القيادة الموزعة لمديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان وعلاقتها بالتفاؤل الأكاديمي للمعلمين من وجهة نظرهم

The Distributed Leadership of Private Secondary School Principals in Amman Governorate and its Relation to Teachers' Academic Optimism from their Point of View

إعداد

إيناس محمد إسماعيل عبدالله

إشراف

الأستاذ الدكتور عباس عبد مهدي الشريفي

قدّمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية

تخصص: الإدارة والقيادة التربوية

قسم الإدارة والمناهج

كلية العلوم التربوية

جامعة الشرق الأوسط

كانون الثاني 2015

كانون الثاني 2015

تفـويض

أنا إيناس محمد إسماعيل عبدالله أفوّض جامعة الشرق الأوسط بتزويد نسخ من رسالتي هذه للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبها.

الاسم: إيناس محمد إسماعيل عبدالله.

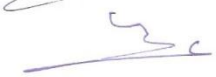
التوقيع:

التاريخ: 21/1/2015

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة وعنوانها "القيادة الموزعة لمديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان وعلاقتها بالتفاؤل الأكاديمي للمعلمين من وجهة نظرهم".

وأجيزت بتاريخ 2015/1/21 م.

أعضاء لجنة المناقشة		التوقيع
الأستاذ الدكتور عبدالجبار توفيق البياتي	رئيساً	
الأستاذ الدكتور عباس عبد مهدي الشريفي	عضواً ومشرفاً	
الأستاذ الدكتور عاطف يوسف مقابلة	عضواً ممتحناً	

شكر وتقدير

من حقّ النعمة الذّكر، وأقل جزاء للمعروف الشُّكر، فبعد شكر المولى عزّ وجل، المتفضّل بجليل النعم وعظيم الجزاء، يجدر بي أن أتقدّم ببالغ الإمتنان وجزيل العرفان إلى أُستاذي الفاضل الأستاذ الدكتور عباس عبد مهدي الشريفي، الذي دفعني لطريق النجاح، وعلمني أن أرتقي بسلّم الحياة، علّمني حروفاً من ذهب وكلمات من درر وعبارات من أحلى عبارات العلم، وصاغ لنا من علمه وفكره حروفاً تنير لنا مسيرة العلم والنجاح، وساعدني على إتمام هذه الرسالة، فجميع كلمات الشكر لا تفوفيه حقّه.

كما أخص بالشكر الأستاذ الدكتور عبدالجبار توفيق البياتي رئيس لجنة المناقشة والأستاذ الدكتور عاطف يوسف مقابلة عضو اللجنة/ ممتحناً خارجياً، لتفضّلهما بمناقشة الرسالة وما أبدياه من ملاحظات أثرت الرسالة.

الإهـداء

إلى جنتي في الدنيا والآخرة ... رمز الطهارة والنقاء ... منارة الحبّ والحنان ...
نهر العطاء المتجدد الذي لا ينضب ... يا من تضحي من أجل راحتي ...
كم سهرتي لراحتي ... يا من عطاؤك من دون مقابل ... أمـــي.

إلى من أفتقده في مواجهة الصعاب ... إلى من علّمني النجاح والصبر ...
ولم تمهله الدنيا ليشاركني نجاحي ... أبـــي.

إلى من يضيئون لي طريقي ... ويساندونني ويتنازلون عن حقوقهم لإرضائي
وإسعادي وهنائي ... أختـــي وأخوتـــي.

أحبكم حباً لو مرّ على أرض قاحلة لتفجّرت منها ينابيع المحبة.

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
العنوان	أ
تفويض	ب
قرار لجنة المناقشة	ج
شكر وتقدير	د
الإهداء	ه
قائمة المحتويات	و
قائمة الجداول	ط
قائمة الملحقات	ل
الملخص باللغة العربية	م
الملخص باللغة الإنجليزية	س
الفصل الأول **مقدمة عامة للدراسة**	
تمهيد	2
مشكلة الدراسة	8
هدف الدراسة وأسئلتها	9
أهمية الدراسة	10
مصطلحات الدراسة	11
حدود الدراسة ومحدّداتها	15
الفصل الثاني **الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة**	
أولاً: الأدب النظري	17
القيادة المدرسية	17
القيادة الموزعة	18
نشأة القيادة الموزعة	20

الموضوع	الصفحة
نظريات القيادة الموزعة نظرية سبيلين نظرية جرون نظرية إلمور	22 23 24 25
مدير المدرسة والقيادة الموزعة	26
أنماط القيادة الموزعة	28
مجالات القيادة الموزعة	29
القيادة الموزعة والقيادة التشاركية	34
التفاؤل	35
التفاؤل الأكاديمي	36
نشأة التفاؤل الأكاديمي	38
مجالات التفاؤل الأكاديمي	40
ثانياً: الدراسات السابقة ذات الصلة	44
المحور الأول: الدراسات السابقة ذات الصلة التي تناولت القيادة الموزعة	44
المحور الثاني: الدراسات السابقة ذات الصلة التي تناولت التفاؤل الأكاديمي	48
ملخص الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها	54
الفصل الثالث **الطريقة والإجراءات**	
أولاً: منهج الدراسة المستخدم	58
ثانياً: مجتمع الدراسة	58
ثالثاً: عينة الدراسة	59
رابعاً: أداتا الدراسة	60
الأداة الأولى: إستبانة القيادة الموزعة	61
صدق الأداة الأولى "استبانة القيادة الموزعة"	62
ثبات الأداة الأولى "استبانة القيادة الموزعة"	62
الأداة الثانية: استبانة التفاؤل الأكاديمي	63

الموضوع	الصفحة
صدق الأداة الثانية "استبانة التفاؤل الأكاديمي"	64
ثبات الأداة الثانية "استبانة التفاؤل الأكاديمي"	65
إجراءات الدراسة	66
إجراءات التصحيح	66
المعالجات الإحصائية	67
الفصل الرابع: نتائج الدراسة	69
الفصل الخامس: مناقشة النتائج	109
التوصيات	124
المراجع	
المراجع العربية	126
المراجع الأجنبية	128
مراجع المواقع الإلكترونية	139
الملحقات	140

قائمة الجداول

الرقم	محتوى الجدول	الصفحة
1	توزيع أفراد مجتمع الدراسة من المعلمين والمعلمات حسب المناطق التعليمية في مدينة عمان.	59
2	توزّع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والمناطق التعليمية في مدينة عمان.	60
3	قيم معاملات الثبات لاستبانة القيادة الموزعة بطريقة الإختبار وإعادة الإختبار وطريقة الإتساق الداخلي.	63
4	قيم معامل الثبات لاستبانة التفاؤل الأكاديمي بطريقة الإختبار وإعادة الإختبار وطريقة الإتساق الداخلي.	65
5	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرُّتب ومستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً.	69
6	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرُّتب ومستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين في مجال المسؤولية المشتركة مرتبة تنازلياً.	71
7	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرُّتب ومستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين في مجال الرؤية والرسالة والأهداف مرتبة تنازلياً.	73
8	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرُّتب ومستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين في مجال ثقافة المدرسة مرتبة تنازلياً.	75
9	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرُّتب ومستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين في مجال التطوير المهني مرتبة تنازلياً.	77

الرقم	محتوى الجدول	الصفحة
10	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرُّتب ومستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين في مجال الممارسات القيادية مرتبة تنازلياً.	79
11	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرُّتب ومستوى التفاؤل الأكاديمي في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً.	80
12	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرُّتب ومستوى التفاؤل الأكاديمي في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين في مجال الفاعلية الجماعية مرتبة تنازلياً.	82
13	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرُّتب ومستوى التفاؤل الأكاديمي في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين في مجال ثقة أعضاء هيئة التدريس بأولياء الأمور والطلبة مرتبة تنازلياً.	84
14	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرُّتب ومستوى التفاؤل الأكاديمي في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين في مجال التأكيد الأكاديمي مرتبة تنازلياً.	86
15	العلاقة الإرتباطية بين مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة للقيادة الموزعة ومستوى التفاؤل الأكاديمي في هذه المدارس باستخدام معامل ارتباط بيرسون.	88
16	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين، واختبار "ت" (t-test)، تبعاً لمتغير الجنس.	90
17	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.	92

الرقم	محتوى الجدول	الصفحة
18	تحليل التباين الأحادي لايجاد دلالة الفروق لمستوى مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين، تبعا لمتغير المؤهل العلمي.	94
19	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين، تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.	96
20	تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق لمستوى مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين، تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.	98
21	إختبار شيفيه (Scheffe-test) للمقارنات البعدية للفروق في مستوى ثقافة المدرسة تبعاً لمتغير الجنس.	99
22	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التفاؤل الأكاديمي للمعلمين في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان، واختبار "ت" (t-test)، تبعاً لمتغير الجنس.	101
23	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التفاؤل الأكاديمي للمعلمين في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.	102
24	تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق لمستوى التفاؤل الأكاديمي للمعلمين في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.	104
25	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التفاؤل الأكاديمي للمعلمين في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان، تبعاً لمتغرالخبرة.	105
26	تحليل التباين الأحادي لايجاد دلالة الفروق لمستوى التفاؤل الأكاديمي للمعلمين في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان، تبعاً لمتغير الخبرة	107

قـائـمـة المـلـحـقـات

الرقم	المحتوى	الصفحة
1	إستبانة القيادة الموزعة بصورتها الأولية.	141
2	إستبانة التفاؤل الأكاديمي بصورتها الأولية.	145
3	أسماء المحكمين.	149
4	إستبانة القيادة الموزعة بصورتها النهائية.	150
5	إستبانة التفاؤل الأكاديمي بصورتها النهائية	155
6	كتاب تسهيل مهمة من جامعة الشرق الأوسط موجّه إلى وزارة التربية والتعليم.	157
7	كتاب تسهيل مهمة من وزارة التربية والتعليم موجّه إلى مديريات التربية والتعليم.	158
.8	كتب تسهيل مهمة من مديريات التربية والتعليم موجّه إلى المدارس الخاصة.	159

القيادة الموزعة لمديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان وعلاقتها بالتفاؤل الأكاديمي للمعلمين من وجهة نظرهم

إعداد

إيناس محمد إسماعيل عبدالله

إشراف

الأستاذ الدكتور عباس عبد مهدي الشريفي

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان للقيادة الموزعة وعلاقته بمستوى التفاؤل الأكاديمي للمعلمين من وجهة نظرهم، وقد تكوّنت عينة الدراسة من (341) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية النسبية، ولجمع بيانات الدراسة استخدمت إستبانتان؛ الأولى لقياس مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان للقيادة الموزعة، والثانية لقياس مستوى التفاؤل الأكاديمي لدى المعلمين، وكانت نتائج الدراسة كما يأتي:

- إن مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.23) بانحراف معياري (0.55).
- إن مستوى التفاؤل الأكاديمي للمعلمين في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان من وجهة نظرهم كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.46) بانحراف معياري (0.51).

- هناك علاقة إيجابية ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة للقيادة الموزعة ومستوى التفاؤل الأكاديمي للمعلمين في هذه المدارس.
- هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان للقيادة الموزعة يُعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة.
- هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التفاؤل الأكاديمي للمعلمين في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان يُعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة.

وفي ضوء هذه النتائج التي توصلت إليها الدراسة، أوصت الباحثة بعدد من التوصيات من بينها:

- تنظيم دورات تدريبية لمديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان في مجال القيادة الموزعة، لتعرّف ماهيتها وأهميتها وكيفية توظيفها في العمل الإداري التربوي.
- تشجيع المعلمين على ممارسة السلوك التفاؤلي والتركيز على التفاؤل الأكاديمي عند تفاعلهم مع طلبتهم.
- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على المدارس الحكومية في محافظة عمان.

The Distributed Leadership of Private Secondary School Principals in Amman Governorate and its Relation to Teachers' Academic Optimism from their Point of View

By

Enas M. I. Abdullah

Prof. Abbas A. Mahdi Al-Sharifi

Abstract

This study aimed at finding out the level of practicing distributed leadership by secondary school principal in Amman governorate and its relation to teachers' academic optimism from their point of view. The sample of the study consisted of (341) male and female teachers, who were drawn from the population of the study by using proportional stratified random sample. Two questionnaires were used to collect data: the first was to measure the level of practicing distributed leadership by secondary school principal in Amman governorate, the second was to measure the level of teachers' academic optimism.

The findings of the study were as the following:

- The level of practicing distributed leadership by secondary school principals in Amman governorate was medium from teachers' point of view. The mean was (3.23) with a standard deviation of (0.55).
- The level of teachers' academic optimism was medium from their point of view. The mean was (3.46) with a standard deviation of (0.51).
- There was a significant positive relationship at ($\alpha \leq 0.05$) between the level of practicing distributed leadership by secondary school principals in Amman governorate, and the level of teachers' academic optimism.

- There was a significant difference at ($\alpha \leq 0.05$) in the level of practicing distributed leadership by secondary school principals in Amman governorate attributed to gender. But, there were no significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) attributed to academic qualification, and experience variables.
- There was a significant difference at ($\alpha \leq 0.05$) in the level of teachers' academic optimism attributed to gender. But, there were no significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) attributed to academic qualification, and experience variables.

In light of the findings of the study, some recommendations were presented, among them the following:

- Organizing training courses for school principals about distributed leadership, its characteristics and its importance.
- Encouraging teachers to practice optimistic behaviors toward their students.
- Conducting similar studies on other educational stages, taking into consideration other variables.

الفصل الأول

مقدمة عامة للدراسة

الفصل الأول

مقدمة عامة للدراسة

تمهيد

منذ نشأة الإنسان وعيشه مع أبناء جنسه على شكل جماعات، كان ينصَّب أحد الأفراد لقيادة الجماعة بشكل فطري وبأسلوب مبسط. ويقوم هذا الفرد باتخاذ القرارات الحاسمة، وإحداث الإنسجام والتوافق بين أعضاء الجماعة من خلال تأثيره في اتجاهاتهم وقيمهم وعاداتهم وتقاليدهم، وانعكاس ذلك على سلوكهم وممارساتهم الحياتية اليومية. ومن هنا جاءت ممارسة القيادة والعمل القيادي، فالقيادة في جوهرها إلهام، واقتداء التابعين بالقائد.

لقد وجدت الإدارة منذ أن وجد الإنسان على سطح الأرض، فحيثما يتطلب انجاز عمل ما تتوحد جهود الأفراد، وتظهر وظيفة الإدارة عاملاً منسقاً لتلك الجهود. وهذا يدل على أهمية الدور الذي يقوم به الإداري في سياسة الأمور (عطوي، 2004).

وأصبحت الإدارة مرتبطة بشكل مهم وأساس بالعملية التعليمية، والتي أوكلت إليها مهمة تولي مسؤولية قيادة المؤسسات التربوية نحو النجاح والتطور والتجديد. وهذا كله يتطلب إعداد ثقافة إدارية مختلفة عن الثقافة التقليدية الإدارية (خليفات، 2013).

إن القيادة هي العنصر الإنساني الذي يربط أفراد الجماعة بعضهم ببعض، ويحفزهم على تحقيق الأهداف المرجوة، بحيث تعد عنصراً فاعلاً ومؤثراً في أية مؤسسة تربوية، والتي بدورها تنعكس على فاعليتها. وإن كلمة "التأثير" هي محور القيادة والتي يقصد بها سلوك يقوم به الفرد

(القائد) يستطيع من خلاله تغيير سلوك أو مواقف أو مشاعر فرد آخر بالطريقة التي يريدها الفرد المؤثر أو القائد (الحربي، 2008).

وتقوم القيادة التربوية بدور مهم ومحوري في المؤسسة التربوية، لما لها من أثر كبير في تحسين مستوى العمل التربوي وتطوره وتمكينه من تحقيق أهدافه واستراتيجياته. كما تعد المعيار الذي يحدد نجاح المؤسسة التربوية. والقيادة التربوية توفر المناخ الصحي الذي يعمل فيه جميع العاملين بارتياح وتسود فيه العلاقات الطيبة بينهم. وتسهم إسهاماً فعالاً في رفع الروح المعنوية للعاملين وزيادة دافعيتهم ومقدرتهم على البذل والعطاء. وتنبع أهمية القيادة التربوية من أهمية القادة التربويين، ويبرز من بينهم (مدير المدرسة) بوصفه قائداً تربوياً، تقع على عاتقه كثير من المسؤوليات التربوية المتشعبة (بني مصطفى، 2014).

وعلى الرغم من الفيض المتزايد من الأبحاث والدراسات القيادية، إلا أنه لم يكن هناك اتفاق على موقف موحد تجاه نشأة القيادة وظهورها ، بل أن هذا الفكر، قد أفرز عدداً من نظريات القيادة المتباينة التي أخذت كل واحدة منها تدعي تفسيراً لنشأة القيادة وظهورها (عياصرة، 2006).

لقد اقترح بيرنز (Burns, 1978) المشار إليه في دواني (2013) القيادة التبادلية، بوصفها نمطاً من القيادة يساعد المنظمات على انجاز أهدافها بكفاية أعلى من خلال ربط أداء العمل بمكافآت يتقاضاها التابعون. كما أن النظريات الموقفية والسلوكية تتبنى وجهة النظر التبادلية لأن هذه النظريات تركز على سلوك القائد الذي يهتم بتحسين أداء التابعين ورضاهم من خلال أسلوب المقايضة.

أما القائد التحويلي فإنه يسعى لتحويل التابعين إلى قادة، إنه قائد إجرائي معزز ومقوٍ، ذو شخصية محبوبة بطريقة تدفع التابعين للقيام بأكثر من المطلوب منهم بشكل رسمي، بحيث يؤدون

عملهم بأحسن ما يمكن من التميز. فالقيادة التحويلية هي المقدرة على إلهام العاملين للنظر إلى ما بعد مكاسبهم الشخصية والتركيز على أهداف المنظمة (عياصرة، 2006).

وفي العقود الأخيرة ركز أدب الإدارة التربوية على دراسة مفاهيم القيادة ونماذجها وممارساتها، على الرغم من وفرة الدراسات عن القيادة التربوية، وقد حاول عدد قليل جداً من الباحثين قياس تأثير القيادة المدرسية في النتاجات التعليمية (Menon, 2012).

لقد بدأ تطوير نظرية تشتمل على نوع من الممارسة القيادية القابلة للتطبيق والتي تتطلب توزيعاً واسعاً للمستويات القيادية الأساسية على نطاق المؤسسة ككل (خليفة، 2013). ففي منتصف الثمانينيات وصاعداً تغير التركيز في بحوث القيادة المدرسية مع الإرتقاء بالمصطلحات التربوية مثل الإدارة القائمة على الموقع والسلم الوظيفي للمعلمين، وبدأ الباحثون بالتركيز ليس على الأنشطة القيادية لمدير المدرسة فقط بل أيضاً على القيادة التي يمارسها المعلمون، والتي أطلق عليها اسم القيادة الموزعة (Distributed Leadership) (Camburn, Rowan & Taylor, 2003).

وصف سبيلين (Spillane, 2005) المشار إليه في خليفة (2013) القيادة الموزعة بأنها التوزيع الإداري الذي يمثل عملية السماح الإختياري بنقل جزء من الصلاحيات الإدارية من المدير إلى التابع، وعندما يقبل الأخير فإنه يلتزم بأداء الواجبات التي يكلفه بها رئيسه، فالقيادة الموزعة وفق هذا النطاق عبارة عن عملية تحمّل للمسؤولية ومنح السلطة اللازمة للموظف لغرض تمكينه من استثمار مهاراته لخدمة المنظمة. وإن القيادة الموزعة هي مهمة قيادية تعتمد على الإرشاد والتوجيه من مصادر بشرية متعددة تسمح للمنظمة الإفادة من الخبرات المشتركة والتفاعل المشترك لقادة المدرسة والتابعين باعتبار أنهم يستخدمون مواد وأعمالاً فنية وثقافية تعمل بشكل جماعي لتحقيق هدف مشترك بحيث تكون النتيجة أكبر من مجرد مجموع أعمالهم الفنية.

وذكر ليثوود ودَي وسامونز وهاريس وهوبكنز (Leithwood, Day, Sammons, Harris, and Hopkins, 2007) المشار إليهم في هاريس (Harris, 2008) بأنه عند توزيع الأدوار القيادية في المنظمة يبقى دور قائد المنظمة رئيساً ومباشراً، ولا يعني هذا أن جميع أفراد المنظمة يعملون معاً كقادة. ووفقاً لما يراه منظّرو القيادة الموزعة فإن كثيراً من الأفراد لديهم المقدرة على ممارسة القيادة في أية منظمة، إلاّ أن مفتاح النجاح الذي يسهل الطريق للقيادة؛ هو التناسق والدعم والمساندة من الآخرين.

وتعني القيادة الموزعة أن يمارس المعلمون وجميع أعضاء المدرسة بمختلف مستوياتهم ووظائفهم عدداً من الأدوار القيادية الرسمية وغير الرسمية. وهي تعتمد على مشاركة المعلم في القيادة والإنتقال من مركزية الهرم إلى القيادة الجماعية والأفقية، بحيث تتوزع الصلاحيات في ظل شرط المساءلة الدائمة. ولا تعني القيادة الموزعة تجريد قائد المدرسة من مسؤولياته، ولا يوجد فرد مسؤول عن جميع المهمات، ويتوجب على المدير فهم العلاقة بين القيادة والبنى ورؤية المدرسة وثقافتها (خليفة، 2013).

والقيادة الموزعة، بوصفها منظوراً منهجياً، يُعرض دور القائد كنشاط جماعي تجمعه علاقات متشابكة مع الآخرين (Kempster, Higgs and Wuerz, 2013)، وأنها تعني دمج جميع خبرات التابعين مع خبرات القائد لأجل تحسين قيادة المدرسة وتطويرها، فيقوم القائد بتوظيف هذه الخبرات داخل المدرسة لمساعدة المعلمين على تطوير خبراتهم بما يخالف المفاهيم التقليدية للقيادة. وكما قيل في القيادة الموزعة أنها ليست فعل فرد تجاه الآخرين، بل هي خصيصة لدى الأفراد تجاه الآخرين (Issa, Mustafa & Shakir, 2011).

أما التفاؤل فهو عملية سيكولوجية، ذات دافع بيولوجي يحافظ على بقاء الإنسان، يسري في الروح، فيجعل الفرد مقتدراً على مواجهة الحياة وتوظيفها، وتحسين الأداء، ومواجهة الصعاب، والسيطرة على سلوك بعض الأفراد ذوي النزعة إلى توقع الخير، وتؤدي الأفكار والظروف الخارجية به كما تشاء، فالتحكم العقلي، والإرادة الموجهة يؤديان، بدون شك، إلى حالات أفضل في انجاز الأعمال بحيوية، وذلك بالاعتماد على عقل متفتح، ونفس منشرحة تتقبل التصحيح كي يفسح المجال للتطور بالائتمان والقدوم. إن التفكير الإيجابي أمر لاغنى عنه للوصول إلى السعادة والتفاؤل. فالتفاؤل هو استعداد انفعالي ومعرفي، ونزعة للاعتقاد أو الإستجابة انفعالياً تجاه الآخرين، والمواقف، والأحداث بطريقة إيجابية وواعدة، وتوقع نتائج مستقبلية جيدة ونافعة، والمتفائل أكثر ميلاً للاعتقاد بأن الأمور الطيبة ستحدث الآن وستكون مبهجة وسارة وستستمر لتسعده (طبيل، 2009).

إن التفاؤل هو النظرة الإيجابية والإقبال على الحياة والإعتقاد بإمكانية تحقيق الرغبات في المستقبل، فضلاً عن الإعتقاد بإمكانية حدوث الخير أو الجانب الجيد من الأشياء بدلاً من حدوث الشر أو الجانب السئ. وأن التفاؤل استعداد عام يكمن داخل الفرد لتوقع حدوث الأشياء الجديدة أو الإيجابية، أي توقع النتائج الإيجابية للأحداث المقبلة. والمتفائل هو الذي ينظر ويتأمل حدوث الخير وما هو أفضل وأحسن فهو يعيش حالة من الانطلاق في هذه الحياة لأنه ينظر بروح الأمل ويبصر النور ويسعى إليه. أما بالنسبة للتفاؤل الأكاديمي في المؤسسات التربوية، فله مزايا واضحة تساعد على تحقيق مزيد من الانجاز في العمل، أي أن انجازه سوف يفوق ما متوقع (خلف وعبدالمجيد ومصطفى، 2009).

