربوي في الإدارة التربوية وقد تم اعتماد مستويات التقدير التالية حسب جدول(٢).

جدول(٢)
مستويات التقدير لاستجابات مديري المدارس والمشرفين التربويين

درجة الممارسة	المتوسط الحسابي
عالية جدًا	٤,٥٠ – ٥,٠٠
عالية	٣,٥٠ – ٤,٤٩
متوسطة	٢,٥٠ – ٣,٤٩
قليلة	١,٥٠ – ٢,٤٩
قليلة جدًا	أقل من ١,٥٠

نتائج الدراسة :

وفيما يلي عرض للنتائج التي توصلت إليها الدراسة:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

والذي نصه: «ما مستوى ممارسات القيادة التعليمية لدى مديري مدارس المرحلة الابتدائية في دولة الكويت من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين أنفسهم؟.

وللإجابة عن السؤال الأول تم احتساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لكل فقرة (ممارسة) من الفقرات الواردة في أداة الدراسة، التي تقيس مستوى الممارسات القيادية التعليمية لدى مديري مدارس المرحلة الابتدائية في دولة الكويت، والبالغ عددها (٤١) فقرة، وتم ترتيبها تنازليًا حسب أهميتها. ويظهر الجدول (٣) أن تقديرات مديري المدارس لمستوى الممارسات القيادية لديهم على كل مجال من مجالات الأداة الخمسة والمجالات مجتمعة جاءت ضمن فئة التقدير بدرجة عالية حيث تراوح المتوسط الحسابي لها بين (٤,٠٦) التعلم

والتعليم، وبين (٣,٧٥) المنهاج، وبالنسبة لتقديرات مديري المدارس على المجالات مجتمعة فقد حصلت على متوسط حسابي (٣,٩٥).

أما المشرفون التربويون فقد جاءت تقديراتهم ضمن فئة التقدير بدرجة عالية فقط على المجال الأول (التعلم والتعليم) بمتوسط حسابي (٣,٥١)، أما باقي المجالات الأربعة والمجالات مجتمعة، فقد جاءت ضمن فئة التقدير بدرجة متوسطة، حيث حصل المجال الثاني (المنهاج) على أقل متوسط حسابي وبلغ (٣,٣٦)، وبالنسبة لتقديرات المشرفين التربويين على المجالات مجتمعة فقد حصلت على متوسط حسابي (٣,٤٥).

جدول (٣)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة، للممارسات القيادية التعليمية لدى مديري مدارس المرحلة الابتدائية في دولة الكويت من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين على كل مجال من مجالات الأداة والمجالات مجتمعة

رقم المجال	نص المجال	مديرو المدارس			المشرفون التربويون		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١	التعلم والتعليم	٤,٠٦	٠,٧١	١	٣,٥١	٠,٩٤	١
٢	المنهاج	٣,٧٣	٠,٨٤	٥	٣,٣٦	٠,٩٨	٥
٣	النمو المهني	٣,٩٥	٠,٧٥	٤	٣,٤٣	٠,٩٩	٤
٤	تقويم تحصيل الطلبة وتعزيزه	٣,٩٦	٠,٧٤	٣	٣,٤٩	٠,٩١	٢
٥	الرؤية والرسالة والأهداف	٤,٠٥	٠,٧٥	٢	٣,٤٨	٠,٩٢	٣
	المجالات الخمسة مجتمعة	٣,٩٥	٠,٦٩		٣,٤٥	٠,٩٠	

جاءت تقديرات مديري المدارس على الفقرات المتعلقة بالمجال الأول (التعلم والتعليم) بين (٣,٧٣) المتعلقة بالفقرة رقم (١) ونصها: «يطلع المعلمين باستمرار على مستجدات البحوث التربوية ويشجعهم على تجربتها». وبين (٤,٤٢) المتعلقة بالفقرة رقم (٤) ونصها: «يشجع الإبداع والابتكار ويعززه في عملية التعليم».أما متوسط تقديرات المشرفين على المجال الأول (التعلم والتعليم) فجاءت بين (٣,١٩) المتعلق بالفقرة رقم (١): «يطلع المعلمين باستمرار على مستجدات البحوث التربوية ويشجعهم على تجربتها»، وبين (٤,٠١) الفقرة رقم (٩): «يشجع توظيف التكنولوجيا في تجويد عملة التعليم».

وأشارت متوسطات تقديرات مديري المدارس على الفقرات المتعلقة بالمجال الثاني (المنهاج) بين (٣,٢٢) الخاص بالفقرة رقم (٦) والتي نصها: «يشرك المعلمين في تصميم المنهاج وإثرائه»، وبين (٤,٦) المتعلق بالفقرة رقم (٥) والتي نصها: «يزود المعلمين بالمعلومات اللازمة حوّل ما يستجد من تعديل أو تطوير للمنهاج».أما متوسط تقديرات المشرفين على المجال الثاني (المنهاج) فتشير إلى أن الفقرات جاءت بين (٢,٨٩) للفقرة رقم (٦) والتي نصها: «يشرك المعلمين في تصميم المنهاج وإثرائه»، وبين (٣,٥٨) للفقرة رقم (٢) «يناقش المعلمين في أهداف المنهاج وتوجهاته».

وجاءت متوسطات تقديرات مديري المدارس على الفقرات المتعلقة بالمجال الثالث (النمو المهني) ما بين (٣,٦٥) للفقرة رقم (١) والتي نصها: «يوفر فرص برامج نمو مهني للمعلمين تلبي حاجاتهم الحقيقية» وبين (٤,٤٢) للفقرة رقم (٦) والتي نصها: «يشجع الزيارات المتبادلة بين المعلمين».أما متوسط تقديرات المشرفين على نفس المجال فتشير توزع الفقرات بين (٢,٩٨) للفقرة رقم (٣) والتي نصها: «يشجع المعلمين على توظيف البحوث الإجرائية في حل مشكلاتهم التعليمية»، وبين (٣,٨٦) للفقرة رقم (٦) والتي نصها: «يشجع الزيارات المتبادلة بين المعلمين».

وبينت النتائج أن متوسط تقديرات مديري المدارس على الفقرات المتعلقة بالمجال الرابع (تقويم تحصيل الطلبة وتعزيزه) جاءت بين (٣,٧٥) الفقرة رقم (٢) والتي نصها: «يضع توقعات أداء عالية للطلبة»، وبين (٤,٢٢) للفقرة رقم (٤): «يكرم الطلبة المتفوقين، ويحتفل بنجاحاتهم». وبالنسبة لمتوسط تقديرات المشرفين على المجال الرابع، فيشير إلى أن الفقرات جاءت بين (٣,٢٩) للفقرة رقم (٦): «يشجع المعلمين على بناء الخطط الإغنائية التي تنمي مهارات التفكير العليا لدى الطلبة وتقويمها باستمرار»، وبين (٣,٧٩) للفقرة رقم (١١): «يكرم الطلبة المتفوقين ويحتفل بنجاحاتهم».

وأشارت النتائج إلى أن متوسط تقديرات مديري المدارس على الفقرات المتعلقة بالمجال الخامس (الرؤية والرسالة والأهداف) جاءت بين (٣,٨١) الفقرة رقم (٢): «يشكل رؤية المدرسة بحيث تصبح كمؤشرات أداء المعلمين»، وبين (٤,٣٨) الفقرة رقم (٤): «يسعى إلى تحقيق سياسة التعليم في الدولة». أما متوسط تقديرات المشرفين على المجال الخامس فتشير إلى أن الفقرات جاءت بين (٣,٢٤) للفقرة رقم (٩): "يساعد على أن تسهم رؤية المدرسة في توحد أفكار المعلمين وتوقعاتهم وتشكيل أرضية مشتركة لهم"، وبين (٣,٧٤) للفقرة رقم (٦): "يساهم في توضيح رسالة الوزارة لدى معلمي المدرسة وطلابها".

