الجمعية الأردنية للعلوم التربوية، المجلة التربوية الأردنية، المجلد التاسع، العدد الثالث، الملحق (1)، 2024
DOI: https://doi.org/10.46515/jaes.v9i3.837

# The Degree to which Teachers Exercise Leadership Roles and their Relationship to Institutional Excellence in Schools within the Green Line

**Haneen S. Majdalawy***
**Prof. Aref Tawfiq Attari****

Received 25/3/2022 Accepted 7/5/2022

**Abstract:**

The study aimed to identify the degree to which teachers practice leadership roles and their relationship to institutional excellence in schools within the Green Line from the viewpoint of teacher leaders. To achieve the objectives of the study, the descriptive correlationalmethodology was used, by administering two quantitative scales (the scale of leadership roles for teachers and the scale of institutional excellence) to a stratified random sample consisted of (397) male and female teacher leaders. The results of the study showed that participants' estimates of both the degree to which teachers practice leadership roles and institutional excellence came with a high degree. The results also showed the existence of a positive correlation between the degree of teachers' practice of leadership roles in schools within the Green Line and achieving institutional excellence from the participants' point of view. The researchers recommended emphasizing teachers' leadership roles and continuous training for those in charge of the educational process, including principals and teachers, in order to raise their leadership competencies.

**Keywords**: leadership roles, institutional excellence, Within the Green Zone.

Palestine\22hanen11@gmail.com*
Faculty of Educational Sciences\ Yarmouk University\ Jordan\ draref@hotmail.com**

# درجة ممارسة المعلمين للأدوار القيادية وعلاقتها بالتميّز المؤسسي في المدارس داخل الخط الأخضر

**حنين سهيل مجدلاوي***

**أ.د. عارف توفيق عطاري****

**ملخص:**

هدفت الدّراسة إلى التعرف إلى درجة ممارسة المعلمين للأدوار القيادية وعلاقتها بالتميّز المؤسسي في المدارس داخل الخط الاخضر من وجهة المعلمين القادة، ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وذلك بتطبيق الاستبانة (مقياس الأدوار القيادية للمعلمين ومقياس التميّز المؤسسي) على عينة طبقية عشوائية مكونة من (397) معلمًا ومعلمة من المعلمين القادة. أظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات المشاركين لدرجة قيام المعلمين بأدوار قيادية، وكذلك تقديراتهم لدرجة التميز المؤسسي كانت بدرجة مرتفعة على المقياسين ومجالاتهما، كما وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين درجة قيام المعلمين بأدوار قيادية في المدارس داخل الخط الأخضر وتحقيق التميّز المؤسسي من وجهة نظر المعلمين القادة، وفي ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحثان بأهمية قيام المعلمين بأدوارهم القيادية لتحقيق التميّز المؤسسي، وتوفير البرامج التدريبية للقائمين على العملية التعليمية من مديرين ومعلمين؛ بهدف رفع كفاياتهم القيادية.

**الكلمات المفتاحية:** الأدوار القيادية، التميّز المؤسسي، داخل الخط الأخضر.

* فلسطين/22hanen11@gmail.com

** كلية العلوم التربوية/ جامعة اليرموك/ الأردن/ draref@hotmail.com

**المقدمة**

انتشرت منذ أواخر القرن الماضي ومطلع القرن الحادي والعشرين، المفاهيم والنظريات القيادية التشاركية والتوزيعية والذاتية التي تركز على أن القيادة لا ترتبط بمنصب رسمي، مثل منصب المدير، إنما ترتبط بشبكة العلاقات داخل المدرسة، والتي تشمل القيادات الوسطى، وكذلك تشمل المعلمين. وقد حظيت هذه النظريات باهتمام كبير من قبل الباحثين. في هذا السياق ولد مفهوم "المعلم القائد" و "قيادة المعلمين". وقد حملت هذه النظريات طابعا تمكينيا يجعل من واجبات الإدارة التربوية تطوير المقدرات القيادية لدى المعلمين، وتمكينهم من ممارسة القيادة.

وأشار أنصار قيادة المعلمين إلى نتائج إيجابية تترتب على ممارسة المعلمين لأدوار قيادية في المدرسة، مثل زيادة عدد المشاركين في العمل القيادي؛ مما يثري الأداء القيادي بشكل عام، ويزيد من الطاقة القيادية في المدرسة، خاصة في ضوء ازدياد مجالات الأعمال في المؤسسة التربوية، وتعقّد مهمات مدير المدرسة. ومن ناحية أخرى قد يساعد ذلك المديرين على رؤية الأمور من منظور المعلمين، ويسهم في تحسين عملية التعليم والتعلم وإتاحة فرص ربما لم تكن موجودة، كما قد يزيد من مستوى الولاء التنظيمي والحس بالملكية التنظيمية، ويعزز سلوك المواطنة التنظيمية. على صعيد آخر فإن ممارسة المعلمين أدوارا قيادية يعدّ تدريبا لهم على القيادة وتسهيل التعاقب الوظيفي عندما تحين الحاجة لاستقطاب القيادات. وهذا تشجيع لهم ونوع من المكافأة. كما قد تنعكس الممارسة القيادية للمعلم إيجابا على الطلبة؛ إذ يرون أمامهم أُنموذجاً لمجتمع ديموقراطي مصغر يشارك الجميع فيه بالقيادة (Wieczorek and Lear, 2018).

افترض المنظرون في البداية أن المعلمين سيتخذون موقفا إيجابيا من المشاركة في القيادة متى أعطوا الفرصة، وأنهم سيصبحون أكثر رضا والتزاما، وأن المدارس ستصبح أكثر إنتاجية، وأن نتائج الطلبة ستصبح أفضل. وقد أيدت نتائج بعض الدراسات وجود تغيّر إيجابي على النحو المشار إليه ناجم عن إسناد أدوار قيادية للمعلمين (Taylor & Tashakkori, 1997). ولكن بعض الدراسات أشارت إلى نتائج سلبية، مثل إضاعة الوقت في مناقشات لا صلة لها بتحسين التعليم؛ مما يؤدي إلى إبطاء وتيرة العمل والإضرار به. وقد تحول موضوع قيادة المعلمين في بعض الأحيان إلى عملية ذات طابع شكلي، فالمعلمون لا يُشركون فعليا، إنما يشغلون بقضايا تافهة، ويستغل المديرون سلطة المركز لتقرير قضايا مقرة سلفا، أو لعدم تنفيذ قرارات متفق عليها. عموما نتائج الدراسات الميدانية غير قاطعة في هذا الشأن (Chrispeels Martin Strait & Rodarte, 1999)

وذكر هوير (Hoerr,1996) أن للمعلمين كما هو الحال للمديرين معوقات تمنعهم من العمل بوصفهم قادةً تعليميين، بخاصة في يوم عملهم المثقل بالأعباء؛ إذ يقضي (80 إلى 90 %) من المعلمين يوم عملهم في الاتصال المباشر مع الطلبة والتخطيط للدروس وما إلى ذلك. والأغلبية العظمى يجدون الدور غير مريح أصلا. وعلى سبيل المثال فإن منح المعلمين مسؤولية التعاون في الشؤون الشاملة للمدرسة والعمل مع بعضهم بعضا لكي يكونوا أكثر فاعلية يتطلب قيام علاقات جيدة بين الإداريين والمعلمين، وهذا ليس سهلا إذا لم تكن المشاركة الجماعية موجودة مسبقا، بل قد تكون هناك مقاومة لمثل هذه البرامج.