إن الاعتقاد السائد بين المعلمين هو أن النجاح الأكاديمي مهم، ولديهم المقدرة على مساعدة الطلبة في تحقيق إنجازاتهم، وذلك من خلال بناء الثقة وسيادة التعاون بين الطلبة وأولياء أمورهم من جهة، وبينهم وبين المعلمين من جهة أخرى. فقد أثبتت الأبحاث أن إيجاد بيئة يسودها التفاؤل

الأكاديمي يؤدي إلى ارتفاع الأداء الأكاديمي للطلبة بعد السيطرة على الحالة الاجتماعية والإقتصادية لهم (Allen, 2011).

وعليه يستند التفاؤل الأكاديمي إلى ثلاثة محاور أساسية هي: التأكيد الأكاديمي، والفاعلية الجماعية، وثقة أعضاء هيئة التدريس بأولياء الأمور والطلبة كوحدة بناء واحدة (Van Hof, 2012). والتي تعزى إلى الجوانب المعرفية والوجدانية والسلوكية. لذلك يُشبه التفاؤل الأكاديمي بأنه "مجموعة تفاعلات ثلاثية متكاملة (Triadic Set of Interactions)". بحيث تدعم الفاعلية الجماعية ثقة أعضاء هيئة التدريس بأولياء الأمور والطلبة ، والتي تغذي بدورها التأكيد الأكاديمي (DiPaola & Kirby, 2011). إذ يشير التأكيد الأكاديمي؛ إلى درجة تحقيق المدرسة للتحصيل الأكاديمي، ووضع توقعات عالية لجميع الطلبة. أما الفاعلية الجماعية؛ فإنها تشمل تقييم المقدرات والتوقعات المتعلقة بالنتائج المستقبلية، فهي سمة عامة على مستوى المدرسة، وليست سمة فردية، فالجماعات مشتركة في معتقداتها ومقدراتها الواحدة لتنظيم مسار العمل اللازم وتنفيذه لتحقيق المستويات المرغوبة من الإنجاز. وثقة أعضاء هيئة التدريس بأولياء الأمور والطلبة؛ تتضمن ارتكاز عمل المدارس على العلاقات، ويشار إلى هذه العلاقات باسم الثقة الترابطية (Relational Trust)، وبالتالي بدأ البحث عن الثقة بين الهيئات المكونة للمدارس، وهي بين مديري المدارس والمعلمين، وبين المعلمين أنفسهم، وبين المعلمين وطلبتهم وأولياء الأمور (Bevel & Mitchell, 2012).

وفي ضوء ما تقدم فقد جاءت هذه الدراسة للتعرف إلى مستوى ممارسة القيادة الموزعة لمديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان وعلاقته بمستوى التفاؤل الأكاديمي للمعلمين من وجهة نظرهم.

مشكلة الدراسة:

هناك أنواع متعددة من القيادة تمت ممارستها في المؤسسات المختلفة كالقيادة التحويلية والقيادة التبادلية والقيادة الخادمة، واحتلت القيادة الموزعة مكانها من حيث التأثير والتعامل الفعّال بين أعضاء المنظمة الإدارية، إذ يرتكز مفهوم القيادة الموزعة إلى توزيع المهمات على القائمين بالعمل بشكل يحقق التكافؤ والعدالة في المجال الإداري. وفي المؤسسات التربوية قد تكون الحاجة أكثر إلى القيادة الموزعة باعتبار أن أعضاء المجتمع المدرسي يكوّنون فيما بينهم فريقاً متكاملاً للعمل مما قد يفرض هذا النوع من القيادة.

ومن بين المتغيرات التي يمكن أن تحققها القيادة الموزعة متغيّر التفاؤل الأكاديمي. الذي يشكل بمجالاته الثلاثة (التأكيد الأكاديمي والفاعلية الجماعية وثقة أعضاء هيئة التدريس بأولياء الأمور والطلبة) تقدماً وتطوراً مهمين في إنجاز الطلبة والمدرسة. ويتم تقييم هذه المجالات من خلال النظر إليها على أنها سمات تنظيمية ناتجة من التصورات الفردية لأعضاء المؤسسة التربوية (Hoy, Hoy & Tarter, 2006).

وقد أوصت بعض الدراسات مثل دراسة خليفة (2013) إلى ربط القيادة الموزعة بمتغيرات أخرى لم تتناولها تلك الدراسة وإجراء دراسة مماثلة في بيئات مختلفة، وركزت بعض الدراسات على معتقدات المعلمين وحالاتهم العاطفية، ولا سيما حالة التفاؤل بشكل عام والتفاؤل الأكاديمي بشكل خاص مثل دراسة ليثوود ومسكال وساكس وستراوس (Leithwood, Mascall, Sacks & Straus, 2008).

وبما أن الباحثة تعمل معلمة في إحدى المدارس الخاصة في محافظة عمان، فقد لاحظت أن هناك ضعفاً في ممارسة المدير للعملية القيادية انعكس على تأثيره في المعلمين، وشعرت بضرورة

تعرّف مستوى ممارسة مديري المدارس للقيادة الموزعة بوصفها نوعاً من القيادة يمارسه جميع أعضاء المجتمع المدرسي، وعلاقة ذلك بالتفاؤل الأكاديمي في مدارسهم..

وفي ضوء ما تقدم فإن مشكلة الدراسة الحالية تتحدد في الإجابة عن السؤال الآتي: ما علاقة مستوى ممارسة القيادة الموزعة لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان بمستوى التفاؤل الأكاديمي للمعلمين من وجهة نظرهم ؟

هدف الدراسة وأسئلتها:

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان للقيادة الموزعة وعلاقته بمستوى التفاؤل الأكاديمي للمعلمين من وجهة نظرهم، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين ؟
2. ما مستوى التفاؤل الأكاديمي للمعلمين في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين ؟
3. هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة للقيادة الموزعة ومستوى التفاؤل الأكاديمي للمعلمين في هذه المدارس.

4. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في عمان للقيادة الموزعة تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة ؟
5. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التفاؤل الأكاديمي للمعلمين في المدارس الثانوية الخاصة في عمان تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة ؟

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في النقاط الآتية:

- يؤمل من هذه الدراسة أن تفيد نتائجها مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان من خلال تعرف مستوى ممارستهم للقيادة الموزعة ومدى تأثيرها في ارتقاء العمل التربوي في مدارسهم.
- يؤمل من هذه الدراسة أن تفيد نتائجها مديري المدارس في التعرف إلى مستوى التفاؤل الأكاديمي في مدارسهم وانعكاس ذلك على أداء الطلبة وتحصيلهم الدراسي.
- يؤمل من هذه الدراسة أن تضيف إلى الأدب الإداري التربوي نمطاً جديداً من القيادة، وجعله جزءاً مهماً من الأسلوب الفكري القيادي.
- ندرة الأبحاث والدراسات عربياً، وانعدامها محلياً - حسب علم الباحثة - التي تناولت القيادة الموزعة وعلاقتها بالتفاؤل الأكاديمي.

- يمكن أن تكون هذه الدراسة منطلقاً لدراسات جديدة في المؤسسات التربوية الأخرى، نظراً لما توفره من أداتين تم التحقق من صدقهما وثباتهما، وبما توفره من أدب نظري ودراسات سابقة.
- تشكل هذه الدراسة إضافة علمية للمكتبة العربية بشكل عام، وللمكتبة الأردنية بشكل خاص.

مصطلحات الدراسة:

اشتملت هذه الدراسة على عدد من المصطلحات التي تم تعريفها مفاهيمياً وإجرائياً ، على النحو الآتي:

القيادة الموزعة (Distributed Leadership):

عرّف سبيلين (Spillane, 2005) القيادة الموزعة بأنها: نظام من الممارسات يتألف من مجموعة مكونات متفاعلة: القادة والأتباع والمواقف، والدمج بين هذه المكونات يؤدي إلى العمل بانسجام من أجل تحقيق الأهداف التنظيمية.

وتُعرّف القيادة الموزعة إجرائياً بأنها: العلامة التي حصل عليها أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية الخاصة في عمان من خلال إجابتهم عن فقرات استبانة القيادة الموزعة التي تم تطويرها لهذه الدراسة.

- **مجالات القيادة الموزعة:**

عرّف كرستي (Christy, 2008) مجالات القيادة الموزعة على النحو الآتي:

الرؤية والرسالة والأهداف (Mission, Vision, and Goals):

توضح الرؤية دوافع المؤسسة الأساسية، في حين تحدد الرسالة والأهداف الطريق التي سوف تسير عليه هذه الدوافع .

وتُعرّف الرؤية والرسالة والأهداف إجرائياً بأنها: العلامة التي حصل عليها أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية الخاصة في عمان من خلال إجابتهم عن فقرات هذا المجال المتضمنة في استبانة القيادة الموزعة المستخدمة في هذه الدراسة.

المسؤولية المشتركة (Shared Responsibility):

هي المهارة العالية في توظيف المعلمين الماهرين والأكفياء في المناصب القيادية المختلفة داخل المدرسة.

وتُعرّف المسؤولية المشتركة إجرائياً بأنها: العلامة التي حصل عليها أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية الخاصة في عمان من خلال إجابتهم عن فقرات هذا المجال التي تضمنتها استبانة القيادة الموزعة المستخدمة في هذه الدراسة.

ثقافة المدرسة (School Culture):

هي الإفتراضات والقيم والعادات التي تشكل هُوية مميزة لمجتمع المدرسة من حيث كيفية تفكير الناس ومشاعرهم وردود أفعالهم.

وتُعرّف ثقافة المدرسة إجرائياً بأنها: العلامة التي حصل عليها أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية الخاصة في عمان من خلال إجابتهم عن فقرات هذا المجال المتضمنة في استبانة القيادة الموزعة المستخدمة في هذه الدراسة.

الممارسات القيادية (Leadership Practices):

هي تمكين القادة ودعم جهودهم وتوجيهها والتنسيق فيما بينهم مع الحفاظ على المناخ العاطفي الإيجابي السائد.

وتُعرّف الممارسات القيادية إجرائياً بأنها: العلامة التي حصل عليها أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية الخاصة في عمان من خلال إجابتهم عن فقرات هذا المجال المتضمنة في استبانة القيادة الموزعة المستخدمة في هذه الدراسة.

التطوير المهني (Professional Development):

تطوير مهارات المعلمين المهنية والتدريسية من أجل تحسين أداء الطلبة والمدرسة بصورة عامة (إنترنت، الأونوروا).

ويُعرّف التطوير المهني إجرائياً بأنه: العلامة التي حصل عليها أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية الخاصة في عمان من خلال إجابتهم عن فقرات هذا المجال المتضمنة في استبانة القيادة الموزعة المستخدمة في هذه الدراسة.

التفاؤل الأكاديمي (Academic Optimism):

عرفه مكجوجن وهوي (McGuigan & Hoy, 2006) المشار إليهما في وو (Wu, 2012)، بأنه ثقافة تنظيمية نشأت من خلال التفاعل بين الفاعلية الجماعية وثقة أعضاء هيئة التدريس

بأولياء الأمور والتأكيد الأكاديمي، والتي يمكن أن تشكل اعتقاداً سائداً بين المعلمين بأهمية التحصيل، ومقدرتهم على مساعدة الطلبة على تحقيق ذلك، والتي يمكن أن يكون للطلبة وأولياء الأمور موقع ثقة للتعاون معهم في هذا المجال.

ويُعرّف التفاؤل الأكاديمي إجرائياً بأنه: العلامة التي حصل عليها أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات من خلال إجابتهم عن فقرات استبانة التفاؤل الأكاديمي التي تمت ترجمتها واعتمادها في هذه الدراسة.

- **مجالات التفاؤل الأكاديمي:**

أما مجالات التفاؤل الأكاديمي فقد عرّفها هوي وآخرون (Hoy et al., 2006) على النحو الآتي:

التأكيد الأكاديمي (Academic Emphasis):

هو سعي المدرسة للتفوق الأكاديمي من خلال الأهداف، والمعتقدات، والبيئة، والسعي للنجاح الأكاديمي.

ويُعرّف التأكيد الأكاديمي إجرائياً بأنه: العلامة التي حصل عليها أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات من خلال إجابتهم عن فقرات هذا المجال المتضمنة في استبانة التفاؤل الأكاديمي التي تمت ترجمتها واعتمادها في هذه الدراسة.

الفاعلية الجماعية (Collective Efficacy):

حكم بشكل جماعي على مقدرة المجموعة على تحقيق النتيجة المرجوة.

وتُعرّف الفاعلية الجماعية إجرائياً بأنها: العلامة التي حصل عليها أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات من خلال إجابتهم عن فقرات هذا المجال المتضمنة في استبانة التفاؤل الأكاديمي التي تمت ترجمتها واعتمادها في هذه الدراسة.

ثقة أعضاء هيئة التدريس بأولياء الأمور والطلبة (Faculty trust in parents and students):

الرغبة القائمة بين طرفين على أساس الكفاية والإنفتاح والنزاهة والأمانة.

وتُعرّف الثقة إجرائياً بأنها: العلامة التي حصل عليها أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات من خلال إجابتهم عن فقرات هذا المجال المتضمنة في استبانة التفاؤل الأكاديمي التي تمت ترجمتها واعتمادها في هذه الدراسة.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على معلمي المدارس الثانوية الخاصة ومعلماتها في محافظة عمان للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2015/2014 م.

محددات الدراسة:

تحدّدت نتائج هذه الدراسة بما يأتي:

- درجة صدق الأداتين المستخدمتين لجمع البيانات وثباتهما.
- دقة إجابة أفراد العينة عن فقرات الأداتين وموضوعيتهم.
- مدى تمثيل العينة للمجتمع الذي سحبت منه. وإن نتائج هذه الدراسة لا يمكن تعميمها إلا على المجتمع الذي سحبت منه العينة، والمجتمعات المماثلة.

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة

تضمن هذا الفصل عرضاً للأدب النظري المتعلق بالقيادة الموزعة والتفاؤل الأكاديمي من حيث مفهومهما ومجالاتهما، وكذلك الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع هذه الدراسة، وفي ما يأتي عرض لذلك.

أولاً: الأدب النظري:

اشتمل الأدب النظري على القيادة المدرسية، والقيادة الموزعة، ونشأتها، ونظرياتها، ومدير المدرسة والقيادة الموزعة، وأنماط القيادة الموزعة، ومجالاتها، والقيادة الموزعة والقيادة التشاركية. والتفاؤل والتفاؤل الأكاديمي ونشأته ومجالاته.

أ. **القيادة المدرسية:**

تعد القيادة المدرسية صعبةً نوعاً ما في هذا العصر، عصر التطورات الإقتصادية والإجتماعية والسياسية والتكنولوجية، فزاد ذلك من الصعوبة والتعقيد لعمل قادة المدارس، ووضع على عاتقهم مسؤولية كبيرة (Philips, 2013). فزاد الإهتمام بتحسين القيادة وتطويرها في المدارس كمتغير أساس لنجاح العملية التعليمية وتحسين أداء الطلبة. وفي تقرير لمؤسسة والاس وليثوود وآخرون (Wallace Foundation, Leithwood et al, 2004) المشار إليهم في ستريت (Street, 2011) ذكر أن القيادة المدرسية الفعالة تؤثر إيجاباً في تحسين التعلم، وأن كل ثانية في القيادة تؤثر في عملية التدريس وتسهم في إغناء ما يتعلمه الطلبة في المدرسة.

فظهر نتيجة لذلك نوع من أنواع القيادة أطلق عليه اسم القيادة الموزعة (Distributed Leadership) ليعد أحد أنماط القيادة التي يمارسها مديرو المدارس في الوقت الحاضر.

القيادة الموزعة (Distributed Leadership):

ذكر في الأدب التربوي أن هناك عدداً من المصطلحات التي ترتبط بمفهوم التوزيع، وقام كثير من الباحثين باستخدام القيادة التعاونية والقيادة التشاركية والقيادة الديمقراطية والقيادة الموقفية والقيادة الموزعة على أنها مترادفات. فعلى سبيل المثال؛ اقترح هاريس وتشابمان (Harris and Chapman, 2002) في دراستهما لاستراتيجيات قيادة المؤسسات التربوية بأن القيادة الموزعة مرتبطة بالقيادة الديمقراطية والقيادة التعاونية من حيث المبدأ ومن حيث تطبيق العدالة والقيم. وأشار فيليبس (Phillips, 2013) إلى أن القيادة الموزعة هي ممارسة تتميز بتفاعل القادة والتابعين من خلال الحالات التي يتم عن طريقها تنفيذ المهمات القيادية، وتطبيقها في نطاق المدرسة من خلال تقليل عبء القيادة على مديري المدارس ويصبح المعلمون قادة أكثر نشاطاً.

وعلى مدى السنوات الماضية أو أكثر، حصلت القيادة الموزعة على اهتمام كبير من الباحثين والمعلمين وصناع القرار في الولايات المتحدة الأمريكية وغيرها من البلدان بما في ذلك أستراليا ونيوزيلندا والمملكة المتحدة. فبالنسبة للعلماء والممارسين غالبا ما يستخدمون القيادة التشاركية والقيادة الديمقراطية والقيادة الموزعة والقيادة التبادلية، وأشار بعض الباحثين بأن للقيادة الموزعة أكثر من تسمية جديدة فهي ظاهرة مألوفة (Spillane & Sherer, 2004).

ورأى إلمور (Elmore, 2000) المشار إليه في خليفة (2013) أن القيادة الموزعة تعني أن عمل القادة الإداريين في المقام الأول يتمثل في إدراك مهارات العاملين ومعارفهم وهي تعني غرس نظام يشمل أجزاء متعددة في المؤسسة في ظل علاقات منتجة بين بعضها بعضاً، وتحميل الأفراد مسؤولية إسهاماتهم في النتيجة النهائية.

أمّا ستريت (Street, 2011)، فقد رأى أن القائد لا يستطيع إتمام المهمات الموكلة إليه بسبب تعدد المتطلبات الموكلة إليه من وزارة التربية وتعليمات الدولة، وهذا يزيد القيادة الموزعة في

المدرسة قوة وفاعلية من أجل تغيير العملية التربوية وتحسينها. فالقيادة الموزعة هي نشاط جماعي يرتكز على الأهداف الجماعية التي تضم نوعية جهود الأفراد لا كمية إنجاز المهمات.

وهناك وجهة نظر أخرى تبين أن القيادة الموزعة تعني حل مشكلة انفراد القائد باتخاذ القرارات من خلال تعزيز المعلمين للقادة ودورهم القيادي الفعّال. وهذا يؤدي إلى إعادة صياغة اللامركزية وزيادة المساءلة. وهناك من يرى أن القيادة الموزعة هي إطار وصفي يجمع بين المواءمة والحقائق الفنية الناتجة على أرض الواقع. فهي إطار جديد للتفكير والبحث وممارسة القيادة المدرسية (Abdul-Jabbar, 2013).

وتعني القيادة الموزعة ممارسة العلاقات والتفاعلات بين القائد والمعلمين، إذ يتم نسج مكونات المدرسة من خلال الهيكل التنظيمي للمدرسة لتحقيق هدف مشترك. فهي الممارسة التنظيمية للسلطة وتقسيم المسؤوليات، فالقيادة الموزعة هي ليست مجرد أسلوب للقيادة، بل أيضاً ممارسة للقيادة المدرسية من حيث التفاعل بين قادة المدارس والتابعين على أساس المواقف وليس تفويض المسؤوليات إلى بعض أعضاء هيئة التدريس. فهي تحتاج إلى تدريب على القيادة الرسمية وغير الرسمية، ففي ممارسة القيادة الموزعة لا يكون التابعون مهمشين من خلال تنفيذ أوامر القائد وتطبيقها فقط، بل هم أساس عملية التفاعل ثلاثية الأبعاد بين القائد والتابعين والمواقف، وهذا الأساس الذي ترتكز عليه القيادة الموزعة (Onukwugha, 2013).

ولا تعني القيادة الموزعة سلب مسؤولية قيادة المدرسة من المدير، ولكن الأهم من ذلك هو أن هذا النوع من القيادة يلغي وجود أي شخص مسؤول عن المؤسسة بشكل تام، ولكن يطلب من المدير فهم العلاقة بين القادة والبناءات التنظيمية ورؤية المدرسة وثقافتها (خليفة، 2013).

لقد عرّف سبيلين (Spillane, 2005) القيادة الموزعة بأنها نظام ممارسة يتألف من مجموعة من المكونات المتفاعلة تشمل؛ القائد والتابعين والمواقف، فهذه المجالات الثلاثة الأساسية يجب أن تتواءم مع بعضها بعضاً وهذا سبب نجاحها واختلافها عن الأساليب والطرق التقليدية. إذ تشير الأبحاث الحديثة في استخدام القيادة الموزعة للمنظمات إلى أن الموظفين لديهم مبادرة "أنا أستطيع" والحرية في إعادة تصميم عملهم أو المنظمة ذاتها. لكن ذلك النجاح لم يأتي من فراغ بل واكبته خطورة إحداث الفوضى التي قد تنجم عن توزيع القيادة، إلا أن ذلك يمكن تداركه من خلال توفير المبادئ التوجيهية والتنظيمية العقلانية.

وأشار سنتوكنيك (Sentocnik, 2012) إلى أن القيادة الموزعة هي التركيز على تحقيق القيادة على مستوى المدرسة بدلاً من الفرد، بحيث يقوم العاملون في المدرسة بالإسهام في الأعمال الفنية الملموسة كبيانات التقييم والمناهج المدرسية وجداول أعمال الإجتماعات ونماذج الملاحظة، فهذه الأعمال تعد جزءاً لا يتجزأ من ممارسة القيادة الموزعة.

نشأة القيادة الموزعة:

إن مفهوم القيادة الموزعة أبعد ما يكون عن الجدة والحداثة، ففي أواخر الخمسينيات أثيرت إمكانية اتخاذ القيادة شكلاً أو نمطاً موزعاً في الطبعة الأولى من دليل علم النفس الاجتماعي (Gibb, 1954)، ولقد ناقش جيب هذه الفكرة لأول مرة موضحاً أن القيادة الموزعة وظيفة تقوم بها الجماعة (خليفة، 2013).

واعتقد جرون (Gronn, 2009) وهاريس (Harris, 2005) المشار إليهما في بودروكس (Boudreaux, 2011) أن أصل القيادة الموزعة يعود إلى عام 1954، لعالم النفس الأسترالي جيب (Gibb)، الذي تطرق إلى ذكر القيادة في فصل من كتابه علم النفس الاجتماعي. وتوالى بعدها

الاهتمام بالقيادة الموزعة بشكل علمي ومنطقي، ففي بداية الستينيات كان الاهتمام بالعمل والحداثة في النظريات الاجتماعية في المؤسسات، ومنها نظرية (X) ونظرية (Y) للمديرين اللتين وضعهما مكريجور (McGregor)، وفي ضوء نظرية (Y) بدأت نواة القيادة الموزعة والتي أساسها ثقة المديرين بالموظفين، واستعداد المديرين لتفويض بعض المهمات للموظفين وإشراكهم في عملية صنع القرار التنظيمي.

لقد تنبأ علماء القيادة قبل أكثر من نصف قرن بالمجالات الأساسية للقيادة الموزعة، فقد ذكر ليثوود وجانتز (Leithwood and Jantiz) المشار إليهما في زيركل (Zirkle, 2012) أن فكرة القيادة لا تقتصر على من هم في مناصب إدارية أوقيادية رسمية. واستشهدا بكثير من التحولات التنظيمية والثقافية في الفترة التي سبقت ظهور القيادة الموزعة، منها إعادة هيكلة المؤسسات وزيادة تعقيد العمل وتطور الأعراف الثقافية لدى المؤسسات.