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

والذي نصه «هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين تقديرات مديري المدارس والمشرفين التربويين لمستوى الممارسات القيادية التعليمية لدى مديري مدارس المرحلة الابتدائية في دولة الكويت تعزى لوظيفتهم التربوية؟

للإجابة عن السؤال الثاني، وبهدف اختبار دلالة الفروق في تقديرات أفراد العينة في ضوء الوظيفة التربوية (مدير مدرسة، مشرف تربوي)، تم استخدام اختبار «ت» (T-test) للعينات المستقلة، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (٤).

جدول (٤)
نتائج اختبار «ت» (T-test) للكشف عن مستوى دلالة الفروق في تقديرات أفراد العينة في ضوء الوظيفة التربوية

المجال		الوظيفة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
١-	التعلم والتعليم	مشرف	١٦٤	٣,٥١	٠,٩٤	٦,١٤	٣٤٩	*٠,٠٠
		مدير	١٩٠	٤,٠٦	٠,٧١			
٢-	المنهاج	مشرف	١٦٤	٣,٣٦	.٩٨٠	٤,٠٦٩	٣٤٩	*٠,٠٠
		مدير	١٩٠	٣,٧٣	٠,٨٤			
٣-	النمو المهني	مشرف	١٦٤	٣,٤٣	٠,٩٩	٥,٤٦١	٣٤٩	*٠,٠٠
		مدير	١٩٠	٣,٩٥	٠,٧٥			
٤-	تقويم تحصيل الطلبة وتعزيزه	مشرف	١٦٤	٣,٤٩	٠,٩١	٥,١٨٦	٣٤٩	*٠,٠٠
		مدير	١٩٠	٣,٩٦	٠,٧٤			
٥-	الرؤية والرسالة والأهداف	مشرف	١٦٤	٣,٤٨	٠,٩٢	٦,١٥٨	٣٤٩	*٠,٠٠
		مدير	١٩٠	٤,٠٥	٠,٧٥			
٦-	المجالات مجتمعة	مشرف	١٦٤	٣,٤٥	٠,٩٠	٥,٧٦٤	٣٤٩	*٠,٠٠
		مدير	١٩٠	٣,٩٥	٠,٦٩			

* دالة إحصائيًا.

تشير النتائج في الجدول (٤) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في تقديرات أفراد العينة لجميع المجالات على أساس الوظيفة التربوية، حيث إن مستوى الدلالة لكل مجال (α = ٠,٠٥)، وهو أقل من مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) الذي تم اختبار الفرضيات على أساسه. كما يظهر الجدول نفسه أن الدلالة كانت لصالح مديري المدارس كون متوسطات تقديراتهم أعلى من متوسطات تقديرات المشرفين التربويين على جميع المجالات.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

والذي نصه» هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين تقديرات المشرفين التربويين لمستوى الممارسات القيادية التعليمية لدى مديري مدارس المرحلة الابتدائية في دولة الكويت تعزى للجنس والمؤهل والخبرة؟.

وبهدف اختبار دلالة الفروق في تقديرات أفراد العينة من المشرفين التربويين في ضوء الجنس، تم استخدام اختبار "ت" (T-test) للعينات المستقلة، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (٥).

جدول (٥)
نتائج اختبار (ت) للكشف عن مستوى دلالة الفروق في تقديرات أفراد العينة من المشرفين التربويين في ضوء الجنس

	المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة (α)
١	التعلم والتعليم	أنثى	٨٢	٣,٥٩	٠,٩٥	١,٣٨٧	١٥٨	٠,١٦٧
		ذكر	٨٢	٣,٣٧	٠,٩٠			
٢	المنهاج	أنثى	٨٢	٣,٤٣	٠,٩٧	١,٢٤٦	١٥٨	٠,٢١٥
		ذكر	٨٢	٣,٢٣	٠,٩٧			
٣	النمو المهني	أنثى	٨٢	٣,٤٩	١,٠٠	١,١٢٥	١٥٨	٠,٢٦٢
		ذكر	٨٢	٣,٣١	٠,٩٧			
٤	تقويم تحصيل الطلبة وتعزيزه	أنثى	٨٢	٣,٥٥	٠,٩٣	١,١١٢	١٥٨	٠,٢٦٨
		ذكر	٨٢	٣,٣٨	٠,٨٩			
٥	الرؤية والرسالة والأهداف	أنثى	٨٢	٣,٤٨	٠,٩٤	٠,٠٦	١٥٨	٠,٩٥٢
		ذكر	٨٢	٣,٤٧	٠,٩٠			
	المجالات مجتمعة	أنثى	٨٢	٣,٥١	٠,٨٨	١,٠٥٦	١٥٨	٠,٢٩٣
		ذكر	٨٢	٣,٣٦	٠,٧٨			

يتضح من الجدول (٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في تقديرات المشرفين التربويين لجميع المجالات على أساس الجنس، حيث إن مستوى الدلالة لكل مجال كان أعلى من مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)، وهذا يعني عدم وجود اختلافات في تقديرات المشرفين التربويين تعزى للجنس.

وبهدف اختبار دلالة الفروق في تقديرات أفراد العينة من المشرفين التربويين في ضوء الخبرة (خمس سنوات فأقل، أكثر من خمس سنوات) تم استخدام اختبار «ت» (T-test) للعينات المستقلة، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (٦).

جدول (٦)
نتائج اختبار «ت» (T-test) للكشف عن مستوى دلالة الفروق في تقديرات أفراد العينة من المشرفين التربويين في ضوء متغير الخبرة

	المجال	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة (α)
١	التعلم والتعليم	خمس سنوات فأقل	٥٩	٣,٥٢	٠,٨٣	٠,١٠٤	١٥٨	٠,٩١٨
		أكثر من خمس سنوات	١٠٥	٣,٥٠	٠,٩٩			
٢	المنهاج	خمس سنوات فأقل	٥٩	٣,٤٢	٠,٨٩	٠,٥٩٣	١٥٨	٠,٥٥٤
		أكثر من خمس سنوات	١٠٥	٣,٣٢	١,٠٢			
٣	النمو المهني	خمس سنوات فأقل	٥٩	٣,٣٤	٠,٩٤	٠,٨٠٦	١٥٨	٠,٤٢١
		أكثر من خمس سنوات	١٠٥	٣,٤٧	١,٠٢			
٤	تقويم تحصيل الطلبة وتعزيزه	خمس سنوات فأقل	٥٩	٣,٤٢	٠,٨٧	٠,٦٧٦	١٥٨	٠,٥٠٠
		أكثر من خمس سنوات	١٠٥	٣,٥٢	٠,٩٤			
٥	الرؤية والرسالة والأهداف	خمس سنوات فأقل	٥٩	٣,٥٠	٠,٩٣	٠,١٨	١٥٨	٠,٨٥٨
		أكثر من خمس سنوات	١٠٥	٣,٤٧	٠,٩٣			
٦	المجالات مجتمعة	خمس سنوات فأقل	٥٩	٣,٤٤	٠,٧٨	٠,١٥٩	١٥٨	٠,٨٧٤
		أكثر من خمس سنوات	١٠٥	٣,٤٦	٠,٨٧			

يشير الجدول (٦) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في تقديرات المشرفين التربويين لجميع المجالات على أساس الخبرة، حيث إن مستوى الدلالة لكل مجال كان أعلى من مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥). وهذا يعني عدم وجود اختلافات في تقديرات المشرفين التربويين تعزى للخبرة.