ويرى هوي ومسكل (Hoy & Miskel,2013) أن هناك مجالات يرغب المعلمون بالمشاركة فيها، وتقع ضمن ما أسمياه منطقة القبول(Zone of Acceptance)، بينما هناك مجالات لا تحظى باهتمام المعلمين ولا يرغبون بالمشاركة فيها؛ أي تقع ضمن منطقة عدم الاكتراث (Zone of indifference)، وعادة ما ترتبط هذه وتلك بمدى امتلاك المعلم للخبرة والتدريب اللازمين لها. من هنا يصبح من المناسب الحديث عن العوامل التي تؤثر في قيادة المعلم. وقد حدّد الباحثون عوامل رئيسة تؤثّر في ممارسة المعلمين أدواراً قيادية، وفي مقدمتها دور الإدارة، فلا يمكن ظهور قيادة المعلم دون دعم من المدير وتشجيعه. هناك مديرون يقيدون ذلك. وعلاقات القوى إما أن تحول المعلمين إلى قادة أو تعرقل ذلك. وفي الواقع لا يمكن إعطاء القيادة للمعلمين إذا لم يكونوا يريدونها، ولكن على المديرين تهيئة الظروف التي تعزز التمكين وتقلص السيطرة على المعلمين، وتوسّع نطاق أدوارهم، وتولّد الانتماء، والثقة، والاحترام. يمكن للمديرين القيام بذلك من خلال بناء ثقافة مدرسية، وبيئة موائمة للقيادة المدرسية، بما في ذلك البنى التنظيمية الرسمية، والسلوك غير الرسمي. على المدير أن يجعل القيادة من بين توقعات دور المعلمين، وأن يقلّص من السلطة الرسمية، وأن يبدي الثقة بالمعلمين، وأن يشركهم في تحمل المسؤولية، وأن يعترف بنجاحهم ويقدّره. على المدير أن يتحوّل من مجرد قائد تعليمي إلى صانع قيادات. عليه إيجاد الفرص للمعلمين لممارسة القيادة، وبناء جماعات التعلم المهني، وتقديم تنمية مهنية نوعية للمعلمين. وعلى المدير الاحتفاء بنجاح المعلمين، وتقدير درايتهم، وتوفير بيئة مدرسية ينخرط فيها المعلمون بالقيادة. وعليه إعطاء اهتمام لعملية التغيير وللعلاقات الإنسانية، والاستماع جيدا، وإبداء الاحترام، والمداومة على الحوارات المهنية حول التعليم والتعلم، وتشجيع المعلمين على العمل على بلورة رؤية مشتركة، وتقديم تعزيز منتظم للمعلمين القادة

.(Greenlee,2008)

في الواقع هذا ليس سهلا. هناك صعوبة مثلا في تحديد ما هو خاص بدور المعلم، وما هو خاص بالمدير، وما هو مشترك بينهما. أحيانا قد يفتقر المدير للمعرفة، والخبرة لتوفير الفرص القيادية للمعلمين. وحتى لو تمّ ذلك، فهناك عوامل ستؤثر في تطور العلاقة بينهما، أحيانا الاهتمامات المختلفة، والامتيازات، والميزانية، وطريقة عمل شؤون الموظفين، والتفاعل في الجماعة، والتفاعل مع الطلبة، والعلاقات مع الزملاء، والتوقعات المختلفة لكل من المدير والمعلم، ومدى مقدرتهما على تطوير علاقة عبر شخصية تتسم بالأمانة، والثقة، والاحترام، والولاء تؤثر في كل ذلك. كذلك فإن الأحداث الرئيسة قد تعزّز أو تقوّض العلاقة بينهما (مثلا النجاح في مبادرة أو عرض أو...) (Flood & Angelle, 2017).

من ناحية أخرى لقد ظهرت الممارسات السائدة في الإدارة، والتعليم، وتمّ تعزيزها من خلال بنى تنظيمية، ومفاهيمية ليس من السهل زحزحتها لتحل محلها مفاهيم جديدة تؤكد على القيادة الموزّعة، والتشاركية، والتعاون، خاصة وأن المفاهيم الجديدة قد تنتهك مبدأ من مبادئ الإدارة التقليدية الفعالة القائمة على تقسيم العمل (Division of labor). أما المفاهيم الجديدة فقد تزيل الحدود بين من يضع الأهداف، ويخطط، ويسيطر، ويشرف، وبين من ينفذ. إن استبدال الهيكل الهرمي السائد ضروري لظهور المعلمين القادة، ولكنه قد يحدث مشكلات، إنه يحتاج لمناخ يمكّن من مشاركة المعلمين، وإيجاد بنى تنظيمية تمكنهم من التعاون، والقيادة، والاعتماد المتبادل. فلا بدّ من إجراء تغييرات حتى على البناء المدرسي، ولا بد من توفير وقت كاف للأعمال الكتابية، وإبداء المهارات القيادية، وتقديم الحوافز (York Barr & Duke, 2004).

من هنا جاءت الدعوة لتطوير المقدرات القيادية للمعلمين، وتهيئتهم للعمل القيادي. ويمكن لمديري المدارس تهيئة المعلمين للقيادة من خلال تعريفهم بأدوار المديرين ذاتها، وتوقّعات تلك الأدوار، وما يحيط بها. ويمكن للمدير أن يطلب من المعلم مراجعة ما يكتبه المدير أو الاطلاع على ما يصله. وقد يشركه في المقابلات التي يجريها ويعرّفه بطريقته في طرح الأسئلة، أو يرسله مكانه إلى الاجتماعات ليعرف بنفسه كم تستهلك من الوقت والجهد وما يحيط بها من صعوبات. وقد يترك له تسلم المسؤوليات عندما يغيب المدير؛ أي يجعله يمرّ بالخبرة الإدارية. الأمر شبيه بالتربية العملية، والتهيئة لتسلم الإدارة عندما تبرز الحاجة. ومن وسائل تطوير المقدرات القيادية للمعلمين تكليفهم بالرعاية المهنية للمعلمين الجدد (Mentoring) وذلك بأن يعهد للمعلم القائد

العناية بالمعلمين الجدد، والمنقولين، ليس فقط من الناحية التعليمية، والتنظيمية بل المعنوية، والعاطفية لتخفيف التوتر. ومن وسائل ذلك رعاية الزملاء (Peer Coaching) وتمكينهم من الاستفادة من بعضهم في التشخيص والتطوير والتجريب والمبادرة والمشاهدة والنقاش، وتقديم التغذية الراجعة على الخطط والدروس والتعليم وإدارة الصف والتعلم من بعضهم؛ مما ينعكس في النهاية إيجابا على المعلم وفرق العمل والطالب. ومن تلك الوسائل استثمار الطاقات (Tapping Resources)، وحضور المؤتمرات، والندوات، والقيام ببحوث إجرائية، ومناقشة أفكار لبحوث ومناقشات قادمة. يمكن أيضا توجيههم إلى صقل بعض الأفكار وتقديمها في مؤتمرات، أو التعاون للكتابة في مجلة، وهذا قد يزيد إيجابا في سمعة المدرسة (Adams, 2013).

ويعود بروووكس و سكاريبنر وايفيراكورهو (Brooks, Scribner and Eferakorho, 2004) بمفهوم "قيادة المعلمين" إلى منتصف ثمانينيات القرن الماضي عندما طرح مع المفاهيم القيادية التشاركية الأخرى للنهوض بالمدارس الأمريكية نحو الجودة والإبداع والتميز، بعد أن أدركت القيادة الأمريكية عقم الأنماط القيادية القديمة في مواجهة التحدي الاقتصادي الياباني آنئذ. من هنا جاء الربط بين تبني مفاهيم قيادة المعلمين وتميز الأداء المؤسسي.

إن المؤسسات اليوم تسعى عموما للتميز، وذلك في ضوء التنافس الشديد بينها لإرضاء متلقي الخدمة، وفي ضوء تزايد الوعي بمفاهيم الجودة، وظهور الاهتمام برأس المال البشري في عصر اقتصاد المعرفة، إذ تحول الاهتمام من تطوير الإنتاج من خلال البشر إلى تطوير البشر أنفسهم. وقد أصبح التميز الشاغل الأول والأخير للممارسين والأكاديميين في مجال الإدارة (Zayed ،2003).

وقد تعددت مفاهيم التميز تبعا للتغيرات؛ ففيما ربطت الإدارة العلمية بين التميز وكفاءة الإنتاج أضافت إدارة العلاقات الإنسانية البعد البشري لعملية التميز من خلال التركيز على احتياجات العاملين. ومنذ سبعينيات القرن الماضي توسع مفهوم التميز ليشمل "جودة الحياة التنظيمية"، و "بيئة العمل" ككل، والعلاقة مع الجمهور الخارجي، إذ إن التميز لا يأتي صدفة أو يحدث بطريقة عشوائية؛ إنما نتيجة جهود منظمة تشمل المؤسسة ككل، وفي مقدمة ذلك دور القيادة (Al-Hawsawi ،2009).

إن المؤسسات المتميّزة هي التي تحرص على ترجمة رؤيتها ورسالتها وغاياتها الإستراتيجية إلى واقع ملموس من أجل تحقيق طموحاتها، والتي تسعى من خلالها إلى دعم وتشجيعهما التميز

والإبداع في مختلف أنشطة ومجالات عملها، ومن الضروري التأكيد أن الأداء التنظيمي المتميز لم يعد أحد الخيارات المطروحة أمام المؤسسات، إنما هو حتمية فرضتها على المؤسسة عديدٌ من الظروف والقوى الخارجية (Ghazi, 2014).