هناك علاقة مفاهيمية بين القوة والتأثير والسلطة والقيادة، بوصفها مترادفات يمكن تبنيها في المدارس والمنظمات بشكل عام. فقد تكون الفكرة من كلمة "التوزيع" قد حان وقتها، ففي أوائل القرن الحادي والعشرين تعددت أشكال التوزيع وأساليبها. فسابقاً كان استخدام كلمة "توزيع" شائعاً في النظام الإشتراكي للعمالة والأحزاب الغربية والديمقراطية الإجتماعية، وكان أساس نظامها ملكية الدولة لوسائل الإنتاج والتوزيع والتبادل، إذ كان هناك نظام المعلومات الموزعة والمعرفة الموزعة والإدراك الموزع وصنع القرار الموزع وكذلك العمل الموزع (Gronn, 2008).

وأشار لونج (Leung, 2008) إلى أن القيادة الموزعة هي أحد الإتجاهات الحديثة الأكثر عصرية وشعبية بين الباحثين في مجال القيادة التربوية، لا بدّ من رعايتها والإهتمام بها. وقد أخذت القيادة الموزعة في إنجلترا وأمريكا الشمالية بالتوسع، بحيث كرست الكلية الوطنية للقيادة التربوية (NCSL) في إنجلترا جهوداً كبيرة للبحث في الأدب النظري للقيادة الموزعة.

لقد واجه بعض الباحثين لسنوات عدة صعوبة في تحديد مفهوم القيادة الموزعة وتوضيحه، لأنها ليست مجرد تقسيم للمهمات القيادية، بل هي إطار عمل يحتاج إلى فهم تعقيدات القيادة نفسها، فهي تدعم الحد من المركزية في الهيكل التنظيمي، وتركز على جوهر التعليمات (Eggen, 2010).

وأخذت القيادة الموزعة بالتوسع والإتجاه نحو المؤسسات التربوية، فقد عززت الاهتمام بالأفراد والجماعات، من أجل تلبية المتطلبات المتزايدة والتحسين المستمر في السياسات العامة لهذه المؤسسات، فهي تمهد الطريق للمديرين لقيادة الممارسات التطويرية للمجتمع المدرسي نحو الإنجاز كل يوم من خلال اتباع القائد لاستراتيجيات تدعم رسالة المدرسة وتقديم مبادرات التطوير المهني وإعادة هيكلة المؤسسة وإدارة التعليم ذاته. فضلاً عن فهم ماذا يفعل القادة، ولماذا يفعلون ذلك، وكيف يفعلون ذلك، ومتى، تلك كلها معايير لفهم الممارسات القيادية وتطويرها. وهذه وظائف القيادة الأساسية التي هي جزء لايتجزأ من المجتمع الناجح من وجهة نظر الباحثين (Lizotti, 2013).

نظريات القيادة الموزعة:

عُدّ مفهوم القيادة الموزعة جذاباً، لكن تطبيقه واجه العديد من التحديات بين القادة والمعلمين القادة. فقد اقترح سبيلين (Spillane) إطاراً مفاهيمياً للممارسات القيادية من حيث العلاقات بين القائد والمعلمين وتفاعلاتهم، تتسق مع الهيكل التنظيمي للمدرسة (Onukwugha, 2013). فالقيادة الموزعة هي ظاهرة تفاعلية ونظرية تفاعلية تُثري إطار الدراسات القيادية المفاهيمي (Eggen, 2010). فهناك عدة نظريات تفسّر القيادة الموزعة، ولكن أهم تلك النظريات هي: نظرية جيمس سبيلين (James Spillane)، ونظرية بيتر جرون (Peter Gronn)، ونظرية ريتشارد إلمور (Richard Elmore) (خليفة، 2013).

نظرية سبيلين (Spillane):

انتقد سبيلين (Spillane) النظريات التي تؤكد على الأدوار الخاصة للقائد وسماته الشخصية، وقدّم نظرية في القيادة ذات تأثير إجتماعي تشاركي بين القادة والأتباع والمواقف. فقد أوضح بأن مفهوم القيادة ليست مخزون القائد المعرفي ومهاراته، بل ركّز سبيلين على تحرّكات القائد وأثر الصفات القيادية الفعّالة تجاه التصرفات التعاونية للقادة مع التابعين التي تؤدي إلى النتائج المرجوة. ومن هنا يأتي تأكيد هذه النظرية على ثلاثة عناصر وهي القائد والتابعين والموقف، فتفاعل القائد مع التابعين يضمن تشابك مختلف الخبرات لممارسة النفوذ المقصود في المؤسسة (Onukwugha, 2013).

لقد وضع سبيلين (Spillane) أربع أفكار رئيسة لتوضيح أفضل لمفهوم القيادة الموزعة، وهي: مهمات القائد ووظائفه، ووضع المهمات القيادية، والتوزيع الإجتماعي لوضع المهمات، والتوزيع الموقفي لممارسة القيادة. فكانت الفكرة الأولى التي قسّم فيها سبيلين (Spillane) **مهمات القائد ووظائفه** إلى مهمتين، وهما مهمة كلية (Macro Task)، ومهمة جزئية (Micro Task)، فاشتملت المهمة الكلية على القضايا المعقدة التي تواجهها المهمات القيادية، فهي شاملة وليست محدّدة. بينما تكون المهمة الجزئية أصغر وأبسط من حيث نطاق المهمات. أمّا الفكرة الثانية فهي **وضع المهمات القيادية**، فعند دراسة القيادة لا بدّ من التركيز على التفاعل بين القادة والتابعين لاكتشاف آلية سير عملية القيادة، ويمكن تحقيق ذلك من خلال مراقبة أنشطة القيادة يومياً. والفكرة الثالثة هي **التوزيع الموقفي لممارسة القيادة**، فقد استندت هذه الفكرة إلى النظرية الموقفية، من حيث اتخاذ القرارات في المواقف. والفكرة الرابعة هي **التوزيع الإجتماعي لوضع المهمات**، فقد أشار سبيلين (Spillane) إلى أن القيادة الموزعة هي نقلة نوعية من القيادة الفردية إلى القيادة الجماعية،

فهي تؤكد على أن تعقّد المجتمعات يحتاج إلى دراسة بطريقة أعمق لفهم شمولية القيادة في المدارس (Eggen, 2010).

نظرية جرون (Gronn):

اقترب جرون (Gronn) من مفهوم القيادة الموزعة عن طريق إدخال فلسفة العمل الجماعية، إذ يعمل الأفراد معاً من خلال تجميع مبادراتهم وخبراتهم لتحقيق نتائج أكثر من كل فرد. وقد قسّم جرون (Gronn) القيادة الموزعة إلى أنموذجين، أنموذج إضافي، وأنموذج شامل. **فالأنموذج الإضافي (Additive Model)** هو قيام مجموعة أفراد في المؤسسة بأداء مهمات قيادية متنوعة الأغراض دون أي تنسيق. أمّا **الأنموذج الشامل (Holistic Model)** فإنه يقوم بالإعتماد المتبادل والتنسيق بين الأفراد فهو يركز على الأهداف والمهمات. وهذا يعدّ طرحاً جديداً للقيادة، تم قبوله من التربويين.

وقام جرون (Gronn) بتحليل الترابط بين أعمال الموظفين وممارسات القيادة الموزعة، ونتج عن ذلك ثلاثة أشكال للقيادة، وهي: التعاون العفوي، وعلاقات العمل البديهية، وممارسات المؤسسة. **فالتعاون العفوي** هو تفاعل غير مخطط له بين الأفراد الذين يستخدمون خبراتهم في حل المشكلات، ويُشرك فردان أو أكثر من الذين يُعتمد على خبراتهم لإنجاز المهمات. أمّا **علاقات العمل البديهية** فهي تحفّز فردين أو أكثر بالإعتماد على بعضهم بعضاً لحل المشكلات طويلة المدى. وتتطلب **ممارسة المؤسسة** استدامة الهياكل التنظيمية التي سيتم تحديدها لتسهيل التعاون بين الأفراد (Onukwugha, 2013).

نظرية إلمور (Elmore):

أخذ إلمور (Elmore) منهجاً معيارياً في وصفه للقيادة الموزعة، بكونها عملية بسيطة لربط خبرات الأفراد وجعلها في متناول اليد. وقسّم القيادة إلى مهمتين رئيستين تؤديان إلى أنموذجها هما:

- يجب أن يصف القادة الأسس التي يجب أن يتبعها القادة الآخرون من خلفيات متنوعة.
- يجب أن يقرر القائد كيف يشارك الأعضاء في مسؤوليات نظام التحسينات الكبيرة.

وقد حدّد إلمور (Elmore) أربعة مبادئ كحجر أساس لأنموذجه في القيادة الموزعة هي:

- الغرض من القيادة هو تحسين الممارسات التعليمية والأداء بغض النظر عن الدور.
- يتطلب التحسين التعليمي تعلّماً مستمراً.
- تتدفق أدوار القيادة وأنشطتها من متطلبات الخبرة في التعلّم والتحسين وليس من أوامر المؤسسة.
- تتطلب ممارسة السلطة المعاملة بالمثل في المساءلة والمقدرات.

وعرّف إلمور (Elmore) نظريته بأنها منظور عملي، فهو يقسّم الأدوار القيادية إلى خمس فئات: السياسات، والمهنية، والنظام، والمدرسة، والممارسة. فقد وصف **السياسة** بأنها مسؤولية القائد لضبط أهداف الأداء ومطابقة المعايير ورصد التقدم نحو تحقيق الأهداف. وعرّف **المهنية** بأنها مسؤولية القائد لتطوير المعايير وإحداث ممارسات تعليمية جديدة وتطوير التابعين ووضع قواعد جديدة. أمّا **النظام** فقد وصفه بأنه مسؤولية القادة في تطوير استراتيجيات التحسين، وتخصيص موارد النظام تجاه التعليمات وعزل القضايا غير التعليمية عن أعضاء هيئة التدريس. ووصف **المدرسة** بأنها وظيفة القادة من حيث توظيف المعلمين وتقييمهم وتنفيذ هيكل الحوافز في المدرسة. وأخيراً تم وصف **الممارسة** بأنها تقييم التطوير المهني وأعمال الطلبة والممارسة المهنية. لقد اعتمد إطار إلمور (Elmore) في إطاره للقيادة الموزعة على افتراض أن يتم توزيع القيادة من أجل تعزيز التحسينات

على نطاق واسع. ويمكن إنجاز ماسبق من خلال توزيع مهمات القيادة على الأفراد ذوي الخبرات المتقاربة (Eggen, 2010).

مدير المدرسة والقيادة الموزعة:

يعد تحسين تعلُّم الطلبة هو الهدف الأخلاقي الأساس للقيادة المدرسية، وبالتالي ينبغي أن يكون محور جميع الأنشطة القيادية. وتعني القيادة الموزعة تعدد القادة مع إبقاء مركزية الإهتمام بالأنشطة والإبقاء على التعلم بوصفه أساساً لأعمالهم. ويؤدي المدير دوراً مزدوجاً في ربط القيادة الموزعة بالتعلم، إذ يجب أن يقوم المدير نفسه بالدور القيادي أولاً، ويجب أن يعمل على تطوير مقدراته القيادية ثانياً (Humphreys, 2010).

وتختلف المدارس في الوقت الحاضر عما مضى في نوعية الإدارة والقيادة، لذلك سيكون من الصعب التنبؤ بهيكليتها، فمن المؤكد أن المدارس تتطلب شكلاً جديداً من القيادة، بحيث يتطلب تطبيق المدير للقيادة الموزعة إلماماً بالكفايات السياسية، الذي تعد عاملاً مساعداً لتطوير المقدرات القيادية في جميع جوانب المدرسة. وإن أحد الأدوار الضرورية لمدير المدرسة، هو دور **الخبير السياسي**، أي أن يكون المدير محنكاً سياسياً في التعامل مع المجتمع المحلي بوصفه قائداً تربوياً قوياً، لتكون لديه المقدرة على إدارة الشؤون المالية والمناهج التعليمية والإنضباط المدرسي وغيرها من المهمات. كما يقوم المدير بمساعدة الأفراد في اتخاذ قراراتهم من خلال تطبيقه للقيادة الموزعة، فنجاح المدير بممارسة القيادة الموزعة يحتاج إلى تركيز وتفكير استراتيجي وتنفيذ لهذا التفكير (Terrell, 2010).

ومن أدوار المدير التي ذكرها سبيلين (Spillane, 2004) المشار إليه في أنوكوفا (Onukwugha,2013)، أنه **ميسر تعليمي**، من خلال تأكيده على أن تأثير المعلمين وإلهامهم

للطلبة هو مفتاح نجاحهم، وعليه يبني المدير الرؤية التعليمية، ليتم بناء التعاون والمراقبة الحديثة للتعليم، وتشجيع التطوير المهني لدى المعلمين، وهذا كله يتم من خلال جو تسوده الثقة.

ومن الأدوار الموكلة للمدير أيضاً، هو **بناء هيكلية جديدة لقيادة المدرسة**، فقد افترض إلمور (Elmore) المشار إليه في ستريت (Street, 2011) أنموذجاً للقيادة الموزعة أكد فيه على الأدوار والوظائف المختلفة للمديرين والمعلمين، وأوضح أن بناء قيادة موزعة ناجحة تحتاج إلى عاملين مهمين لدى مدير المدرسة؛ أولهما أن يدرك المدير القواعد الأساسية التي تجعل من الجميع يشاركون في التحسين على نطاق واسع، وثانيهما أن المديرين على اختلاف اتجاهاتهم وأدوارهم يتشاركون بالمسؤوليات من أجل التحسين.

ويتضمن دور مدير المدرسة أيضاً **فهم الممارسات القيادية وتأملها**، عن طريق تحديد أبعاد ممارسة القيادة ودراسة العلاقة بين هذه الأبعاد، ومن هنا تساعد القيادة الموزعة المدير على إعادة النظر في أنماط ممارساته القيادية (Onukwugha, 2013). فمدير المدرسة هو المسؤول عن تفعيل المهمات القيادية لدى المعلمين، فهو الذي يحدد المعلمين القادة، وينظر إلى جميع معلمي المدرسة بوصفهم خبراء وتتم الإفادة من خبراتهم من خلال المواقف التعليمية، وهذا لا يعني عدم بقاء القيادة بيد المدير وخروجها عن سيطرته، بل تتوزع الأدوار تحت إشرافه (Terrell, 2010).

وذكر هاريس وموجس (Harris and Mujis, 2007) المشار إليهما في خليفة (2013) وجود فرص يقدمها مدير المدرسة للمعلمين كي يشاركوا في عملية صنع القرار وتطوير المدرسة، منها:

- توزيع مسؤولية القيادة وسلطتها على نطاق واسع في المدرسة.
- توزيع سلطة اتخاذ القرار مع المعلمين.
- اعطاء فرصة للمعلمين في إدارة لجان القرار الخاصة بهم.

- الأخذ برأي المعلمين على قدر من الأهمية.
- الإيمان بالحل الجماعي للمشكلات في أثناء إجتماعات المعلمين.
- منح المعلمين الإستقلال الذاتي.
- توفير ظروف مناسبة للتخطيط التعاوني خلال أوقات العمل.
- ضمان كفاية المشاركة في صنع القرار المتصلة بالمبادرات الجديدة في المدرسة.
- إتاحة الفرصة لتنمية العاملين وتطويرهم.

أنماط القيادة الموزعة (Patterns of Distributed Leadership):

اقتُرِحت عدة أنماط للقيادة الموزعة، أخذت أشكالاً متنوعة وارتبطت بشكل مباشر بخصائص المؤسسات التربوية، وحُددت هذه الأنماط على أساس الإستمرارية والظهور والتطوير، وعُدَّت جزءاً لا يتجزأ من خصائص الموسسة التربوية كالقيم المشتركة والعلاقات الإجتماعية (Sentochnik, 2012).

لقد ذكرت ماكبيث (MacBeath, 2005) المشار إليها في إينجل سيلفا (Engel-Silva, 2009) أن **النمط الأول** للقيادة الموزعة هو نمط **المسميات الوظيفية**، والأدوار الوظيفية المناسبة للمؤسسة، أما **النمط الثاني** فهو نمط **التوزيع الواقعي (أو البراغماتي)**، أي توزيع القيادة حسب الأولية للأفراد، **والنمط الثالث** هو نمط **التوزيع الإستراتيجي**، المعتمد على تعيين الأفراد المخطط له من المؤسسة للإسهام بشكل إيجابي في تطوير القيادة في جميع أنحاء المدرسة. أما **النمط الرابع** فهو نمط **التوزيع التدريجي** الذي يكتسبه الأفراد من خلال إحساسهم بمسؤولية القيادة، و**النمط الخامس** هو نمط **التوزيع الفرصي** الذي يتيح الفرصة للمعلمين في المدرسة أن يوسعوا أدوارهم القيادية لأنهم

أكفياء ولديهم المقدرة على قيادة المهمات في المدرسة. **النمط السادس** للقيادة الموزعة، وهو نمط **التوزيع الثقافي**، والذي يعني أن ثقافة المدرسة تنعكس وتؤثر في ممارسة القيادة في المدرسة.

مجالات القيادة الموزعة:

تعد القيادة الموزعة موجة تغيير في مجال التفكير التنظيمي، الذي يعيد تعريف القيادة بوصفها مسؤولية الجميع في المؤسسة التربوية (Christy, 2008). فقام عدد من الباحثين بتحديد مجالات القيادة الموزعة، فقد حددها جوردن (Gordon, 2009) بأربعة مجالات، ببينما أضاف إلمور (Elmore, 2002) مجالاً آخر وأصبحت خمسة مجالات للقيادة الموزعة (Onukwugha, 2013)، وهذه المجالات هي: الرؤية والرسالة والأهداف، والمسؤولية المشتركة، وثقافة المدرسة، والممارسات القيادية، والتطوير المهني.

المجال الأول: الرؤية والرسالة والأهداف:

حُدِّدَ هذا المجال وتم توضيح أثره في التحصيل العلمي للطلبة في المراحل الدراسية المختلفة. وفيما يأتي عرض لمكونات هذا المجال:

إن **الرؤية** هي تنبؤ بالمستقبل، وهي السبيل التي تمهد الطريق لتأملات مدير المدرسة تجاه المعلمين وتوفير فرص التعليم للطلبة. وعلى قائد المدرسة تشكيل رؤية واضحة تدعم قرارات المدرسة. أما بالنسبة **للرسالة** فيجب أن تكون على قدر عالٍ من الوضوح والفهم ليتم تحقيقها (Onukwugha, 2013). وذكر بولدون (Boldon, 2007) المشار إليه في ريفرز (Rivers, 2010) أن فهم أفراد مجتمع المدرسة للهدف الضمني والهدف الصريح واتجاهات المدرسة سوف يحققون رسالة المدرسة. وسابقاً أوضح هالينجر وهيك (Hallinger & Heck, 1998) بأن تحديد رسالة واضحة المسار عن طريق القادة يشكل توقعات جيدة للتعليم لدى الطلبة. واعتقدت ماكبيث

(MacBeath, 2005) أن مدرسة ذات رؤية ورسالة أكاديميتين واضحتين تزيد من مقدرتها على اتخاذ قرارات في مصلحة الطلبة نحو تحسين التعليم والتحصيل العلمي لهم.

وعرّف ليثوود وجانتزي (Leithwood & Jantzi, 1999) المشار إليهما في كرستي (Christy, 2008) رسالة المدرسة ورؤيتها بأنهما أسس وأغراض معلنة وغير معلنة موضوعة من قبل أصحاب المصلحة (stakeholders) في المدرسة. أما دو فور وإيكر (Du Four & Eaker, 1998) فأضافا أن الرسالة تؤسس أهداف المؤسسة، والرؤية تمهد الطريق الصحيح، يمكن أن تكون رؤية المدرسة ورسالتها وأهدافها مؤثرة إذا كان أصحاب المصلحة على وعي تام وإدراك واقعي ومفيد للأمور، ولتطبيق القيادة الموزعة الناجحة داخل المدرسة يجب أن تكون للمدرسة رؤية مشتركة مع أهداف واضحة تركز على تعلّم الطلبة.

وتضع القيادة الموزعة بيانات متعلقة بالرؤية والرسالة دقيقة وواضحة متصلة مباشرة بالمعلمين. لتحقيق الرسالة، ويجب على القائد أن يعمل بانسجام كما يعمل قائد الأوركسترا مع العازفين أي المعلمين ليتم تطوير الأهداف بشكل واقعي، قابلة للتطبيق تناسب احتياجات المدرسة، ويجب على أعضاء القيادة الموزعة التشارك بالرؤية والعمل بشكل تعاوني في جو تسوده الثقة تجاه الأهداف المشتركة لتحقيق التحصيل العلمي للطلبة (Onukwugha, 2013).

المجال الثاني: المسؤولية المشتركة:

إن المجال الثاني من مجالات القيادة الموزعة، هو المسؤولية المشتركة. فقد اقترح إلمور (Elmore) أن المعلمين يميلون إلى التخصص في مجال اهتماماتهم ومقدراتهم ومعرفتهم السابقة ومهاراتهم، إلا أن هناك فروقاً فرديةً لدى مديري المدارس والمعلمين بين اهتماماتهم الشخصية ومهاراتهم وخبراتهم ومعرفتهم، والإفادة من هذه الخبرات ومن ذوي المهارات العالية والكفاية في

المراكز القيادية إذ يتم تقاسم المسؤولية. وتتطلب القيادة الموزعة الفعّالة المقدرة على تنظيم الأفراد مع مختلف كفاياتهم بحيث تكمل بعضها بعضاً، وأكّد إلمور (Elmore) أن نجاح القيادة الموزعة يكمن في التبعية المشتركة وتبادل الأدوار الفردية في المؤسسة كتوضيح للمسؤوليات. ولفهم أفضل للقيادة الموزعة يحتاج الباحثون إلى تحليل المحادثات التي تجري بين مختلف الممارسين لأنماط القيادة داخل المؤسسة التربوية (Christy, 2008).

المجال الثالث: ثقافة المدرسة:

تعدّ ثقافة المدرسة المجال الثالث للقيادة الموزعة، فقد عرّف إلمور (Elmore, 2000) ثقافة المدرسة بأنها مصدر إلهام وتأثير في التحصيل العلمي للطلبة، ويتم إنشاء ثقافة المؤسسة التربوية على مدى تاريخها، ووفقاً لـ دو فور و إيكر (Du Four & Eaker, 1998) فإن تبنّي الثقافة يتم على أساس الإفتراضات والمعتقدات والقيم والعادات التي تشكل أسس التفكير للمؤسسات التربوية. وقد شبّه سيرجيوفاني (Sergiovanni, 2000) الثقافة بالغراء الذي يجمع أعضاء المدرسة معاً، أي تتشارك أجزاء الثقافة والرؤية والمعتقدات والقيم معاً وبذلك تخدم الأفراد لتقوم الثقافة بمهمة عمل البوصلة، وتؤثر في قرارات جميع أعضاء المدرسة وممارساتهم، وبالتالي تعتمد مدخلات ثقافة المدرسة الفعالة إلى حد كبير على مضمون هذه القيم والمعتقدات والإفتراضات. ولإرساء ثقافة مدرسية صحية يجب أن يكون هناك جهد مشترك بين المدرسة والمجتمع المحلي، يوفر نتائج تنعكس في الإلتزام بالتدريس والتحصيل العلمي للطلبة (Rivers, 2010).

وتطبَّق ثقافة المدرسة من خلال الاتصال اليومي بين المدير والمعلمين والطلبة وأولياء الأمور والمجتمع المدرسي ككل في أثناء الحصص الدراسية والإجتماعات والطابور الصباحي والإحتفالات. وأوضح ديل وبيترسون (Deal & Peterson, 2010) بأنه يمكن أن يتحقق تحسن في أداء المدرسة

من خلال تعزيز المعايير والقيم والمعتقدات والإحساس بالإنتماء للمجتمع والثقة الإجتماعية بين الأفراد التي تجعل الأسس القوية للمدرسة في استمرارية وتحسن كبيرين في العملية التعليمية (Onukwugha, 2013).