وبهدف اختبار دلالة الفروق في تقديرات أفراد العينة من المشرفين التربويين في ضوء المؤهل (دبلوم، بكالوريوس، ما فوق البكالوريوس) تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما هو موضح في الجدول (٧).

جدول (٧)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة من المشرفين التربويين في ضوء المؤهل

	المؤهل / المجال / المتوسط الحسابي	دبلوم		بكالوريوس		بكالوريوس فما فوق		العينة الكلية	
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
١	التعلم والتعليم	٣,١٨	٠,٨٨	٣,٥٤	٠,٩٥	٣,٨٥	٠,٤٢	٣,٥١	٠,٩٤
٢	المنهاج	٣,٠٥	٠,٩٤	٣,٣٦	٠,٩٨	٤,٢٢	٠,٥٥	٣,٣٦	٠,٩٨
٣	النمو المهني	٣,٣٧	٠,٩٨	٣,٤٢	١,٠٠	٣,٧٧	٠,٧٣	٣,٤٣	٠,٩٩
٤	تقويم تحصيل الطلبة وتعزيزه	٣,٥٠	٠,٧٢	٣,٤٧	٠,٩٤	٣,٩١	٠,٦٢	٣,٤٩	٠,٩١
٥	الرؤية والرسالة والأهداف	٣,٥٢	٠,٦٦	٣,٤٥	٠,٩٥	٣,٩٢	٠,٩٦	٣,٤٨	٠,٩٢
	المجالات مجتمعة	٣,٣٥	٠,٥٧	٣,٤٥	٠,٨٨	٣,٩٣	٠,٤٧	٣,٤٥	٠,٨٤

ولمعرفة إذا ما كانت الفروق بين متوسطات تقديرات المشرفين في ضوء مؤهلهم (دبلوم، بكالوريوس، ما فوق البكالوريوس) وذات دلالة إحصائية، تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (٨).

جدول (٨)
نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للكشف عن مستوى دلالة الفروق في تقديرات أفراد العينة من المشرفين التربويين في ضوء المؤهل

	المجال	مصدر التباين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط المربعات	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة (α)
١	التعلم والتعليم	بين المجموعات	٢,٦٠٤	٢	١,٣٠٢	١,٤٩٩	٠,٢٢٧
		داخل المجموعات	١٣٦,٤٣٢	١٥٧	٠,٨٦٩		
		الكلي	١٣٩,٠٣٦	١٥٩			
٢	المنهاج	بين المجموعات	٦,١٣٩	٢	٣,٠٦٩	٣,٣٢٢	×٠,٠٣٩
		داخل المجموعات	١٤٥,٠٥٦	١٥٧	٠,٩٢٤		
		الكلي	١٥١,١٩٥	١٥٩			
٣	النمو المهني	بين المجموعات	٠,٧٨٥	٢	٠,٣٩٣	٠,٣٩٧	٠,٦٧٣
		داخل المجموعات	١٥٥,١٣٥	١٥٧	٠,٨٣٩		
		الكلي	١٥٥,٩٢٠	١٥٩			

تابع جدول (٨)

المجال		مصدر التباين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط المربعات	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة (α)
٤	تقويم تحصيل الطلبة وتعزيزه	بين المجموعات	١,١٢٧	٢	٠,٥٦٤	٠,٦٧١	٠,٥١٢
		داخل المجموعات	١٣١,٧٥٧	١٥٧	٠,٨٣٩		
		الكلي	١٣٢,٨٨٤	١٥٩			
٥	الرؤية والرسالة والأهداف	بين المجموعات	١,٣٢٢	٢	٠,٦٦١	٠,٧٧٣	٠,٤٦٤
		داخل المجموعات	١٣٤,٣٧٩	١٥٧	٠,٨٥٦		
		الكلي	١٣٥,٧٠٢	١٥٩			
	المجالات مجتمعة	بين المجموعات	١,٥٤٢	٢	٠,٧٧١	١,٠٩٠	٠,٣٣٩
		داخل المجموعات	١١١,١٣٢	١٥٧	٠,٧٠٨		
		الكلي	١١٢,٦٧٥	١٥٩			

* دالة إحصائيًا

تشير النتائج في الجدول (٨) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في تقديرات المشرفين التربويين على المجال الثاني (المنهاج)، حيث كانت قيمة (ف) المحسوبة (٣,٣٢٢) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)، في حين يظهر الجدول نفسه عدم وجود فروق على باقي المجالات والمجالات الخمسة مجتمعة، حيث إن مستوى الدلالة لكل مجال كان أعلى من مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥). وهذا يعني عدم وجود اختلافات في تقديرات المشرفين التربويين على تلك المجالات تعزى للمؤهل.

وللكشف عن مصدر الفروق لوجود دلالة إحصائية لمتغير المؤهل في تقديرات المشرفين التربويين على المجال الثاني (المنهاج)، تم إجراء مقارنات بعدية بطريقة «شيفيه» (LSD) كما هو موضح في الجدول (٩).

جدول (٩)
نتائج المقارنات البعدية بطريقة «شيفيه» (LSD) للكشف عن مصدر الفروق في تقديرات المشرفين التربويين على المجال الثاني (المنهاج) في ضوء المؤهل

المجال	المؤهل	دبلوم	بكالوريوس	ما فوق البكالوريوس
الأول (المنهاج)	دبلوم	–	٠,٣٢١	*١,١٧٧
			α = ٠,٢٠٩	α = ٠,٠١١
	بكالوريوس	–	–	*٠,٨٦٥
				α = ٠,٠٣٣
	ما فوق البكالوريوس	–	–	–

* دالة إحصائيًا

تبين النتائج في الجدول (٩) أن هناك فروقاً بين تقديرات المشرفين التربويين على المجال الثاني (المنهاج) بين فئة مؤهل دبلوم وفئة مؤهل ما فوق البكالوريوس، حيث بلغ الفرق بين المتوسطات الحسابية للفئتين (١,١٧٧)، وهو فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) ولصالح فئة مؤهل ما فوق البكالوريوس. كذلك وجود فروق بين فئة مؤهل بكالوريوس وفئة مؤهل ما فوق البكالوريوس، حيث بلغ الفرق بين المتوسطات الحسابية للفئتين (٠,٨٦٥)، وهو فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)، ولصالح فئة مؤهل ما فوق البكالوريوس.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

والذي نصه» هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين تقديرات مديري مدارس المرحلة الابتدائية في دولة الكويت لمستوى الممارسات القيادية التعليمية لديهم تعزى للجنس والمؤهل والخبرة؟

وبهدف اختبار دلالة الفروق بين تقديرات أفراد العينة من مديري المدارس في ضوء الجنس (ذكر، أنثى) تم استخدام اختبار «ت» (T-test) للعينات المستقلة، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول(١٠).

