

The Role of the School Principal in Teachers' Reflective Practice and the Development of their Leadership Capacities as Perceived by Secondary School Teachers in Benghazi

دور مدير المدرسة في الممارسة التدرية لدى المعلمين وتطوير قدراتهم القيادية كما يدركه معلمو المدارس الثانوية في مدينة بنغازي

Eman Elfaidy^{1*}, Aref Attari¹.

¹Yarmouk University, Irbid, Jordan.

ARTICLE INFO

Article history:

Received 25 Mar 2018

Accepted 20 May 2018

Published 01 Jan 2020.

*Corresponding author:

Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Email: emanelfaidy@gmail.com.

Abstract

This study aimed to identify the role of secondary school principals in Benghazi, Libya, in the reflective practice of their teachers and the development of teachers' leadership potential in those schools. The study employed a descriptive methodology. A questionnaire consisting of fifty-three items was administered to a sample of 363 teachers, representing 2.5% of the study population in the secondary schools of Benghazi. The findings indicate that principals minimally fulfill their role in the reflective practice of teachers and in the development of their leadership potential. Additionally, the results highlight a significant relationship between reflective practice and the development of teachers' leadership potential. The study concluded with a discussion of the findings in light of related literature and previous research studies. Several recommendations were made based on the results to instill a culture of thought and practice aimed at developing teachers' leadership abilities, emphasizing that this should be considered a key aspect of the principal's responsibilities and the school curriculum.

Keywords: Reflective Practice, Leadership Potentials, Secondary Schools, Benghazi Libya.

المخلص

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على دور مديري المدارس الثانوية في مدينة بنغازي بليبيا في الممارسة التدرية لمعلميهم، وتطوير قدراتهم القيادية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم تطوير استبانة وزعت على عينة من (٣٦٣) معلما ومعلمة في المدارس الثانوية بمدينة بنغازي تمثل ٢,٥٪ من مجتمع الدراسة. أشارت النتائج إلى أن مديري المدارس يقومون بدورهم في الممارسة التدرية، وكذلك في تطوير القدرات القيادية للمعلمين بدرجة متوسطة. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين دور المدير في الممارسة التدرية للمعلمين، وتطوير قدراتهم القيادية. وانتهت الدراسة بمناقشة النتائج في ضوء الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة. وأوصت الدراسة بتوصيات عديدة بناء على النتائج المتحصل

عليها منها: ترسيخ ثقافة التدبر والممارسة التدريسية كوسيلة لتطوير القدرات القيادية لدى المعلمين، واعتبار ذلك جزءاً من مهام المدير ومن الجدول المدرسي.

الكلمات مفتاحية: الممارسة التدريسية، التطوير المهني للمعلمين، دور مديري المدارس، بنغازي ليبيا.

١. المقدمة

١،١ الإطار النظري والدراسات السابقة

يمكن العودة بالتدبر (أو التفكير التأملي كما هي التسمية الشائعة Reflective Thinking) في التراث التربوي المعاصر، إلى أعمال ديوي وبياجييه وليفين الذين أكدوا أن التدبر مهم جداً لحدوث التعلم. وقد أصبح المفهوم بعد ذلك شائع الاستخدام في ميدان التعليم وتدريب المعلمين. ولكن منذ سبعينيات القرن الماضي ازداد استخدام التدبر في برامج إعداد وتدريب المديرين. وظهر مصطلح الممارسة المتدبرة (Reflective Practice) إلى جانب التفكير المتدبر كوسيلة من وسائل التدريب، والتطوير، والتعلم التنظيمي (Schon, 1974).

وبعد بروز أهمية التدبر في القيادة ربط الباحثون بين هذا المفهوم ومفاهيم أخرى مثل "تطوير القدرات القيادية لدى المعلم" وإعداده ليتسلم أدواراً قيادية كاملة في المستقبل. وقد اعتبرت أوبراين (O'Brien, 2007) وكذلك روزينبيرغ (Rosenberg, 2009) أن تطوير القدرات القيادية للمعلم يسهم في بناء "رأس المال المهني" في المدرسة والذي يتكون من المصادر الثرية لدى المعلمين وتعلمهم وطاقاتهم القيادية. ويُعتبر المعلم في المدارس العنصر الفاعل والرئيس لتحقيق جودة البرامج، والأنشطة التعليمية على اختلاف مراحلها التعليمية، كما أن وجود المعلم المتميز ينعكس إيجاباً على الكفاءة الداخلية والخارجية للبرامج التعليمية. وتعتمد فاعلية التعليم على نوعية المعلمين بها، ولأن المعلم المتميز ينفذ البرامج والمناهج المتطورة والتي تهدف إلى الخروج بمخرجات متميزة وقوية، ولكي نضمن تميز المعلم فلا بد من تهيئة الدعائم والمقومات اللازمة والمساعدة على حدوث التدبر، وتطوير قدرات المعلم القيادية من توفير بيئة مناسبة له، والذي يؤدي إلى تقدم العملية التعليمية بشكل كامل وعلى رأسها المعلم، والتي تمكن المعلم من القيام بدوره التعليمي والقيادي، والاستجابة والاستيعاب لمتطلبات التدبر والذي يكفل تحقيق دور المعلم فيه. حيث يعتبر تطوير المعلم مهنيًا وبشكل مستمر، ودائم من الأولويات التي ينبغي على إدارات المؤسسات التعليمية المتمثلة في المديرين إيلائها أهمية كبيرة جداً، والذي تحققه عمليات التدبر. في سياق هذا الاهتمام بالتدبر يقوم الباحثان بهذه الدراسة حول دور مدير المدرسة في الممارسة التدريسية، وارتباطها بتطوير القدرات القيادية لدى المعلمين في مدينة بنغازي من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، خاصة وأن أحد الباحثين يعمل مدرسا في بنغازي في ليبيا، وقد لاحظ مدى حاجة الميدان إلى هذا النوع من البحوث، وكذلك الحاجة للتدبر والعمل على تطوير القدرات القيادية للمدرسين، وبشكل أخص بعد الأزمة المستمرة في ليبيا وتأثيراتها السلبية على قطاع التعليم.

تحتاج المنظمات بشكل عام للتدبر، والمراجعة المستمرة لممارساتها، وخطط عملها المستقبلية، والمنظمات المتدبرة تيسر التعلم والنمو لجميع أفرادها، وتصبح بذلك منظمات متعلمة (Seng, P., et al, 2000) ويمكن النظر إلى الممارسة التدريسية في هذا الإطار ضمن عمليات النمو المهني، حيث تؤدي إلى زيادة الوعي الذاتي بالممارسة المهنية، وتطوير معرفة جديدة ذات صلة بالممارسة المهنية، وفهم أوسع للمشكلات التي تواجه الممارسين (Osterman, 1990).

الآخر، والحوار الجماعي، والنقاش بين الزملاء. ويمكن ممارسة التدبر من خلال الوسائط الإلكترونية، مثل غرف الدردشة، والبريد الإلكتروني، والمواقع الإلكترونية، وسبورات النقاش، والمدونات الإلكترونية مما يسمح بتداول الأفكار خارج غرفة الفصل، والتعلم الذاتي، وتعليم الآخرين، والكتابة بكثافة، والانخراط في المناقشات التفاعلية، والتحول إلى جزء من شبكة أو مجموعة مهنية. ومن سبل ممارسة التدبر الصحيحة التدبرية Reflective Journal، والملف الوثائقي Portfolio، وهي نوع من الحوار مع الذات مع إمكانية إشراك الآخرين بها.