المجال الرابع: الممارسات القيادية:

إن مجال القيادة الموزعة الرابع هو الممارسات القيادية، التي تعني تنظيم الأفراد من خلال ممارسات القيادة الموزعة بشكل فعال وبإنتاجية أعلى. فقد أشار إلمور (Elmore, 2000) إلى أن القيادة الموزعة ممكنة حتى لو كان الأداء على أساس المساءلة في المدرسة، بحيث يحتاج أفراد معينون ليكونوا مسؤولين عن التوجيه والإرشاد وأداء المنظمة. ووظيفة القائد في المؤسسة هي بناء هيكلها، فهو يقوم بتوزيع المهمات من خلال تمكين الأفراد ودعمهم وتنسيق عملهم وتوجيهه، ولا تعني القيادة الموزعة عدم وجود مسؤولية على القائد، بل تعني أن مسؤولية القادة الإداريين هي تعزيز المهارات والمعرفة لدى الأفراد العاملين في المدرسة، وإيجاد ثقافة مشتركة لهذه المهارات، والتشجيع على تكوين علاقة بين العاملين في المدرسة وتلبية الإحتياجات الفردية لهم لتحقيق رسالة المدرسة (Christy, 2008).

وقد لا يكون لمديري المدارس تأثير مباشر في التحصيل العلمي للطلبة، بل يكون التأثير غير مباشر من خلال ثقافة المدرسة التي تؤثر في العملية التعليمية التعلمية. ويرتبط المدير بالأنشطة التي تطور التعليم وتدعمه نحو النجاح والتميز، فيقوم بتشجيع المعلمين وحثهم على استقبال الطلبة في الصباح، ووضع الإعلانات الترحيبية الصباحية اليومية، والقيام بالجولات اليومية للغرف الصفية، وتخصيص وقت للتخطيط المشترك بين المعلمين. وتتضمن الممارسة القيادية أيضاً العمل مع جميع

أصحاب المصلحة (stakeholders) من طلبة وأعضاء مجلس الإدارة وصانعي السياسات والمعلمين (Onukwugha, 2013).

المجال الخامس: التطوير المهني:

أما المجال الخامس والأخير للقيادة الموزعة فهو التطوير المهني الذي يرتبط مباشرة بنضج الأفراد وتقويمهم. فقد أشار نيومان وسيمون (Neuman & Simon, 2000) إلى أن الزيادة في مستوى التحصيل العلمي للطلبة يحتاج من كل فرد ناضج يتعامل معهم أن يستمر بالتعلم والنمو. والهدف من التطوير المهني في المدرسة هو أن تصبح المدرسة أكثر فاعلية بشكل يفوق التوقعات، وهنا تقع مهمة رئيسة على عاتق المدير والأفراد وهي الإطلاع المستمر على النظريات والممارسات وجعلها جزءاً من ثقافة المدرسة (Rivers, 2010).

ومع استمرار المتابعة الحديثة للمشرفين التربوين للمساءلة عن أداء الطلبة، تستمر الحاجة إلى التطوير المهني فيجب على مديري المدارس والمعلمين إيلاء التطوير المهني أهمية كبيرة بخصوص أداء المعلم والفاعلية التنظيمية ونجاح الطلبة. ويتيح التطوير المهني الفرصة لدى المعلمين لتطوير مهاراتهم لتحسين التحصيل العلمي للطلبة. ويجب أن يتسم التطوير المهني بالإستمرارية ليعود بالفائدة على المعلمين والطلبة، فهو أمر حيوي لنمو المدرسة، يساعد في تقليل العزلة لدى المعلم ويزيد من التزامه ويبني المسؤولية المشتركة، ويزيد من تمكين المعلمين بالمحتوى والأنشطة، ويُظهر ممارسات تعليمية مبتكرة، ويزيد من ثقة المعلمين. لذلك يجب على جميع المعلمين أن يتشاركوا بالمعارف المكتسبة فيما بينهم (Onukwugha, 2013).

القيادة الموزعة والقيادة التشاركية (Distributed Leadership and Sharing Leadership):

تركز القيادة التشاركية على فكرة رئيسة هي التأثير في الأفراد داخل المؤسسة التربوية في تقدير أمور العمل والأمور التي تهمهم وتمس مصالحهم بما يحقق لديهم الشعور بالمسؤولية ويحفزهم على إجادة العمل والتعاون والانسجام، وهذا يجعل مهمة القائد التشاركي أكثر سهولة وفاعلية في الوقت نفسه (الحربي، 2008). إذ تطبق القيادة التشاركية مبدأ المشاركة الجماعية في عملية صنع القرار وتنفيذه، بحيث يشارك المعلمون مع المدير بعملية صنع القرار، بعد أن يعمل المدير على تزويد المعلمين بالمعلومات الأساسية للوصول إلى قرار معين، وتكون عملية توزيع مهمات العمل على الأفراد بطريقة محددة وتحت إشراف القائد نفسه (شقير، 2011). إن القائد التشاركي مسؤول، ويتحمل التابعون جزءاً من هذه المسؤولية أيضاً في إسداء النصائح والمشورة للمسؤول (العرابيد، 2010).

أما القيادة الموزعة فإنها تركز على التفاعلات بدلاً من الإجراءات الموجودة في الأدوار الرسمية وغير الرسمية، فهي تهتم بممارسات القيادة وكيفية قيادة التأثيرات التنظيمية وعملية تحسين التعليم. ويعرف مفهوم القيادة الموزعة بأنه إسهام جميع الأفراد في ممارسة القيادة، سواء تم تعريفهم أم تصنيفهم رسمياً كقادة، بحيث تعيد القيادة الموزعة تشكيل السلطة المركزية والنظام التنظيمي الذي يتطلب عملية صنع القرار بشكل أفقي (Harris & Spillane, 2008).

ومن الجدير بالذكر أن هناك مفاهيم قيادية مشتركة مرتبطة في ما بينها في أدبيات البحوث، عندما تُذكر القيادة الموزعة والقيادة التشاركية، وفُسِّرَ التشابه الكبير بين هذين المفهومين (Kocolowski, 2010). لقد تأثر الباحثون بالحاجة إلى القيادة الموزعة والقيادة التشاركية، فكلتاهما بنظرهم تعكسان نمطاً ديمقراطياً تعاونياً (Bezzina & Duignan, 2006) من أجل بناء

ثقافة تنظيمية للقيادة في المدارس، بحيث يتم تعزيز القيادة الموزعة والقيادة التشاركية ودعمهما. فالقيادة التشاركية هي عملية ديناميكية تفاعلية النفوذ بين الأفراد في الجماعات بحيث ينقاد الأفراد لتحقيق الأهداف التنظيمية، كما هو الحال في القيادة الموزعة (Kocolowski, 2010). وتعد القيادة الموزعة شكلاً من أشكال القيادة التشاركية التي يتم توزيعها على التابعين في المنظمة (Bezzina & Duignan, 2006).

ب. التفاؤل (Optimism):

يقال فأل بالشئ جعله يتفاءل، والإفتئال بالشئ التيمن به، وعرّف قاموس ويبستر (Webster) التفاؤل بأنه الأمل والتفكير بكل شئ يقود إلى الأفضل والعكس من ذلك التشاؤم، إذ أن فقدان الأمل بكل شئ يقود إلى الأسوأ. فالتفاؤل هو توقع قصير المدى بالنجاح في تحقيق بعض المتطلبات في المستقبل. فهو نظرة استبشار نحو المستقبل تجعل الفرد يتوقع الأفضل وينتظر حدوث الخير ويرنو إلى النجاح ويستبعد ما خلا ذلك. ويُنظر إلى فاعلية التفاؤل الذي يمكن تصنيفه ضمن النظريات الخاصة بالتوقعات من زاوية التأثير في الإعتقاد الشخصي على سلوك الفرد الذي لديه الثقة بمقدراته على تحقيق الهدف فإنه لا يتوانى عن بذل الجهد تجاه ذلك الهدف (نصرالله، 2008).

ويعد التفاؤل من الصفات الرئيسة لأية شخصية ناجحة، فيزرع التفاؤل الأمل ويعمق الثقة بالنفس ويحفز على النشاط والعمل وهذه كلها عناصر لا غنى عنها لتحقيق النجاح. كما يُعَدّ تعبيراً صادقاً عن الرؤية الإيجابية للحياة، فالمتفائل ينظر إلى الحياة بأمل وإيجابية للحاضر والمستقبل وأيضاً للماضي الذي تكمن فيه الدروس والعبر. وعلى الرغم من كل التحديات والمصاعب التي يواجهها الإنسان في الحياة، فإنه لابد وأن ينتصر الأمل على اليأس والتفاؤل على التشاؤم والرجاء على القنوط. والمتفاءل بالخير لابد وأن يجده في نهاية الطريق، لأن التفاؤل يدفع الانسان نحو العطاء

ونحو التقدم ونحو النجاح. إن التفاؤل يعني الأمل والإيجابية والإتزان والتعقل، ويعني كل ما في قائمة الخير من ألفاظ تنطق بمفهوم التفاؤل (إنترنت).

وللتفاؤل أهمية مرتبطة بالصحة الجسمية والنفسية والإجتماعية، فغالبية الناس يرغبون بالتعامل مع المتفائلين أكثر من المتشائمين، ويودون سماع الأخبار والأحاديث المتفائلة أكثر من المتشائمة، كما أنهم يوصون بعضهم بعضاً بالتحلي بصفة التفاؤل عملاً بالقول المأثور:"تفاءلوا بالخير تجدوه". وللتفاؤل قيمة دينية في حياة المسلم، يقول الله سبحانه وتعالى: **"وَإِذَا مَا أُنزِلَتْ سُورَةٌ فَمِنْهُم مَّن يَقُولُ أَيُّكُمْ زَادَتْهُ هَٰذِهِ إِيمَانًا ۚ فَأَمَّا الَّذِينَ آمَنُوا فَزَادَتْهُمْ إِيمَانًا وَهُمْ يَسْتَبْشِرُونَ (124) وَأَمَّا الَّذِينَ فِي قُلُوبِهِم مَّرَضٌ فَزَادَتْهُمْ رِجْسًا إِلَىٰ رِجْسِهِمْ وَمَاتُوا وَهُمْ كَافِرُونَ** (125)" (التوبة: 124-125). فإن الإيمان يزيد وينقص، ومع زيادة الإيمان يكون التفاؤل (زمزمي، 2012).

وعُرِّف التفاؤل، بوصفه سمة إيجابية؛ بأنه فعل مرتبط بتوقعات حول أفعالٍ مرغوب فيها، وربط التفاؤل بعدة خصائص مثل الروح المعنوية الإيجابية، والمثابرة، وحل فعّال لمشكلة ما، والنجاح الأكاديمي والرياضي والمهني والسياسي، وعلى العكس من ذلك التشاؤم، فهو يشير إلى الإكتئاب والقطيعة الإجتماعية والسلبية والفشل (Anderson, 2012).

التفاؤل الأكاديمي (Academic Optimism):

يشكل التفاؤل الشعور بالقبول والإنتماء ويعد عاملاً حاسماً في جميع مراحل الحياة، ويحتل أهمية خاصة عندما يكون في المؤسسات التربوية، بحيث يكون الإهتمام في هذه المؤسسات منصبّاً على السلوك المتبادل بين المعلمين والطلبة. ويفترض من المعلمين إظهار أكبر قدر من الإهتمام والعناية بالطلبة، واستجابة لذلك يكون سلوك الطلبة إيجابياً تجاه بعضهم بعضاً وتجاه التزاماتهم وارتباطاتهم الأكاديمية (Bankole, Mitchell, Moran and Moore, 2013).

وذكر بيترسون (Peterson, 2000) المشار إليه في ريفز (Reeves, 2010) أن التفاؤل يعتمد على ما يريد أن يدركه الفرد، فعلى سبيل المثال إذا لم يكن لدى المعلم الرغبة الفعلية بالتأثير في تعلّم الطالب، فتسود مناخ الصف أنماط سلوكية متشائمة تؤثر في الأهداف التي ستكون عرضة لعدم التحقق. فمن أجل العمل على تحقيق نتائج ناجحة يجب أن تتسم الأهداف بالوضوح لجميع أعضاء هيئة التدريس من أجل نتيجة ناجحة. لذا يجب التأكيد على أهمية وضع الأهداف الواقعية القابلة للتحقيق، فالأهداف التي تكون بعيدة عن متناول الأفراد يكون لها تأثير سلبي عليهم مما قد يؤدي بالفرد إلى أن يصبح أكثر تشاؤماً، وإذا حدث التشاؤم فهذا يعد نتيجة للفشل.

والتفاؤل الأكاديمي هو بناء وضعه هوي وتارتر وولفولك (Hoy, Tarter & Woolfolk, 2006)، ارتبط بالتحصيل الدراسي من منظور المكانة الإجتماعية الإقتصادية للطالب (SES)، وهناك ثلاثة مجالات في المدرسة تشكل التفاؤل الأكاديمي، وهي: التأكيد الأكاديمي والفاعلية الجماعية وثقة أعضاء هيئة التدريس بأولياء الأمور والطلبة. إذ أن هذه المجالات تتحد معاً لتنتج ثقافة التفاؤل الأكاديمي داخل البيئة المدرسية. وبين هوي وماكويجن (Hoy & McGuigan, 2006) المشار إليهما في وو (Wu, 2012) أن هناك اعتقاداً مشتركاً بين أعضاء هيئة التدريس يتمثل في أن التحصيل الدراسي هو الأهم، لأن لديهم المقدرة على مساعدة الطلبة على الإنجاز ولديهم الثقة بأولياء الأمور والطلبة. وقام قادة المدارس بالبحث عن طرق لتحسين تحصيل الطلبة، فوجدوا أن التفاؤل الأكاديمي هو البناء الذي تبنى عليه الآمال والعوامل التي يمكن من خلالها تحقيق النتائج الإيجابية. ويوصف التفاؤل الأكاديمي بأنه تجميع للخصائص المدرسية التي لها تأثير كبير في التحصيل العلمي للطلبة من خلال آثار الحالة الإجتماعية الإقتصادية لديهم.

والتفاؤل الأكاديمي هو مجموعة من المعتقدات التي تهتم بمواطن القوة والمقدرة في المدرسة، والتي تستند إلى التأكيد الأكاديمي والفاعلية الأكاديمية والثقة، فتعمل هذه المجالات جنباً إلى جنب

لإيجاد بيئة مدرسية إيجابية. وقد وصف هوي وآخرون (Hoy et al., 2006) التفاؤل الأكاديمي بأنه قوة جبارة تفسر أداء الطلبة. وفي عام (1985) اقترح كولمان (Coleman) مجموعة من المعايير التي تؤثر في الجماعة ككل، فعلى سبيل المثال: عدم استجابة أحد المعلمين لتطلعات أعضاء هيئة التدريس ككل تجاه المعايير الأكاديمية، يصبح، في هذه الحالة، تطبيق العقوبة عليه أداة لا مفر منها، لتكون محفزاً للمعلمين من أجل العمل ضمن إطار الجماعة، ومن جهة أخرى إذا استجاب المعلم لتطلعات الجماعة ككل فهنا يمكن توقع النجاح الأكاديمي. ومن وجهة نظر سليجمان (Seligman,1998) أدى التفاؤل الأكاديمي دوراً مميزاً في نجاح الطلبة وتعلّمهم، فهو سمة مُكتسبة ومُعَزَّزة من خلال التعلّم بغض النظر عن المقدرة أو الدافع. فالتفاؤل الأكاديمي هو الأساس للتفكير الإيجابي، الذي يقود إلى أعمال ونتائج إيجابية (Reeves, 2010). إذ يُعدّ التفاؤل الأكاديمي ملكية جماعية في المجتمع المدرسي، يعكس ثقافة المدرسة من حيث تركيزه على التحصيل الأكاديمي ودرجة ثقة أعضاء هيئة التدريس بأولياء الأمور والطلبة ومدى الفاعلية الجماعية لأعضاء هيئة التدريس (Hoy, Tarter & Wu, 2013).

نشأة التفاؤل الأكاديمي:

عندما زادت متطلبات التحصيل الدراسي بشكل مطّرد، زادت الحاجة للبحث عن العوامل التي تؤثر إيجاباً في أداء الطلبة، ولوحظ أيضاً أنه مع ازدياد متطلبات التحصيل الدراسي انخفضت كمية الأموال التي تخصص للتعليم. فظهر الإهتمام لدى الباحثين للبحث عن مجالات أخرى تؤثر بشكل إيجابي في النجاح الأكاديمي في المدارس (Murray, 2012).

لقد نشأت فكرة التفاؤل من عمل سليجمان (Seligman, 1998) الذي وجد بأنه فضلاً عن النظرة التقليدية لإثنين من عوامل النجاح (الموهبة والدافعية) هناك عامل ثالث للنجاح؛ وهو التفاؤل،

الذي يمكن وصفه بأنه الحالة النفسية الشاملة التي تجعل الأفراد يؤمنون بسير الأمور إيجابياً لا سلبياً. وهكذا فإن مصطلح "التفاؤل" يوحي بإمكانيات التعلّم التي يمكن أن تؤدي إلى تغيير ذلك التشاؤم. واعتقد هوي (Hoy) أن المجالات الثلاثة المتمثلة في الفاعلية الجماعية وثقة أعضاء هيئة التدريس بأولياء الأمور والطلبة والتأكيد الأكاديمي سيطرت على جوهر التفاؤل وبالتالي فقد اختير التفاؤل الأكاديمي مصطلحاً لهذا البناء الجديد (Wu, 2012) الذي ظهر خلال السنوات الأخيرة من القرن العشرين من خلال الدراسات الأولية التي أجريت في هذا المجال (Akhavan, 2011).

لقد وصف هوي (Hoy, 2012) المشار إليه في أندرسون (Anderson, 2012)، أن تطوُّر التفاؤل الأكاديمي ارتبط بمستويات عالية بين التأكيد الأكاديمي والفاعلية الجماعية وثقة أعضاء هيئة التدريس بأولياء الأمور والطلبة، فأدى ذلك إلى كشف الفكرة الأساسية التي تربط هذه المجالات وتحددها. فالتفاؤل الأكاديمي هو سمة من سمات المدرسة الناجحة أكاديمياً. واكتشف هوي (Hoy) العلاقة بين التأكيد الأكاديمي والفاعلية الجماعية والثقة في محاولة منه لإثبات أن هذه المجالات الثلاثة يمكن أن تشكل بناء متكاملاً للتحصيل العلمي للطلبة. ويبدو هنا أن هذه المجالات تتمثل في المكون المعرفي وهو الفاعلية الجماعية، والمكون السلوكي وهو التأكيد الأكاديمي، والمكون العاطفي وهو الثقة في أعضاء هيئة التدريس وأولياء الأمور والطلبة.

مجالات التفاؤل الأكاديمي:

أشار ميشو (Mishoe, 2013) إلى أن التفاؤل الأكاديمي يتكون من ثلاثة مجالات هي: التأكيد الأكاديمي، والفاعلية الجماعية، والثقة بأولياء الأمور والطلبة، وأن الجمع بين هذه المجالات الثلاثة يولّد مؤشر التفاؤل الأكاديمي للمدرسة. وقد ثبت كما أشار هوي وآخرون (Hoy et al., 2013) أن هذه المجالات الثلاثة تعمل معاً بطريقة موحدة ومتسقة لتشكل البناء للتفاؤل الأكاديمي. وفيما يأتي عرض لهذه المجالات:

المجال الأول: التأكيد الأكاديمي (Academic Emphasis):

يعتمد التأكيد الأكاديمي على أن يكون ذا خصائص مرتفعة وعالية على شكل أهداف أكاديمية قابلة للتحقيق بطريقة منظمة ومن خلال بيئة تعليمية جادة، تدفع الطلبة إلى العمل بجد وبالتالي يتحقق احترام التحصيل الدراسي وانجازه. وفي دراسة لـ هوي وكوتكامب وتارتر (Hoy, Kottkamp & Tarter, 1991) أظهرت نتائجها ارتباط التأكيد الأكاديمي بتحصيل الطلبة في المرحلة الثانوية. وكان التأكيد الأكاديمي أكثر تأثيراً في التحصيل العلمي للطلبة مع تأثير القيادة التعليمية بطريقة غير مباشرة (Cassity, 2012). وللتأكيد الأكاديمي منظور عام، يكمن في أهمية الأكاديميين في المدرسة المتمثلين بالإداريين والمعلمين والطلبة. ويركز على الإنجاز العالي والعمل الجاد وبيئة التعلّم التعاونية (Smith, 2008).

ويُعرَفُ التأكيد الأكاديمي أيضاً بالضغط الأكاديمي (Academic Press)، فهو بناء يُعَرَّف بأنه المدى الذي تقاد به المدرسة من خلال الإمتياز الأكاديمي، وهو متعدد الأطراف، يمثل عدداً من الصفات التنظيمية المرتبطة بفاعلية المدرسة والتوقعات المرتفعة للطلبة والبيئة الأكاديمية المنظمة والجادة والتأكيد القوي على وقت التعليم. وعندما تكون للمدرسة أدوات تأكيد أكاديمي قوية تجعل من

عملية تعلّم الطلبة وانجازها محور تركيزها، ولا يعتمد معلموها فقط على أهداف إنجاز عالية للطلبة ولكن يؤمنون بدافعية طلبتهم نحو العمل الجاد ومواجهة التحديات. ومن خلال التأكيد الأكاديمي يؤمن المعلمون بمقدرتهم على التأثير إيجاباً في أداء الطلبة لتثبيت مستويات مرتفعة من الإنجاز في المدرسة والتي تؤثر أخيراً في السلوك الأكاديمي للطلبة والمعلمين. فالتأكيد الأكاديمي هو تعزيز ذاتي موجود في الثقافة المدرسية وينتج عنه مناخ مدرسي صحي (Wagner, 2008).

والتأكيد الأكاديمي هو انعكاس لجدية العمل في المدرسة وجوهر هدفها. فليس من الضروري القول بأنه يوجد تأكيد أكاديمي لجميع المدارس، فهناك مدارس تنظر من خلال أدائها المنظمي إلى أن التحصيل الأكاديمي لا يعد ذا قيمة عالية لديها. لقد وُصف التأكيد الأكاديمي بأنه جانب من جوانب المناخ والصحة المدرسية بشكل عام، ووصف أيضاً بأنه العامل الحاسم الذي يميز أو يصنّف ما إذا كانت المدرسة فعّالة أم لا (McGuigan, 2005).

المجال الثاني: الفاعلية الجماعية (Collective Efficacy):

لتحقيق فهم أفضل لمفهوم الفاعلية الجماعية، لابد من النظر إلى تاريخ الفاعلية بشكل عام. فقد عُرِف هذا المفهوم بالفاعلية الذاتية، وهي نجاح الأفراد من خلال إشباع الحاجات السلوكية المطلوبة لتحقيق النتائج. لقد طوّر باندورا (Bandura) بناء الإطار المفاهيمي للفاعلية الجماعية من خلال بحثه في الفاعلية الذاتية (Self-Efficacy)، إذ اعتُقِدَ أن الشخص يقدّر السلوك المكتسب الذي يؤدي إلى مخرجات مرغوبة (Sims, 2011).

وبعد ذلك عُرِفت الفاعلية الجماعية باسم المعتقدات المشتركة للجماعة في توحيد مقدراتها على تنظيم مسارات العمل اللازمة وتنفيذها لإنتاج مستويات تحصيل معينة. وبالنسبة إلى هوي (Hoy) تضمنت الفاعلية الجماعية للمعلمين تصورات نحو التأثير الإيجابي لجهود أعضاء هيئة

التدريس على الطلبة، فهي منتج ديناميكي تفاعلي. وقد ذكر باندورا (Bandora) أن هناك أربعة عناصر تؤثر في تشكيل الفاعلية الجماعية، وهي: الخبرة البارعة (Mastery Experience)، والخبرة غير المباشرة (Vicarious Experience)، والإقناع الإجتماعي (Social Persuasion)، والمكانة المؤثرة (Effective Status).