جدول (١٠)
نتائج اختبار «ت» (T-test) للكشف عن مستوى دلالة الفروق في تقديرات أفراد العينة من مديري المدارس في ضوء الجنس

	المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة (α)
١	التعلم والتعليم	أنثى	٩٥	٤,٠٩	٠,٧١	١,٠٢١	١٨٩	٠,٣٠٩
		ذكر	٩٥	٣,٩٨	٠,٧٠			
٢	المنهاج	أنثى	٩٥	٣,٧٨	٠,٨٥	٠,٧٠٩	١٨٩	٠,٤٧٩
		ذكر	٩٥	٣,٦٩	٠,٨١			
٣	النمو المهني	أنثى	٩٥	٣,٩٩	٠,٧٤	١,٤٧٨	١٨٩	٠,١٤١
		ذكر	٩٥	٣,٨٣	٠,٧٦			
٤	تقويم تحصيل الطلبة وتعزيزه	أنثى	٩٥	٣,٩٨	٠,٧٨	٠,٧٤٠	١٨٩	٠,٤٦٠
		ذكر	٩٥	٣,٨٩	٠,٦٧			
٥	الرؤية والرسالة والأهداف	أنثى	٩٥	٤,٠٤	٠,٧٦	٠,٣٥٦	١٨٩	٠,٧٢٢
		ذكر	٩٥	٤,٠٠	٠,٧٣			
	المجالات مجتمعة	أنثى	٩٥	٣,٩٨	٠,٦٨	٠,٩٤١	١٨٩	٠,٣٤٨
		ذكر	٩٥	٣,٨٩	٠,٦٦			

* دالة إحصائيًا

تشير النتائج في الجدول (١٠) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين تقديرات مديري المدارس في جميع المجالات على أساس الجنس، حيث إن مستوى الدلالة لكل مجال كان أعلى من مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥). وهذا يعني عدم وجود اختلافات في تقديرات مديري المدارس تعزى للجنس.

وبهدف اختبار دلالة الفروق في تقديرات أفراد العينة من مديري المدارس في ضوء الخبرة (خمس سنوات فأقل، أكثر من خمس سنوات) تم استخدام اختبار «ت» (T-test) للعينات المستقلة، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (١١).

جدول (١١)
نتائج اختبار «ت» (T-test) للكشف عن مستوى دلالة الفروق في تقديرات أفراد العينة من مديري المدارس في ضوء الخبرة

	المجال	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة (α)
١	التعلم والتعليم	خمس سنوات فأقل	٦٩	٣,٩٩	٠,٧٨	٠,٨٤٩	١٨٩	٠,٣٩٧
		أكثر من خمس سنوات	١٢٣	٤,٠٨	٠,٦٦			
٢	المنهاج	خمس سنوات فأقل	٦٩	٣,٧٨	٠,٨٧	٠,٤٠٨	١٨٩	٠,٦٨٤
		أكثر من خمس سنوات	١٢٣	٣,٧٣	٠,٨٢			
٣	النمو المهني	خمس سنوات فأقل	٦٩	٣,٩٠	٠,٩٠	٠,٤٠٦	١٨٩	٠,٦٨٥
		أكثر من خمس سنوات	١٢٣	٣,٩٥	٠,٦٦			
٤	تقويم تحصيل الطلبة وتعزيزه	خمس سنوات فأقل	٦٩	٣,٩١	٠,٨٥	٠,٤٢٨	١٨٩	٠,٦٦٩
		أكثر من خمس سنوات	١٢٣	٣,٩٦	٠,٦٨			
٥	الرؤية والرسالة والأهداف	خمس سنوات فأقل	٦٩	٤,٠١	٠,٨٢	٠,٢٨٢	١٨٩	٠,٧٧٩
		أكثر من خمس سنوات	١٢٣	٤,٠٤	٠,٧١			
	المجالات مجتمعة	خمس سنوات فأقل	٦٩	٣,٩٣	٠,٧٥	٠,٣٤٣	١٨٩	٠,٧٣٢
		أكثر من خمس سنوات	١٢٣	٣,٩٦	٠,٦٣			

تبين النتائج في الجدول (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين تقديرات مديري المدارس في جميع المجالات على أساس الخبرة، حيث إن مستوى الدلالة لكل مجال كان أعلى من مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)، وهذا يعني عدم وجود اختلافات في تقديرات مديري المدارس تعزى للخبرة.

وبهدف اختبار دلالة الفروق في تقديرات أفراد العينة من مديري المدارس في ضوء المؤهل (دبلوم، بكالوريوس، ما فوق البكالوريوس) تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما هو موضح في الجدول (١٢).

جدول (١٢)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة من مديري المدارس في ضوء المؤهل

	المؤهل / المجال / المتوسط الحسابي	دبلوم		بكالوريوس		بكالوريوس فما فوق		العينة الكلية	
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
١	التعلم والتعليم	٣,٨٦	٠,٨٩	٤,١٢	٠,٥٨	٤,٦٠	٠,٤٣	٤,٠٥	٠,٧١
٢	المنهاج	٣,٥٦	٠,٩٤	٣,٨٢	٠,٧٧	٤,٤٢	٠,٥٢	٣,٧٥	٠,٨٤
٣	النمو المهني	٣,٧٧	٠,٨٩	٤,٠٠	٠,٦٦	٤,٤١	٠,٥٠	٣,٩٣	٠,٧٥
٤	تقويم تحصيل الطلبة وتعزيزه	٣,٨٣	٠,٨٨	٣,٩٩	٠,٦٦	٤,٢٣	٠,٥٨	٣,٩٥	٠,٧٤
٥	الرؤية والرسالة والأهداف	٣,٨٣	٠,٩٠	٤,١١	٠,٦٥	٤,٢٩	٠,٣٤	٤,٠٣	٠,٧٥
	المجالات مجتمعة	٣,٧٨	٠,٨٣	٤,٠٢	٠,٥٧	٤,٣٨	٠,٤٥	٣,٩٥	٠,٦٧

ولمعرفة إذا ما كانت الفروق بين متوسطات تقديرات مديري المدارس في ضوء مؤهلهم (دبلوم، بكالوريوس، ما فوق البكالوريوس) ذات دلالة إحصائية، تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (١٢).

جدول (١٣)
نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للكشف عن مستوى دلالة الفروق في تقديرات أفراد العينة من مديري المدارس في ضوء المؤهل

	المجال	مصدر التباين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط المربعات	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة (α)
١	التعلم والتعليم	بين المجموعات	٤,١٩٨	٢	٢,٠٩٩	٤,٣٤٨	×٠,٠١٤
		داخل المجموعات	٩٠,٧٥٩	١٨٨	٠,٤٨٣		
		الكلي	٩٤,٩٥٧	١٩٠			
٢	المنهاج	بين المجموعات	٤,٥٦٠	٢	٢,٢٨٠	٣,٣١٩	×٠,٠٣٨
		داخل المجموعات	١٢٩,١٤٩	١٨٨	٠,٦٨٧		
		الكلي	١٣٣,٧٠٩	١٩٠			

تابع جدول (١٣)

المجال		مصدر التباين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط المربعات	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة (α)
٣	النمو المهني	بين المجموعات	٣,١٦١	٢	١,٥٨٠	٢,٨٨٣	٠,٠٥٨
		داخل المجموعات	١٠٣,٠٤٩	١٨٨	٠,٥٤٨		
		الكلي	١٠٦,٢١٠	١٩٠			
٤	تقويم تحصيل الطلبة وتعزيزه	بين المجموعات	١,٤٩٣	٢	٠,٧٤٧	١,٣٧٢	٠,٢٥٦
		داخل المجموعات	١٠٢,٣٤٠	١٨٨	٠,٥٤٤		
		الكلي	١٠٣,٨٣٣	١٩٠			
٥	الرؤية والرسالة والأهداف	بين المجموعات	٣,٦٢١	٢	١,٨١٠	٣,٣٢٤	×٠,٠٣٨
		داخل المجموعات	١٠٢,٤٠٨	١٨٨	٠,٥٤٥		
		الكلي	١٠٦,٠٢٩	١٩٠			
	المجالات مجتمعة	بين المجموعات	٣,١٨٩	٢	١,٥٩٤	٣,٦٢٣	×٠,٠٢٩
		داخل المجموعات	٨٢,٧٣٩	١٨٨	٠,٤٤٠		
		الكلي	٨٥,٩٢٨	١٩٠			

* دالة إحصائيًا

تشير النتائج في الجدول (١٣) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في تقديرات مديري المدارس على المجال الأول (التعلم والتعليم)، والمجال الثاني (المنهاج)، والمجال الخامس (الرؤية والرسالة والأهداف)، وعلى المجالات مجتمعة، حيث كانت قيمة «ف» المحسوبة لكل مجال من تلك المجالات والمجالات مجتمعة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α) أقل من (٠,٠٥)، في حين يظهر الجدول نفسه عدم وجود فروق على باقي المجالات الثالث (النمو المهني)، والرابع (تقويم تحصيل الطلبة وتعزيزه).