أما المهارات الضرورية لإنجاح التدبر فهي التزود بالمعرفة، والإنصات، والاستجابة، والملاحظة، والمبادرة، والنقد وإثارة الوعي، ووضع منهج عمل، وتوفير وقت، وبيئة مواتمة آمنة نفسياً قائمة على الثقة والاحترام، والبعد عن الهيمنة والاتكالية. وهنا يأتي دور القيادة في توفير هذه البيئة فالقائد المتدبر يشجع رؤوسه على التعلم من خبراتهم ولديه مستوى عال من الوعي الذاتي، والوعي بالناس حوله ويعمل من خلال التدبر على توظيف طاقاتهم ليحقق أقصى مردود للمنظمة، ويبلور عدة حلول للمشكلات، ويجعل بيئة المنظمة بيئة مواتمة للتدبر (Kassop, 2003). ومن الأهمية بمكان معرفة

تصورات المحيطين بالقائد لتلك المهارات. لذلك فإن تقييم مستوى القيادة التدبرية لقادة المدارس من خلال تصورات المعلمين مهم جداً. من ناحية أخرى تزايد الاهتمام بالدور القيادي للمعلم وزيادة مشاركته في صنع القرار، وتطور من مجرد المشاركة في صنع القرار إلى إعطاء المعلمين دوراً أو أدواراً قيادية في المؤسسة التعليمية في مجالات المناهج والبحوث الإجرائية، وتقديم العون للزملاء، والعلاقة مع المجتمع، وفي إعادة صياغة الثقافة المدرسية (Macpherson & Topolinski, 2015) وقد جاء ذلك وليد ظروف عديدة في مقدمتها تعقد المؤسسة التربوية، وزيادة الأعباء التي أُلقيت عليها، وظهور مفاهيم جديدة مثل التمكين، والإدارة الذاتية، وظهور التوجه نحو تمهين التعليم، واعتبار المدرسة الوحدة الرئيسية للتطوير بحيث يعهد إلى المنتسبين إليها تطوير أنفسهم، وإدارة شؤونهم بأنفسهم بأدنى قدر من التدخل الخارجي (وزارة التربية والتعليم الأردنية، بدون تاريخ).

من هنا جاءت الدعوة لتطوير القدرات القيادية للمعلمين، وتهيئتهم للعمل القيادي من خلال تعريفهم بأدوار المديرين نفسها وتوقعات تلك الأدوار، أي يجعلهم يملكون بالخبرة الإدارية تهيئة لتسلم الإدارة عندما تبرز الحاجة (Boylan, 2013) ومن تلك الوسائل تكليف المعلمين بالرعاية المهنية للمعلمين الجدد، وتدريب الزملاء لبعضهم بعضاً بشكل عام، وكذلك حضور المؤتمرات، والندوات، والقيام ببحوث إجرائية، والتعاون للكتابة في المجلات. ومن أهم تلك الوسائل التدريب على التدبر (Bedingfield, 2011) الذي هو موضوع هذه الدراسة.

١,١,١ الدراسات السابقة

عند القيام بأي دراسة علمية فلا بد من القيام بربطها بالدراسات والبحوث السابقة حتى تكتمل عند الباحث المعرفة. وهذا يتأتى بمراجعة هذه الدراسات والبحوث وتلخيصها وتجميع نتائجها، فيستطيع الباحث تكوين معرفة قائمة في مجال دراسته وتحديدها بعناية. وبعد الاطلاع والبحث في الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة تم التوصل إلى مجموعة من الدراسات السابقة العربية والأجنبية في الممارسات التدبرية منها: دراسة تروتوين (Trautwein, 1994) والمعنونة بـ "الممارسة التدبرية: بعض إدراكات مديري مدرسة ميسوري الثانوية"، وهدفت تعرف إدراك مديري المدرسة الحكومية في ولاية ميسوري بالولايات المتحدة الأمريكية، ثلاث أبعاد للتدبر وهي إدراك قيمة التدبر، وتعرف التدبر في العمل والتدبر في مسؤوليات المدير وأدواره، وتعرف الشروط المؤدية والمكونة للممارسة التدبرية. استخدمت استبانة وزعت على عينة من مجتمع الدراسة (المديرين) بالطريقة العشوائية. ومن نتائج الدراسة أن هناك عوامل مهمة تعزز أو تعترض الممارسة التدبرية منها عدم توفر الوقت وحدود السلطة، وسرعة الخطى الإدارية، وكثرة الواجبات الإدارية. وهدفت دراسة كوزم وآخرون (Coombs, et al., 2001) الممارسة التدبرية: تطوير عادات ذهنية "إلى إلقاء الضوء على ممارسة المديرين للتدبر، والظروف التي تحفزهم على التدبر. تم الاعتماد على المقابلة، والملاحظة كوسيلة لجمع البيانات، من الموظفين بكندا، وخلصت الدراسة إلى أن التدبر هو حلقة رئيسية لاستعادة الأحداث الماضية والتأمل في التوقعات، كما كشفت الدراسة أن عملية تدبر المشاركين كانت مختلفة في الهدف والنوعية وتأثرت بقيمتهم وخبرتهم وتدريبهم.

وقامت كريساب (Creasap, 2003) بدراسة بهدف تفحص آثار التدبر المستدام على الممارسة القيادية للمدير الجديد المشارك في أكاديمية القيادة الإدارية. استخدمت الدراسة طريقة "الباحث المشارك" والمقابلات والملاحظات وتحليل الوثائق لجمع المعلومات. بينت الدراسة أن "التدبر الذاتي" و "التدبر مع الآخرين" و "التدبر المكتوب" كانت فعالة في نقل المدير المبتدئ إلى مصاف المدير الخبير الذي يحسن تقدير الموقف وتفسيره والتدبر فيه لتوفير بيئة مناسبة لتعلم التلاميذ. وقامت بيدس (٢٠٠٤) بدراسة لتعرف درجة فهم مدير المدرسة الثانوية الرسمية في الأردن لمفهوم التفكير التدبري وممارسته له، وعلاقة ذلك باتخاذ القرار الإداري، وما إذا كانت الإجابات تختلف تبعاً لجنس المدير، والمؤهل العلمي، والخبرة الإدارية، والدورات التدريبية وتكون مجتمع الدراسة من مديري المدارس الثانوية الرسمية في مديرتي عمان الكبرى الأولى والثانية. وتم تطبيق مقياس علاقة ممارسة التفكير التدبري باتخاذ القرار الإداري على عينة من (١٢٠) مديراً ومديرة. أشارت النتائج إلى أن مستوى فهم التفكير التدبري وممارسته كان مرتفعاً لدى المشاركين وإلى وجود فروق تعزى إلى المؤهل العلمي "لصالح" حملة بكالوريوس ودبلوم، على حين لم تُشر النتائج إلى أية فروق جوهرية تعزى للمتغيرات الأخرى. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين فهم المشاركين للتفكير التدبري وممارسته.

وأوردت ماشادو (Machado, 2009) نتائج مشروع لتدريب قادة المدارس الجدد على التفكير الناقد والممارسة المتدبرة من خلال التفكير الاسترجاعي والاستشرافي والآني. في بوكاهونتاس، بالولايات المتحدة الأمريكية، شارك في الدراسة ٢٠ طالباً من برنامج الماجستير في ثلاث مبان جامعية منفصلة في ٢٠٠٩. طُلب من المشاركين استخدام اللوح الإلكتروني

ومدونات الشبكة. جمعت المعلومات من خلال استبانة لتقصي مدى ممارستهم التدبرية على اللوح والمدونة. أظهر المشاركون تفاوتاً في استخدامهم للوسيلتين. كما أظهرت النتائج مستوى أعلى لانخراط الطلاب في التدبر الآتي منه في التدبر الاسترجاعي والاستشرافي.