إن السعي للتميز في مجال التعليم أمر مهم جدا للعرب الفلسطينيين داخل الخط الأخضر الذين يزداد وعيهم بأهمية تحسين الأداء المدرسي، وجودة التعليم، ووعيهم بدور التعليم بوصفه وسيلةً للتمكين وتحقيق الحراك الاجتماعي والاقتصادي. لقد أشارت بعض الدراسات التي أجريت على التعليم العربي داخل الخط الأخضر إلى مجيء جودة التعليم بدرجة متوسطة (2019، Kabha) وهو ما يتفق مع ما تشير إليه الأغلبية العظمى من الدراسات التي أجريت على تعليم العرب داخل الخط الأخضر، فعدد الطلبة العرب المؤهلين لامتحان الشهادة الثانوية العامة أقل من نسبة عدد اليهود؛ و (11%) فقط من الطلبة العرب الذين يحصلون على الثانوية يتأهلون لدخول الجامعات أو الالتحاق بسوق العمل، ومن يتخرج منهم من الجامعات هم أقل من عدد اليهود. كما أشارت دراسات أخرى إلى أن أداء الطلبة العرب على الامتحانات العالمية، مثل اختبار القراءة والرياضيات والعلوم المعروف باسم (PISA) هو أقل من أداء الطلبة اليهود كما أشار إغبارية ودايبس وموف (Agbaria, Daibes & Muff, 2020).

**الدراسات السابقة**

أجريت عديد من الدراسات المتعلقة بموضوع قيادة المعلمين والتّميّز المؤسسي، وفيما يأتي عرض لهذه الدراسات مرتبة بشكل زمني من الأقدم إلى الأحدث:

**الدراسات المتعلقة بقيادة المعلمين**

في دراسة ل يورك–بار وديوك (York-Barr, & Duke, 2004) هدفت التعرف إلى قيادة المعلمين، تمت مراجعة منهجية شاملة لنتائج (140) دراسة ذات صلة على مدار عقدين من الزمن. ووجدت الدراسة أن هناك عددا من الدراسات ضيقة النطاق والتي تصف أبعادا من قيادة المعلمين وممارساتهم القيادية، وخصائص المعلمين القادة، والظروف التي تسهل قيامهم بأدوار قيادية. ولكن هناك حاجة لمزيد من تحديد هذا الدور مفاهيميا وإجرائيا.

أجرى جريينلي (Greenlee, 2008) دراسة بهدف تقصي ما إذا كانت برامج الإعداد القيادي التربوية تعزز المهارات القيادية للمعلمين، واستخدمت الدراسة الأسلوب المسحي، فقد شارك (62) معلما و (21) مديرا من ولاية أيوا الأمريكية، في الإجابة عن استبانة من (29) فقرة

أُعدت لهذا الغرض، فضلاً عن عدد من الأسئلة المفتوحة. وكشفت الدراسة أن المعلمين المشاركين في برنامج للقيادة التربوية، وجدوا فرصا للقيادة، وحصلوا على دعم أكثر من مديريهم لتطبيق مهاراتهم القيادية، خاصة في مجالات اتخاذ القرار والتعاون مع الزملاء، وتشاطر الأفكار معهم، وممارسة التدبر. كما كشفت النتائج عن علاقة ارتباطية بين المعرفة والمهارات المكتسبة من قبل طلبة برنامج المهارات القيادية، وأنهم اكتسبوا مزيدا من الثقة بالنفس، ورؤيةً أوسع للنظام التعليمي، وفهما أكبر لدور المدير.

وربطت دراسة أنجيلا وتيج (Angelle & Teague, 2014) بين قيادة المعلمين والاعتقاد بفاعلية الذات الجمعية (Collective Efficacy). وطرحت الدراسة الأسئلة الآتية: هل أن المعلمين الذين لديهم اعتقاد أكبر بفاعلية الذات الجمعية يمارسون قدرا أكبر من القيادة في مدارسهم؟ هل هناك فروق بين إدراك فاعلية الذات الجمعية وممارسة المعلمين أدوارا قيادية؟ تم توظيف أداتين كمّيّتين لجمع البيانات من المشاركين في ثلاث مناطق تعليمية من إحدى ولايات الجنوب الشرقي في الولايات المتحدة، وهما قائمة قيادة المعلمين، ومقياس الاعتقاد بفاعلية الذات الجمعية لدى المعلمين. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة قوية وواضحة بين الاعتقاد بالذات الجمعية لدى المعلمين وممارستهم أدوارا قيادية، مع تفاوت بين المناطق التعليمية الثلاث. كما عَدّ المشاركون أن ممارسة الأدوار القيادية غير الرسمية هي مؤشر على فاعلية الذات الجمعية. وأعرب المشاركون عن اعتقادهم بأن المناصب الرئيسة، مثل كون المعلم رئيس قسم أو مرحلة، ليست بالضرورة مؤشرا على قوة الذات الجمعية أو التأثير القيادي.

وهدفت دراسة فلود وأنجلي (Flood & Angelle, 2017) إلى تعرف ارتباط فاعلية الذات الجمعية والثقة وقيادة المعلمين بالخصائص الشخصية للمعلمين. أجريت الدراسة على (443) معلماً في (25) مدرسة أمريكية. استخدمت في الدراسة ثلاث استبانات، وهي استبانة قيادة المعلمين ومقياس فاعلية الذات الجمعية ومقياس الثقة. وأظهرت النتائج أن المدارس التي تتصف بمستويات عالية من فعالية الذات الجمعية والثقة تتوافر فيها الشروط الضرورية، والثقافة اللازمة لتحقيق مستويات عليا من قيادة المعلمين، والإفادة من رأس المال البشري.

وأجرى كيلينك وبيليباس وبكتاس (Kılınc, Bellibas, and Bektas, 2021) دراسة حول متنبآت ونتائج قيادة المعلمين، وقد عُدّت ثقة المعلمين متنبئا، بينما عُدت الممارسة التعليمية نتيجة، أما فاعلية الذات فعُدّت متغيرا وسيطا. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، فقد تم الحصول

على البيانات من تحليل الإجابات على استبانة تم توزيعها على (618) معلماً في الجزء الجنوبي من تركيا. وأشارت النتائج إلى أن قيادة المعلمين عامل مهم يؤثر في الممارسة التعليمية من خلال زيادة ثقة المعلمين بمقدرتهم على التكيف مع المشكلات وتحسين التعليم. كما أن الثقة تقدم دعما غير منظور للمعلمين للانخراط في العمل القيادي.

**دراسات ذات علاقة بالتميز المؤسسي**

قام تاسوبولو (Tsiotras &Tasopoulou,2017 ) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى أفضل أنظمة التعليم الجامعي، التي تحقق التميز في مؤسسات التعليم الجامعي من حيث الممارسات، وقد استخدم المنهج التحليلي، بما في ذلك التحليل الكيفي والكمي، إذ اعتمد دراسة (20) حالة للجامعات الملتزمة بالتفوق في جميع أنحاء العالم، وتم جمع البيانات عن طريق الاستبانة؛ إذ أظهرت النتائج أن المقارنة المرجعية تحسن من التميز الأكاديمي، وتحقق نتائج كبيرة في تطوير أنظمة التعليم الجامعي، وتوفير وجهات نظر وممارسات أُنموذجية لتحقيق التميز في مؤسسات التعليم الجامعي، كما أنها تكسب معرفة إضافية، وأُنموذجاً إضافيا لتحسين الجودة؛ مما يؤدي إلى التميز من خلال المقايسة والمقارنة بالآخرين في هذا القطاع.

وأجرت أبو هزيم (Abu Hazim, 2020) دراسة هدفت إلى تعرف درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في لواء ماركا للإدارة المرئية، وعلاقتها بالتميز المؤسسي من وجهة نظر المعلمين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، تكون مجتمع الدراسة من المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية، في لواء ماركا والبالغ عددهم (1044) معلماً ومعلمة، وبلغت عينة الدراسة (285) معلمًا ومعلمة، استخدمت الاستبانة أداة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في لواء ماركا للإدارة المرئية، جاءت بدرجة كبيرة، وأن مستوى التميز المؤسسي لدى المدارس الثانوية، في لواء ماركا جاء بدرجة كبيرة أيضًا.

وأجرى الدواد (Al-Dawad, 2020) دراسة هدفت إلى معرفة واقع التميز في أداء مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض، للمرحلة الثانوية للبنين، في ضوء معايير جائزة الملك عبد العزيز للجودة، من وجهة نظر قادة المدارس، والتعرف إلى الصعوبات التي تواجههم في تحقيق التميز، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي والاستبانة كأداة للدراسة. وتكون مجتمع البحث من (386) قائدا تربويا، وتوصلت الدراسة إلى أن واقع التميز في أداء مدارس التعليم العام للمرحلة الثانوية بمنطقة الرياض متحقق بدرجة كبيرة، مع وجود صعوبات تعيق عمل إدارة المدرسة، منها

كثرة الأعباء على قادة المدارس، وارتفاع أسعار الدورات التدريبية في مجالات التميز، فقد أوضح أفراد الدراسة أن هذه المعوقات متحققة بدرجة عالية جدا، وأيضا ضعف الدافعية للتقديم للحصول على جوائز التميز، وعدم تبني إدارة الجودة وقياس الأداء بالوزارة للتقديم للحصول على مثل هذه الجوائز.