وللكشف عن مصدر الفروق لوجود دلالة إحصائية لمتغير المؤهل في تقديرات مديري المدارس على المجال الأول (التعلم والتعليم)، والمجال الثاني (المنهاج)، والمجال الخامس (الرؤية والرسالة والأهداف)، وعلى المجالات مجتمعة تم إجراء مقارنات بعدية بطريقة «شيفيه» (LSD) كما هو موضح في الجدول (١٤).

جدول (١٤)
نتائج المقارنات البعدية بطريقة «شيفيه» (LSD) للكشف عن مصدر الفروق في تقديرات مديري المدارس على المجال الأول (التعلم والتعليم) والثاني (المنهاج) والخامس (الرؤية والرسالة والأهداف) والمجالات مجتمعة في ضوء المؤهل

المجال	المؤهل	دبلوم	بكالوريوس	ما فوق البكالوريوس
الأول (التعلم والتعليم)	دبلوم	–	٠,٣٢١	*١,١٧٧
			α = ٠,٢٠٩	α = ٠,٠١١
	بكالوريوس	–	–	*٠,٨٦٥
				α = ٠,٠٣٣
	ما فوق البكالوريوس	–	–	–
الثاني (المنهاج)	المؤهل	دبلوم	بكالوريوس	ما فوق البكالوريوس
	دبلوم	–	×٠,٢٥٨٢	*٠,٨٥٦
			α = ٠,٠٤٧	α = ٠,٠٤٧
	بكالوريوس	–	–	٠,٥٩٧
				α = ٠,١٥٧
	ما فوق البكالوريوس	–	–	–
الخامس (الرؤية والرسالة والأهداف)	المؤهل	دبلوم	بكالوريوس	ما فوق البكالوريوس
	دبلوم	–	٠,٢٦٨	*٠,٧٤٤
			α = ٠,٠١٤	α = ٠,٠٣٩
	بكالوريوس	–	–	٠,٤٧٦
				α = ٠,١٧٩
	ما فوق البكالوريوس	–	–	–

تبين النتائج في الجدول (١٤) أن الفروق بين تقديرات مديري المدارس على المجال الأول (التعلم والتعليم)، والمجال الثاني (المنهاج)، والمجال الخامس (الرؤية والرسالة والأهداف)، والمجالات مجتمعة كانت دالة بين فئتي مؤهل البكالوريوس، وما فوق البكالوريوس، وبين فئة مؤهل دبلوم، ولصالح فئتي مؤهل البكالوريوس وما فوق البكالوريوس، أي أن المديرين من حملة المؤهلات العليا قيموا ممارساتهم للقيادة بدرجة أعلى من حملة مؤهل الدبلوم.

مناقشة النتائج:

أولاً: مجال التعلم والتعليم

فيما يتعلق بمجال التعلم والتعليم، فقد احتلت فقرة «يشجع الإبداع والابتكار ويعززه في عملية التعليم» أعلى درجة ممارسة لمديري المدارس من وجهة نظرهم؛ ولعل ذلك يعزى إلى أن مفاهيم الإبداع والابتكار أضحت من المفاهيم الرئيسة التي تنادي بها المؤسسة التربوية الكويتية

حديثاً؛ نظراً لاستحواذها على اهتمام القائمين على النظام التربوي، وارتباطها بمعايير تقييم المنظمات التربوية عالمياً، فلا عجب أن يرددها كثيرٌ من مديري المدارس بوصفها مطلباً ملحاً من مطالب القيادة التربوية العليا وتجسيداً لرؤاها.

كما عدت الفقرة «يشجع توظيف التكنولوجيا في تجويد عملية التعليم» الأعلى ممارسة لمديري المدارس من وجهة نظر المشرفين التربويين؛ ولعل ذلك يعزى إلى الاهتمام الحالي الذي توليه وزارة التربية والتعليم، والمتعلق بأهمية التكنولوجيا التربوية وتوظيفها في عملية التعلم والتعليم. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة القداح (٢٠٠٣)؛ و (Case, 2004)؛ وغروف (Grove, 2004)؛ وستيفنز (Stephenes, 2004) والتي أكدت على الدور الهام والحاسم لمدير المدرسة في تجويد التعلم والتعليم.

كما عدت الفقرة "يطلع المعلمين باستمرار على مستجدات البحوث التربوية ويشجعهم على تجريبها"، الأقل ممارسة لمديري المدارس من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر المشرفين التربويين؛ وقد يعزى ذلك إلى أنه لا توجد آلية إجرائية مخططة ومنظمة تزود فيها وزارة التربية والتعليم إدارات التعليم والمدارس بمستجدات البحث مما يتعذر عليهم تزويد المعلمين بها وإطلاعهم عليها، كما أنه لا يخفى أن هناك اتجاهات سلبية نحو البحث التربوي ودوره في تحسين العملية التربوية، فكثير من المديرين لا يرون في الأبحاث التربوية أكثر من كونها استكمالاً لمتطلبات أكاديمية أو مهنية، وأن دورها قد يكون محدداً فضلاً عن عدم المساءلة عنها في الزيارات الإشرافية لمديري المدارس من قبل المشرفين التربويين.

ثانياً: مجال المنهاج

وفيما يتعلق بمجال المنهاج، فقد احتلت الفقرة «يزود المعلمين بالمعلومات اللازمة حول ما يستجد من تعديل أو تطوير» أعلى درجة ممارسة لمديري المدارس من وجهة نظرهم؛ ولعل ذلك يعزى إلى أن المعلومات اللازمة حول ما يستجد من تعديل أو تطوير غالباً ما تأتي عبر تعميم رسمي يمر من خلال قنوات رسمية بدءاً من الإدارة العامة للمناهج، فإدارات التعليم، فالمدارس، وغالباً ما تتابع هذه التعميمات من قبل المسؤولين ويساءل عن تنفيذها مديري المدارس مما يحتم عليهم الحرص على ممارستها، الأمر الذي يفسر درجة ممارستها العالية.

في حين عدت الفقرة «يناقش المعلمين في أهداف المنهاج وتوجهاته» الأعلى ممارسة لمديري المدارس من وجهة نظر المشرفين التربويين؛ وقد يعزى ذلك إلى تأكيد إدارات التعليم المستمر والمتواصل على دور مدير المدرسة في تبصير المعلمين ومناقشتهم في أهداف المنهاج وتوجهاته حتى يتسنى للمعلمين تطوير فهم أفضل للمنهاج، مما يتيح تنفيذاً أفضل له، وتحقيق أهدافه

بسهولة ويسر، وغالباً ما يتابع هذا الدور من قبل المشرفين التربويين، الأمر الذي يدفع بمديري المدارس إلى مناقشة أهداف المنهاج وتوجهاته مع المعلمين باستمرار؛ بوصفه مطلباً إشرافياً ملحاً، الأمر الذي حدا بالمشرفين التربويين إلى تقدير ممارسة أعلى لمديري المدارس في هذا السياق واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة جغبو (Hugbo, 2004)، والتي أكدت على دور مدير المدرسة في تنفيذ المنهاج. كما عدت الفقرة "يشرك المعلمين في تصميم المنهاج وإثرائه" الأقل ممارسة لمديري المدارس من وجهة نظرهم، ومن وجهة نظر المشرفين التربويين؛ ولعل ذلك يعزى إلى أن كثيراً من المديرين والمشرفين غالباً ما ينظرون إلى المعلم على أنه أداة من أدوات تنفيذ المنهاج، وأن مهمة إثراء المنهاج مهمة ارتقائية فنية مقصورة عليهم.