وانطلقت دراسة "ماكيو" (McCue, 2016) من افتراض حاجة المديرين والإداريين إلى خطة منهجية لتوفير فرص النمو المهني والتعلم المستمر في شمال شرق الولايات المتحدة. اعتمدت الدراسة منهج دراسة الحالة لـ ١٨ إدارياً وتم جمع البيانات من مسح مفتوح النهاية ومراجعة وتحليل الوثائق التي رمزت وحللت موضوعياً. أظهرت النتائج اعتبار المشاركين للممارسات التعاونية والتدبر أفضل طرق التعلم المستمر والنمو المهني وأشارت الدراسة إلى ضرورة توفير الوقت وتحديد هيكلية لفرص النمو المهني وبلورة وترسيخ ثقافة مهنية تعليمية. وقام إيرسوزلو (Ersozlu, 2016) بدراسة هدفت إلى تحديد مستويات القيادة التدبرية لدى مديري المدارس من منظور عينة من ١٤٧ معلماً من معلمي العلوم والرياضيات في المدارس العليا في مدينة كوروم بتركيا. أجاب المشاركون على مقياس القيادة المتدبرة من إعداد (Egleston, et al., 2015) المكون من ١٥ سؤالاً موزعة على (٣) محاور فرعية. أسفرت نتائج الدراسة عن أن قادة مدارسهم يطبقون ممارسات التدبر بمستوى متوسط. لم تسفر النتائج عن وجود ارتباطات دالة بين تصورات ممارسة التدبر والخصائص الشخصية للمشاركين.

١,٢,٢ التعقيب على الدراسات السابقة

تشير مراجعة الدراسات السابقة إلى أن الدراسات السابقة تمحورت حول ممارسة التدبر لدى المديرين والمعلمين، ودور التدبر في التطوير المهني للمديرين والمعلمين. وقد وظفت بعض تلك الدراسات الطرق الكمية في البحث مثل الاستبانة بينما استخدم بعض آخر الطرق النوعية مثل المقابلات وتحليل الوثائق والملاحظة. وتتميز الدراسة الحالية بأنها تدرس دور مديري المدارس الثانوية في بنغازي في الممارسة التدبرية للمعلمين وعلاقتها بتطوير القدرات القيادية للمعلمين. وهكذا تتطرق الدراسة لموضوع قليل التداول في أدبيات القيادة العربية وهو الدور القيادي للمعلمين وتطويرة من خلال ممارسة التدبر ودور المدير في ذلك. كما تتم الدراسة في بنغازي في ليبيا حيث لا توجد دراسات من هذا النوع حسب علم الباحثين. وقد أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بلورة إطارها النظري والأدوات ومناقشة النتائج.

أهم ما يميز هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات أنها الأولى من نوعها على المستوى المحلي، إضافة إلى أنها هدفت إلى التعرف على دور مدير المدارس الثانوية في بنغازي في الممارسة التدبرية للمعلمين وعلاقتها بتطوير القدرات القيادية للمعلمين. وهكذا تتطرق الدراسة لموضوع قليل التداول في أدبيات القيادة العربية وهو الدور القيادي للمعلمين وتطويرة من خلال ممارسة التدبر ودور المدير في ذلك. كما تتم الدراسة في بنغازي في ليبيا حيث لا توجد دراسات من هذا النوع حسب علم الباحثة.

٢. مشكلة الدراسة وأسئلتها

تتضح مشكلة الدراسة من كون المدارس في وقتنا الحاضر تواجه عديد التحديات والمتعلقة بتحسين جودة التعليم، وظروف العاملين، وإتاحة فرص التدريب والتطوير الذي يكفل التطوير المهني من أجل مواجهة متطلبات الحياة وسوق العمل، ومن هذا المنطلق ونظراً لأهمية دور المعلمين واعتقاداً يقيناً بما يملكون من الأدوات والتي تجعلهم قادرين على التأثير أو التغيير في طلابهم. لذلك وجب العمل على تزويدهم بكل الطرق التي تجعلهم قادرين على تحقيق، والقيام بهذا الدور من خلال التدبر (الممارسات التأملية) والتطوير المهني.

٢,١ أسئلة الدراسة

وبناء على ما سبق فإن مشكلة الدراسة الحالية تتمثل في الإجابة على التساؤلات التالية:

١. ما درجة تقدير أفراد العينة للممارسة التدبرية لدور مديري المدارس الثانوية في مدينة بنغازي؟
٢. ما درجة قيام المديرين بتطوير القدرات القيادية لدى المعلمين من وجهة نظرهم؟
٣. هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدور مديري المدارس الثانوية في الممارسة التدبرية، وتطوير قدراتهم القيادية؟

٣. أهمية الدراسة

تتلخص أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

١. يمكن أن تعود نتائج هذه الدراسة بالنفع والفائدة على مجتمعها وعينيتها فتكشف لهم مواقفهم من ممارسات التفكير التدبري لدى مديري مدارس التعليم الثانوي في مدينة بنغازي.
٢. تتمثل الأهمية في أنها تمثل استجابة حقيقية لبحث أهم القضايا التي يواجهها مديري مدارس التعليم الثانوي في المدارس الثانوية وتتعلم بالتفكير التدبري فتكشف لنا عن انعكاسها على ممارسات وسلوكيات مديري المدارس والتطوير المهني.
٣. يؤمل أن تضيف هذه الدراسة إلى المعرفة النظرية المتوفرة والأدب النظري في المكتبات.
٤. توجيه أنظار العاملين في الحقل التربوي نحو التفكير التدبري، ومستوى ممارساته باعتباره من الأفكار المستجدة على الميدان التربوي في ليبيا.
٥. تُستمد أهمية الدراسة الحالية من أهمية ومكانة ودور المرحلة الثانوية حيث تعتبر هي حلقة وصل بين التعليم الثانوي والتعليم الجامعي بما في ذلك الدور المأمول والمتوقع من مخرجاته (الطلاب) في المجتمع.

٤. مصطلحات الدراسة

إن الغرض الأساسي من تعريف أي مصطلح إنما هو خلق لغة مشتركة بين الباحث والقارئ ولذلك وجد الباحثان تعريف مصطلحات الدراسة على النحو التالي:

التدبر

عملية وجدانية عقلية تقوم على تحليل الموقف، ودراسة جميع الحلول الممكنة وتقويمها والتحقق من صحتها بهدف الوصول للحل الصحيح للموقف" (إبراهيم، ٢٠٠٥). ويعرف إجرائياً بأنه: هو ما يقوم به مديرو المدارس من استقصاء نشط ومتأن لوصف الأحداث وتحليلها؛ لإيجاد الحلول المناسبة لها، وذلك كما تقيسه (الاستبانة) أداة الدراسة.

تطوير القدرات القيادية للمعلمين

عملية توجيه الجهود المنظمة والمتواصلة، التي تهدف إلى إثراء المنظومة المعرفية، والمهارية، والوجدانية للمعلمين، بهدف تمكينهم من ممارسة الأدوار القيادية في المدرسة، وإعدادهم ليكونوا قادة في المستقبل (مراد، ٢٠٠٧). ويعرف إجرائياً على أنه: عملية منهجية يقوم بها مدير المدرسة في بنغازي لتطوير القدرات القيادية لدى المعلمين. ويقاس في هذه الدراسة من خلال الأداة الخاصة بهذا الغرض.