وقام أبو رحمة (Abu Rahma, 2021) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى دور البراعة التنظيمية في تحقيق التميز المؤسسي من خلال دراسة تطبيقية على العاملين في جامعة غزة، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة أداة لجمع البيانات، وتمثل مجتمع الدراسة في الموظفين في المناصب الإدارية والأكاديمية بجامعة غزة، والبالغ عددهم (60) موظفا، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha$=0.05) بين البراعة التنظيمية والتميز المؤسسي. وتؤثر البراعة التنظيمية عند مستوى دلالة ($\alpha$=0.05) في تحقيق التميز المؤسسي لدى جامعة غزة.

**دراسات حول العلاقة بين قيادة المعلمين والتميز المدرسي**

لم يجد الباحثان دراسات حول العلاقة بين قيادة المعلمين والتميز المدرسي. ولكنهما وجدا بضع دراسات حول قيادة المعلمين وبعض عناصر الأداء المدرسي.

قام أكمان (Akman, 2021) بدراسة لتقصي العلاقة بين قيادة المعلمين، واعتقاد المعلمين بفاعلية الذات وأدائهم الوظيفي. شارك في الدراسة (401) معلماً من منطقة ألتنداغ التعليمية التابعة لمدينة أنقرة بتركيا. طبقت مقاييس قيادة المعلمين وفاعلية الذات والأداء الوظيفي. وقد أورد المشاركون مستويات عالية على المقاييس الثلاثة. وأظهرت النتائج وجود علاقة معتدلة موجبة ودالة بين المكونات الثلاثة. كما أظهر الانحدار الإحصائي مقدرة تنبؤية لقيادة المعلمين بفاعلية الذات والأداء الوظيفي لدى المشاركين، وأن فاعلية الذات والأداء يتضمنان قدرا كبيرا من عناصر قيادة المعلمين.

وهدفت الدراسة التي قام بها كيلينك (Kilink, 2016) في تركيا إلى تقصي العلاقة بين قيادة المعلمين والمناخ المدرسي. وتكونت عينة الدراسة من (259) معلما في المدارس الابتدائية بولاية بافرا التركية. واستُخدم مقياسان لوصف المناخ التنظيمي والممارسات القيادية للمعلمين. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة سلبية دالة بين المناخ المدرسي المقيد(Restrictive Climate) وقيادة المعلمين وثلاثة أبعاد فرعية بشكل خاص، وهي التحسين المؤسسي، والتحسين المهني،

والتعاون بين الزملاء. في المقابل كانت للمناخ المدرسي التوجيهي (Directive Climate) مقدرة تنبؤية بقيادة المعلمين، خاصة على بعد التحسين المؤسسي.

وأجرى يوسف وأنتيزان ونور ومنصور (Yusof, Antisan, Noor, & Mansur, 2020) دراسة حول علاقة قيادة المعلمين بالإنجازات الأكاديمية للطلبة في المدارس الثانوية العليا في ماليزيا. استخدم المنهج الوصفي والاستبانة لجمع البيانات من (52) معلماً. أظهرت النتائج أن الممارسات القيادية للمعلمين جاءت بمتوسطات معتدلة نسبيا. ولكن كانت هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين معظم أبعاد مقياس الأداء القيادي للمعلم والأداء الأكاديمي للطلبة.

**التعقيب على الدراسات السابقة**

عرض الباحثان عددا من الدراسات عن قيادة المعلمين والتميز المؤسسي، والعلاقة بين قيادة المعلمين وبعض المكونات التنظيمية. ومن خلال الاطلاع على الدّراسات السّابقة، تبين عدم وجود دراسات تناولت العلاقة بين درجة ممارسة المعلمين للأدوار القيادية وبين التّميّز المؤسسي، وإنما ببعض العناصر ذات الصلة بالتميز؛ مما دفع الباحثين إلى القيام بهذه الدراسة، وهذا جعل هذه الدّراسة من الدراسات القليلة التي تبحث في درجة ممارسة المعلمين للأدوار القيادية وعلاقتها بالتّميّز المؤسسي في المدارس داخل الخط الأخضر. وقد أفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة في التصميم المفاهيمي النظري، وتصميم أداة الدراسة ومناقشة النتائج.

**مشكلة الدراسة وأسئلتها:**

لاحظت الباحثة من خلال عملها في المدارس في داخل الخط الأخضر التعليمية، أن هناك عديداً من التغيرات والمستجدات في الآونة الأخيرة، مثل المنافسة والحرص على التميز، وأكد شرف حسان في حديث لموقع "عرب 48" أن التغييرات والمستجدات في الفترة الأخيرة، وخاصةً أزمة كورونا ستعمق الفجوات في التعليم، وخاصةً الأثر الكبير الذي سببته الأزمة من النواحي الاقتصادية والاجتماعية، والذي أثر وانعكس بصورة مباشرة على المستوى التعليمي والمؤسسات التعليمية، خاصة مع عدم جاهزية الطلبة والمعلمين والأهالي لذلك (Sharaf،2021). ومن هنا يجب الاستثمار في المعلم بما يضمن وجود المعلم القائد القادر على إعداد الأجيال القادمة التي تنهض بالمجتمع وإعادة النظر في برامج التدريب وتطويرها بشكل شامل، بحيث تؤهلهم كقادة للمنظومة التربوية، وإعدادهم بشكل يضمن رفع مستوى التميّز المؤسسي. ومن هذا المنطلق جاءت فكرة هذه الدراسة لمحاولة تقصي درجة ممارسة المعلمين للأدوار القيادية، وعلاقتها بالتميّز

المؤسسي في المدارس داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين القادة، خاصة وأن أداء المدارس العربية داخل الخط الأخضر لا يزال بشكل عام أقل من أداء المدارس اليهودية، كما يظهر ذلك في نتائج امتحان الشهادة الثانوية (البجروت) والامتحانات العالمية، مثل (PISA). كما أن بعض الدراسات أشارت إلى أن مستوى التميز المؤسسي في المدارس العربية متوسط (Abo grarah ،2018). لذا تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما درجة ممارسة المعلمين للأدوار القيادية في المدارس داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين القادة؟
2. ما مستوى التميّز المؤسسي في المدارس داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين القادة؟
3. هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجة ممارسة المعلمين للأدوار القيادية في المدارس داخل الخط الأخضر، وتحقيق التميّز المؤسسي من وجهة نظر المعلمين القادة؟

**أهداف الدراسة**

**هدفت هذه الدراسة إلى**

1. تعرف درجة ممارسة المعلمين للأدوار القيادية في المدارس داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين القادة.
2. تعرف مستوى التميّز المؤسسي في المدارس داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين القادة.
3. 3-تعرف ما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجة ممارسة المعلمين للأدوار القيادية في المدارس داخل الخط الاخضر وتحقيق التميّز المؤسسي من وجهة نظر المعلمين القادة.

**أهمية الدراسة**

من الناحية النظرية تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أهمية موضوعها الذي يبحث في درجة ممارسة المعلمين للأدوار القيادية وعلاقتها بالتميّز المؤسسي في المدارس داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين القادة، إذ تعد هذه الدراسة من الدراسات القليلة التي ربطت بين موضوع درجة ممارسة المعلمين للأدوار القيادية وموضوع التميّز المؤسسي. وقد تدفع نتائج الدراسة الباحثين لإجراء دراسات أخرى مماثلة.

ومن الناحية التطبيقية، فإنه يؤمل أن تلبي حاجة المجتمع في الداخل الفلسطيني (عرب 48) إلى معلمين قادة قادرين يمتلكون مهارات قيادية تمكنهم من إحداث التغيير المرغوب في قيادة المؤسسة التعليمية، وإفادة المعلمين والمشرفين التربويين ومديري المدارس ومديراتها داخل الخط الأخضر في تحسين ممارساتهم الإدارية، وبناء الخطط، وتطوير برامج بما يضمن الجودة وحسن الأداء من أجل تحقيق التميّز المنشود.

**مصطلحات الدراسة**

اشتملت الدراسة على مجموعة من التعريفات، وهي كما يأتي:

**الأدوار القيادية:**

هي منظومة الوظائف والمهمات القيادية، التي يمارسها القادة بكل ما يتصل بالطلبة والمعلمين والعاملين في المدرسة والمناهج، وتتمثل تلك الأدوار في بناء الرؤية المستقبلية، والتوجهات الإستراتيجية للمؤسسة، وبناء العلاقات الإنسانية بين جميع أفرادها، والتأثير فيهم، وممارسة التحفيز والتشجيع لهم وتدريب الأفراد العاملين بما يناسبهم من مهارات مطلوبة لأداء أعمالهم على أكمل وجه.