ثالثاً: مجال النمو المهني

فيما يتعلق بمجال النمو المهني، فقد احتلت الفقرة «يشجع الزيارات المتبادلة بين المعلمين» أعلى درجة ممارسة لمديري المدارس من وجهة نظرهم، ومن وجهة نظر المشرفين التربويين؛ وقد يعزى ذلك إلى امتثال مديري المدارس للتوجهات الإشرافية الحديثة، والتي يعد أحد أساليبها هو إشراف الأقارن (Peer Coaching)، والذي يستند إلى روح التعاون المهني، والالتزام الأخلاقي بتطوير المعلمين لبعضهم بعضاً في ظل غياب للمساءلة البيروقراطية التي تقضي إلى إصدار الأحكام، والتأكيد أيضاً على المساءلة المهنية التي تذهب إلى أبعد من ذلك بتركيزها على ديمومة التحسين والتطوير، وهذا التوجه الحديث غالباً ما يؤكد على توظيف خبراتهم المتميزة والاستفادة منها. وللمدير بوصفه مشرفاً تربوياً مقيماً دور هام وحاسم في تنظيم هذه الزيارات ومناقشة الممارسات التربوية التي يتم تداولها ثم متابعة نتائجها مع المعلمين. وجدير بالذكر أن هذه النتيجة اتفقت مع نتائج دراسة: المحبوب، (٢٠٠٠) والتي أكدت على دور المديرين في تشجيع الزيارات المتبادلة بين المعلمين.

وعدت الفقرة "يوفر فرص برامج نمو مهني للمعلمين تلبي حاجاتهم الحقيقية" الأقل ممارسة لمديري المدارس من وجهة نظرهم؛ وقد يعزى ذلك إلى أن مديري المدارس يرون في تطوير مهارات المعلمين والارتقاء بها، عملاً فنياً ارتقائياً مقصوراً على المشرفين التربويين بوصفهم المتخصصين فنياً، وأن إمكانات المدرسة المادية والفنية تعجز عن توفير فرص كافية لبرامج النمو المهني التي تلبي الحاجات المهنية الحقيقية للمعلمين. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة كل من القداح، (٢٠٠٣) و (case, 2004).

كما عدت الفقرة "يشجع المعلمين على توظيف البحوث الإجرائية في حل مشكلاتهم التعليمية" الأقل ممارسة لمديري المدارس من وجهة نظر المشرفين التربويين؛ وقد يعزى ذلك

إلى إدراك المشرفين التربويين بأن مفهوم البحث الإجرائي لدى مديري المدارس ما زال يكتنفه الكثير من الغموض، فمن خلال خبرة الباحثة في برامج التربية العملية لاحظت أن مفهوم البحث الإجرائي لدى كثير من مديري المدارس في حل المشكلات التعليمية يكاد يكون معدوماً، وأن كثيراً من مديري المدارس يفتقر للمهارات والكفايات البحثية بعامة ومهارات وكفايات البحث الإجرائي بخاصة، فضلاً عن أن برامج إعداد وتدريب الإداريين تكاد تغفل هذا الجانب الهام والحاسم.

رابعاً: مجال تقويم تحصيل الطلبة وتعزيزه

فيما يتعلق بمجال تقويم تحصيل الطلبة وتعزيزه، فقد احتلت الفقرة «يكرم الطلبة المتفوقين ويحتفل بنجاحهم» أعلى درجة ممارسة من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين؛ ويعزى ذلك إلى أن كثيراً من مديري المدارس والمشرفين التربويين غالباً ما يربطون بين فاعلية مدير المدرسة وعدد المتفوقين فيها، إذ يرون فيهم مؤشراً هاماً على أداء المدرسة وفاعليتها، الأمر الذي يدفع بمديري المدارس إلى تعزيز التفوق وتوطيده من خلال زيادة تكراره بتكريم الطلبة مادياً ومعنوياً والاحتفال بنجاحاتهم؛ لأن ذلك يعد ضمنياً احتفالاً بنجاح المدرسة ومديرها، الأمر الذي ينعكس إيجابياً على تقديره لذاته.

كما عدت الفقرة «يضع توقعات أداء عالية للطلبة» الأقل ممارسة لمديري المدارس من وجهة نظرهم، وقد يعود ذلك إلى أن كثيراً من مديري المدارس غالباً ما يتذمرون من أداء الطلبة الذين عادة ما يصفونه بأنه دون مستوى التوقعات والطموح، نظراً لانشغال الطلبة بمشتتات كثيرة، واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Stephenes, 2004): "والتي أظهرت تدني ممارسة مديري المدارس لدورهم الفني". في حين اختلفت هذه النتيجة مع دراسة "كيس" (case, 2004) فيما يتعلق بتوقعات أداء عالٍ من الطلبة.

كما عدت الفقرة "يشجع المعلمين على بناء الخطط الإثرائية التي تنمي مهارات التفكير العليا لدى الطلبة وتقويمها باستمرار" الأقل ممارسة لمديري المدارس من وجهة نظر المشرفين التربويين، ولعل ذلك يعزى إلى أن مديري المدارس غالباً ما يعدون هذه الكفاية بأنها كفاية ارتقائية تطويرية تخدم فئة قليلة من الطلبة، وأن الأولى التأكيد على بناء الخطط العلاجية لذوي التحصيل المتدني؛ نظراً لأنها تخدم فئة أكبر، مغفلين بذلك مبدأ هاماً من مبادئ العملية التربوية وهو مراعاة الفروق الفردية وحق كل طالب في النهوض به إلى أقصى ما تستطيع قدراته ومتناسين أن دور المعلم في الموقف التعلمي - التعليمي يجب أن يكون وقائياً وبنائياً وعلاجياً.

خامساً: مجال الرؤية والرسالة والأهداف

فيما يتعلق بمجال الرؤية والرسالة والأهداف فقد احتلت الفقرة «يسعى إلى تحقيق سياسة التعليم في الكويت» أعلى درجة ممارسة لمديري المدارس من وجهة نظرهم، وقد يعزى ذلك إلى أن كثيراً من مديري المدارس غالباً ما يعدون أسس ومرتكزات السياسية التعليمية للدولة في الإطار المرجعي الذي يحكم أعمالهم ويسير العمل التعلمي – التعليمي برمته في المدرسة بل إن كثيراً منهم يرون أن جوهر عملهم يجب أن ينصب على تحقيق الأهداف التي تسعى السياسة التعليمية إلى تحقيقها فلا عجب أن يقبلوا على ممارسة هذه الكفاية بدرجة عالية، إضافة إلى أن كثيراً من الدورات وورش العمل التي تعقد لمديري المدارس غالباً ما تتطرق بشيء من التفصيل إلى السياسة التعليمية والآليات الإجرائية لتحقيقها ودور مدير المدرسة في تحقيق الرؤى والتوجهات التي ترمي إلى تحقيق السياسة التعليمية في دولة الكويت.