٥. حدود ومحددات الدراسة

تتحدد حدود ومحددات الدراسة في الآتي:

- الحدود الموضوعية: دور المدير في الممارسة التدريسية، وتطوير القدرات القيادية للمعلمين.
- الحدود الزمانية: أجريت الدراسة في الفصل الأول ٢٠١٦ - ٢٠١٧.
- الحدود المكانية: المدارس الثانوية في مدينة بنغازي.
- محددات الدراسة: كما تتحدد الدراسة بأدواتها ودقة إجابات المشاركين.

٦. الطريقة والإجراءات

٦,١ منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي للإجابة عن تساؤلات الدراسة لأنه يتناسب وطبيعة هذه الدراسة.

٦,٢ مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي مدارس التعليم الثانوي في مدينة بنغازي والبالغ عددهم (٨٤١٤) معلما ومعلمة. وقد تم اختيار عينة عشوائية بسيطة بلغ عددها (٣٦٣) بنسبة (٢,٥٪) من جميع المعلمين بمدارس التعليم الثانوي في مدينة بنغازي. ويتضمن الجدول (١) وصفا لأفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير النوع، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية، والتخصص.

جدول (١): توزيع عينة الدراسة وفقا للمتغيرات الشخصية

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
النوع	ذكور	١١٧	٣٢,٢٪
	إناث	٢٤٦	٦٧,٨٪
	المجموع	٣٦٣	١٠٠,٠
المؤهل العلمي	جامعي	٣٢٩	٩٠,٦٪
	دراسات عليا	٣٤	٩,٤٪
	المجموع	٣٦٣	١٠٠,٠
الخبرة	أقل من خمس سنوات	١٢٥	٣٤,٤٪
	من ٥ إلى ١٠ سنوات	٩٢	٢٥,٣٪
	أكثر من ١٠ سنوات	١٤٦	٤٠,٢٪
	المجموع	٣٦٣	١٠٠,٠
الدورات التدريبية	لا توجد دورات	١٦٠	٤٤,١٪
	دورة واحدة	٣٠	٨,٣٪
	دورتان	٩٨	٢٧,٠٪
	ثلاث دورات فأكثر	٧٥	٢٠,٧٪
التخصص	المجموع	٣٦٣	١٠٠,٠
	علوم إنسانية	١٩٩	٥٤,٨٪
	علوم تطبيقية	١٦٤	٤٥,٢٪
	المجموع	٣٦٣	١٠٠,٠

يتضح من الجدول (١) أن المشاركين من الذكور كانوا أقل بكثير من الإناث (٣٢,٢٪ مقابل ٦٧,٨٪)، وأن حملة البكالوريوس هم الأغلبية (٩٠,٦٪) مقابل (٩,٤٪) فقط ممن يحملون مؤهلات عليا، أما من حيث عدد سنوات الخبرة فقد بلغ من لديهم أقل من خمس سنوات (٣٤,٤٪) يليهم فئة من ٥ إلى ١٠ سنوات (٢٥,٣٪)، بينما جاءت فئة أكثر من ١٠ سنوات بنسبة (٤٠,٢٪). ولافت للنظر أن نسبة عالية نسبيا لم يحضروا أي دورة تدريبية (٤٤,١٪)، يليهم من تلقوا دورتين (٢٧,٠٪)، بينما بلغت نسبة من حضروا دورة واحدة (٨,٣٪). أما من حيث التخصص فلم يكن الفرق لافتا بين المشاركين من العلوم الإنسانية (٥٤,٨٪) والتطبيقية (٤٥,٢٪).

٦,٣ أداة الدراسة

قام الباحثان بإعداد أداة الدراسة (الاستبانة) كأداة أساسية لجمع البيانات ومن ثم تحليلها واستخلاص النتائج منها، وذلك لمناسبتها لطبيعة وأهداف الدراسة، وذلك بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة مثل دراسة بيدس (٢٠٠٤)، وكريساب (٢٠٠٣) وماشادو (٢٠٠٩)، وتكونت الأداة في صورتها الأولية من (٧٣) فقرة.

صدق الأداة

قام الباحثان بعرض الأداة (الاستبانة) على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص، وممن يشهد لهم بالخبرة في هذا المجال في جامعة اليرموك، وجامعة بنغازي وبعض الخبراء التربويين، من أجل قراءة فقرات الاستبانة والحكم على مدى صلاحيتها ومناسبة ووضوح فقراتها وسلامتها اللغوية، ومن حيث انتمائها للمجالات التي أدرجت فيها، ولإبداء أي آراء أو ملاحظات يرونها مناسبة. وبناء على آراء المحكمين تم إعادة صياغة بعض الفقرات وتم حذف فقرات ودمج وإضافة فقرات أخرى بحيث تكونت الأداة في صورتها النهائية من (٥٣) فقرة

جزئين تضمن الجزء الأول (١٩) فقرة، تقيس دور مدير المدرسة في التدبر لدى المعلمين على أربع مجالات وهي التدبر في الثقافة التنظيمية للمدرسة، والتدبر في الممارسات التعليمية السائدة في المدرسة، والتدبر في البنية التنظيمية للمدرسة وترسيخ ثقافة التدبر. ويحتوي الجزء الثاني (٣٤) فقرة تقيس دور مدير المدرسة في تطوير القدرات القيادية لدى المعلمين على أربع مجالات وهي ترسيخ ثقافة المعلم القائد وممارسة المعلمين أدوارا قيادية وتوفير بيئة مواتية لقيادة المعلم وإعداد المعلمين للقيادة.

ثبات الأداة

لمعرفة ثبات مقياس الدراسة تم حساب معامل (كرونباخ الفا) على جميع مجالات الدراسة والأداة ككل، والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢): معاملات (كرونباخ الفا) لمجالات أداة الدراسة

كرونباخ الفا	مجالات أداة الدراسة
٠,٩٠٧	التدبر في الثقافة التنظيمية للمدرسة
٠,٨٦٦	التدبر في الممارسات التعليمية السائدة في المدرسة
٠,٧٦٢	التدبر في البنية التنظيمية للمدرسة
٠,٩٣٩	ترسيخ ثقافة التدبر
٠,٩٦٥	ترسيخ ثقافة المعلم القائد
٠,٩١٩	ممارسة المعلمين أدوارا قيادية
٠,٩٢٥	توفير بيئة مواتية لقيادة المعلم
٠,٩٦٤	إعداد المعلمين للقيادة

يتضح من الجدول (٢) أن معاملات الثبات لمحور دور المدير في التدبر لدى المعلمين تراوحت بين (٠,٩٣ - ٠,٧٦)، أما معاملات الثبات لمحور تطوير القدرات القيادية لدى المعلمين فتراوحت بين (٠,٩٦ - ٠,٩١) وهي قيم مرتفعة ومقبولة لأغراض تطبيق الدراسة.

٦,٤ المعالجة الإحصائية

استخدم مقياس ليكرت للتدرج الثلاثي بهدف قياس آراء أفراد عينة الدراسة، وتم إعطاء وزن قليلة (١) ومتوسطة (٢) كبيرة (٣) وطلب من المشاركين وضع إشارة (٧) أمام الإجابة التي تعكس درجة موافقتهم كما تم اعتماد المقياس الثلاثي للحكم على الإجابات من (١,٦٧ - ١,٠) منخفض، ومن (٢,٣٤ - ١,٦٧) متوسط ومن (٣,٠٠ - ٢,٣٤) مرتفع.