وتعرّف الأدوار القيادية إجرائيا بالأدوار التي يقوم بها المعلمون داخل الخط الأخضر خارج التدريس في الغرفة الصفية. وتقاس في هذه الدراسة بالأداة المعدة لهذا الغرض.

**التميز المؤسسي:**

عرفته حجازي (Hijazi, 2016, 32) بأنه "حالة من التفوق في تقديم جميع الخدمات بكفاءة وفاعلية من خلال اتباع آليات تضمن التقدم المستمر في الجوانب كافة، وعلى الصعد كافة والعمل على الحفاظ على هذا التميز من خلال مواكبة التطورات بشكل مستمر". ويتضمن التميز تشخيص نقاط القوة، وتحسين المقدرات التنافسية، وإدخال عمليات تحسين مستمرة وتقليل التكاليف والقضاء على الهدر.

**ويعرف الباحثان التميّز المؤسسي إجرائيًا بأنه:** مقدرة المدرسة على تحقيق أفضل الممارسات في أدائها لأعمالها وحل مشكلاتها، واستثمار إمكاناتها لتحقيق أهدافها من أجل الوصول إلى تقديم أعلى مستويات الخدمة، وذلك ضمن منهجية متكاملة يتم تحسينها باستمرار، إذ تسعى للالتزام بمعايير التميّز القيادي، وتوفر بيئة تشجع العاملين على الإبداع حتى تبقى المؤسسة متفردة في الصدارة، ومتفوقة على غيرها من المؤسسات. ويقاس في هذه الدراسة بالدرجة الكلية

لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الأداة التي طورت لهذا الغرض.

**داخل الخط الأخضر:**

هو مصطلح سياسي يستخدم لدى الفلسطينيين للإشارة إلى الأرض الفلسطينية التي أقيمت عليها "إسرائيل" عام (1948) والتي أصبح أهلها من الفلسطينيين جزءًا من الدولة وأنظمتها السياسية، والاقتصادية، والتربوية، والثقافية (Abdin ،2008 ،196)

**حدود الدراسة ومحدداتها**

اشتملت حدود الدراسة على الآتي:

- **الحد الموضوعي:** الكشف عن درجة قيام المعلمين بأدوارهم القيادية، وعلاقة ذلك بالتميّز المؤسسي في المدارس داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين.
- **الحد البشري:** اقتصرت هذه الدراسة على معلمي المدارس داخل الخط الأخضر.
- **الحد المكاني:** اقتصرت هذه الدراسة على المدارس داخل الخط الأخضر.
- **الحد الزماني:** أجريت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2021–2022م.

**الطريقة والإجراءات**

**منهجية الدراسة**

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي وهو الأكثر شيوعا واستخداما في هذا النوع من الدراسات، وهو يناسب الدراسة الحالية.

**مجتمع الدراسة وعينتها**

تكوّن مجتمع الدراسة من المعلمين القادة كافة في المدارس داخل الخط الأخضر، والبالغ عددهم (3970) معلمًا ومعلمة قياديًا، في العام الدراسي 2022/2021، حسب إحصائيات وزارة التعليم داخل الخط الأخضر. وتكونت الدراسة من عينة عشوائية طبقية (10%) تقريبًا من مجتمع الدراسة، أي حوالي (397) معلمًا قياديًا.

**أداة الدراسة**

لتحقيق أهداف الدّراسة، قامت الباحثة بتطوير أداة الدراسة لتقيس درجة ممارسة المعلمين للأدوار القيادية وعلاقتها بالتميّز المؤسسي في المدارس داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين القادة، وذلك بعد الرجوع إلى الأدب النظري، والدّراسات السّابقة ذات العلاقة بمحوري الدراسة، والمتمثلة بدرجة ممارسة المعلمين للأدوار القيادية وعلاقتها بالتميّز المؤسسي. إذ تم

تحديد مجالات أداة الدراسة في الخطوة الأولى، ثم كتابة فقراتها اعتمادًا على آراء المختصين، والأدب النظري (Greenlee, 2006; Flood and Angelle, 2017; Kilinc, Bellibas and Bektas, 2021). وتكونت أداة الدراسة من ثلاثة أجزاء: الجزء الأول يتناول المعلومات الشخصية للمستجيب، والجزء الثاني مقياس درجة ممارسة المعلمين للأدوار القيادية في المدارس داخل الخط الأخضر، وهو عبارة عن استبانة مكونة من (19) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، بينما يتضمن الجزء الثالث مقياس مستوى التميّز المؤسسي، والمكون من (26) فقرة موزعة على أربعة مجالات موزعة تم تطويرها في ضوء الأدب النظري والدراسات السابقة (Zayed, Abu Hazim, 2020; Dawad, 2020; Abu Rahma, 2021)، كما تم تبني تدريج ليكرت الخماسي من (1) أعارض بشدة إلى (5) أوافق بشدة. وتم اعتماد المعيار الإحصائي التّالي، للحكم على درجة ممارسة المعلمين للأدوار القيادية كالآتي:

(قليلة: من 1 إلى أقل من 2.33؛

ومتوسطة: من 2.33 إلى أقل من 3.66؛

ومرتفعة: من 3.66 إلى 5).

**صدق الأداة وثباتها**

تم التأكد من الصدق الظاهري للاستبانة، بعرضها على (15) محكما، من أصحاب الخبرة والاختصاص ممن يحملون درجة الدكتوراة في الإدارة التربوية وأصول التربية واللغة العربية، في الجامعات الأردنية والجامعات داخل الخط الأخضر. والأخذ برأيهم وملاحظاتهم حول ملاءمة فقرات الاستبانة للمجال الذي تندرج تحته، ووضوح الفقرات، ومدى دقة وسلامة صياغتها اللغوية. وقد تم إجراء التعديلات على الاستبانة بعد تحكيمها وفقْ ما أوصى به المحكِمون من حيث إعادة الصياغة. وبلغ عدد فقرات الاستبانة بصورتها النهائية (45) فقرة (19) للجزء الأول، والذي يقيس درجة ممارسة المعلمين للأدوار القيادية من وجهة نظر المعلمين القادة على ثلاثة مجالات، و(26) فقرة للجزء الثاني والذي يقيس مستوى التميّز المؤسسي من وجهة نظر المعلمين القادة موزعة على أربعة مجالات.

**أولاً: صدق مقياس مستوى الأدوار القيادية للمعلمين وثباته**

للتأكد من صدق البناء لمقياس الأدوار القيادية للمعلمين، تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (46) فردًا من خارج عينة الدراسة، وحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة

والدرجة الكلية لمجالها، وحساب معامل الارتباط المصحّح بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها (Corrected item-total correlation). وقد تراوحت معاملات ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها بين (0.86) و(0.96) لمجال وضع إستراتيجية التطوير، وبين (0.79) و(0.93) لمجال العلاقات الإنسانية، وبين (0.78) و(0.88) لمجال قيادة التعليم والتعلم في المجتمع المدرسي، وجميعها أعلى من علامة القطع (0.30)، مما يشير إلى صدق بناء مقياس درجة الأدوار القيادية للمعلمين (Bryman & Cramer, 1997). كما تراوحت معاملات الارتباط المصحح بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها بين (0.80) و(0.93) لمجال وضع إستراتيجية التطوير، وبين (0.71) و(0.89) لمجال العلاقات الإنسانية، وبين (0.71) و(0.84) لمجال قيادة التعليم والتعلم في المجتمع المدرسي، وجميعها أعلى من علامة القطع (0.30) التي وردت في (Brown, 1983)؛ مما يشير إلى صدق بناء مقياس درجة الأدوار القيادية للمعلمين.

وللتحقق من ثبات مقياس درجة الأدوار القيادية للمعلمين، تم حساب معاملات كرونباخ ألفا (الاتساق الداخلي) لمجالات الاستبانة. وقد تراوحت معاملات ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) **للمقاييس الفرعية لمقياس** الأدوار القيادية للمعلمين بين (0.94) و (0.96)، و(0.97) للكلي). وهذا يؤشر إلى ثبات مقياس درجة الأدوار القيادية للمعلمين (Cronbach, 1951) الجدول (1).