في حين عدت الفقرة «يشكل رؤية المدرسة بحيث تصبح كمؤشرات أداء للمعلمين» الأقل ممارسة لمديري المدارس من وجهة نظرهم، وقد يعزى ذلك إلى أن ثقافة الرؤية لم تتوطد بعد في المدرسة الكويتية فتشكيل وصياغة الرؤى التعليمية تحتاج إلى مدير مدرسة ذي نظرة ثاقبة وبصيرة نافذة يستطيع من خلالها أن يعكس فهمه وإدراكه لمرامي وقيم ومعتقدات المدرسة، وحسن استبصاره للمستوى وجودة استشرافه للمستقبل، الأمر الذي يمكنه من تشكيل المدرسة برمتها، فالقيادة التربوية الدينامية هي تلك القيادة القادرة على بث دماء الحياة في الرؤية. ويتوقع منها السعي الدؤوب والمستمر في الحديث عنها وتسويقها وإقناع العاملين فيها وجعلها رؤية مشتركة.

وقد اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة «كيس» (Case, 2004)، والتي أكدت على أن لمديري المدارس رؤى تعليمية واضحة لمدارسهم بوصفها مدارس تتسم بأداء تعليمي مرتفع. هذا، كما احتلت فقرة "يساهم في توضيح رسالة وزارة التربية والتعليم لدى معلمي المدرسة وطلابها" أعلى درجة ممارسة لمديري المدارس من وجهة نظر المشرفين التربويين؛ وربما يعزى ذلك إلى أن كثيراً من المشرفين التربويين يعدون أن متابعة تحقيق رسالة وزارة التربية والتعليم المشتقة من رؤيتها هي مسؤولية إدارات التعليم مجسدة بجهازها الإشرافي الذي يعد حلقة الوصل بين المدارس، الأمر الذي يحتم عليهم استغلال كل فرصة سانحة للتحدث عن رسالة وزارة التربية والتعليم، والآليات الإجرائية لتحقيقها، ودور مديري المدارس بوصفهم مشرفين مقيمين في مدارسهم، الذي انعكس على تفهمهم للأدوار المتوقعة منهم ممارساتها في توضيح رسالة وزارة التربية والتعليم لدى معلمي المدرسة وطلبتها مما يدفعهم إلى استغلال

فرص تواجد المشرفين التربويين في المدارس؛ لتوضيح رسالة وزارة التربية والتعليم لدى معلمي المدرسة وطلبتها، مما انعكس إيجاباً على تقديرات ممارسات أعلى لمديري المدارس من قبل المشرفين التربويين لهذه الفقرة. هذا، وقد اتفقت هذه النتيجة مع الدراستين (Case, 2004; Grove, 2004)، وذلك فيما يتعلق بمساهمتهم في توضيح رسالة وزارة التربية والتعليم لدى معلمي المدرسة.

وفي حين عدت فقرة "يساعد على أن تسهم رؤية المدرسة في توحد أفكار المعلمين وتوقعاتهم وتشكل أرضية مشتركة لهم" الأقل ممارسة لمديري المدارس من وجهة نظر المشرفين التربويين؛ وربما يعود ذلك إلى أن المشرفين التربويين أثناء متابعاتهم وزياراتهم للمدارس. قد لاحظوا أن مديري المدارس لم يمتلكوا بعد مهارات القيادة الرؤيوية الحقة التي تتطلب صوغ رؤية تربوية واعدة للمدرسة تستند إلى فهم معمق لأهداف المدرسة ومراميها، وجعل هذه الرؤية رؤية مشتركة لجميع المعلمين، بحيث تعمل بمثابة البوصلة التي توجه أداء المعلمين وتوقعاتهم، وتشكل لديهم أرضية مشتركة تستند إلى ذهنية جماعية موحدة.

ولمناقشة السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) بين تقديرات المشرفين التربويين ومديري المدارس لمستوى ممارسات القيادة التعليمية لدى مديري مدارس في المرحلة الابتدائية في دولة الكويت تعزى لوظيفتهم التربوية؟

فقد أشارت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقدير مديري المدارس والمشرفين التربويين للممارسات القيادية التعليمية لمديري المدارس ولصالح مديري المدارس، بمعنى أن مديري المدارس أبدوا تقديرات أعلى من تقديرات المشرفين لممارساتهم القيادية التعليمية، وقد يعزى ذلك إلى عدة أسباب أهمها:

- إنّ المشرفين التربويين الأكثر تبصراً ودراية بالمعرفة النظرية أو الأساس النظري لهذه الممارسات، والذي يشكل المعرفة المهنية لمديري المدارس ويبلورها على شكل سلوكات مهنية، تتيح للمشرفين التربويين تصور الرؤية المثالية لممارسات مديري المدارس، حيث لا يرون أن المديرين قد ارتقوا إليها، وبالتالي جاءت تقديراتهم للممارسات القيادية التعليمية لمديري المدارس أقل. فضلاً عن أن مجالات القيادة التعليمية هي مجالات إشرافية فنية يمارسها مدير المدرسة بوصفه مشرفاً مقيماً، وتحتاج ممارستها بالصورة المبتغاة إلى مديري مدارس مسلحين بكفايات إشرافية مهنية متخصصة تعكس عمقاً فكرياً إشرافياً رفيعاً، الأمر الذي يصعب توفيره لدى الكثير من مديري المدارس من وجهة نظر المشرفين التربويين.

- إنّ كثيراً من مديري المدارس قد خرجوا من دائرة الموضوعية وتحيزوا لذواتهم؛ كون الأمر متعلق بممارساتهم، بأن هذه التقديرات ستفضي إلى إصدار أحكام عن ممارساتهم.

وقد اتفقت نتائج الدراسة «في تقدير مديري المدارس لأنفسهم بشكل مرتفع» مع دراسة (Myir, 2004) .

ولمناقشة السؤال الثالث: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) بين تقديرات المشرفين التربويين لمستوى ممارسات القيادة التعليمية لدى مديري المدارس في المرحلة الابتدائية في دولة الكويت تعزى للجنس والمؤهل والخبرة؟

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α= ٠,٠٥) في تقديرات المشرفين التربويين تعزى لمتغيري الجنس والخبرة للمشرف التربوي، في حين أظهرت النتائج فروقًا ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المشرفين التربويين لمستوى ممارسات القيادة التعليمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي في المجال الثاني (المنهاج)، ولم تظهر فروقًا ذات دلالة إحصائية على بقية المجالات.

وبينت نتائج اختبار «شيفيه» (LSD) للمقارنات البعدية أن الفروق في تقديرات المشرفين التربويين بين فئة مؤهل دبلوم وفئة مؤهل ما فوق البكالوريوس، ولصالح فئة مؤهل ما فوق البكالوريوس، وكذلك وجود فروق بين فئة مؤهل بكالوريوس وفئة مؤهل ما فوق البكالوريوس ولصالح فئة مؤهل ما فوق البكالوريوس؛ ولعل ذلك يعزى إلى أن الرؤية الإشرافية الفنية للجهاز الإشرافي التربوي الفني في وزارة التربية هي واحدة سواء للمشرفين التربويين أم للمشرفات التربويات، ويبدو أنها أسهمت في إيجاد فهم مشترك لمستوى الممارسات الإدارية والفنية لمديري المدارس، وبلورة نوعاً من الذهنية الجماعية في تقدير درجة هذه الممارسات، فلا غرابة في عدم وجود فروق في تقديرات المشرفين التربويين لمستوى الممارسات القيادية التعليمية لمديري المدارس. ولعل عدم وجود أثر لمتغير الخبرة مرده إلى التوجهات التربوية الحديثة لوزارة التربية والتعليم التي باتت تؤكد مؤخراً على معايير الأداء ومؤشراته للمشرف التربوي في تقييمهم لأداء مديري المدارس.