وفيما يتعلق **بالخبرة البارعة**، فإنها تعتمد على نجاح الفرد في مهمة محددة نتيجة لمهارة ما أومجهود معين. إذ تسهم تجربة الفرد الإيجابية للفاعلية الجماعية وخاصة عند التغلب على صعوبات نتجت عن الجهد الدؤوب، الذي يستطيع الأفراد عن طريقه التعلّم من خلال انجازات زملائهم. أمّا **الخبرة غير المباشرة**، فإنها تطبق الفاعلية الجماعية من خلال قصص النجاح أو الفشل داخل المدرسة، فيتعلم المعلمون من خلال مراقبة زملائهم، وفي المقابل تتعلم المدرسة من خلال مراقبة أنظمة المدارس الأخرى. أما العنصر الثالث فهو **الإقناع الإجتماعي**، والذي قد يحدث من خلال التغذية الراجعة بين الأقران والعائلات وعمل الزملاء أو أشخاص آخرين لهم تأثير في الإقناع اللغوي والسلوك المثالي، والتأثير في الأفراد أو الجماعات، فالاقناع الإجتماعي يتمثل في المقدرة على التأثير في الفاعلية الجماعية الذاتية للمدرسة وفاعلية المعلمين. أما العنصر الرابع فهو **المكانة المؤثرة**، أو التحفيز العاطفي والنفسي، فقد افترض باندورا (Bandora) أن المشاعر الإيجابية أو السلبية ترتبط بمهمات محددة قد تؤثر في الفاعلية الذاتية وتحدد كيفية اقتراب الفرد من مهمة محددة. وبالتالي فإن المؤسسة التي تملك حساً فاعلياً قوياً يمكنها أن تواجه الصعوبات بطريقة أفضل من المؤسسة التي تمتلك حساً فاعلياً ضعيفاً (Cassity, 2012).

وتوصف الفاعلية الجماعية بأنها عملية ديناميكية كبيرة في المدارس، فهي القادرة على أن يكون لها تأثير إيجابي في تعلّم الطلبة وتم ربطها بعدة متغيرات في دراسات مختلفة مثل مستوى

الإلتزام التنظيمي للمعلم، والمناخ المدرسي الإيجابي وزيادة التحصيل العلمي لدى الطلبة، وسلوك المواطنة التنظيمية، والصحة التنظيمية في المدرسة (Messick, 2012).

المجال الثالث: ثقة أعضاء هيئة التدريس بأولياء الأمور والطلبة (Faculty Trust in Parents and Students):

المجال الثالث من مجالات التفاؤل الأكاديمي هو ثقة أعضاء هيئة التدريس بأولياء الأمور والطلبة، وتعد مجالات التفاؤل الأكاديمي الثلاثة عوامل أساسية في المدارس التي تعمل ضمن مناخ صحي ومفتوح وله تأثير ايجابي في فاعلية المدرسة والتحصيل العلمي للطلبة. لقد بدأ البحث في الثقة التنظيمية في أعقاب تطورات الحرب الباردة في الخمسينيات من القرن الماضي، وخلال الستينيات اعتمد علماء النفس والفلاسفة ظاهرة الثقة بين الأفراد في المؤسسات الحكومية، وفي وقت مبكر قدّمت المدارس الفعالة (Effective Schools) بحوثاً في الثقة بين الأسر والمدرسة من خلال تحديد أسس التعاون بين البيت والمدرسة، فكانت الصلة غير واضحة. وواصل هوي (Hoy) دراسته لثقة أعضاء هيئة التدريس في المدارس ووجد أن الثقة تعد عنصراً حاسماً في العلاقات التي تسهل النجاح في المدارس، وافترض أيضاً أن التعلّم هو مسعى تعاوني، والثقة ضرورية لتطوير التعاون بين المعلمين والطلبة وأولياء الأمور (Wagner, 2008).

استعرض تسكانين موران (Tschannen-Moran, 1999) المشار إليه في فريد مان (Friedman, 2007) ربطه لعدة أبعاد لثقة أعضاء هيئة التدريس المبنية على أساس علم الإجتماع والإقتصاد والخدمة التنظيمية. وقد دمج هذا المفهوم في ثلاثة أبعاد للثقة، وهم: الثقة في المدير، والثقة في الزملاء، والثقة في العملاء (التي تعني الثقة في الطلبة وأولياء أمورهم). وتتألف الثقة من عدة مكونات، وهي: الحساسية (Vulnerability)، والإحسان (Benevolence)، والموثوقية

(Reliability)، والكفاية (Competence)، والصدق (Honesty)، والإنفتاح (Openness). **فالحساسية** تعني الإستعداد للمواقف الحساسة، وهي شرط ضروري للثقة، كما تعني الإعتماد على أفعال الآخرين والإعتقاد بأن أفعالهم لن تكون ضارة بل مفيدة للطرف الحسّاس (Wagner, 2008). أما **الإحسان؛** فهو افتراض حسن النية تجاه الآخرين. و**الكفاءة؛** تعني ذلك الجانب من الثقة الذي يعترف بالنوايا الحسنة إلا أنها لا تكفي لوحدها، والشخص الذي يُعتمد عليه في تلبية الاحتياجات قد لا يملك المهارة والخبرة في المساعدة. أما **الصدق؛** فهو الأمانة والنزاهة اللتان تعدان مهمتين في الثقة، وهو ليس سمة واحدة مميزة للثقة تتمثل في قول الحقيقة. و**الإنفتاح؛** هو الإستعداد لتبادل المعلومات (McGuigan, 2005). أمّا **الموثوقية؛** فتتميز بأن من خلالها يمكن التنبؤ بسلوك الأفراد والوثوق بهم (Wagner, 2008).

ثانياً: الدراسات السابقة ذات الصلة:

فيما يأتي عرض لبعض الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت موضوع القيادة الموزعة والتفاؤل الأكاديمي، وذلك وفق محورين منفصلين حسب التسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث، وكما يأتي:

المحور الأول: الدراسات السابقة ذات الصلة التي تناولت القيادة الموزعة:

هدفت دراسة ديفز (Davis, 2009) إلى التحقق من وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين القيادة الموزعة والأداء المدرسي. وقد تكونت عينة الدراسة من (34) معلماً موزعين على المدارس الحضرية في منطقة أطلنتس الوسطى. واستخدمت الإستبانة وسيلة لجمع البيانات. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين القيادة الموزعة والأداء المدرسي.

وقامت إنجل سيلفا (Engel-Silva, 2009) بدراسة دور القيادة الموزعة في تحقيق الجودة التربوية للمنظمات، وتم التركيز على دور القيادة التربوية في تحديد المنظمات التي استخدمت إطار بالدريج (Baldrige) للجودة. واستخدم التحليل النوعي لاكتشاف خصائص أسلوب القيادة الموزعة للمنظمات. وكان الهدف من الدراسة هو إمكانية الإقتراب من وجهة نظر القادة غير التقليدية في المدرسة. وقد أجريت الدراسة على سبع مدارس : ثلاث مدارس إبتدائية عامة ، واثنتين من المدارس الإبتدائية، ومدرستين ثانويتين عامتين، تقع في مدن مختلفة من ولاية كاليفورنيا . واستخدمت المقابلة وسيلة لجمع البيانات، فضلاً عن تحليل الوثائق ذات الصلة. وأشارت النتائج إلى أن جميع المدارس استخدمت أسلوب القيادة الموزعة. إلا أنها لم تنفذ في بعض المدارس بمستوى عال. وأظهرت بعض المدارس مراحل متطورة لهذا الأسلوب، في حين أظهرت مدارس أخرى عدداً قليلاً من خصائص هذا الأسلوب القيادي.

أما دراسة جرانت (Grant, 2011) فقد هدفت إلى فهم مدى تنبؤ مكونات القيادة الموزعة بفاعلية قيادة مديري المدارس. واستندت الدراسة إلى بيانات (70811) معلماً ومديراً أجابوا عن استبانات بعنوان "ظروف عمل معلمي شمال كارولينا لعام 2008"، وقد أشارت النتائج إلى أن معظم المعلمين ومديري المدارس في ولاية كارولينا الشمالية وافقوا بقوة على أن لديهم دوراً في ثلاثة من عناصر القيادة الموزعة الأربعة: تحديد الإتجاه وإعادة التصميم وتنظيم البرنامج التعليمي وإدارته، وبحسب النتائج تبين ارتباط العناصر الأربعة بشكل معتدل مع بعضها بعضاً.

وهدفت دراسة غريندا (Grenda, 2011) التي أجريت على ثلاثة مديرين ناجحين يستخدمون القيادة الموزعة في مدارسهم، إلى تعرّف الإجراءات والأنشطة التي تساعد هؤلاء المديرين على ممارسة القيادة الموزعة. واستخدمت المقابلة مع مديري هذه المدارس مع (20) معلماً. وتم تدوين الملاحظات من محاضر الإجتماعات المدرسية خلال تسع زيارات. وأظهرت نتائج الدراسة، أن

الهياكل التنظيمية ينبغي أن تسمح لأعضاء هيئة التدريس والعاملين الآخرين بالمشاركة في مجموعات متعددة، وبما يتيح توزيع المهمات فيما بينهم. كما أظهرت النتائج كيفية تطور عملية الاتصال بين أعضاء المدرسة، وعُدَّ المعلمون خبراء يعملون قادة لتحقيق أهداف المناهج الدراسية والتطوير المهني وإدارة المباني.

أما دراسة جبسون (Gipson, 2012) فقد هدفت إلى تعرف كيف تؤثر القيادة الموزعة في تحسين البرنامج الفعال للمدرسة. وقد تكونت عينة الدراسة التي اختيرت بطريقة مقصودة من (30) مديراً، واستخدمت المقابلات وتحليل الوثائق ومقياس القيادة الموزعة وسائل لجمع البيانات. وأظهرت النتائج بأن فهم مبدأ القيادة الموزعة لا يقتصرعلى المدير فقط، بل على ممارسة القيادة بحد ذاتها، وقدمت الدراسة نماذج في التنمية السياسية والتعليم المهني لتحسين المدارس وتصميم نماذج لتطوير ممارسة القيادة.

وهدفت دراسة جورجيو (Georgiou, 2012) إلى دراسة القيادة الموزعة في التعليم الثانوي في قبرص من حيث تصورات المعلمين لتطوير فاعلية المدارس والإرتقاء بها، وتكونت العينة من صالة واحدة للألعاب الرياضية وصالة واحدة أيضاً للإحتفالات في بلدة بافوس، وقد استخدم المقياس الكمي للقيادة الموزعة، وأشارت النتائج إلى أنه من خلال دراسة أبعاد القيادة الموزعة الممارسة في المدارس العامة في وزارة التربية والتعليم والثقافة القبرصية، لابد من القيام باصلاح تربوي أو إعداد برنامج لتحسين التوجيه التربوي، أو تقديم برامج تدريبية لتحسين النمو المهني للمعلمين.

أما دراسة ليزوتي (Lizotte, 2013) فقد هدفت إلى تحليل تصورات المعلمين للممارسات الرئيسة للقيادة الموزعة وأثرها الإيجابي والسلبي في المدرسة. وتكونت عينة الدراسة من (57) معلماً من المدارس المتوسطة في إحدى ضواحي ولاية ماساتيوستس (Massachusetts)، وقد حللت فقرات أداة الدراسة بشكل موضوعي بناءً على ممارسات المدير الإيجابية والسلبية المتأثرة

بالقيادة الموزعة في المدرسة. وكانت النتائج تدعم إدراكات المعلمين لممارسات المديرين، وتعلقت نتائج الدراسة بالمديرين وقادة المدرسة الذين يسعون إلى فهم أفضل لما يقوم به المدير أو لا يقوم به لكي تؤثر القيادة الموزعة في المدرسة.

وهدفت دراسة الحالة التي أجراها أونوكوفا (Onukwugha, 2013) لاكتشاف الصلة بين تطبيق أبعاد القيادة الموزعة وممارسات المعلم وتعلم الطلبة في المدارس ضمن إطار مجتمعات التعلم الصغيرة. وتكونت الأداة من ثلاثة أسئلة بحثية وجهت لإدارات (50) مدرسة لدراسة ممارسة القيادة الموزعة والتحصيل العلمي للطلبة، فاشتملت العينة على المدارس الإبتدائية والإعدادية والثانوية من أربع مناطق من الولايات المتحدة: الشمال الشرقي والغرب الأوسط والغرب والجنوب، وأيضاً من إدارات المناطق التعليمية في مختلف أنحاء البلاد. وبينت الدراسة بأن الأداء المرتفع للمدارس يرتبط بأبعاد القيادة الموزعة مقارنة بأداء المدارس منخفضة الأداء الذي لايرتبط بهذه الأبعاد. وأظهرت النتائج أيضاً أن تحصيل الطلبة يتحدد من خلال قرارات مشتركة للقيادة الموزعة.

وهدفت دراسة خليفة (2013) التعرف إلى درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين وآليات تفعيلها. وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة للعام الدراسي (2012-2013م) والبالغ عددهم (7363) معلماً ومعلمة، وتكونت عينة الدراسة التي تم اختبارها بطريقة عشوائية من (450) معلماً ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين كانت بنسبة (78.33%) وبدرجة كبيرة حسب المعيار المعتمد في الدراسة. ووجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للقيادة

الموزعة تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث. وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للقيادة الموزعة تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخدمة.

وقامت نوليس (Knowles, 2013) بدراسة كمية. كان الهدف منها هو التحقق من أثر القيادة الموزعة في تحصيل الطلبة في الرياضيات والقراءة من أربعة من مدارس كارتر الثانوية في مناطق حضرية في الولايات المتحدة الأمريكية. وتم استخدام اسلوب العينة الطبقية العشوائية لاختيار المشاركين في الدراسة، بحيث تم توزيعهم على عينة صغيرة وأخرى متوسطة الحجم (أي أقل من 1300 طالب وطالبة) لتقارن مع المدارس العامة التقليدية. وقام المشاركون بتعبئة استبانات ممارسات القيادة الموزعة لتحديد تصورات المعلمين تجاه الممارسات القيادية للقادة التربويين، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية قوية في تمكين السلوك القيادي تجاه التحصيل في مادة الرياضيات. ولم تكن هناك صلة مباشرة بين سلوك القادة والإنجاز في القراءة.

المحور الثاني: الدراسات السابقة ذات الصلة التي تناولت التفاؤل الأكاديمي:

أجرى إدواردز (Edwards, 2010) دراسة ركزت على مشكلة ضعف التحصيل الدراسي لدى الطلبة وعلاقته بالدخل المنخفض من جهة وبين التفاؤل الأكاديمي لدى الإداريين والمعلمين من جهة أخرى. وتكون مجتمع الدراسة من المديرين والمعلمين في (18) مدرسة (11) إبتدائية و(4) متوسطة و(3) ثانوية في بعض الضواحي في ولاية جورجيا. وتم استخدام استبانة التفاؤل الأكاديمي التي يرمز لها (SAOS) لهوي وآخرون (.Hoy, et al). وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المدير وأعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بالتفاؤل الأكاديمي ومجالاته الثلاثة. ومع ذلك، كانت هناك علاقات ذات دلالة إحصائية بين مجالات التفاؤل الأكداديمي

والتحصيل العلمي للطلبة في الاختبارات الموحدة. ووجدت علاقة ذات دلالة إحصائية بين الطلبة المحرومين إقتصادياً وغيرالمحرومين إقتصادياً.

وبحثت دراسة رييفز (Reeves, 2010) في العلاقة بين التفاؤل الأكاديمي والمناخ التنظيمي لقياس فاعلية المدارس الإبتدائية. وتكونت العينة من جميع معلمي (67) مدرسة موجودة في الجزء الشمالي من ولاية ألباما، وتم استخدام مؤشر المناخ التنظيمي (OCI) ومقياس فاعلية أداء الطلبة في التحصيل للصف الرابع. وكانت النتيجة هي قبول الفرضية الأولى التي ربطت التفاؤل الأكاديمي بمؤشر المناخ التنظيمي، وأيضاً قبول الفرضية الثانية التي تقول بأن التفاؤل الأكاديمي هو مؤشر قوي في تحصيل الطلبة. بينما رفضت الفرضية الثالثة التي تقول بأن مؤشر المناخ التنظيمي (OCI) أفضل مؤشر لقياس الفاعلية الشاملة. وتم تحديد التفاؤل الأكاديمي ليكون مؤشراً مهماً في الفاعلية الشاملة.

وأجرت ألين (Allen, 2011) دراسة لتعرف علاقة التفاؤل الأكاديمي بالقيادة التعليمية في المدارس الابتدائية الحضرية، والغرض من ذلك هو النظر الى التفاؤل الأكاديمي بوصفه كيانا يتألف من التركيز الأكاديمي والفاعليات الجماعية، والثقة في الطلبة وأولياء الأمور وعلاقتهم بسلوك القادة التعليميين والتحصيل العلمي للطلبة لدى عينة من المدارس الإبتدائية في المناطق الحضرية في ولاية فرجينيا. وتم استخدام عينة من (35) مدرسة ابتدائية في فيرجينيا لجمع معلومات من معلمين بدوام كامل باستخدام استبانة معلمي مدارس نورفلوك الحكومية. وأظهرت التحليلات وجود علاقة ارتباطية معتدلة وإيجابية بين التفاؤل الأكاديمي والتحصيل العلمي للطلبة والتفاؤل الأكاديمي والقيادة التعليمية حتى عند السيطرة على الوضع الإجتماعي والإقتصادي. و لم تظهر التحليلات أي علاقة مباشرة بين القيادة التعليمية والتحصيل العلمي للطلبة. لقد قدمت هذه الدراسة للممارسين التربويين فكرة عن كيف

تؤثر القيادة التعليمية بشكل غير مباشر في التحصيل العلمي للطلبة من خلال إيجاد ثقافة تهتم بالتفاؤل الأكاديمي.

أما دراسة دين (Dean, 2011) فقد هدفت إلى معرفة ما إذا كان إثنان من العوامل المناخية (القيادة الجماعية والسلوك المهني للمعلمين) مع إثنين من عوامل الثقة (الثقة بالمدير والثقة بالزملاء) يمكن أن تتنبأ بالتفاؤل الأكاديمي بعد السيطرة على المكانة الإجتماعية الإقتصادية (SES). وقد تمت الإجابة عن (67) نسخة استبانة موزعة على مدارس إبتدائية من شمال ولاية ألباما. وتم قياس عامل المناخ باستخدام مؤشر المناخ التنظيمي (OCI)، وتم قياس معامل الثقة باستخدام مقياس الثقة (Omnibus Trust Scale). وتم قياس التفاؤل الأكاديمي بمقياس التفاؤل الأكاديمي المدرسي (SAOS). وأظهرت نتيجة الدراسة أن جميع المتغيرات المستقلة اتفقت مع المكانة الإجتماعية الإقتصادية (SES) بارتباطها إلى حد كبير مع التفاؤل الأكاديمي، وتبين أنه للسلوك المهني للمعلم وثقة المدير علاقة مع كل من القيادة الجماعية والثقة بالزملاء. كما تبين أن هناك علاقة بين المكانة الإجتماعية الإقتصادية وبين الثقة بالزملاء إلا أن المكانة الإجتماعية الإقتصادية ليس لها أثر في القيادة الجماعية.

وأما دراسة سيمز (Sims, 2011) فقد هدفت إلى فحص التنبه العقلي (Mindfulness) وعلاقته بخصائص التفاؤل الأكاديمي الثلاثة (الفاعلية الجماعية وثقة أعضاء هيئة التدريس والتأكيد الأكاديمي) لتحديد واختبار إن كان هذا التنبه العقلي فريداً من نوعه وله علاقة مع إحدى هذه الخصائص. وقد طبقت هذه الدراسة في المنطقة الشمالية لولاية ألباما باستخدام أداتي الدراسة وهما مقياس التفاؤل الأكاديمي المدرسي (SAOS) ومقياس التنبه العقلي (M-Scale) على (1353) معلماً موزعين على (67) مدرسة إبتدائية. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة كبيرة متبادلة بين التنبّه العقلي والتفاؤل الأكاديمي.

وهدفت دراسة أندرسون (Anderson, 2012) إلى فحص العلاقات بين تمكين الهياكل التنظيمية والتفاؤل الأكاديمي وتحصيل الطلبة، لتحديد إن كان التفاؤل الأكاديمي وسيطاً بين المتغيرين، ولاكتشاف إدراكات المعلمين لعلاقة نجاحهم بتمكين الهياكل التنظيمية والتفاؤل الأكاديمي باستخدام طرق بحث متنوعة في ولاية ألباما. وتم قياس تحصيل الطلبة باستخدام اختبارات محكيّة المرجع وغير محكيّة المرجع في (489) مدرسة اختيرت بطريقة عشوائية. وأشارت النتائج إلى أن هناك علاقة بين التفاؤل الأكاديمي وتمكين الهياكل التنظيمية وتحصيل الطلبة. وأن التفاؤل الأكاديمي كان وسيطاً بين تمكين الهياكل التنظيمية والتقييمات غير محكية المرجع، إلا أنه لم يرتبط بالإختبارات محكية المرجع. وحدد المعلمون هياكل تنظيمية معينة تسهل التنفيذ الناجح لواجباتهم. كما حددوا عناصر التفاؤل الأكاديمي بأنها تمكنهم لأن يكونوا ناجحين.

أما دراسة كاسيتي (Cassity, 2012) فهدفت إلى اختبار العلاقة القائمة على تصورات مجتمعات التعلم المهني والتفاؤل الأكاديمي المدرسي والتحصيل لدى الطلبة في مدارس ألاباما المتوسطة والثانوية. وتم جمع البيانات الكمية عن طريق المسح الإلكتروني والمسح الميداني خلال فترة صيف (2012). إذ تم إجراء المسح على (703) معلمين وإداريين من (59) مدرسة في جميع أنحاء ولاية ألاباما. وأظهرت نتائج الدراسة أن تزويد قادة المدارس بالأدوات لمعالجة العوامل تؤدي إلى تحسن في كفاءة المعلم والتركيز الأكاديمي وبالتالي زيادة التحصيل العلمي لدى الطلبة.

وهدفت دراسة نيلسون (Murray, 2012) إلى بحث العلاقة بين التفاؤل الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي في المدارس المتوسطة في ولاية ميسيسيبي. وكان الغرض من هذه الدراسة هو النظر في العلاقات المتبادلة بين المسؤول الإداري و المعلمين في التفاؤل الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي وتكونت العينة من أربع مديرات في وزارة التربية في ولاية ميسيسيبي. وتم الحصول على بيانات تحصيل الطلبة من الوزارة. وأظهرت النتائج أن هناك علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين التفاؤل

الأكاديمي للمعلم والتحصيل الأكاديمي للطالب. ولم تكن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين التفاؤل الأكاديمي للمسؤول والتحصيل الأكاديمي. وأن هناك اختلافاً كبيراً في التفاؤل الأكاديمي بين المعلمين في المرحلة الابتدائية والمعلمين في المدارس المتوسطة. وأن المسؤولين الإداريين لديهم مستويات أعلى من التفاؤل الأكاديمي من المعلمين.

أما دراسة ميشو (Mishoe, 2012) فقد أشارت إلى أن زيادة التحصيل الأكاديمي للطلبة ما تزال دعوة وطنية قائمة تتطلب التنفيذ. وإن النجاح الأكاديمي المبكر يمكن أن يساعد في إعداد مواطني المستقبل سواء بالنسبة لدخولهم الجامعة أم سوق العمل. أما التفاؤل الأكاديمي فقد استخدم في الدراسات الكمية لفحص الزيادة في التحصيل الأكاديمي للطالب. وهذه الدراسة هدفت لكي تسهم في البحوث التي أجريت في التفاؤل الأكاديمي بتوسيع مقياس التفاؤل الأكاديمي المدرسي، من خلال دراسة حالة نوعية على مدرسة من المكانة الإجتماعية والإقتصادية المنخفضة. وتوصلت الدراسة إلى أن التفاؤل الأكاديمي كان عاملاً مهماً في تحديد الأسباب الكامنة وراء تحقيق المدرسة المختارة للنجاح الأكاديمي.

أما دراسة كرومارتي (Cromartie, 2013) فكان هدفها هو تحديد الخصائص التنظيمية وأنماط السلوك التي تسهم في المحافظة على ثقافة التفاؤل الأكاديمي كآلية لتحصيل الطلبة. واستخدمت في الدراسة منهجية دراسة الحالة للتفاؤل الأكاديمي من خلال الممارسات التعليمية والتنظيمية في ثلاث مدارس ذات أداء مرتفع في ولاية فرجينيا، وتم جمع البيانات من خلال مقابلات مباشرة مع (18) عضو هيئة تدريس (ستة من كل مدرسة)، والملاحظات من (12) عضو هيئة تدريس (أربعة من كل مدرسة) داخل الغرف الصفية. وكانت نتيجة هذه الدراسة أن الفاعلية الجماعية للمعلم والتأكيد الأكاديمي والثقة بأولياء الأمور والطلبة كلها متغيرات ارتبطت بعلاقة قوية بالتحصيل العلمي للطلبة.