**الجدول (1) مؤشرات ثبات المقاييس الفرعية لمقياس درجة الأدوار القيادية للمعلمين**

| المجال | كرونباخ الفا |
|---|---|
| وضع إستراتيجية التطوير | 0.96 |
| العلاقات الإنسانية | 0.95 |
| قيادة التعليم والتعلم في المجتمع المدرسي | 0.94 |
| **الكلي** | **0.97** |

**ثانيًا: صدق مقياس التميّز المؤسسي وثباته**

للتحقق من صدق البناء لمقياس التميّز المؤسسي، تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (46) فردًا من مجتمع الدراسة، تم استثناؤهم من العينة، وحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها، وحساب معامل الارتباط المصحّح بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها (Corrected item-total correlation). وقد تراوحت معاملات الإرتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها بين (0.80) و(0.95) لمجال التميّز القيادي، وبين (0.73) و(0.91) لمجال التميّز البشري، وبين (0.51) و(0.79) لمجال التميّز الخدماتي، وبين (0.56)

و(0.82) لمجال تميّز تحصيل الطلبة، وجميعها أعلى من علامة القطع (0.30) ( Bryman & Cramer, 1997)، مما يشير إلى صدق بناء مقياس التميّز المؤسسي، وفقاً لما ورد في (Brown, 1983). كما تراوحت معاملات الارتباط المصحح بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها (ر2) بين (0.74) و(0.93) لمجال التميّز القيادي، وبين (0.65) و(0.87) لمجال التميّز البشري، وبين (0.40) و(0.66) لمجال التميّز الخدماتي، وبين (0.35) و(0.66) لمجال تميّز تحصيل الطلبة، وجميعها أعلى من علامة القطع (0.30) التي وردت في ( Brown, 1983)، مما يشير إلى صدق بناء مقياس التميّز المؤسسي وللتحقق من ثبات مقياس التميّز المؤسسي، تم حساب معاملات كرونباخ ألفا (الاتساق الداخلي) لمجالات المقياس، وتراوحت معاملات ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لمجالات التميّز المؤسسي بين (0.72) و(0.96)، و(0.96) للكلي)، وجميعها أعلى من علامة القطع (0.70). وهذا يؤشر إلى ثبات مقياس التميّز المؤسسي (Cronbach, 1951) الجدول (2).

**الجدول (2) مؤشرات ثبات المقاييس الفرعية لمقياس التميّز المؤسسي**

| المجال | كرونباخ الفا |
|---|---|
| التميّز القيادي | 0.96 |
| التميّز البشري | 0.94 |
| التميّز الخدماتي | 0.82 |
| تميّز تحصيل الطلبة | 0.72 |
| **الكلي** | **0.96** |

وتم اعتماد المعيار الإحصائي الآتي للحكم على مقياس التميز المؤسسي:

(قليلة: من 1−2.33

ومتوسطة: من 2.34−3.67

ومرتفعة: من 3.68−5)

**عرض النتائج ومناقشتها:**

**أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على: ما درجة ممارسة المعلمين للأدوار القيادية في المدارس داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين القادة؟**

للإجابه عن هذا السؤال، تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب، لتقديرات عينة الدراسة حول درجة ممارسة المعلمين للأدوار القيادية في المدارس داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين القادة. والجدول (3) يُبيّن ذلك.

**الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لتقديرات عينة الدراسة لمجالات مقياس ممارسة المعلمين للأدوار القيادية**

| رقم الفقرة | المجال وفقراته | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | درجة الممارسة |
|---|---|---|---|---|---|
| | **المجال الأول العلاقات الإنسانية** | **4.05** | **.89** | **1** | **مرتفعة** |
| 5 | توفير جو يسوده التفاهم بين المعلمين. | 4.17 | .96 | 1 | مرتفعة |
| 4 | تبادل الخبرات فيما بينهم. | 4.16 | .98 | 2 | مرتفعة |
| 6 | العمل على حل المشكلات والعقبات التي تواجه المعلمين. | 4.14 | .98 | 3 | مرتفعة |
| 3 | تعزيز الشعور بالمسؤولية لدى المعلمين والطلبة. | 3.99 | 1.06 | 4 | مرتفعة |
| 1 | دعم العلاقات القائمة على الثقة وروح الزمالة بين المعلمين. | 3.94 | 1.06 | 5 | مرتفعة |
| 2 | تعزيز العلاقات الإيجابية بين المعلمين داخل المدرسة وخارجها. | 3.90 | 1.10 | 6 | مرتفعة |
| | **المجال الثانى: وضع إستراتيجية التطوير** | **4.04** | **.90** | **2** | **مرتفعة** |
| 3 | المشاركة في وضع الأهداف والغايات الطموحة للمدرسة حسب حاجاتها وحاجات المجتمع المحلي. | 4.22 | .99 | 1 | مرتفعة |
| 4 | مساعدة المعلمين بالمدرسة على تبني رؤية المدرسة ورسالتها واهدافها على المستويين الفردي والجماعي. | 4.20 | .94 | 2 | مرتفعة |
| 2 | المشاركة في السياسات المدرسية والتأثير فيها من خلال منهجية العمل المدرسي. | 4.01 | 1.12 | 3 | مرتفعة |
| 1 | المشاركة في صياغة الرؤية والرسالة والأهداف الخاصة وتنفيذها. | 3.93 | 1.08 | 4 | مرتفعة |
| 5 | المبادرة في تقديم التصورات والاقتراحات والأفكار الجديدة. | 3.86 | 1.07 | 5 | مرتفعة |
| | **المجال الثالث: قيادة التعليم والتعلم فى المجتمع المدرسى** | **4.03** | **.97** | **3** | **مرتفعة** |
| 4 | متابعة جودة برامج التعليم والتعلم وتقييمها. | 4.20 | .84 | 1 | مرتفعة |
| 1 | تهيئة بيئة تعلم آمنه ومثمرة محفزة للإبداع. | 4.18 | 1.00 | 2 | مرتفعة |
| 3 | تشجيع عمليات التعليم والتعلم لجميع الطلبة. | 4.07 | 1.05 | 3 | مرتفعة |
| 5 | تنسيق محتوى المنهج الصفى وربطه بالأهداف العامة للمنهج. | 4.07 | 1.07 | 3 | مرتفعة |
| 8 | العمل على إشباع حاجات الطلبة. | 4.05 | 1.01 | 5 | مرتفعة |
| 7 | متابعة تحصيل الطلبة. | 4.03 | 1.01 | 6 | مرتفعة |
| 2 | تنفيذ معايير المنهاج والمنهج المطور بالمدرسة وإدارتها. | 4.01 | 1.10 | 7 | مرتفعة |
| 6 | تنظيم عملية تدريس المنهج. | 3.98 | 1.06 | 8 | مرتفعة |
| | **الكلى** | **4.04** | **.90** | | **مرتفعة** |

كما يُلاحظ من الجدول (3)، تراوحت المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة الدراسة لمجالات مقياس الأدوار القيادية للمعلمين بين (4.03) و(4.05) وبدرجة مرتفعة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى وعي المعلمين بأدوارهم القيادية وربما لأن المعلمين يعتقدون أن قيامهم بأدوار قيادية بدرجة عالية يكون مقدمة لترقيتهم لمناصب أعلى. كما قد يكون هذا المستوى العالي من الأداء نتيجة تلقيهم دورات قيادية، وبرامج تطوير مهني، مثل برنامج "الأفق الجديد"، مما يسهم في تحسين الأداء القيادي وإثرائه بشكل عام، ويزيد الطاقة القيادية في المدرسة، ويسهم في تحسين عملية

التعليم والتعلم. وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة أكمان (Akman, 2021) التي كشفت عن معدلات مرتفعة للممارسات القيادية للمعلمين في تركيا. ولكنها اختلفت مع نتائج دراسة يوسف وآخرون (Yosof et al, 2020) في ماليزيا التي أشارت إلى درجات متوسطة من الممارسات القيادية للمعلمين.

**النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: ما مستوى التميّز المؤسسي في المدارس داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين القادة؟**

للإجابه عن هذا السؤال، تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لتقديرات عينة الدراسة لمستوى التّميّز المؤسسي في المدارس داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين القادة. والجدول (4) يُبيّن ذلك.

**الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لتقديرات عينة الدراسة لمجالات التميّز المؤسسي**

| رقم الفقرة | المجال وفقراته | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | درجة الموافقة |
|---|---|---|---|---|---|
| | **المجال الأول: تميّز تحصيل الطلبة** | 3.88 | .99 | 1 | مرتفعة |
| 3 | تعمل المدرسة على المشاركة فب الامتحانات العالمية مثل (TIMSS and PISA) والحصول على نتائج عالية. | 3.95 | 1.05 | 1 | مرتفعة |
| 4 | تعمل المدرسة على إعداد أكبر نسبة من الطلبة للالتحاق بالتعليم العالي. | 3.91 | 1.12 | 2 | مرتفعة |
| 2 | تعمل المدرسة على الحصول على جوائز تقدير بناءً على النتائج. | 3.89 | 1.08 | 3 | مرتفعة |
| 1 | تعمل المدرسة على تحقيق مراتب متقدمة بين المدارس في الامتحانات العامة. | 3.82 | 1.13 | 4 | مرتفعة |
| 5 | تعمل المدرسة على خفض نسبة أنماط السلوك غير المرغوب فيه إلى أدنى حد. | 3.81 | 1.13 | 5 | مرتفعة |
| | **المجال الثاني: التميّز الخدماتي** | **3.83** | **.98** | **2** | **مرتفعة** |
| 6 | تعتمد على الوسائل التكنولوجية الحديثة في تقديم خدماتها. | 4.00 | 1.04 | 1 | مرتفعة |
| 7 | تقوم المدرسة بإجراء استطلاعات مستمرة لتعرف حاجات منسوبيها المتنوعة. | 3.93 | 1.07 | 2 | مرتفعة |
| 1 | تقوم إدارة المدرسة بالرقابة بشكل مستمر على مرافقها لتحسين آلية تقديم الخدمات. | 3.85 | 1.14 | 3 | مرتفعة |
| 2 | تحرص إدارة المدرسة على متابعة التنافس الخدماتي المتبع في المدارس. | 3.84 | 1.14 | 4 | مرتفعة |
| 4 | تقدم إدارة المدرسة الخدمات بما يتوافق مع احتياجات روادها. | 3.80 | 1.08 | 5 | مرتفعة |
| 3 | تشجع التغذية الراجعة من المعلمين للارتقاء بمستوى الخدمات. | 3.78 | 1.14 | 6 | مرتفعة |
| 5 | تتسم إجراءات تقديم الخدمات بالمهنية. | 3.58 | 1.20 | 7 | متوسطة |
| | **المجال الثالث: التميّز البشري** | 3.75 | .99 | | مرتفعة |
| 6 | يحصل موظفو المدرسة على مكافآت تناسب تقييمهم. | 3.87 | 1.04 | 1 | مرتفعة |

| رقم الفقرة | المجال وفقراته | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | درجة الموافقة |
|---|---|---|---|---|---|
| 5 | تستخدم إدارة المدرسة برنامجًا فعالًا لدمج الموظفين الجدد في العمل. | 3.83 | 1.13 | 2 | مرتفعة |
| 1 | تعمل المدرسة على إيجاد بيئة تشجع الاتصال المباشر مع المرؤوسين. | 3.78 | 1.10 | 3 | مرتفعة |
| 3 | تقوم المدرسة بتطوير كفاءات موظفيها لتحقيق الإبداع. | 3.77 | 1.07 | 4 | مرتفعة |
| 2 | تستقطب المدرسة ذوي الكفاءات للعمل فيها. | 3.73 | 1.10 | 5 | مرتفعة |
| 7 | تخصص المدرسة موازنة خاصة للمعلمين بتنفيذ الأنشطة الاجتماعية مثل: رحلات ترفيهية. | 3.71 | 1.22 | 6 | مرتفعة |
| 4 | توفر المدرسة لطاقمها تقنيات حديثة تساعدهم على القيام بأعمالهم. | 3.60 | 1.15 | 7 | متوسطة |
| | **المجال الرابع: التميّز القيادي** | **3.73** | **.95** | | **مرتفعة** |
| 5 | تعمل إدارة المدرسة على تحفيز طاقمها حتى تتمكن من تقديم خدمات متميزة. | 3.88 | 1.11 | 1 | مرتفعة |
| 6 | تخصص إدارة المدرسة موازنة مناسبة لتقديم أداء متميز. | 3.85 | 1.08 | 2 | مرتفعة |
| 4 | تهتم إدارة المدرسة بإقامة الدورات التدريبية. | 3.80 | 1.10 | 3 | مرتفعة |
| 7 | تسعى إدارة المدرسة إلى تبني فلسفة التغيير حسب الحاجة. | 3.75 | 1.10 | 4 | مرتفعة |
| 1 | تؤكد إدارة المدرسة أهمية الالتزام بمعايير التميّز القيادي. | 3.71 | 1.12 | 5 | مرتفعة |
| 2 | تشجع إدارة المدرسة الموظفين نحو تقديم أفكار متميزة وخلق أجواء تنافسية. | 3.70 | 1.08 | 6 | مرتفعة |
| 3 | تتبنى إدارة المدرسة الأهداف الإستراتيجية استنادًا إلى حاجات الطلبة. | 3.40 | 1.13 | 7 | متوسطة |
| | **الكلي** | **3.79** | **.95** | | **مرتفعة** |

كما يُلاحظ من الجدول (4)، أن المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة الدراسة لمجالات التميّز المؤسسي تراوحت بين (3.73) و(3.88) وجاءت جميعا بدرجة مرتفعة، وقد يعزى ذلك إلى التنافس بين المدارس، وإلى وجود حوكمة وتطبيق آليات المساءلة. وهذا جعل المدارس تحرص على توفير الإمكانيات المادية والبشرية في المدرسة؛ مما يساعد على تحقيق التميّز المؤسسي. وقد تعزى هذه النتيجة المرتفعة إلى أن المؤسسات التعليمية تعطي اهتماما عاليا للتميز، إدراكا منها لأهميته للوسط العربي داخل الخط الأخضر. وربما يرتبط تحقيق التميز بالحصول على زيادة في الميزانيات. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة الداوود (Dawad, 2020) أن واقع التميّز في أداء مدارس التعليم العام للمرحلة الثانوية بمنطقة الرياض متحقق بدرجة كبيرة؛ وكذلك دراسة السعيد (Al-Saeed ،2019) في الكويت ودراسة (Al-Amrat ،2020) في الأردن، وكلتاهما أوردتا مستوى مرتفعا من التميز في المدارس الكويتية والأردنية على التوالي. ولكنها اختلفت مع نتائج دراسات أخرى مثل دراسة أوميد وصادق ورضا (Omid, Sadegh, & Reza, 2017) ودراسة الحجيج (Hajjij 2019) في الأردن، وبنغول (Bingol, 2019) في تركيا والتي كشفت

عن مستوى متوسط للتميز في تلك البلدان. وقد تعزى هذه المستويات من الاختلاف والاتفاق بين نتائج الدراسات إلى اختلاف البيئات والمقاييس المستخدمة، وهو ما يستدعي القيام بمزيد من الدراسات.

من ناحية أخرى هناك ثلاث فقرات جاءت بتقدير متوسط وهي " تتسم إجراءات تقديم الخدمات بالمهنية"، وهي من مجال التميز الخدماتي، و " توفر لطاقمها تقنيات حديثة تساعدهم على القيام بأعمالهم" من مجال التميز البشري، و "تتبنى الأهداف الإستراتيجية استنادًا إلى حاجات الطلبة" من مجال التميز القيادي. وقد يعزى مجيء الفقرة الأولى بتقدير متوسط، إلى أن مجال التميز الخدماتي يأتي بالدرجة الثانية من الأهمية للمدارس مقارنة بالتميز في مجال تحصيل الطلبة الذي جاء أولا. وربما يحتاج الطاقم المدرسي تدريبا لترسيخ المعايير المهنية في المدارس. ومجيء توفير التقنيات بتقدير متوسط قد يعزى إلى ضآلة المخصصات المالية. أما مجيء تبني الأهداف الإستراتيجية استنادا لحاجات الطلبة بتقدير متوسط؛ فقد يعكس الافتقار إلى التدرب على التخطيط الإستراتيجي وعلاقته باحتياجات الطلبة.

**النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين درجة ممارسة المعلمين للأدوار القيادية في المدارس داخل الخط الأخضر وتحقيق التميّز المؤسسي من وجهة نظر المعلمين القادة؟**

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج قيم معامل ارتباط بيرسون بين درجة ممارسة المعلمين للأدوار القيادية في المدارس داخل الخط الأخضر وتحقيق التميّز المؤسسي من وجهة نظر المعلمين القادة. والجدول (5) يبين ذلك.

**الجدول (5):** قيم معامل **ارتباط بيرسون بين درجة ممارسة المعلمين للأدوار القيادية في المدارس داخل الخط الأخضر وتحقيق التميّز المؤسسي من وجهة نظر المعلمين القادة**

| الأدوار القيادية | التميّز المؤسسي | | | | الكلي |
|---|---|---|---|---|---|
| | التميّز القيادي | التميّز البشري | التميّز الخدماتي | تميّز تحصيل الطلبة | |
| وضع إستراتيجية التطوير | .81** | .82** | .84** | .84** | .86** |
| العلاقات الإنسانية | .80** | .81** | .83** | .83** | .85** |
| قيادة التعليم والتعلم في المجتمع المدرسي | .82** | .83** | .86** | .85** | .87** |
| **الكلي** | **.84**** | **.85**** | **.87**** | **.87**** | **.88**** |

**ذات دلالة إحصائية عند (α=0.05).

يُلاحظ من الجدول (5) ارتباط المجالات الثلاثة للأدوار القيادية منفردة ومجتمعة (الكلي)

بعلاقة إيجابية دالة إحصائيًا بمجالات التميّز المؤسسي الأربعة منفردة ومجتمعة (الكلي). وعليه، يزداد مستوى التميّز المؤسسي، بزيادة مستوى ممارسة المعلمين للأدوار القيادية في المدارس. وهذا يشير الى علاقة قوية وإيجابية بين مجالات ممارسة المعلمين للأدوار القيادية وبين مجالات التميّز المؤسسي في المدارس داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين القادة. بحيث يمكن القول إنه كلما ازدادت درجة ممارسة المعلمين للأدوار القيادية في المدارس داخل الخط الأخضر ازداد مستوى التميّز المؤسسي، وهذا يشير إلى أهمية درجة ممارسة المعلمين للأدوار القيادية وانعكاساتها الإيجابية على التميّز المؤسسي.