وهذا يؤكد تفسير عدم وجود فروق في تقديرات المشرفين التربويين لمستوى الممارسات القيادية التعليمية لمديري المدارس تعزى لمتغيري الجنس والخبرة. فمجال المنهاج يعد مجالاً فنياً ارتقائياً يتطلب معرفة متعمقة متبصرة، وغالباً ما تطرق هذه المعرفة بشكل متعمق ومفصل في الدراسة الجامعية التي تعقب المرحلة الجامعية الأولى (ما فوق البكالوريوس). فضلاً على أن ورش العمل وبرامج تدريب المشرفين نادراً ما تتناول مهارات إثراء وتطوير

المنهاج بشكل مفصل، بل غالباً ما تطرقه بشكل مقتضب دون أن تسهب في توضيح الآليات الإجرائية لتحليل المنهاج إلى مكوناته، وتحديد أوجه القصور والضعف فيه، وتصميم مواد إثرائية لتلافي أوجه الضعف والقصور، فلا عجب أن يقدر المشرفون التربويون ذوي المؤهل من فئة ما فوق البكالوريوس، ممارسة أعلى لمديري المدارس في مجال (المنهاج) أكثر من تقدير المشرفين التربويين من ذوي المؤهل من فئة بكالوريوس في حين أن بقية المجالات لا تتطلب مؤهلاً أكاديمياً رفيعاً لتقدير ممارسة مهاراتها وكفاياتها بشكل ملائم.

ولمناقشة السؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α =٠,٠٥) بين تقديرات مديري المدارس في المرحلة الابتدائية في دولة الكويت لمستوى ممارسات القيادة التعليمية لديهم تعزى للجنس والمؤهل والخبرة؟

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α =٠,٠٥) في تقديرات مديري المدارس لمستوى ممارسات القيادة التعليمية لديهم تعزى لمتغيري الجنس والخبرة، في حين أظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية بين تقديرات مديري المدارس لمستوى ممارسات القيادة التعليمية لديهم تعزى لمتغير المؤهل على المجال الأول (التعلم والتعليم)، والمجال الثاني (المنهاج)، والمجال الخامس (الرؤية والرسالة والأهداف)، وعلى المجالات مجتمعة. في حين لم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية بين تقديرات مديري المدارس لمستوى الممارسات القيادية التعليمية لديهم على المجال الثالث: (النمو المهني)، والمجال الرابع: (تقويم تحصيل الطلبة وتعزيزهم). وبينت نتائج اختبار «شيفيه» (LSD) للمقارنات البعدية إلى أن الفروق بين تقديرات مديري المدارس على المجال الأول: (التعلم والتعليم)، والمجال الثاني: (المنهاج)، والمجال الخامس: (الرؤية والرسالة والأهداف)، والمجالات مجتمعة كانت بين فئتي مؤهل البكالوريوس، وما فوق البكالوريوس، وبين فئة مؤهل دبلوم، ولصالح فئتي مؤهل البكالوريوس وما فوق البكالوريوس؛ أي أن المديرين من حملة المؤهلات العليا قدروا ممارساتهم للقيادة التعليمية بدرجة أعلى من حملة المؤهل الأقل.

وحري بالقول أن القائمين على تدريب مديري المدارس في وزارة التربية والتعليم أخذوا يطالبون أكثر من أي وقت مضى بتبؤ مدير المدرسة لدوره القيادي التعليمي الفني للنهوض والارتقاء بأداء المدرسة الكويتية إذ غالباً ما كان يقتصر دور مدير المدرسة على الجانب الإداري، إذ يمكن القول بأن مهارات وكفايات القيادة التعليمية أصبحت مطلباً ملحاً للإدارة التربوية.

ولعل مجال (التعلم والتعليم) ومجال (المنهاج) ومجال (الرؤية والرسالة والأهداف) تعد مجالات فنية بحتة لمدير المدرسة، وتتطلب معرفة نظرية ومهنية، تحتاج إلى برامج جامعية أقلها الشهادة الجامعية، لهذا فإن كثيراً من الدول تشترط لمن يشغل وظيفة مدير المدرسة بأن يحمل الشهادة الجامعية (البكالوريوس) فأكثر، وهذا يفسر تقدير المديرين من حملة مؤهل بكالوريوس وما فوق للممارسات القيادية التعليمية بدرجة عالية، وقد يعزى عدم وجود فروق بين تقديرات مديري المدارس لمستوى ممارسات القيادة التعليمية لديهم في مجال النمو المهني، ومجال (تقويم تحصيل الطلبة وتعزيزه) إلى زخم البرامج التدريبية التي تعقد لمديري المدارس أثناء الخدمة، والتي غالباً ما يعد هذان المجالان من ركائزها الأساسية، وكثيراً ما يتم التأكيد عليهما.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

- تدريب مديري المدارس على وضع معايير الأداء المرغوب ومؤشراته ومعايير النجاح، وتوظيفها في العمل الإداري المدرسي، وتدريبهم أيضاً على معايير بناء الخطط الإثرائية التي تنمي مهارات التفكير العليا لدى الطلبة ومحكات تقويمها.
- تدعيم ثقافة الرؤية في المدرسة الكويتية وتعميم البرامج التدريبية أثناء الخدمة للمديرين لرفدهم بمهارات صياغة، وبلورة رؤية تعليمية للمدرسة ومهارات تسويقها، وتجسيدها مستوى معاشاً، وحشد جهود العاملين تجاهها.
- إجراء دراسة لتصميم برنامج تدريبي لمديري المدارس يستهدف الارتقاء بمستوى ممارساتهم التعليمية إلى مستوى الطموح والتطلعات.
- إجراء مزيد من الدراسات المماثلة؛ لدراسة مستوى الممارسات القيادية التعليمية للمديرين المساعدين، وعلى مختلف المستويات التعليمية.
- إطلاع مديري المدارس على التجارب الرائدة والمتميزة لمديري المدارس في قيادتهم التعليمية محلياً وعربياً وعالمياً.

المراجع:

عريفج، سامي (٢٠٠٧). الإدارة التربوية المعاصرة. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

القداح، محمد (٢٠٠٣). الكفايات المهنية المستقبلية لمديري المدارس الثانوية الأردنية في الربع الأول من القرن الحادي والعشرين. بناء أنموذج مقترح. رسالة دكتوراه غير منشورة، الأردن، عمان، جامعة عمان العربية.

المحبوب، عبدالرحيم (٢٠٠٠). كفاءة أداء مديري ومديرات المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. المجلة التربوية. ١٥(٧٥)، ١١٥-١٦٤.

Case, D. (2004). *Certificated staff perceptions of the instructional leadership behaviors of elementary school, principals in high performing, high poverty elementary school*. Unpublished doctoral study, Umi pro quest digital dissertation.

Chapman. C.H. (2012). *Becoming a superintendent: challenges of school district leadership*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Hugbo, V. (2004). *Teacher and principal perceptions of instructional leadership and the impact of school climate in los Angeles County and community school from the rosier school of education*. Unpublished doctoral study, UMI Pro Quest Digital Dissertation.

Cotton, J. (2012). *The instructional leadership proficiencies of elementary principals: a study of preparation and continuing professional development needs*. Unpublished doctoral study. UMI Pro Quest Digital Dissertation.

Grove, D. (2004). *Revisiting instructional leadership in an era of accountability: A study of principals and their behaviors*. Unpublished doctoral study, UMI Pro Quest Digital Dissertation.

Muir, M. (2004). *Perceptions of elements of effective secondary principal instructional leadership behavior across various school site stakeholders*. Unpublished doctoral study, UMI Pro Quest Digital Dissertation.

Stephens, T. (2004). *Instructional leadership characteristics of Montana principals from low achieving and high achieving high schools*. Unpublished doctoral study, UMI Pro Quest Digital Dissertation.