وهدفت دراسة لين (Lynn, 2013) إلى البحث في الإحتراق النفسي للمعلمين وأثره المحتمل في معدلات تغير المعلمين، ونوعية التعليم المقدم للطلبة في مدينة نيويورك. وقد أضافت هذه الدراسة إلى الأدب معرفة تمثلت في كيفية ارتباط التفاؤل الأكاديمي والتنشئة الإجتماعية للمعلمين وتلاحمهم بدرجات الإحتراق لديهم. وقد طُبِّقت هذه الدراسة على (98) معلماً في المدارس الإبتدائية الحضرية العامة، من خلال استبانة ماسلاك للإحتراق النفسي لدى المعلمين، ومقياس التفاؤل الأكاديمي لمعلمي المرحلة الإبتدائية، ومقياس التنشئة الإجتماعية للمعلمين، ومقياس تلاحم المعلمين، وأسئلة ديموغرافية. وأظهرت نتائج التحليلات الأولية للبيانات الديموغرافية ارتباط سنوات التدريس في هذه المدارس إلى حد كبير بالتنشئة الإجتماعية والتلاحم. وكانت العلاقة سلبية بين التفاؤل الأكاديمي والتلاحم من جهة والإجهاد العاطفي من جهة أخرى، وكانت هناك علاقة إيجابية مع الإنجاز الشخصي بينما لم تحظ التنشئة الإجتماعية بعلاقة كبيرة مع الاحتراق النفسي.

أما دراسة كندي (Kennedy, 2014) فقد هدفت إلى التحقق من كيف يصف معلمو الرياضيات للمرحلة الثانوية التفاؤل الأكاديمي ومحتوى المعرفة التربوية التكنولوجية والتقويم التكويني والممارسات التأملية وقيادة المشرف التربوية وتقبل التغييرالمرتبط بالإنجاز المنخفض والمرتفع للطالب في امتحان الرياضيات في المدارس الثانوية لولاية نيويورك. وطبقت عينة الدراسة على (132) معلماً من المدارس الثانوية ذوات الإنجاز العالي والإنجاز المنخفض في ولاية نيويورك، واستخدمت بطاقات تقدير علامات الطلبة لتحديد مستوى الطلبة، وأظهرت النتيجة أن المعلمين من المدارس ذوات الإنجاز العالي قدمت تقديراً أعلى في محتوى المعرفة التربوية التكنولوجية.

وهدفت دراسة مالوي (Malloy, 2012) إلى تعرف "تأثير القيادة الموزعة في كل من التفاؤل الأكاديمي للمعلمين وتحصيل الطلبة"، وقد تكونت العينة من (2122) معلماً ومعلمة يعملون في (113) مدرسة في جنوب ووسط أونتاريو، واستخدمت الإستبانة أداة لجمع البيانات، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة ارتباطية بين القيادة الموزعة والتفاؤل الأكاديمي، ولم تكن هناك علاقة دالة إحصائياً بين التفاؤل الأكاديمي وتحصيل الطلبة.

ملخص الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها:

من خلال استعراض الدراسات السابقة، تبين تعدد المتغيرات التي تمت دراستها من الباحثين، إلا أنها اشتركت بموضوعين أساسيين هما: القيادة الموزعة، والتفاؤل الأكاديمي. فالدراسات التي بحثت في القيادة الموزعة درست متغيرات أخرى، مثل: الأداء المدرسي، والجودة التربوية، وتفاعلية القيادة، ودراسة حالة، وتحسين البرنامج الفعّال في المدرسة، وتصورات المعلمين لتطوير فاعلية المدارس والإرتقاء بها، والممارسات الرئيسة للقيادة الموزعة، وممارسات المعلم والطلبة، وممارسات المديرين، وممارسات المعلمين، والثقة الترابطية، كدراسة ديفز (Davis, 2009)، ودراسة إنجل سيلفا (Engel-Silva, 2009)، ودراسة جرانت (Grant, 2011)، ودراسة غريندا (Grenda, 2011)، ودراسة جبسون (Gipson)، ودراسة جورجيو (Georgiou, 2012)، ودراسة ليزوتي (Lizotti, 2013)، ودراسة أونوكوفا (Onukwugha, 2013)، ودراسة خليفة (2013)، ودراسة نوليس (Knowless, 2013).

أما التفاؤل الأكاديمي فقد تمت دراسته بمتغيرات أخرى، مثل التحصيل الدراسي، والمناخ التنظيمي، والقيادة التعليمية، ومهنية المعلم، والتنبه العقلي، وتمكين الهياكل التنظيمية، والتعلّم المهني، والتفوق الأكاديمي، والإحتراق النفسي والتنشئة الإجتماعية والتلاحم لدى المعلمين. كدراسة

إدواردز (Edwards, 2010)، ودراسة ريفز (Reeves, 2010)، ودراسة آلين (Allen, 2011)، ودراسة دين (Dean, 2011)، دراسة سيمز (Sims, 2011)، ودراسة أندرسون (Anderson, 2012)، ودراسة كاسيتي (Cassity, 2012)، ودراسة نيلسون (Murray, 2012)، ودراسة ميشو (Mishoe, 2012)، ودراسة كرومارتي (Cromartie, 2013)، ودراسة لين (Lynn, 2013)، ودراسة كندي (Kennedy, 2014).

أما موقع الدراسة الحالية بين هذه الدراسات، فقد تم دراسة القيادة الموزعة لمديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان وعلاقتها بالتفاؤل الأكاديمي للمعلمين من وجهة نظرهم. وكان هناك دراسة أجنبية مماثلة لهذه الدراسة فقد هدفت دراسة مالوي (Malloy, 2012) إلى تعرف "تأثير القيادة الموزعة في كل من التفاؤل الأكاديمي للمعلمين وتحصيل الطلبة"، وقد تكونت العينة من (2122) معلماً ومعلمة يعملون في (113) مدرسة في جنوب ووسط أونتاريو، واستخدمت الإستبانة أداة لجمع البيانات، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة ارتباطية بين القيادة الموزعة والتفاؤل الأكاديمي، ولم تكن هناك علاقة دالة إحصائياً بين التفاؤل الأكاديمي وتحصيل الطلبة.

لقد تباينت أحجام عينات الدراسات السابقة، وتراوحت من (20) معلماً كما في دراسة غريندا (Grenda, 2011)، إلى (70811) معلماً ومعلمة كما في دراسة غرانت (Grant, 2011) بالنسبة للقيادة الموزعة. ومن (4) مديرات كما في دراسة نيلسون (Murray, 2012)، إلى (1353) معلماً كما هو في دراسة سيمز (Sims, 2011) بالنسبة للتفاؤل الأكاديمي. أما عدد أفراد عينة الدراسة الحالية فقد بلغ (341) معلماً ومعلمة.

استخدمت بعض الدراسات السابقة المقابلات لجمع البيانات مثل: دراسة إنجل سيلفا (Engel-Silva, 2009)، ودراسة غريندا (Grenda, 2011)، واستخدم باحثون آخرون الإستبانة لجمع البيانات مثل: دراسة ديفز (Davis, 2009)، ودراسة جرانت (Grant, 2011)، ودراسة

ليزوتي (Lizotti, 2013)، ودراسة خليفة (2013)، ودراسة نوليس (Knowless, 2013). واستخدم بعض الباحثين بطاقات تقدير الطلبة مثل: دراسة كندي (Kennedy, 2014)، واستخدم باحثون آخرون اختبارات محكية المرجع وغير محكية المرجع مثل دراسة أندرسون (Anderson, 2012). وقام بعض آخر من الباحثين باستخدام مؤشر المناخ التنظيمي ومقياس فاعلية الأداء ومقياس اليقظة مثل دراستي ريفز (Reeves, 2010) ودراسة سيمز (Sims, 2011). أمّا الدراسة الحالية فقد استخدمت الإستبانة وسيلة لجمع البيانات، بعد التأكد من صدقها وثباتها.

واتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في استخدام الإستبانة أداة لتعرّف مستوى ممارسة القيادة الموزعة ومستوى التفاؤل الأكاديمي في المدارس الثانوية.

وتمت الإفادة من الدراسات السابقة في تطوير مشكلة الدراسة الحالية وصياغتها بأسلوب علمي، وتطوير أداتي الدراسة، واختيار عينة الدراسة والإجراءات الإحصائية لمعالجة البيانات، ومناقشة النتائج ومقارنتها بنتائج الدراسات السابقة. وإن ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة، هو أنها بحثت في مستوى ممارسة القيادة الموزعة لمديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان وعلاقتها بالتفاؤل الأكاديمي للمعلمين من وجهة نظرهم.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

تضمن هذا الفصل عرضاً لمنهج الدراسة المستخدم، ومجتمعها، وعينتها، وإجراءات بناء أداتي الدراسة، وكيفية إيجاد صدقهما وثباتهما، كما تضمن وصفاً للإجراءات التي اتبعتها الباحثة في تطبيق الأداتين، فضلاً عن إجراءات الدراسة، والمعالجة الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات.

أولاً: منهج الدراسة المستخدم:

تم استخدام المنهج الوصفي الإرتباطي في هذه الدراسة، بوصفه المنهج الأكثر ملاءمة للدراسة الحالية، كما تم استخدام الاستبانة وسيلة لجمع البيانات بعد التحقق من صدقها وثباتها.

ثانياً: مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات العاملين في المدارس الثانوية الخاصة في عمان، والبالغ عددهم (3168) معلماً ومعلمة موزعين على المدارس الثانوية الخاصة في جميع المناطق التعليمية في عمان رجوعاً لإحصائية وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي (2015/2014)، والجدول (1) يبين ذلك.

الجدول (1)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة من المعلمين والمعلمات حسب المناطق التعليمية في مدينة عمان

المنطقة التعليمية	جنس المعلم		المجموع
	ذكر	أنثى	
لواء قصبة عمان	292	284	576
لواء الجامعة	733	940	1673
لواء سحاب	10	7	17
لواء القويسمة	102	166	268
لواء ماركا	72	109	181
لواء وادي السير	133	174	307
لواء ناعور	58	75	133
لواء الجيزة	14	2	16
لواء الموقر	0	0	0
المجموع	**1412**	**1756**	**3236**

ثالثاً: عينة الدراسة:

تم استبعاد كل من لواء سحاب وناعور والجيزة والموقر لقلة عدد المعلمين والمعلمات فيها. وتحدد مجتمع الدراسة بألوية قصبة عمان والجامعة والقويسمة وماركا ووادي السير، وقد بلغ عدد أفراد المجتمع (3005) معلمين ومعلمات. وتم اختيار عينة طبقية عشوائية نسبية حسب متغير الجنس من هذه الألوية الخمسة، بلغ عدد أفرادها (341) معلماً ومعلمة، وذلك بالرجوع إلى جدول تحديد حجم العينة من حجم المجتمع الذي أعدّه كريجسي ومورجان (Krejcie & Morgan, 1970)، والجدول (2) يبين ذلك.

الجدول (2)

توزّع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والمناطق التعليمية في مدينة عمان

المنطقة التعليمية	أعضاء هيئة التدريس		المجموع
	معلمين	معلمات	
لواء قصبة عمان	33	32	65
لواء الجامعة	83	107	190
لواء القويسمة	12	19	31
لواء ماركا	8	12	20
لواء وادي السير	15	20	35
المجموع	**151**	**190**	**341**

رابعاً: أداتا الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان للقيادة الموزعة وعلاقته بالتفاؤل الأكاديمي للمعلمين من وجهة نظرهم، ولتحقيق هذا الهدف تم تطوير أداتين الأولى لقياس مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة للقيادة الموزعة، أما الأداة الثانية فكانت لقياس مستوى التفاؤل الأكاديمي لدى المعلمين.

الأداة الأولى : استبانة القيادة الموزعة:

قامت الباحثة بتطوير استبانة لقياس مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين، وذلك بالرجوع إلى دراسات خليفة (2013) وغريندا (Grenda, 2011) وأنوكوفا (Onukwugha, 2013)، وقد تكونت الاستبانة بصيغتها الأولية من (50) فقرة موزعة على خمسة مجالات، وهي:

- مجال الرؤية والرسالة والأهداف، وتكون من (12) فقرة، من (1-12).
- مجال المسؤولية المشتركة، وتكون من عشر فقرات، من (13-22).
- مجال الثقافة المدرسية، وتكون من (13) فقرة، من (23- 35).
- مجال الممارسات القيادية، وتكون من سبع فقرات، من (36-42).
- مجال التطوير المهني، وتكون من ثماني فقرات، من (43-50).

والملحق (1) يبين استبانة القيادة الموزعة بصيغتها الأولية.

وقد أُعطي لكل فقرة من فقرات المقياس وزن متدرج وفق سلّم ليكرت (Likert) الخماسي، وكانت أبدال الإجابة هي: دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً، وقد أُعطي البديل دائماً خمس درجات والبديل غالباً أربع درجات، والبديل أحياناً ثلاث درجات، والبديل نادراً درجتين، والبديل أبداً درجة واحدة.

صدق الأداة الأولى "استبانة القيادة الموزعة":

للتأكد من الصدق الظاهري للاستبانة، قامت الباحثة بتوزيع نسخ منها بصورتها الأولية على ثمانية محكمين من أعضاء هيئة التدريس العاملين في جامعة الشرق الأوسط والجامعة الأردنية في تخصصات الإدارة التربوية والمناهج وطرائق التدريس والتربية الرياضية وإدارة الأعمال، كما هو مبين في الملحق (3)، وذلك للحكم على مدى إنتماء الفقرات للمجالات التي وضعت فيها، ومدى صلاحية الفقرات وهل هي بحاجة إلى تعديل، والتعديل المقترح، وتم اختيار الفقرات التي حصلت على موافقة (80%) من المحكمين فأكثر، وقامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازمة للفقرات التي اقترحها المحكمون من حيث تعديلها أو صياغتها أو حذفها، واشتملت الاستبانة بصيغتها النهائية على (45) فقرة، وبذلك عُدَّت الاستبانة صادقة. والملحق (4) يبين الأداة بصيغتها النهائية.

ثبات الأداة الأولى "استبانة القيادة الموزعة":

تم التأكد من ثبات الأداة الأولى، باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test- retest) إذ تم تطبيق الأداة على عينة تكونت من (20) معلماً ومعلمة من خارج عينة الدراسة، وأعيد تطبيقها عليهم بعد مضي أسبوعين، وبعد ذلك تم حساب معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون إذ بلغت قيمة معامل الثبات الكلي لأداة الدراسة (0.89)، وتراوحت قيم معاملات الثبات لمجالات الأداة ما بين (0.79) لمجال الرؤية والرسالة والأهداف، و (0.88) لمجال التطور المهني. واستخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach-Alpha) لإيجاد معامل الاتساق الداخلي، وقد تراوحت قيم معاملات الثبات ما بين (0.83) لمجال التطوير المهني و (0.90) لمجال الرؤية والرسالة والأهداف. والجدول (3) يبين معاملات الثبات للأداة الأولى، وتعد هذه القيم مقبولة في مثل هذا النوع من الدراسات وبذلك عدت الأداة ثابتة.

الجدول (3)

قيم معاملات الثبات لاستبانة القيادة الموزعة بطريقة الإختبار وإعادة الإختبار وطريقة الإتساق الداخلي

الرقم	المجال	طريقة الإختبار وإعادة الإختبار ومعامل ارتباط بيرسون	طريقة الإتساق الداخلي معادلة كرونباخ ألفا
.1	الرؤية والرسالة والأهداف	0.79	0.90
.2	المسؤولية المشتركة	0.83	0.87
.3	ثقافة المدرسة	0.85	0.86
.4	الممارسات القيادية	0.87	0.85
.5	التطوير المهني	0.88	0.83
	الدرجة الكلية	**0.89**	

الأداة الثانية: استبانة التفاؤل الأكاديمي:

تمت ترجمة استبانة التفاؤل الأكاديمي التي أعدها هوف (Van Hof, 2012)، وقد تكونت الاستبانة من (30) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، وهي:

- مجال الفاعلية الجماعية، وتكون من (12) فقرة، من(1-12).
- مجال ثقة أعضاء هيئة التدريس بأولياء الأمور والطلبة، وتكون من تسع فقرات، من (13-21).
- مجال التأكيد الأكاديمي، وتكون من تسع فقرات، من (22- 30).

وقد تضمن مجالا الفاعلية الجماعية والتأكيد الأكاديمي على سبع فقرات سلبية أُعطيت درجات معكوسة والفقرات هي: (22,12,11,9,8,4,3). والملحق (2) يبين الأداة الثانية بصيغتها الأولية.

وقد أُعطي لكل فقرة من فقرات المقياس وزن متدرج وفق سلّم ليكرت (Likert) الخماسي، وكانت أبدال الإجابة هي: دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً، وقد أُعطي البديل دائماً خمس درجات والبديل غالباً أربع درجات، والبديل أحياناً ثلاث درجات، والبديل نادراً درجتين، والبديل أبداً درجة واحدة.

صدق الأداة الثانية "استبانة التفاؤل الأكاديمي":

للتأكد من الصدق الظاهري للاستبانة، تم توزيع نسخ منها بصيغتها الأولية على ثمانية محكمين من أعضاء هيئة التدريس العاملين في جامعة الشرق الأوسط والجامعة الأردنية في تخصصات الإدارة التربوية والمناهج وطرائق التدريس والتربية الرياضية وإدارة الأعمال، كما هو مبين في الملحق (3)، وذلك لبيان مدى انتماء الفقرات للمجالات التي وضعت فيها، ومدى صلاحية هذه الفقرات وهل هي بحاجة إلى تعديل، والتعديل المقترح، وتم اختيار الفقرات التي حصلت على موافقة (80%) فأكثر من المحكمين، وتم إجراء التعديلات اللازمة التي اقترحها المحكمون على الفقرات، ولم يقترح المحكمون حذف أية فقرة وبقيت الاستبانة بصورتها النهائية مكونة من (30) فقرة، وبذلك عُدَّت الاستبانة صادقة، والملحق (5) يبين الأداة بصيغتها النهائية.

ثبات الأداة الثانية "استبانة التفاؤل الأكاديمي":

تم التأكد من ثبات الأداة الثانية للدراسة، باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) على عينة تكونت من (20) معلماً ومعلمة من خارج عينة الدراسة، وأعيد تطبيقها عليهم بعد مضي أسبوعين، وبعد ذلك تم حساب معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون إذ بلغت قيمة معامل الثبات الكلي لأداة الدراسة (0.90)، وقد تراوحت قيم معامل الثبات لمجالات القيادة الموزعة المكونة للأداة ما بين (0.81) لمجال التأكيد الأكاديمي، و(0.89) لمجال الفاعلية الجماعية. واستخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach-Alpha) لإيجاد معامل الاتساق الداخلي، وقد تراوحت قيم معاملات الثبات للأداة ما بين (0.82) لمجال التأكيد الأكاديمي، و(0.91) لمجال الفاعلية الجماعية، والجدول (4) يبين معاملات الثبات، وتعد هذه القيم مقبولة في هذا النوع من البحوث وبذلك عُدّت الأداة ثابتة.

جدول (4)

قيم معامل الثبات لاستبانة التفاؤل الأكاديمي بطريقة الإختبار وإعادة الإختبار وطريقة الإتساق الداخلي

الرقم	المجال	طريقة الإختبار وإعادة الإختبار ومعامل ارتباط بيرسون	طريقة الإتساق الداخلي معادلة كرونباخ ألفا
.1	الفاعلية الجماعية	0.89	0.91
.2	ثقة أعضاء هيئة التدريس بأولياء الأمور والطلبة	0.88	0.84
.3	التأكيد الأكاديمي	0.81	0.82
	الدرجة الكلية	**0.90**	

سادساً: إجراءات الدراسة:

قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

- تطوير إستبانة القيادة الموزعة وترجمة استبانة التفاؤل الأكاديمي.
- تحديد مجتمع الدراسة واختيار العينة.
- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من جامعة الشرق الأوسط موجه إلى وزارة التربية والتعليم الأردنية لتسهيل مهمة الباحثة في تطبيق أداتي الدراسة على أفراد العينة، والملحق (6) يوضح ذلك.
- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من وزارة التربية والتعليم الأردنية موجه إلى مديريات التربية والتعليم المشمولة مدارسها بالدراسة. والملحق (7) يبين ذلك.
- تم توزيع استبانتي القيادة الموزعة والتفاؤل الأكاديمي على أفراد العينة.
- تم جمع الاستبانات بعد الانتهاء من تعبئتها وكانت نسبة الاسترجاع (100%).

سابعا: إجراءات التصحيح:

للتعرّف إلى مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين تمّ اعتماد المعادلة الآتية:

$$\frac{\text{القيمة العليا للبديل — القيمة الدنيا للبديل}}{\text{عدد المستويات}} = \frac{5-1}{3} = \frac{4}{3} = 1.33$$

وبذلك يكون المستوى المنخفض من 1 - 2.33

ويكون المستوى المتوسط من 2.34 - 3.67

ويكون المستوى المرتفع من 3.68 - 5.00

وطُبّقت المعادلة نفسها لتحديد مستوى التفاؤل الأكاديمي في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين.

المعالجات الاحصائية:

- للإجابة عن السؤالين الأول والثاني تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرُّتب والمستوى.
- للاجابة عن السؤال الثالث تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson) والرجوع إلى الجداول الإحصائية لتعرُّف دلالة قيمة معامل الإرتباط.
- للإجابة عن السؤالين الرابع والخامس استخدمت الوسائل الإحصائية الآتية وفقاً لمتغيرات الدراسة:

أ. استخدام الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين فيما يتعلق بمتغير الجنس.

ب. تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA) فيما يتعلق بمتغيري الخبرة والمؤهل العلمي.

ج. تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe test) لتعرف عائدية الفروق تبعاً لمتغير الخبرة.

د. تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، ومعادلة كرونباخ – ألفا (Cronbach- Alpha) لإيجاد ثبات أداتي الدراسة، ومعامل الإتساق الداخلي.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

تضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة من خلال الإجابة عن أسئلتها، وعلى النحو الآتي:

السؤال الأول: ما مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرُّتب وتحديد مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين بشكل عام ولكل مجال من مجالات أداة الدراسة، ويظهر الجدول (5) ذلك.

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرُّتب ومستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرَّتبة	مستوى الممارسة
2	المسؤولية المشتركة	3.52	0.74	1	متوسط
1	الرؤية والرسالة والأهداف	3.40	0.74	2	متوسط
3	ثقافة المدرسة	3.08	0.87	3	متوسط
5	التطوير المهني	3.07	1.04	4	متوسط
4	الممارسات القيادية	2.93	0.74	5	متوسط
الدرجة الكلية		**3.23**	**0.55**		**متوسط**

يلاحظ من الجدول (5) أن مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.23) بانحراف معياري (0.55)، وجاءت مجالات الأداة في المستوى المتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.52 – 2.93)، وجاء في الرُّتبة الأولى مجال "المسؤولية المشتركة"، بمتوسط حسابي (3.52) وانحراف معياري (0.74)، وفي الرُّتبة الثانية جاء مجال "الرؤية والرسالة والأهداف" بمتوسط حسابي (3.40) وانحراف معياري (0.74)، وجاء في الرُّتبة قبل الاخيرة مجال "التطوير المهني" بمتوسط حسابي (3.07) وانحراف معياري (1.04)، وجاء في الرُّتبة الاخيرة مجال "الممارسات القيادية" بمتوسط حسابي (2.93) وانحراف معياري (0.74).

أما بالنسبة لفقرات كل مجال فكانت النتائج على النحو الآتي:

1. المسؤولية المشتركة:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرُّتب وتحديد مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين، لفقرات هذا المجال، والجدول (6) يوضح ذلك.