وتتفق هذه النتيجة ضمنيا مع ما توصلت إليه الدراسات الأخرى التي أظهرت وجود علاقات دالة بين قيادة المعلمين وبعض مكونات النظام المدرسي، مثل الإنجاز الأكاديمي للطلبة، والمناخ التنظيمي التوجيهي (وليس التقييدي)، والأداء الوظيفي للمعلمين أنفسهم، والثقة بين المعلمين وزيادة مستوى الاعتقاد بفعالية الذات الجمعية (Akman, 2021; Yosof et al, 2020; Angelle and Teague, 2014; Flood and Angelle, 2017, Kilinc et al, 2021). كما أنها تتفق ضمنيا مع نتائج الدراسات التي أظهرت علاقة موجبة ودالة بين المفاهيم والنظريات القيادية ذات الصلة، مثل القيادة التشاركية، والقيادة الريادية، والتميز المؤسسي (Hajji, 2019; Al-Saeed, 2019).

**التوصيات**

في ضوء نتائج الدراسة، فإن الباحثين يوصيان بما يأتي:

- توعية المعلمين بضرورة تبني معايير التميز المؤسسي وتطبيقها لغاية تحقيق التطور والتحسين المستمرين.
- مساندة المعلمين القادة الذين يمارسون أدوارهم القيادية من خلال منحهم الثقة، وتشجيعهم على طرح الأفكار والمقترحات وإشراكهم في تحمل المسؤولية.
- ضرورة الاهتمام بالتحفيز المادي والمعنوي، وتقديم الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين الذين كانت لهم إسهامات إبداعية لتحقيق أهداف التميز المؤسسي.

**References:**

Abdin, M., (2008) Training needs of teachers in the Arab schools across the Green Line, *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 9(2) 196.

Abu Ghararah, A., (2018) *Degree of applying the standards of institutional excellence by school principals in the Negev area and its relationship with their empowerment to solve institutional problems that they face from the point of view of principals*, Unpublished Doctoral Dissertation, Yarmouk University, Irbid, Jordan,

Abu Hazeem, R. (2020). *The degree of visual management practice by secondary school principals in Marka District and its relationship to institutional excellence from the teachers' point of view*. (Unpublished Master thesis), Middle East University: Jordan.

Abu Rahma, I. (2021). The role of organizational ingenuity in achieving institutional excellence, An applied study on the University of Gaza. *Al-Isra University Journal for Human Sciences*, (10), 453-487.

Adams, C. M. (2013). Collective trust: A social indicator of instructional capacity. *Journal of Educational Administration*, 51(3), 363-382.

Adams, M., (2013) *Growing as leader through developing others: The effect of the effect of being a mentor principal*". Unpublished Doctoral Dissertation. University of Nebraska-Lincoln, Lincoln, Nebraska. https://digitalcommons.unl.edu/cehsedaddiss/165

Agbaria, A., Daibes & Muff, A., (2020): Between collaboration and conflict: The exploration of micropolitical processes during reform enactment in an Arab junior high school in Israel, *Educational Review*, DOI: 10.1080/00131911.2019.1705249

Akman, Y. (2021). The relationships among teacher leadership, teacher self-efficacy and teacher performance. *Journal of Theoretical Educational Science*, 14(4), 720-744 .

Al-Amrat, M. (2020). Professional practices of school principals and their relationship to promoting school excellence. *Educational Journal*, (75), 420, 462.

Al-Dawad, H., (2020). The reality of excellence in the performance of general education schools in the Riyadh region in light of the standards of the King Abdulaziz Quality Award. *Specialized International Educational Journal* - Jordan, 19(1), 136 154.

Al-Hawsawi, K. (2009). *The culture of excellence in Saudi universities.* Unpublished Master's Thesis, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.

Al-Saeed, A. (2019). *Entrepreneurial leadership among secondary school principals in the State of Kuwait and its relationship to institutional excellence from the teachers' point of view*, Unpublished Master

Thesis, Al al-Bayt University, Mafraq, Jordan.

Angelle, P. and M. Teague, G. (2014), "Teacher leadership and collective efficacy: Teacher perceptions in three US school districts", *Journal of Educational Administration*, 52 (6), 738-753.

Bingol, A. (2019). School effectiveness and school administrators' meeting management competencies. *International Online Journal of Educational Sciences*, 11 (5), 226-233

Brooks, J., Scribner, J., & Erakorho, J. (2004). Teacher leadership in the context of whole school reform, *Journal of School Leadership*, 14, 242-266.

Brown, F. (1983). *Principle of educational and psychological testing* 3rd ed. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.

Bryman, A ., & Cramer, D.(1997).*Quantitative data analysis with SPSS of Windows: A guide for social scientists.* London, UK: Routledge.

Chrispeels, J. Martin, K., Harari, I., Strait, C. Rodarte, M. (1999). Role conflict and role ambiguity: The challenge of team leadership at a middle school. *Journal of school leadership*, 9 (5), 423-453.

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.

Flood, L. D., & Angelle, P. S. (2017). Organizational influences of collective efficacy and trust on teacher leadership. *International Studies in Educational Administration*, 45(3), 85-101.

Ghazi, A., (2014). Applied practices of the resource and company's criterion as one of the enablers criteria to achieve institutional excellence. The *Successful Manager Journal*, *Excellence Series*, 1.(3)

Greenlee, B. (2008). Building teacher leadership capacity through educational leadership programs. *Journal of Research for Educational leaders*, 4(1), 44-74

Hajjij, S. (2019). *Participatory leadership of government school principals in Madaba governorate and its relationship to institutional excellence from the point of view of assistant principals and teachers*. Unpublished Master's Thesis, University of the Middle East, Amman, Jordan

Hijazi, N. (2016). *Employment and its relationship to institutional excellence: A field study on non-governmental organizations* - Gaza Strip. Unpublished Master's Thesis, Al-Azhar University, Gaza, Palestine.

Hoerr, T. R. (1996). Collegiality: A new way to define instructional leadership. *Phi Delta Kappan*, 77(5), 380.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2013). *Educational administration: Theory*

*research and practice,* McGraw-Hill: USA .

Kabha, R. (2019), *The degree to which Arab school principals use within the green line for benchmarking and the continuous school improvement methodology and their relationship to education quality*, Ph.D. thesis, Yarmouk University, Jordan

Kilinc, A.C., Bellibas, M. S., & Bektas, F. (2021). Antecedents and outcomes of teacher leadership: The role of teacher trust, teacher self-efficacy and instructional practice. *International Journal of Educational Management*, 35 (7), 1556-1571.

Kilink, A., (2016) Examining the relationship between teacher leadership and school climate, *Educational Sciences: Theory & Practice,* 14(5) • 1729-1742 DOI: 10.12738/estp.2014.5.2159

Omid, S., Sadegh, N., & Reza, S. (2017). Appraisal of boys' high schools in Tehran based on organizational excellence model of European foundation in the context of staffs. *Iranian Journal of Social Sciences and Humanities Research*, 5 (3), 216-235.

Sharaf, H. (2021). The catastrophic impacts of Covid 19 crises on Arab Education, *Arab 48,* Palestine.

Tasopoulou, K. and Tsiotras, G. (2017), "Benchmarking towards excellence in higher education", *Benchmarking: An International Journal*, 24 (3) 617-634.

Taylor, D. L., & Tashakkori, A. (1997). Toward an understanding of teachers' desire for participation in decision-making. *Journal of School Leadership*, 7(6), 609-628.

Wieczorek, D., and Lear, J. (2018) Building the "Bridge": Teacher leadership for learning and distributed organizational capacity for instructional improvement, *International Journal of Teacher Leadership,* 9(2) 22-48

York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of educational research*, 74(3), 255-316 .

Yusof, H., Antisan, H., Noor, M. A. M., & Mansur, M. (2020). Teacher leadership and its relationship with high school students' performance in Malaysia. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*. 10(10), 243-259 .

Zayed, A. (2003) *Distinguished organizational performance: The path to the future organization,* Arab Administrative Development Organization, Cairo.