٧. نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول: ما درجة تقدير أفراد العينة للممارسة التدبرية لدور مديري المدارس الثانوية في مدينة بنغازي؟ الجدول (٣) يوضح النتائج المتعلقة بالإجابة على هذا السؤال.

جدول (٣): المتوسطات والانحرافات المعيارية لإجابات المشاركين على محور "التدبر"

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
مجال التدبر في الثقافة التنظيمية					
١	يعمل المدير مع المعلمين على مراجعة الثقافة المهنية السائدة	٢,٠٩	٠,٨١	١	متوسط
٤	يعمل المدير على تقريب الفجوة بين الثقافة المهنية السائدة والممارسة	٢,٠٠	٠,٨٣	٢	متوسط
٣	يتفحص المدير والمعلمون مدى تطابق الثقافة المهنية مع الممارسة السائدة	١,٩٧	٠,٨٠	٣	منخفض

٢	يعمل مدير المدرسة مع المعلمين على إعادة صياغة الثقافة المهنية السائدة	١,٩٤	٠,١٩	٤	منخفض
	المتوسط الكلي للمجال	٢,٠٠	٠,٧٢		متوسط
	مجال التدبير في الممارسات التعليمية السائدة				
٧	يتابع مدير المدرسة المستجدات في التعليم ويناقشها مع المعلمين	٢,٣٣	٠,٨١	١	متوسط
٦	يدون مدير المدرسة الملاحظات حول العملية التعليمية لمراجعتها مع المعلمين	٢,٢٦	٠,٨٢	٢	متوسط
٨	يوجه مدير المدرسة المعلمين إلى بلورة بدائل متعددة وعدم التمسك ببديل واحد	٢,١٩	٠,٨٣	٣	متوسط
٥	يثير مدير المدرسة الوعي بالطبيعة المعقدة متعددة المتغيرات وغير الروتينية للتعليم	٢,٠٢	٠,٨٢	٤	متوسط
	المتوسط الكلي للمجال	٢,١٩	٠,٨٩		متوسط
	مجال التدبير في البنية التنظيمية				
١٠	يوفر المدير بيئة عمل تتسم بالاحترام المتبادل والتسامح والالتزام بروح الزمالة	٢,٤٢	٠,٨٠	١	مرتفع
٩	يراجع المدير والمعلمون مدى التناسق بين الوحدات الفرعية المختلفة للمنظومة المدرسية: المراحل والمواد والمرافق.	٢,١٨	٠,٨٤	٢	متوسط
	المتوسط الكلي للمجال	٢,٢٥	٠,٧٤		متوسط
	مجال ترسيخ ثقافة التدبير				
١١	يوجه المدير المعلمين إلى عدم التسرع والقفز إلى النتائج دون تحليل وشواهد تبني عليها الاستنتاجات	٢,٢٨	٠,٨٤	١	متوسط
١٣	يوجه المدير المعلمين للتفكير في تأثير أعمالهم على الآخرين	٢,٢٣	٠,٨٤	٢	متوسط
١٥	يناقش مدير المدرسة والمعلمون مدى اقترابهم أو ابتعادهم من تحقيق الأهداف المرجوة	٢,١٦	٠,٨٧	٣	متوسط
١٢	يرسخ مدير المدرسة ثقافة الكتابة لا الشفافة	٢,١٣	٠,٨٥	٤	متوسط
١٤	يوجه المدير المعلمين لتسجيل أفكارهم وتحليلها	٢,١١	٠,٨٦	٥	متوسط
١٧	يشجع مدير المدرسة المعلمين على التدبر في الحوادث الحرجة والغريبة وغير المتوقعة	٢,٠٧	٠,٨٧	٦	متوسط
١٦	يرسخ المدير ثقافة التساؤل وليس الأجوبة الجاهزة	١,٩٩	٠,٨٦	٧	منخفض
١٨	يشجع المدير المعلمين على التعبير عن أنفسهم	١,٩٨	٠,٨٨	٨	منخفض
١٩	يخصص المدير أوقاتاً لمناقشة قراءات جديدة	١,٨٨	٠,٨٦	٩	منخفض
	المتوسط الكلي للمجال	٢,١١	٠,٧٣		متوسط

المتوسط العام للمحاور: ٢,١٣

يتضح من الجدول (٣) أن المتوسط العام لجميع مجالات هذا المحور جاء معتدلاً (٢,١٣)، وكذلك متوسطات مجالات "التدبر" قد جاءت جميعاً معتدلة، وتراوح بين (٢,٠٠ - ٢,٢٥). وكان أولها مجال التدبير في البنية التنظيمية للمدرسة (٢,٢٥) ثم جاء بالمرتبة الثانية مجال التدبير في الممارسات التعليمية السائدة (٢,١٩)، وجاء بالمرتبة الثالثة مجال ترسيخ ثقافة التدبير (٢,١١)، بينما جاء بالمرتبة الأخيرة مجال التدبير في الثقافة التنظيمية للمدرسة (٢,٠٠).

أما بالنسبة للفقرات ففقرة واحدة جاءت بمتوسط مرتفع (٢,٤٢) وهي ("يوفر مدير المدرسة بيئة عمل تتسم بالاحترام المتبادل والتسامح والالتزام بروح الزمالة") وهي من مجال البنية التنظيمية. وجاءت خمس فقرات بمتوسط منخفض وهي ("يتفحص المدير والمعلمون مدى تطابق الثقافة المهنية مع الممارسة السائدة" و"يعمل المدير مع المعلمين على إعادة

صياغة الثقافة المهنية السائدة " (وهما من محور الثقافة التنظيمية)، و "يرسخ مدير المدرسة ثقافة الفضول والتساؤل، يشجع مدير المدرسة المعلمين على التعبير عن أنفسهم، و"يخصص مدير المدرسة أوقاتا لمناقشة قراءات جديدة" وهي من محور ثقافة التدبر. أما بقية الفقرات فجاءت بتقدير متوسط (٢,٣٣ - ٢,٠٢).

السؤال الثاني: ما درجة قيام المديرين بتطوير القدرات القيادية لدى المعلمين من وجهة نظرهم؟، الجدول (٤) يعرض النتائج الخاصة بهذا السؤال.

جدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية محور دور مدير المدرسة في تطوير القدرات القيادية للمعلمين في مدينة بنغازي