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرُّتب ومستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين في مجال المسؤولية المشتركة مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرُّتبة	المستوى
13	توقعات المعلمين مرتفعة عن الأداء الأكاديمي للطلبة.	4.00	1.23	1	مرتفع
12	يتشارك المعلمون مع مدير المدرسة في تحمل المسؤولية تجاه أداء الطلبة.	3.93	1.27	2	مرتفع
18	يتعاون جميع المعلمين لتحسين فاعلية المدرسة باستمرار.	3.80	0.93	3	مرتفع
17	يوفر جدول الدروس الأسبوعي للمعلمين فرصة للتعاون في القضايا التعليمية.	3.57	1.00	4	متوسط
14	يستند مدير المدرسة إلى نتائج تقييم الأداء عند اتخاذه قرارات تتعلق بتغيير البرامج التعليمية.	3.52	1.09	5	متوسط
16	يحدد مدير المدرسة آلية العلاقة بين المدرسة وأولياء الأمور بشكل واضح.	3.43	0.70	6	متوسط
15	المعلمون مساءلون عن أداء الطلبة.	3.38	1.07	7	متوسط
19	يعمل مدير المدرسة على توفير الموارد المادية للمجالات التي تحتاج إلى تحسين أكثر.	3.04	1.30	8	متوسط
20	يتفق المعلمون وأولياء الأمور على الأدوار الأكثر فاعلية في تعليم أبنائهم.	3.00	1.22	9	متوسط
	الدرجة الكلية	**3.52**	**0.74**		**متوسط**

يلاحظ من الجدول (6) أن مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين في مجال المسؤولية المشتركة كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.52) بانحراف معياري (0.74)، وجاءت فقرات هذا المجال في المستويين المرتفع والمتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.00- 3.00)، وجاءت في الرُّتبة الأولى الفقرة (13) التي تنص على "توقعات المعلمين مرتفعة عن الأداء الأكاديمي للطلبة"، بمتوسط حسابي (4.00) وانحراف معياري (1.23) وبمستوى مرتفع، وفي الرُّتبة الثانية جاءت الفقرة (12) التي تنص على "يتشارك المعلمون مع مدير المدرسة في تحمل المسؤولية تجاه أداء الطلبة" بمتوسط حسابي (3.93) وانحراف معياري (1.23) وبمستوى مرتفع، وجاءت في الرتبة قبل الاخيرة الفقرة (19) التي تنص على "يعمل مدير المدرسة على توفير الموارد المادية للمجالات التي تحتاج إلى تحسين أكثر" بمتوسط حسابي (3.04) وانحراف معياري (1.30)، وبمستوى متوسط، وجاءت في الرُّتبة الأخيرة الفقرة (20) التي تنص على "يتفق المعلمون وأولياء الأمور على الأدوار الأكثر فاعلية في تعليم أبنائهم" بمتوسط حسابي (3.00) وانحراف معياري (1.22) وبمستوى متوسط.

2. الرؤية والرسالة والأهداف:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرُّتب وتحديد مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين، لفقرات هذا المجال، والجدول (7) يوضح ذلك.

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرُّتب ومستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين في مجال الرؤية والرسالة والأهداف مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرُّتبة	المستوى
7	تعتمد المدرسة خطة التطوير المدرسي كأساس لتقييم التقدم لتحقيق الأهداف.	3.91	1.32	1	مرتفع
10	تصاغ الأهداف بالتعاون بين المعلمين والقادة الإداريين.	3.74	0.90	2	مرتفع
5	فهم أولياء أمور الطلبة لرسالة المدرسة تتيح لهم فرصة التعبير عنها بشكل واضح.	3.73	1.36	3	مرتفع
8	تقوم الإدارة بمراجعة أهداف المدرسة سنوياً بالتعاون مع المعلمين.	3.72	0.95	4	مرتفع
9	يدعم المديرون رؤية المدرسة ورسالتها.	3.64	0.90	5	متوسط
11	يتسق المنهاج المدرسي مع السياسة التربوية للدولة.	3.62	1.21	6	متوسط
6	يستطيع غالبية الطلبة أن يعبروا عن رسالة المدرسة بشكل واضح.	3.39	1.26	7	متوسط
2	تعمم رسالة المدرسة على العاملين كافة.	3.09	1.61	7	متوسط
1	لدى المدرسة رؤية ورسالة واضحتان.	2.98	1.43	9	متوسط
3	يدعم المعلمون رؤية المدرسة ورسالتها.	2.85	1.64	10	متوسط
4	أهداف المدرسة منبثقة من رؤيتها ورسالتها.	2.80	1.53	11	متوسط
	الدرجة الكلية	**3.40**	**0.74**		**متوسط**

يبدو من الجدول (7) أن مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين في مجال الرؤية والرسالة والأهداف كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.40) بانحراف معياري (0.74)، وجاءت فقرات هذا المجال في المستويين المرتفع والمتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.91- 2.80)، وجاءت في الرُّتبة الأولى الفقرة (7) التي تنص على "تعتمد المدرسة خطة التطوير المدرسي كأساس لتقييم التقدم لتحقيق الأهداف"، بمتوسط حسابي (3.91) وانحراف معياري (1.32) وبمستوى مرتفع، وفي الرُّتبة الثانية جاءت الفقرة (10) التي تنص على "تصاغ الأهداف بالتعاون بين المعلمين والقادة الإداريين" بمتوسط حسابي (3.74) وانحراف معياري (0.90) وبمستوى مرتفع، وجاءت في الرُّتبة قبل الاخيرة الفقرة (3) التي تنص على "يدعم المعلمون رؤية المدرسة ورسالتها" بمتوسط حسابي (2.85) وانحراف معياري (1.64)، وبمستوى متوسط، وجاءت في الرُّتبة الاخيرة الفقرة (4) التي تنص على "أهداف المدرسة منبثقة من رؤيتها ورسالتها" بمتوسط حسابي (2.80) وانحراف معياري (1.53) وبمستوى متوسط.

3. ثقافة المدرسة:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرُّتب وتحديد مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين، لفقرات هذا المجال، والجدول (8) يوضح ذلك.

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرُّتب ومستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين في مجال ثقافة المدرسة مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرُّتبة	المستوى
31	يعزز مدير المدرسة اقتراحات المعلمين لرفع مستوى أداء الطلبة.	3.84	0.82	1	مرتفع
32	يهيء المدير مناخات من الثقة للتعاون بين العاملين في المدرسة.	3.41	0.93	2	متوسط
25	يتقبل مدير المدرسة اقتراحات المعلمين بصدد تطوير المنهاج.	3.12	1.40	3	متوسط
27	يشجع المدير المعلمين على المشاركة الفاعلة في عملية صنع القرار.	3.09	1.31	4	متوسط
21	تؤدي القيادة المدرسية دوراً مهماً في تحسين الأداء المهني.	3.08	1.32	5	متوسط
28	يشارك مدير المدرسة المعلمين في وضع خطط النمو المهني السنوية.	3.08	1.24	5	متوسط
23	تدعم المدرسة الأفكار التدريسية الجديدة.	3.07	1.34	7	متوسط
22	يرحب مدير المدرسة بأية مدخلات من المعلمين على عملية التدريس.	3.04	1.42	8	متوسط
24	هناك مستوى عالٍ من الثقة بين الإدارة المدرسية والمعلمين.	3.04	1.21	8	متوسط
30	يسهم المعلمون في صنع قرارات متسقة مع أهداف المدرسة.	2.88	1.13	10	متوسط
26	تعمل القيادة المدرسية على تحسين التحصيل الأكاديمي للطلبة.	2.87	1.23	11	متوسط
29	يقوم مدير المدرسة بالمشاركة في أنشطة النمو المهني لتحسين القيادة في المدرسة.	2.43	0.97	12	متوسط
	الدرجة الكلية	**3.08**	**0.87**		**متوسط**

يبين من الجدول (8) أن مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين في مجال ثقافة المدرسة كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.08) بانحراف معياري (0.87)، وجاءت فقرات هذا المجال في المستويين المرتفع والمتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.84- 2.43)، وجاءت في الرُّتبة الأولى الفقرة (31) التي تنص على "يعزز مدير المدرسة اقتراحات المعلمين لرفع مستوى أداء الطلبة"، بمتوسط حسابي (3.84) وانحراف معياري (0.82) وبمستوى مرتفع، وفي الرُّتبة الثانية جاءت الفقرة (32) التي تنص على "يهيء المدير مناخات من الثقة للتعاون بين العاملين في المدرسة" بمتوسط حسابي (3.41) وانحراف معياري (0.93) وبمستوى متوسط ، وجاءت في الرُّتبة قبل الاخيرة الفقرة (26) التي تنص على "تعمل القيادة المدرسية على تحسين التحصيل الأكاديمي للطلبة" بمتوسط حسابي (2.87) وانحراف معياري (1.23)، وبمستوى متوسط، وجاءت في الرُّتبة الاخيرة الفقرة (29) التي تنص على "يقوم مدير المدرسة بالمشاركة في أنشطة النمو المهني لتحسين القيادة في المدرسة" بمتوسط حسابي (2.43) وانحراف معياري (0.97) وبمستوى متوسط.

4. التطوير المهني:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرُّتب وتحديد مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين، لفقرات هذا المجال، والجدول (9) يوضح ذلك.

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرُّتب ومستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين في مجال التطوير المهني مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرُّتبة	المستوى
37	تؤدي القيادة غير الرسمية في المدرسة دوراً مهماً في تحسين الأداء المهني.	3.28	1.11	1	متوسط
39	يطور المدير من مقدرة المدرسة على تزويد العاملين بأداء أدوار قيادية.	3.15	1.46	2	متوسط
44	يتشارك المعلمون والإدارة في التطوير المهني.	3.13	1.39	3	متوسط
45	تتسق أنشطة التطوير المهني مع الأهداف المدرسية.	3.08	1.36	4	متوسط
40	يزود مدير المدرسة المعلمين بالتطوير المهني المتسق مع رؤية المدرسة ورسالتها وأهدافها.	3.07	1.44	5	متوسط
41	يتشارك الإداريون مع المعلمين في أنشطة التطوير المهني للمدرسة.	3.04	1.30	6	متوسط
38	تؤثر القيادة غير الرسمية في المدرسة على تحصيل الطلبة.	2.96	1.17	7	متوسط
42	المدرسة هي مجتمع للنمو والتطور التعليمي التعلمي.	2.97	1.36	8	متوسط
43	يطور المعلمون والمشرفون معاً الخطط المهنية السنوية.	2.94	1.35	9	متوسط
	الدرجة الكلية	**3.07**	**1.04**		**متوسط**

يبدو من الجدول (9) أن مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين في مجال التطوير المهني كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.07) بانحراف معياري (1.04)، وجاءت فقرات هذا المجال في المستوى المتوسط، إذ

تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.28- 2.94)، وجاءت في الرُّتبة الأولى الفقرة (37) التي تنص على "تؤدي القيادة غير الرسمية في المدرسة دوراً مهماً في تحسين الأداء المهني"، بمتوسط حسابي (3.28) وانحراف معياري (1.11)، وفي الرُّتبة الثانية جاءت الفقرة (39) التي تنص على "يطور المدير من مقدرة المدرسة على تزويد العاملين بأداء أدوار قيادية" بمتوسط حسابي (3.15) وانحراف معياري (1.46)، وجاءت في الرُّتبة قبل الاخيرة الفقرة (42) التي تنص على "المدرسة هي مجتمع للنمو والتطور التعليمي التعلمي" بمتوسط حسابي (2.97) وانحراف معياري (1.36)، وجاءت في الرُّتبة الاخيرة الفقرة (43) التي تنص على "يطور المعلمون والمشرفون معاً الخطط المهنية السنوية" بمتوسط حسابي (2.94) وانحراف معياري (1.35).

5. الممارسات القيادية:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرُّتب وتحديد مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين، لفقرات هذا المجال، والجدول (10) يوضح ذلك.

الجدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرُّتب ومستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين في مجال الممارسات القيادية مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرُّتبة	المستوى
35	المعلمون القادة يقدمون المساعدة للمعلمين الآخرين لتطوير أدائهم التعليمي.	3.09	1.11	1	متوسط
33	لدى المعلمين القادة الوقت لإسهام فاعل في المدرسة	3.07	0.84	2	متوسط
34	يقوم المدير بمشاركة الأدوار القيادية مع المعلمين الذين يتمتعون بصفات قيادية.	2.98	0.91	3	متوسط
36	يشغل معظم المعلمين ذوي الخبرة معظم الأدوار القيادية في المدرسة.	2.59	1.23	4	متوسط
	الدرجة الكلية	**2.93**	**0.74**		**متوسط**

يلاحظ من الجدول (10) أن مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين في مجال الممارسات القيادية كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.93) بانحراف معياري (0.74)، وجاءت فقرات هذا المجال في المستوى المتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.09- 2.59)، وجاءت في الرُّتبة الأولى الفقرة (35) التي تنص على "المعلمون القادة يقدمون المساعدة للمعلمين الآخرين لتطوير أدائهم التعليمي"، بمتوسط حسابي (3.09) وانحراف معياري (1.11)، وفي الرُّتبة الثانية جاءت الفقرة (33) التي تنص على "لدى المعلمين القادة الوقت للإسهام الفاعل في المدرسة" بمتوسط حسابي (3.07) وانحراف معياري (0.84)، وجاءت في الرُّتبة قبل الاخيرة الفقرة (34) التي تنص على"يقوم

المدير بمشاركة الأدوار القيادية مع المعلمين الذين يتمتعون بصفات قيادية" بمتوسط حسابي (2.98) وانحراف معياري (0.91)، وجاءت في الرُّتبة الاخيرة الفقرة (36) التي تنص على "يشغل معظم المعلمين ذوي الخبرة معظم الأدوار القيادية في المدرسة" بمتوسط حسابي (2.59) وانحراف معياري (1.23).

السؤال الثاني: ما مستوى التفاؤل الأكاديمي للمعلمين في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحديد مستوى التفاؤل الأكاديمي في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين بشكل عام ولكل مجال من مجالات أداة الدراسة، ويظهر الجدول (11) ذلك.

الجدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرُّتب ومستوى التفاؤل الأكاديمي في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرُّتبة	المستوى
1	الفاعلية الجماعية	3.58	0.71	1	متوسط
2	ثقة أعضاء هيئة التدريس بأولياء الأمور والطلبة	3.45	0.99	2	متوسط
3	التأكيد الأكاديمي	3.32	0.81	3	متوسط
	الدرجة الكلية	**3.46**	**0.51**		**متوسط**

يبدو من الجدول (11) أن مستوى التفاؤل الأكاديمي في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.46) بانحراف معياري (0.51)، وجاءت مجالات الأداة في المستوى المتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.58– 3.32)، وجاء في الرُّتبة الأولى مجال "الفاعلية الجماعية"، بمتوسط حسابي (3.58) وانحراف معياري (0.71)، وفي الرُّتبة الثانية جاء مجال " ثقة أعضاء هيئة التدريس بأولياء الأمور والطلبة" بمتوسط حسابي (3.45) وانحراف معياري (0.99)، وجاء في الرُّتبة الاخيرة مجال "التأكيد الأكاديمي" بمتوسط حسابي (3.32) وانحراف معياري (0.81).

أما بالنسبة لفقرات كل مجال فكانت النتائج على النحو الآتي:

1- الفاعلية الجماعية:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرُّتب وتحديد مستوى التفاؤل الأكاديمي في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين، لفقرات هذا المجال، والجدول (12) يوضح ذلك.

الجدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرُّتب ومستوى التفاؤل الأكاديمي في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين في مجال الفاعلية الجماعية مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرُّتبة	المستوى
5	يعتقد معلمو هذه المدرسة بمقدرة كل طالب على التعلم.	4.08	1.23	1	مرتفع
2	معلمو هذه المدرسة واثقون بأنهم مقتدرون على تحفيز طلبتهم.	4.06	1.10	2	مرتفع
9	معلمو هذه المدرسة لا يملكون المهارات للتعامل مع المشكلات الإنضباطية للطلبة.	4.04	0.71	3	مرتفع
6	جميع الطلبة يأتون إلى المدرسة وهم مستعدون للتعلم.	3.96	1.21	4	مرتفع
3	يستسلم المعلمون حالما يظهر أحد الطلبة عدم الرغبة في التعلم.	3.85	1.36	5	مرتفع
4	معلمو هذه المدرسة لا يمتلكون المهارة المطلوبة لإحراز نتائج قيمة.	3.81	1.37	6	مرتفع
10	الفرص المتوفرة في هذا المجتمع المدرسي تضمن للطلبة فرص للتعلم.	3.57	1.58	7	متوسط
12	تعاطي المخدرات والكحول في المجتمع المحلي يجعل التعلم صعباً للطلبة.	3.38	1.76	8	متوسط
11	التعلم في هذه المدرسة شديد الصعوبة لعدم شعور الطلبة بالأمان	3.31	1.71	9	متوسط
8	طلبة هذه المدرسة غير محفزين للتعلم.	3.11	1.32	10	متوسط
1	يتمكن معلمو هذه المدرسة من النجاح في التعامل مع الطلبة صعبي المراس.	2.90	1.21	11	متوسط
7	توفر الحياة البيتية العديد من المزايا التي تلزم الطلبة بالتعلم.	2.84	1.08	12	متوسط
	الدرجة الكلية	**3.58**	**0.71**		**متوسط**

يلاحظ من الجدول (12) أن مستوى التفاؤل الأكاديمي في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين في مجال الفاعلية الجماعية كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.58) بانحراف معياري (0.71)، وجاءت فقرات هذا المجال في المستويين المرتفع والمتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.08- 2.84)، وجاءت في الرُّتبة الأولى الفقرة (5) التي تنص على "يعتقد معلمو هذه المدرسة بمقدرة كل طالب على التعلم"، بمتوسط حسابي (4.08) وانحراف معياري (1.23) وبمستوى مرتفع، وفي الرُّتبة الثانية جاءت الفقرة (2) التي تنص على "معلمو هذه المدرسة واثقون بأنهم مقتدرون على تحفيز طلبتهم" بمتوسط حسابي (4.06) وانحراف معياري (1.10) وبمستوى مرتفع، وجاءت في الرُّتبة قبل الاخيرة الفقرة (1) التي تنص على "يتمكن معلمو هذه المدرسة من النجاح في التعامل مع الطلبة صعبي المراس" بمتوسط حسابي (2.90) وانحراف معياري (1.21)، وبمستوى متوسط، وجاءت في الرُّتبة الاخيرة الفقرة (7) التي تنص على "توفر الحياة البيتية العديد من المزايا التي تلزم الطلبة بالتعلم" بمتوسط حسابي (2.84) وانحراف معياري (1.08) وبمستوى متوسط.

2- ثقة أعضاء هيئة التدريس بأولياء الأمور والطلبة:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرُّتب وتحديد مستوى التفاؤل الأكاديمي في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين، لفقرات هذا المجال، والجدول (13) يوضح ذلك.

الجدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرُّتب ومستوى التفاؤل الأكاديمي في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين في مجال ثقة أعضاء هيئة التدريس بأولياء الأمور والطلبة مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرُّتبة	المستوى
21	يصدق المعلمون ما يقوله الآباء لهم.	3.96	1.45	1	مرتفع
13	يثق معلمو هذه المدرسة بطلبتهم.	3.83	1.40	2	مرتفع
17	يمكن الاعتماد على طلبة هذه المدرسة في أدائهم لواجباتهم.	3.73	1.19	3	مرتفع
15	يحرص طلبة هذه المدرسة على بعضهم بعضاً.	3.53	1.30	4	متوسط
20	يعتقد معلمو هذه المدرسة بأن معظم أولياء الأمور يؤدون دورهم التربوي.	3.41	1.40	5	متوسط
14	يثق معلمو هذه المدرسة بأولياء الأمور.	3.38	1.65	6	متوسط
16	أولياء الأمور في هذه المدرسة يمكن الإعتماد عليهم بالتزاماتهم نحو المدرسة.	3.31	1.29	7	متوسط
19	يعتقد معلمو هذه المدرسة بأن الطلبة متعلمون أكفياء.	3.11	1.41	8	متوسط
18	يستطيع معلمو هذه المدرسة الاعتماد على ما يقدمه أولياء الأمور من دعم.	2.77	1.08	9	متوسط
	الدرجة الكلية	**3.45**	**0.99**		**متوسط**

تبين من الجدول (13) أن مستوى التفاؤل الأكاديمي في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين في مجال ثقة أعضاء هيئة التدريس بأولياء الأمور والطلبة كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.45) بانحراف معياري (0.99)، وجاءت فقرات هذا المجال

في المستويين المرتفع والمتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.96- 2.77)، وجاءت في الرُّتبة الأولى الفقرة (21) التي تنص على "يصدق المعلمون مايقوله الآباء لهم"، بمتوسط حسابي (3.96) وانحراف معياري (1.45) وبمستوى مرتفع، وفي الرُّتبة الثانية جاءت الفقرة (13) التي تنص على "يثق معلمو هذه المدرسة بطلبتهم" بمتوسط حسابي (3.83) وانحراف معياري (1.40) وبمستوى مرتفع، وجاءت في الرُّتبة قبل الاخيرة الفقرة (19) التي تنص على "يعتقد معلمو هذه المدرسة بأن الطلبة متعلمون أكفياء" بمتوسط حسابي (3.11) وانحراف معياري (1.41)، وبمستوى متوسط، وجاءت في الرُّتبة الاخيرة الفقرة (18) التي تنص على "يستطيع معلمو هذه المدرسة الاعتماد على ما يقدمه أولياء الأمور من دعم" بمتوسط حسابي (2.77) وانحراف معياري (1.08) وبمستوى متوسط.

3- التأكيد الأكاديمي:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرُّتب وتحديد مستوى التفاؤل الأكاديمي في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين، لفقرات هذا المجال، والجدول (14) يوضح ذلك.

الجدول (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرُّتب ومستوى التفاؤل الأكاديمي في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين في مجال التأكيد الأكاديمي مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرُّتبة	المستوى
25	يسعى الطلبة لتقديم أعمال إضافية من أجل الحصول على علامات جيدة.	3.97	1.08	1	مرتفع
26	تقدر المدرسة التحصيل الأكاديمي وتعترف به.	3.78	1.22	2	مرتفع
24	يحترم الطلبة زملاءهم الحاصلين على درجات جيدة.	3.66	0.86	3	متوسط
27	يبذل الطلبة جهداً كبيراً لتحسين التعلم السابق.	3.58	1.42	4	متوسط
30	يعتقد المعلمون في هذه المدرسة أن الطلبة لديهم المقدرة على الإنجاز الأكاديمي.	3.49	1.03	5	متوسط
29	يؤمن الطلبة في هذه المدرسة بالأهداف التي أعدت لهم.	2.97	1.37	6	متوسط
23	تضع المدرسة معايير مرتفعة الأداء.	2.91	1.46	7	متوسط
22	طلبة هذه المدرسة متكتمون.	2.82	1.35	8	متوسط
28	تعد بيئة التعلم منظمة.	2.69	1.18	9	متوسط
	الدرجة الكلية	**3.32**	**0.81**		**متوسط**

يلاحظ من الجدول (14) أن مستوى التفاؤل الأكاديمي في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين في مجال التأكيد الأكاديمي كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.32) وانحراف معياري (0.81)، وجاءت فقرات هذا المجال في المستويين المرتفع

والمتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.97- 2.69)، وجاءت في الرُّتبة الأولى الفقرة (25) التي تنص على "يسعى الطلبة لتقديم أعمال إضافية من أجل الحصول على علامات جيدة"، بمتوسط حسابي (3.97) وانحراف معياري (1.08) وبمستوى مرتفع، وفي الرُّتبة الثانية جاءت الفقرة (26) التي تنص على "تقدر المدرسة التحصيل الأكاديمي وتعترف به" بمتوسط حسابي (3.78) وانحراف معياري (1.22) وبمستوى مرتفع، وجاءت في الرُّتبة قبل الاخيرة الفقرة (22) التي تنص على "طلبة هذه المدرسة متكتمون" بمتوسط حسابي (2.82) وانحراف معياري (1.35)، وبمستوى متوسط، وجاءت في الرُّتبة الاخيرة الفقرة (28) التي تنص على "تعد بيئة التعلم منظمة" بمتوسط حسابي (2.69) وانحراف معياري (1.18) وبمستوى متوسط.