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
مجال ترسيخ ثقافة المعلم القائد					
٢٤	يشجع مدير المدرسة المبادرة وروح التطوع	٢,٣٣	٠,٨٤	١	متوسط
٢١	يرسخ المدير فكرة أن القيادة مسئولية الجميع	٢,٣١	٠,٨٦	٢	متوسط
٢٩	ينمي المدير حب العمل والروح المهنية	٢,٣٠	٠,٨٥	٣	متوسط
٢٨	ينمي المدير في المعلمين حس المسؤولية	٢,٢٨	٠,٨٦	٤	متوسط
٣٠	يعزز مدير المدرسة ثقافة النجاح والتميز	٢,٢٧	٠,٨٧	٥	متوسط
٢٠	يوجه مدير المدرسة المعلمين لرؤية عملهم في سياق المدرسة ككل وليس فقط داخل الفصل	٢,٢٧	٠,٨٦	٦	متوسط
٢٥	يثمن المدير قيادة المعلمين ويحتفي بها	٢,٢٥	٠,٨٦	٧	متوسط
٢٢	يعزز المدير فكرة الإدارة الذاتية للمدرسة.	٢,٢٣	٠,٨٧	٨	متوسط
٢٣	يعزز المدير فكرة أن القيادة خدمة لا امتياز	٢,٢٣	٠,٨٥	٩	متوسط
٢٧	يجعل المدير المعلمين يحسون بأهميتهم وتأثيرهم	٢,٢٠	٠,٨٩	١٠	متوسط
٢٦	يسعى المدير لاكتشاف المهارات القيادية للمعلمين	٢,١٣	٠,٨٧	١١	متوسط
	المتوسط الكلي للمجال	٢,٠٧	٠,٧٥		متوسط
مجال ممارسة المعلمين أدوارا قيادية					
٣٤	يشجع المدير المعلمين على المشاركة في الأنشطة المجتمعية	٢,٢٦	٠,٨٥	١	متوسط
٣٥	يشجع المدير المعلمين على تقديم ملاحظاتهم	٢,١٨	٠,٨٥	٢	متوسط
٣١	يعطي مدير المدرسة المعلمين ذوي الخبرة والكفاءة مجالا لتقديم الرعاية المهنية للمتحمسين حديثا	٢,١٧	٠,٨٧	٣	متوسط
٣٦	يشرك مدير المدرسة المعلمين في اتخاذ القرارات	٢,١٢	٠,٨٦	٤	متوسط
٣٢	يفوض المدير بعض الصلاحيات للمعلمين	٢,٠٤	٠,٨٨	٥	متوسط
٣٣	يرسل المدير المعلمين في مهام خارج المدرسة	١,٩١	٠,٨٧	٦	منخفض
	المتوسط الكلي للمجال	٢,٠٧	٠,٧٣		متوسط
مجال توفير بيئة مواتية لقيادة المعلم					
٤٠	يعمل مدير المدرسة ألا يسبب قيام بعض المعلمين بمهام قيادية حساسيات بين المعلمين	٢,١٢	٠,٨٧	١	متوسط
٤١	يعمل مدير المدرسة على توفير بيئة مشجعة على القيادة للمعلمين من خلال تفويض الصلاحيات	٢,٠٩	٠,٨٦	٢	متوسط
٣٩	يظهر مدير المدرسة قيام المعلم بأعمال قيادية على أنها تقدير له	٢,٠٨	٠,٨٧	٣	متوسط
٣٨	يجعل مدير المدرسة ممارسة المعلم أدورا قيادية متعة وليس عبئا	٢,٠٨	٠,٨٦	٤	متوسط

٣٧	يذل مدير المدرسة العقبات التي تحول دون ممارسة المعلمين أدوارا قيادية	٢,٠٣	٠,٨٦	٥	متوسط
	المتوسط الكلي للمجال	٢,٣٠	٠,٧٤		متوسط
	مجال إعداد المعلمين للقيادة				
٥١	يشجع المدير المعلمين على التطوير الذاتي	٢,١٧	٠,٨٧	١	متوسط
٥٠	يدعم المدير التجريب لدى المعلمين	٢,١٧	٠,٨٦	٢	متوسط
٤٩	يتابع مدير المدرسة التطوير المهني للمعلمين	٢,١٣	٠,٨٦	٣	متوسط
٤٤	يحفز المدير المعلمين على الالتحاق بالدورات التدريبية ذات العلاقة بتطوير قدراتهم القيادية	٢,١٢	٠,٨٧	٤	متوسط
٤٢	يكون المدير فكرة حول إمكانات المعلمين وكيفية استغلالها	٢,٠٧	٠,٨٦	٥	متوسط
٤٣	يعتبر المدير أن تطوير قيادة المعلمين جزء من توقعات دوره	٢,٠٧	٠,٨٧	٦	متوسط
٤٨	يعتبر مدير المدرسة التطوير المهني استثمارا لا كلفة	٢,٠٦	٠,٨٣	٧	متوسط
٤٦	يشجع المدير المعلمين على حضور المؤتمرات والندوات التربوية	٢,٠٥	٠,٨٨	٨	متوسط
٤٥	يقوم مدير المدرسة بتعريف المعلمين بأدوار المديرين	٢,٠٣	٠,٨٨	٩	متوسط
٥٢	يوجه المدير المعلمين إلى الاستفادة من البحوث	٢,٠٣	٠,٨٧	١٠	متوسط
٤٧	يساهم المدير في تحليل الاحتياجات القيادية للمعلمين	٢,٠٢	٠,٨٧	١١	متوسط
٥٣	يطبق المدير سياسة تدوير المهام القيادية التي يفوضها للمعلم	٢,٠١	٠,٨٨	١٢	متوسط
	المتوسط الكلي للمجال	٢,٠٩	٠,٧٠		متوسط

يتضح من الجدول (٤) أن المتوسط الكلي للمحور جاء بمتوسط معتدل (٢,١٤)، وكذلك متوسطات مجالات تطوير القدرات القيادية جاءت جميعاً معتدلة (بين ٢,٠٧ - ٢,٣٠)، وكان أولها مجال توفير بيئة مواتية لقيادة المعلم (٢,٣٠)، ثم جاء بالمرتبة الثانية مجال إعداد المعلمين للقيادة (٢,٠٩)، وجاء بالمرتبة الثالثة مجال ممارسة المعلمين أدوارا قيادية (٢,٠٧)، بينما جاء بالمرتبة الأخيرة مجال ترسيخ ثقافة المعلم القائد (٢,٠٧).

أما بالنسبة للفقرات، فهناك فقرة واحدة جاءت بمتوسط منخفض (١,٩١)، وهي (يعمل مدير المدرسة على إرسال المعلمين في مهام خارج المدرسة نيابة عنه)، أما بقية الفقرات فجاءت بتقدير متوسط (٢,٣٣ - ٢,٠١). ولم تأت أي فقرة بتقدير مرتفع.

السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدور مديري المدارس الثانوية في الممارسة التدريسية وتطوير قدراتهم القيادية؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون لكشف العلاقة بين دور مدير المدرسة في الممارسة التدريسية للمعلمين، ودوره في تطوير قدراتهم القيادية، الجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥): معامل ارتباط بيرسون بين دور مدير المدرسة في الممارسة التدريسية وتطوير القدرات القيادية لدى المعلمين

المتغير	معامل الارتباط	درجة الدلالة
العلاقة بين دور المدير المدرسة في الممارسة التدريسية وقيام المعلمين بالتطوير المهني لقدراتهم القيادية	٠,٨٧٦**	٠,٠٠٠

يتضح من الجدول (٥) وجود علاقة ارتباطية بين دور مدير المدرسة في الممارسة التدريسية، وتطوير قدراتهم القيادية، وبلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٨٧٦) وهي علاقة دالة موجبة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة تقدير أفراد العينة للممارسة التدريسية لدور مديري المدارس الثانوية في مدينة بنغازي؟ أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال أن درجة قيام مدير المدرسة في الممارسة التدريسية لدى المعلمين على محاور الدراسة ككل جاءت في المستوى المتوسط (٢,١٣). تتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه إيرسوزلو (٢٠١٦) من أن قادة المدارس يطبقون التدبر بمستوى متوسط، ولكنها تختلف مع نتائج دراسة بيدس (٢٠٠٤) التي توصلت إلى أن مستوى ممارسة التدبر لدى مدير المدرسة الثانوية في الأردن مرتفع. وقد تفهم نتيجة الدراسة الحالية في ضوء أدبيات التدبر التي تشير إلى أن المديرين والمعلمين يجدون صعوبة في ممارسة التدبر، وأن المديرين معنيون بالسير السلس لعمل المدرسة دون مشاكل، كما أن المعلمين مهتمون بتسيير فصولهم وليس بتحليل ما يجري (Gemmel, 2003). ولهذا الأمر صلة بالثقافة المجتمعية والثقافة التنظيمية بشكل خاص. وربما هذا جعل مجال التدبر في الثقافة التنظيمية يأتي في المرتبة الأخيرة يليها ترسيخ ثقافة التدبر. والمعروف في علم الاجتماع أن تغيير الثقافة أصعب وأكثر بطناً من التغيير المادي.

كما أشارت النتائج إلى فقرة واحدة جاءت بتقدير مرتفع، وهي "يوفر مدير المدرسة بيئة تتسم بالاحترام المتبادل والتسامح والالتزام بروح الزمالة"، وقد يعود ذلك إلى كون هذه الفقرة ذات صلة بالعلاقات الإنسانية والبين شخصية. وهناك فقرات جاءت بتقدير منخفض، وهي "بحث مدى تطابق الممارسات السائدة مع الثقافة التنظيمية للمدرسة"، و "إعادة صياغة الثقافة التنظيمية" وهما من مجال "الثقافة التنظيمية"، و "ترسيخ ثقافة التساؤل"، و "التعبير عن الذات"، و "تخصيص وقت لقراءات جديدة" وهي من مجال ترسيخ ثقافة التدبر. وقد تفهم هذه النتائج في ضوء أدبيات التدبر، وكذلك في ضوء أدبيات التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة. تشير أدبيات التدبر إلى أربع مستويات تصاعدياً للتدبر أعلاها ذو طابع إبداعي، ويتطلب قدراً من الحكمة والاستبصار، والخبرة، ويتضمن تفكيك المكونات، وإعادة تركيبها وبنائها، والانتقال من زيادة الوعي بالممارسات التعليمية إلى البحث الناقد والتعاوني، وتفحص الأبعاد الخفية للترتيبات القائمة وتوعية المفاهيم الخاطئة من أجل إعادة بناء وتحويل المدرسة. وربما كان هذا المستوى من التدبر غير معروف في المدارس إجمالاً؛ لأنه لا يتم التدريب عليه، حيث إن المدير والمعلمين ينفذون وقلما يطرحون للتساؤل الثقافة التنظيمية والمدرسية السائدة ناهيك عن التفكير في إعادة صياغتها (Seng, et al, 2000).

أما أدبيات التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة، فتعتبر التدبر من وسائل إحداث التعلم التنظيمي، وبناء المنظمة المتعلمة. وتشير هذه الأدبيات إلى ثلاثة مستويات للتعلم التنظيمي أعلاها ما يعرف بالتعلم التوليدي (Generative Learning) أو التعلم الثلاثي الفجوات (Third loop Learning)، ويقصد به عدم الاقتناع بالوضع السائد، والعمل على التفكير بإعادة صياغته. ولكن الأدبيات والدراسات تشير إلى أن المنظمات التي تصل لهذا المستوى الثالث المتقدم من التعلم التنظيمي قليلة، وأن معظمها يتوقف عند المستوى الأول وهو التعلم من أجل البقاء (Learning for Survival) أو (First loop learning) وقد تتجاوز بعض المنظمات إلى المستوى الثاني، وهو التعلم من أجل التكيف (Adaptive learning or Double Loop Learning) وتعزو أدبيات التعلم التنظيمي ذلك إلى ما يتطلبه المستوى الثالث من وقت وجهد ومهارات معرفية ووجدانية، وإلى عدم مواءمة الهياكل التنظيمية مثل وجود حواجز بين الوحدات التنظيمية والافتقار للتنسيق والقيود الخارجية، والافتقار للأدوات والأفكار التي ترشد إلى ذلك، وإلى افتقار الثقافة التنظيمية السائدة لروح التعاون وإلى ضعف الروح المهنية واتسام بيئة العمل بالقلق وتقييد صلاحيات المديرين، وقلة الوقت اللازم للتفكير وزيادة الأعباء، وإلى عدم الوعي بمفهوم التدبر، أو الاعتقاد أن تلك المهام خارج نطاق عملهم. وفي ميدان التعليم بشكل خاص هناك شعور بين عدد لا بأس به من المديرين والمعلمين بأنهم مضطرون لإتباع كثير من القواعد والإجراءات المفروضة عليهم، ومؤسساتنا التربوية مصممة ومهيكلية بطريقة تعزز التعليم الفردي وليس عمل الفريق (Samuels & Betts 2007; Harris, 2011). وقد يجد هذا التفسير دعماً له فيما أشار إليه (Bain, et al., 2011) وهو أن المدارس لا زالت تفتقر لفكرة "الاعتماد المتبادل Interdependence" بين وحداتها.

على صعيد آخر فالمؤسسة التربوية معقدة بسبب تعدد مستوياتها التنظيمية وتعدد مرجعياتها بحكم علاقتها بالمجتمع. هناك معلمون ومديرون وإداريون وأعضاء مجالس (بعضهم خارج المؤسسة). ويشعر المعلمون، وهم الأكثرية، أنهم مجردون من السلطة، وأن رأيهم لا يقدم ولا يؤخر (Sillins & Mulford, 2002).

السؤال الثاني: ما درجة قيام المديرين بتطوير القدرات القيادية لدى المعلمين من وجهة نظرهم؟ جاءت جميع مجالات هذا المحور متوسطة وكذلك جاءت جميع فقراته بتقدير متوسط باستثناء فقرة واحدة جاءت بتقدير منخفض بينما لم تأت أي فقرة بتقدير مرتفع. ويبدو أن المديرين لا يعتبرون أن من ضمن مهامهم إعداد المعلمين لدور قيادي أو تطوير القدرات القيادية لدى المعلمين. ربما يعود هذا للمبدأ الإداري المترسخ في المنظمات عموماً، وهو مبدأ تقسيم العمل "Division of Labor"، والذي يقضي تطبيقه في التعليم أن المدير يدير والمعلم يعلم. وقد يعود إلى اعتقاد المديرين أن إعداد المعلمين للقيادة أو تطوير قدراتهم القيادية هو من اختصاص ومهام جهات أخرى. وقد يعزى ذلك إلى ضعف الوعي حتى الآن بأهمية الطاقة القيادية للمعلمين، وما يتصل بها من مفاهيم كالتمكن، كما قد يعزى إلى التخوف من تفويض الصلاحيات القيادية للمعلمين.

ولكن هناك من يشير أيضاً إلى عزوف لدى المعلمين عن ممارسة الأدوار القيادية خاصة وأنه يتحول أحياناً إلى عملية ذات طابع شكلي فالمعلمون لا يشركون فعلياً، بل يستغل المديرون سلطة المركز لتقرير قضايا مقرر سلفاً أو لعدم تنفيذ قرارات متفق عليها. عموماً نتائج الدراسات الميدانية غير قاطعة في هذا الشأن (Chrispeels, et al., 1999).

وذكر هالنغر (Hallinger, 1999) أن للمعلمين - كما هو الحال للمديرين - معوقات تمنعهم من العمل كقادة تعليميين بخاصة في يوم عملهم المثقل بالأعباء إذ يقضي ٨٠ إلى ٩٠ % من المعلمين يوم عملهم في الاتصال المباشر مع الطلبة والتخطيط للدروس وما إلى ذلك. ومن المعوقات الأخرى أن الغالبية من المعلمين يجدون الدور القيادي غير مريح أصلاً إضافة إلى عدم وجود علاقات جيدة مع المديرين. وعلى سبيل المثال فإن منح المعلمين مسؤولية التعاون في الشؤون الشاملة للمدرسة والعمل مع بعضهم البعض لكي يكونوا أكثر فاعلية يتطلب قيام علاقات جيدة بين الإداريين والمعلمين، وهذا ليس سهلاً إذا لم تكن المشاركة الجماعية موجودة مسبقاً، 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 دائرة القبول Zone of Acceptance، بينما هناك مجالات لا تحظى باهتمام المعلمين ولا يرغبون بالمشاركة فيها أي تقع ضمن دائرة عدم الاكتراث Zone of indifference، وعادة ما ترتبط هذه وتلك بمدى امتلاك المعلم للخبرة والتدريب اللازمين لها.

مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدور مديري المدارس الثانوية في الممارسة التدريسية وتطوير قدراتهم القيادية؟ تظهر نتائج الدراسة بأن هناك علاقة ارتباطية بين دور مدير المدرسة في الممارسة التدريسية لدى المعلمين وتطوير قدراتهم القيادية، وهي علاقة دالة موجبة بحيث يمكن القول بأن كلما زاد مستوى دور مدير المدرسة في الممارسة التدريسية لدى المعلمين ارتقى مستوى قدراتهم القيادية. وهذه النتيجة تتفق مع أدبيات التدبر ونتائج الدراسات السابقة عموماً التي تشير إلى أن التدبر من أهم وسائل تدريب المعلمين على القيادة وإعدادهم لها وتطوير قدراتهم القيادية (Bedingfield, 2011). ووجدت كريساب (Creasap, 2003) أن التدبر ينقل المدير المبتدئ إلى مستوى المدير الخبير. كما أشار مالك وتبسم (Malik, & Tabassum, 2015) إلى فعالية الممارسة التدريسية للمعلمين في تطورهم المهني. ووجدت دراسة ماكيو (McCue, 2016) التدبر كأفضل طرق لتطوير القدرات القيادية للمديرين.

٨. التوصيات

أورد أفراد عينة هذه الدراسة مستويات معتدلة لدور المديرين في الممارسة التدريسية للمعلمين، وتطوير قدراتهم القيادية. ولذلك يوصي الباحثان بـ:

١. ترسيخ ثقافة التدبر والممارسة التدريسية كوسيلة لتطوير القدرات القيادية لدى المعلمين واعتبار ذلك جزءاً من مهام المدير ومن الجدول المدرسي. ولتحقيق ذلك يمكننا:

- جعل تحليل الأحداث في المدرسة وتحديد غرفة الفصل عملية منتظمة.
- تدريب المعلمين على إعادة تأطير أي قضية أو مشكلة تعليمية وطرح تساؤلات بشأنها.
- التعامل مع كل موقف تعليمي على أنه موقف متفرد لا ينفع معه التطبيق الجاهز للنظريات.

- تعلم صياغة فروض بديلة حول كيفية التعامل مع المواقف التعليمية.
- تعلم ثقافة الفضول والتساؤل.
- التدرب على تقنيات التدبر مثل الملف الوثائقي والبحوث الإجرائية والتقويم الذاتي المكتوب.
- ٢. ترسيخ ثقافة المعلم القائد وممارسة المعلمين للأدوار القيادية. ولتحقيق ذلك:
 - زيادة وعي المديرين بدورهم في تطوير القدرات القيادية لدى المعلمين واعتبار ذلك ضمن توقعات أدوارهم.
 - التقليل من السلطة الرسمية وإبداء الثقة بالمدرسين وإشراكهم في تحمل المسؤولية.
 - إيجاد الفرص للمدرسين لممارسة القيادة.
 - بناء جماعات التعلم المهني.
 - العمل على توفير بيئة تنظيمية مشجعة وموائمة للمعلمين للتدبر، ولتطوير قدراتهم القيادية.

بيان تضارب المصالح

يقر جميع المؤلفين أنه ليس لديهم أي تضارب في المصالح.

المراجع

- إبراهيم، مجدي عزيز. (٢٠٠٥). *التفكير من منظور تربوي* (ط ١). القاهرة: عالم الكتب.
- بيدس، هالة حسني. (٢٠٠٤). *درجة فهم مدير المدرسة الثانوية الرسمية في الأردن مفهوم التفكير التأملي وممارسته وعلاقته باتخاذ القرار الإداري* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا، عمان، الأردن.
- مراد، محمود عبد اللطيف محمود. (٢٠٠٧). *فاعلية استخدام التدريس التأملي في تحسين بعض مهارات تدريس الرياضيات واختزال القلق التدريسي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية. مجلة كلية التربية بالقزاري، ٥٨، ١-٤٢*.
- وزارة التربية والتعليم الأردنية. (د.ت). *مشروع تطوير الكفاءة المؤسسية: الإطار العام للتنمية المهنية المستدامة للمعلمين*.

References

- Bain, A., Walker, A., & Chan, A. (2011). Self-organization and capacity building: Sustaining the change. *Journal of Educational Administration*, 49(6), 701-719.
- Bedingfield, S. (2011). Reflective practice for leadership (RPL). *Massachusetts College Leadership Academy, CCLA Capstone Projects*, Paper 6.
- Boylan, M. (2013). Deepening system leadership: Teachers leading from below. *Educational Management Administration Leadership*, 2, 1-6.
- 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, 423-453.
- Comps, C. P. (2001). *Reflective practice: Developing habits of doctoral education at the University of Toronto*.
- Creasap, S. (2003). The effects of mentoring and sustained reflection on educational leadership practice [Unpublished doctoral dissertation]. Ohio State University.

- Ersozlu, A. (2016). School principals' reflective leadership skills through the eyes of science and mathematics teachers. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(5), 801-808.
- Gemmel, J. (2003). *Building a professional learning community: Peer coaching and video analysis* [Unpublished EdD thesis]. University of Massachusetts, USA.
- Hallinger, P. (1999). Schools as learning organizations: Framework and assumptions. *The Practicing Administrator*, 21(1), 41-43.
- Harris, A. (2011). System improvement through collective capacity building. *Journal of Educational Administration*, 49(6), 624-636.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2013). *Educational administration: Theory, research, and practice* (9th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Kassop, M. (2003). Ten ways online education matches, or surpasses, face-to-face learning. *The Technology Source*, 3.
- Machado, C. (2009). The use of blogs and discussion boards to promote critical thinking and reflective practice in aspiring school leaders. *JETEN*, 5, 5-18.
- Malik, S., & Tabassum, F. (2015). Effectiveness of reflective practice for teachers' professional development at the higher secondary level. *A YER International Journal*.
- McCue, C. (2016). Professional development to enhance instructional leadership and practice of central office administrators [Doctoral dissertation]. Walden University.
- O'Brien, P., & Sydney, C. E. L. (2007, July). Building professional capital through teacher leadership. In *Fourth International Conference Catholic Educational Leadership, Sydney*.
- Osterman, K. (1990). Reflective practice: A new agenda for education. *Education and Urban Society*, 22(2), 133-152.
- Samuels, M., & Betts, J. (2007). Crossing the threshold from description to deconstruction and reconstruction: Using self-assessment to deepen reflection. *Reflective Practice*, 8(2), 269-283.
- Schön, D. (1974). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Seng, P., et al. (2000). *Schools that learn*. Doubleday, NY.
- Sillins, H., & Mulford, B. (2002). Schools as learning organizations: The case for system, teacher, and student learning. *Journal of Educational Administration*, 40(5), 425-446.
- Trautwein, A. K. (1994). Reflective practice: Some perceptions of Missouri public high school principals. *Saint Louis University*.