السؤال الثالث: هل هناك علاقة ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة للقيادة الموزعة ومستوى التفاؤل الأكاديمي للمعلمين في هذه المدارس ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل الارتباط بين مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة للقيادة الموزعة ومستوى التفاؤل الأكاديمي في هذه المدارس باستخدام معامل ارتباط بيرسون، والجدول (15) يبين هذه النتائج:

جدول (15)

العلاقة الإرتباطية بين مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة للقيادة الموزعة ومستوى التفاؤل الأكاديمي في هذه المدارس باستخدام معامل ارتباط بيرسون

المجال		الفاعلية الجماعية	ثقة أعضاء هيئة التدريس بأولياء الأمور والطلبة	التأكيد الأكاديمي	الدرجة الكلية للتفاؤل الأكاديمي
الرؤية والرسالة والأهداف	معامل الارتباط	0.252**	0.158**	0.017	0.241**
	مستوى الدلالة	0.000	0.003	0.750	0.000
المسؤولية المشتركة	معامل الارتباط	0.133*	-0.090	0.152**	0.051
	مستوى الدلالة	0.014	0.098	0.005	0.350
ثقافة المدرسة	معامل الارتباط	0.379**	0.232**	0.405**	0.540**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000
الممارسات القيادية	معامل الارتباط	0.164**	0.068	0.177**	0.047
	مستوى الدلالة	0.002	0.211	0.001	0.391
التطوير المهني	معامل الارتباط	0.346**	-0.045	0.254**	0.288**
	مستوى الدلالة	0.000	0.409	0.000	0.000
الدرجة الكلية للقيادة الموزعة	**معامل الارتباط**	**0.426****	**0.116***	**0.209****	**0.405****
	مستوى الدلالة	**0.000**	**0.032**	**0.000**	**0.000**

**دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$).

*دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

يظهر من الجدول (15) وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة للقيادة الموزعة، ومستوى التفاؤل الأكاديمي في مدارسهم، إذ بلغ معامل الإرتباط (0.405) وبمستوى دلالة (0.000). كما وجدت علاقات موجبة ذات دلالة إحصائية بين معظم المجالات لكل من القيادة الموزعة والتفاؤل الأكاديمي.

ولم تكن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين مجال "الرؤية والرسالة والأهداف" ومجال "التأكيد الأكاديمي" إذ بلغت قيمة معامل الإرتباط (0.017) وبمستوى دلالة ($\alpha \leq 0.750$). كما لم توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين مجال "المسؤولية المشتركة" ومجال "ثقة أعضاء هيئة التدريس بأولياء الأمور والطلبة" والدرجة الكلية للتفاؤل الأكاديمي. إذ بلغت قيمتا معامل الإرتباط (0.090) و(0.051) على التوالي. ولم تكن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين مجال "الممارسات القيادية" وكل من مجال "ثقة أعضاء هيئة التدريس بأولياء الأمور والطلبة" والدرجة الكلية للتفاؤل الأكاديمي. إذ بلغت قيمتا معامل الإرتباط (0.068) و(0.047) على التوالي. وأخيراً لم تكن هناك علاقة دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين مجال "التطوير المهني" ومجال "ثقة أعضاء هيئة التدريس بأولياء الأمور والطلبة" إذ بلغت قيمة معامل الإرتباط (0.045-) عند مستوى دلالة (0.409).

السؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان للقيادة الموزعة تُعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة؟

تمت الاجابة عن هذا السؤال على النحو الآتي:

1- **متغير الجنس:**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين، تبعاً لمتغير الجنس، كما تم تطبيق اختبار "ت" (t-test) ويظهر الجدول (16) ذلك.

الجدول (16)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين، واختبار "ت" (t-test)، تبعاً لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الرؤية والرسالة والأهداف	ذكر	144	3.34	0.71	1.284-	0.200
	إنثى	197	3.45	0.76		
المسؤولية المشتركة	ذكر	144	3.50	0.68	0.392-	0.695
	إنثى	197	3.53	0.79		

ثقافة المدرسة	ذكر	144	2.75	0.80	6.258-	0.000*
	إنثى	197	3.32	0.85		
الممارسات القيادية	ذكر	144	3.00	0.82	1.421	0.156
	إنثى	197	2.88	0.68		
التطوير المهني	ذكر	144	2.89	0.97	2.727-	0.007*
	إنثى	197	3.20	1.07		
الدرجة الكلية	**ذكر**	**144**	**3.10**	**0.52**	**3.941-**	**0.000***
	إنثى	**197**	**3.33**	**0.56**		

*دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

تشير النتائج في الجدول (16) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لمستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين، تبعاً لمتغير الجنس، استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة إذ بلغت (3.941-) وبمستوى دلالة (0.000)، ووجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مجالي "ثقافة المدرسة" و"التطوير المهني"، إذ بلغت القيمتان التائيتان لهما (6.258-) و(2.727-) على التوالي، وكان الفرق لصالح الإناث بدليل ارتفاع متوسطاتهن الحسابية، بينما لم يظهر فرق دال احصائيا في المجالات الأخرى.

2- **متغير المؤهل العلمي:**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، ويظهر الجدول (17) ذلك.

الجدول (17)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الرؤية والرسالة والأهداف	دبلوم	11	3.18	0.71
	بكالوريوس	209	3.43	0.75
	ماجستير	99	3.38	0.74
	دكتوراه	22	3.38	0.68
	المجموع	**341**	**3.40**	**0.74**
المسؤولية المشتركة	دبلوم	11	3.57	0.58
	بكالوريوس	209	3.57	0.73
	ماجستير	99	3.39	0.79
	دكتوراه	22	3.61	0.70
	المجموع	**341**	**3.52**	**0.74**

ثقافة المدرسة	دبلوم	11	2.86	0.82
	بكالوريوس	209	3.08	0.91
	ماجستير	99	3.10	0.82
	دكتوراه	22	3.07	0.83
	المجموع	**341**	**3.08**	**0.87**
الممارسات القيادية	دبلوم	11	3.02	0.82
	بكالوريوس	209	2.97	0.78
	ماجستير	99	2.91	0.71
	دكتوراه	22	2.69	0.48
	المجموع	**341**	**2.93**	**0.74**
التطوير المهني	دبلوم	11	3.01	1.02
	بكالوريوس	209	3.06	1.06
	ماجستير	99	3.04	1.00
	دكتوراه	22	3.30	1.04
	المجموع	**341**	**3.07**	**1.04**
الدرجة الكلية	دبلوم	11	3.13	0.46
	بكالوريوس	209	3.25	0.61
	ماجستير	99	3.19	0.45
	دكتوراه	22	3.26	0.50
	المجموع	**341**	**3.23**	**0.55**

دالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

يلاحظ من الجدول (17) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، إذ حصل اصحاب فئة (دكتوراه) على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.26)، وجاء اصحاب فئة (بكالوريوس) بالرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.25)، وجاء في المرتبة قبل الأخيرة اصحاب فئة (ماجستير) بمتوسط حسابي بلغ (3.19)، وأخيراً جاء المتوسط الحسابي لفئة (دبلوم) إذ بلغ (3.13)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول (18):

الجدول (18)

تحليل التباين الأحادي لايجاد دلالة الفروق لمستوى مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين، تبعا لمتغير المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الرؤية والرسالة والأهداف	بين المجموعات	.824	3	0.275	0.497	0.684
	داخل المجموعات	186.123	337	0.552		
	المجموع	**186.947**	**340**			
المسؤولية المشتركة	بين المجموعات	2.535	3	0.845	1.537	0.205
	داخل المجموعات	185.269	337	0.550		
	المجموع	**187.804**	**340**			
ثقافة المدرسة	بين المجموعات	.544	3	0.181	0.236	0.871

	داخل المجموعات	259.115	337	0.769		
	المجموع	**259.659**	**340**			
الممارسات القيادية	بين المجموعات	1.629	3	0.543	0.985	0.400
	داخل المجموعات	185.666	337	0.551		
	المجموع	**187.295**	**340**			
التطوير المهني	بين المجموعات	1.278	3	0.426	0.393	0.758
	داخل المجموعات	365.231	337	1.084		
	المجموع	**366.508**	**340**			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.371	3	0.124	0.399	0.753
	داخل المجموعات	104.246	337	0.309		
	المجموع	**104.616**	**340**			

تشير النتائج في الجدول (18) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لمستوى مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، استناداً إلى قيمة ف المحسوبة إذ بلغت (0.399)، وبمستوى دلالة (0.753)، وكذلك في جميع المجالات، إذ تراوحت القيم الفائية ما بين (0.236) لمجال "ثقافة المدرسة" و(1.537) لمجال "المسؤولية المشتركة".

3- **متغير سنوات الخبرة:**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين، تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، ويظهر الجدول (19) ذلك.

الجدول (19)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين، تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المجال	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الرؤية والرسالة والأهداف	اقل من 5 سنوات	115	3.51	0.74
	من5-اقل من 10 سنوات	139	3.34	0.76
	10 سنوات فاكثر	87	3.36	0.71
	المجموع	**341**	**3.40**	**0.74**
المسؤولية المشتركة	اقل من 5 سنوات	115	3.58	0.77
	من5-اقل من 10 سنوات	139	3.55	0.74
	10 سنوات فاكثر	87	3.41	0.71
	المجموع	**341**	**3.52**	**0.74**
ثقافة المدرسة	اقل من 5 سنوات	115	3.24	0.91
	من5-اقل من 10 سنوات	139	2.99	0.88
	10 سنوات فاكثر	87	3.00	0.79
	المجموع	**341**	**3.08**	**0.87**

الممارسات القيادية	اقل من 5 سنوات	115	2.98	0.80
	من5-اقل من 10 سنوات	139	2.95	0.77
	10 سنوات فاكثر	87	2.85	0.61
	المجموع	**341**	**2.93**	**0.74**
التطوير المهني	اقل من 5 سنوات	115	3.11	1.12
	من5-اقل من 10 سنوات	139	3.08	1.02
	10 سنوات فاكثر	87	3.00	0.98
	المجموع	**341**	**3.07**	**1.04**
الدرجة الكلية	اقل من 5 سنوات	115	3.33	0.62
	من5-اقل من 10 سنوات	139	3.20	0.55
	10 سنوات فاكثر	87	3.16	0.45
	المجموع	**341**	**3.23**	**0.55**

دالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

يلاحظ من الجدول (19) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين، تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، إذ حصل اصحاب فئة (اقل من 5 سنوات) على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.33)، وجاء اصحاب فئة (من5-اقل من 10 سنوات) بالرُّتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.20)، وأخيراً جاء المتوسط الحسابي لفئة (10 سنوات فاكثر) إذ بلغ (3.16)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول (20):

الجدول (20)

تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق لمستوى مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين، تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الرؤية والرسالة والأهداف	بين المجموعات	2.081	2	1.040	1.902	0.151
	داخل المجموعات	184.866	338	0.547		
	المجموع	**186.947**	**340**			
المسؤولية المشتركة	بين المجموعات	1.575	2	0.787	1.429	0.241
	داخل المجموعات	186.230	338	0.551		
	المجموع	**187.804**	**340**			
ثقافة المدرسة	بين المجموعات	4.768	2	2.384	3.161	0.044
	داخل المجموعات	254.891	338	0.754		
	المجموع	**259.659**	**340**			
الممارسات القيادية	بين المجموعات	.894	2	0.447	0.810	0.446
	داخل المجموعات	186.401	338	0.551		
	المجموع	**187.295**	**340**			
التطوير المهني	بين المجموعات	.612	2	0.306	0.283	0.754
	داخل	365.896	338	1.083		

	المجموعات					
	المجموع	**366.508**	**340**			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.644	2	0.822	2.698	0.069
	داخل المجموعات	102.972	338	0.305		
	المجموع	**104.616**	**340**			

تشير النتائج في الجدول (20) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لمستوى مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين، تبعاً لمتغير سنوات الخبرة للدرجة الكلية، استناداً إلى قيمة ف المحسوبة إذ بلغت (2.698)، وبمستوى دلالة (0.069)، وكذلك في جميع المجالات، باستثناء مجال ثقافة المدرسة إذ بلغت قيمة ف المحسوبة (3.161) وبمستوى دلالة (0.044). ومن أجل معرفة عائدية الفروق تم استخدام إختبار شيفيه (Scheffe test) للمقارنات البعدية، و يبين الجدول (21) ذلك:

الجدول (21)

إختبار شيفيه (Scheffe-test) للمقارنات البعدية للفروق في مستوى ثقافة المدرسة تبعاً لمتغير الجنس

		أقل من 5 سنوات	**10 سنولت فأكثر**	**من 5 سنوات - أقل من 10 سنوات**
		3.24	3.00	2.44
أقل من 5 سنوات	3.24		0.24*	0.25*
10 سنولت فأكثر	3.00			0.01
من 5 سنوات - أقل من 10 سنوات	2.44			

يبدو من الجدول (21) أن الفرق كان لصالح فئة أقل من 5 سنوات عند مقارنتهم مع فئتي من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات، وفئة 10 سنولت فأكثر فقط.

السؤال الخامس: هل هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التفاؤل الأكاديمي للمعلمين في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة؟

تمت الاجابة عن هذا السؤال على النحو الآتي:

1- متغير الجنس:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التفاؤل الأكاديمي للمعلمين في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان، تبعاً لمتغير الجنس، كما تم تطبيق اختبار "ت" (t-test) ويظهر الجدول (22) ذلك.

الجدول (22)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التفاؤل الأكاديمي للمعلمين في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان، واختبار "ت" (t-test)، تبعاً لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الفاعلية الجماعية	ذكر	144	3.36	0.67	4.851	0.000*
	إنثى	197	3.73	0.69		
ثقة أعضاء هيئة التدريس بأولياء الأمور والطلبة	ذكر	144	3.02	0.99	7.326	0.000*
	إنثى	197	3.76	0.87		
التأكيد الأكاديمي	ذكر	144	2.93	0.72	8.227	0.000*
	إنثى	197	3.60	0.75		
الدرجة الكلية	**ذكر**	**144**	**3.13**	**0.42**	**12.221**	**0.000***
	إنثى	**197**	**3.70**	**0.43**		

*دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

تشير النتائج في الجدول (22) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لمستوى التفاؤل الأكاديمي للمعلمين في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان، تبعاً لمتغير الجنس، استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة إذ بلغت (12.221) وبمستوى دلالة (0.000) للدرجة الكلية، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في جميع المجالات، وكان الفرق لصالح الإناث في الدرجة الكلية ومجالي "الفاعلية الجماعية" و"ثقة أعضاء هيئة التدريس

بأولياء الأمور والطلبة" بدليل ارتفاع متوسطاتهن الحسابية، بينما كان الفرق لصالح الذكور في مجال التأكيد الأكاديمي.

2- متغير المؤهل العلمي:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التفاؤل الأكاديمي للمعلمين في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، ويظهر الجدول (23) ذلك.

الجدول (23)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التفاؤل الأكاديمي للمعلمين في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الفاعلية الجماعية	دبلوم	11	3.17	0.66
	بكالوريوس	209	3.57	0.71
	ماجستير	99	3.59	0.70
	دكتوراه	22	3.82	0.69
	المجموع	**341**	**3.58**	**0.71**
ثقة أعضاء هيئة التدريس بأولياء الأمور والطلبة	دبلوم	11	3.49	0.78
	بكالوريوس	209	3.40	0.99
	ماجستير	99	3.55	0.95
	دكتوراه	22	3.40	1.26
	المجموع	**341**	**3.45**	**0.99**

التأكيد الأكاديمي	دبلوم	11	3.40	0.82
	بكالوريوس	209	3.24	0.78
	ماجستير	99	3.46	0.84
	دكتوراه	22	3.34	0.89
	المجموع	**341**	**3.32**	**0.81**
الدرجة الكلية	دبلوم	11	3.34	0.55
	بكالوريوس	209	3.42	0.49
	ماجستير	99	3.54	0.53
	دكتوراه	22	3.55	0.53
	المجموع	**341**	**3.46**	**0.51**

دالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

يلاحظ من الجدول (23) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمستوى التفاؤل الأكاديمي للمعلمين في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، إذ حصل اصحاب فئة (دكتوراه) على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.55)، وجاء اصحاب فئة (ماجستير) بالرُّتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.54)، وجاء في الرُّتبة قبل الأخيرة اصحاب فئة (بكالوريوس) بمتوسط حسابي بلغ (3.42)، وأخيراً جاء المتوسط الحسابي لفئة (دبلوم) إذ بلغ (3.34)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول (24):

الجدول (24)

تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق لمستوى التفاؤل الأكاديمي للمعلمين في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الفاعلية الجماعية	بين المجموعات	3.097	3	1.032	2.078	0.103
	داخل المجموعات	167.388	337	0.497		
	المجموع	**170.485**	**340**			
ثقة أعضاء هيئة التدريس بأولياء الأمور والطلبة	بين المجموعات	1.530	3	0.510	0.518	0.670
	داخل المجموعات	331.774	337	0.984		
	المجموع	**333.303**	**340**			
التأكيد الأكاديمي	بين المجموعات	3.250	3	1.083	1.669	0.173
	داخل المجموعات	218.763	337	0.649		
	المجموع	**222.013**	**340**			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.255	3	0.418	1.631	0.182
	داخل المجموعات	86.453	337	0.257		
	المجموع	**87.708**	**340**			

تشير النتائج في الجدول (24) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لمستوى التفاؤل الأكاديمي للمعلمين في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، استناداً إلى قيمة ف المحسوبة إذ بلغت (1.631)، وبمستوى دلالة (0.182)، وكذلك في جميع المجالات. إذ تراوحت القيم الفائية المحسوبة ما بين (0.518) لمجال "ثقة أعضاء هيئة التدريس بأولياء الأمور والطلبة" و(2.078) لمجال "الفاعلية الجماعية".

3- متغير سنوات الخبرة:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التفاؤل الأكاديمي للمعلمين في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان، تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، ويظهر الجدول (25) ذلك.

الجدول (25)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التفاؤل الأكاديمي للمعلمين في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان، تبعاً لمتغرالخبرة

المجال	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الفاعلية الجماعية	اقل من 5 سنوات	115	3.59	0.64
	من5-اقل من 10 سنوات	139	3.57	0.76
	10 سنوات فاكثر	87	3.57	0.72
	المجموع	**341**	**3.58**	**0.71**
ثقة أعضاء هيئة التدريس	اقل من 5 سنوات	115	3.49	0.97

بأولياء الأمور والطلبة	من5-اقل من 10 سنوات	139	3.41	1.00
	10 سنوات فاكثر	87	3.45	1.01
	المجموع	**341**	**3.45**	**0.99**
التأكيد الأكاديمي	اقل من 5 سنوات	115	3.38	0.83
	من5-اقل من 10 سنوات	139	3.27	0.77
	10 سنوات فاكثر	87	3.32	0.83
	المجموع	**341**	**3.32**	**0.81**
الدرجة الكلية	اقل من 5 سنوات	115	3.50	0.51
	من5-اقل من 10 سنوات	139	3.43	0.51
	10 سنوات فاكثر	87	3.46	0.51
	المجموع	**341**	**3.46**	**0.51**

دالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

يلاحظ من الجدول (25) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمستوى التفاؤل الأكاديمي للمعلمين في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان، تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، إذ حصل اصحاب فئة (اقل من 5 سنوات) على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.50)، وجاء اصحاب فئة (10 سنوات فاكثر) بالرُّتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.46)، وأخيراً جاء المتوسط الحسابي لفئة (من5-اقل من 10 سنوات) إذ بلغ (3.43)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول (26):

الجدول (26)

تحليل التباين الأحادي لايجاد دلالة الفروق لمستوى التفاؤل الأكاديمي للمعلمين في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان، تبعاً لمتغير الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الفاعلية الجماعية	بين المجموعات	.033	2	0.017	0.033	0.967
	داخل المجموعات	170.451	338	0.504		
	المجموع	**170.485**	**340**			
ثقة أعضاء هيئة التدريس بأولياء الأمور والطلبة	بين المجموعات	.378	2	0.189	0.192	0.826
	داخل المجموعات	332.926	338	0.985		
	المجموع	**333.303**	**340**			
التأكيد الأكاديمي	بين المجموعات	.763	2	0.381	0.583	0.559
	داخل المجموعات	221.250	338	0.655		
	المجموع	**222.013**	**340**			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.264	2	0.132	0.509	0.601
	داخل المجموعات	87.444	338	0.259		
	المجموع	**87.708**	**340**			

تشير النتائج في الجدول (26) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لمستوى التفاؤل الأكاديمي للمعلمين في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان، تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، استناداً إلى قيمة ف المحسوبة إذ بلغت (0.509)، وبمستوى دلالة (0.601)، وكذلك في جميع المجالات، إذ تراوحت القيم الفائية المحسوبة ما بين (0.033) لمجال "الفاعلية الجماعية" و(0.583) لمجال "التأكيد الأكاديمي".

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

تضمن هذا الفصل عرضاً لمناقشة نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها وفقاً لأسئلتها، فضلاً عن النوصيات التي خرجت بها الدراسة، وعلى النحو الآتي:

أولاً: مناقشة النتائج:

- **مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على:**

ما مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين؟

أظهرت النتائج في الجدول (5) أن مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.23) بانحراف معياري (0.55). وجاءت مجالات الأداة في المستوى المتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.52 – 2.93)، وجاء في الرُّتبة الأولى مجال "المسؤولية المشتركة، يليه في الرُّتبة الثانية مجال "الرؤية والرسالة والأهداف"، وجاء في الرُّتبة قبل الاخيرة مجال "التطوير المهني"، وجاء في الرُّتبة الاخيرة مجال "الممارسات القيادية". وقد تعزى هذه النتيجة لاستجابات أفراد العينة في المعلمين والمعلمات بأن مديريهم يمارسون القيادة الموزعة متمثلة بمجالاتها الخمسة بدرجة متوسطة، إلى أن هؤلاء المديرين لديهم الرغبة في مشاركة معلميهم مسؤولية العمل المدرسي، وأنهم يعملون على توضيح رؤية المدرسة ورسالتها وأهدافها قدر الإمكان، كما أنهم يبذلون جهداً مناسباً للإرتقاء بثقافة المدرسة، ويعملون على تطوير المعلمين من

الناحية المهنية، لتأثير ذلك إيجابياً في تحقيق أهداف المدرسة، فضلاً عن تشجيع المعلمين على ممارسة الدور القيادي من خلال تكليفهم ببعض المهمات التي تتطلب القيام بمثل هذا الدور. إلا أن مستوى الممارسة هذا لم يكن بمستوى الطموح، لكنه يُعدّ مستوى مقبولاً. والذي قد يرجع لعدة أسباب منها، تخوّف بعض المعلمين من أن يطلع المدير على إجاباتهم فيميلون أن يضعوا إشارة على البديل المتوسط فأعلى، أو ربما يعود ذلك إلى ما يُطلق عليه بالإرتداد الإحصائي، إذ قد يميل المستجيب إلى وضع الإشارة على البديل الحيادي (البديل المتوسط) بدلاً من الأبدال الأخرى سواء أكانت أعلى أم أقل من المتوسط.

واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة خليفة (2013) التي أظهرت نتائجها أن درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة للقيادة الموزعة كانت متوسطة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.

أمّا بالنسبة لمجالات القيادة الموزعة، فكانت مناقشتها على النحو الآتي:

أ. مجال المسؤولية المشتركة:

يلاحظ من الجدول (6) أن مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان لمجال المسؤولية المشتركة كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.52) بانحراف معياري (0.74). وقد يعزى ذلك إلى أن لدى المعلمين والمعلمات توقعات مرتفعة عن الأداء الأكاديمي الذي يقدمه الطلبة، مما قد يدفعهم إلى مشاركة مديرهم في تحمل المسؤولية لتحقيق هذه التوقعات. وربما كان التعاون المستمر بين المعلمين من أجل الإرتقاء بمستوى المدرسة وطلبتها عاملاً رئيساً وراء هذه الممارسة. وقد تُعزى هذه النتيجة أيضاً إلى قيام مدير المدرسة بتوطيد العلاقة الإيجابية بين المدرسة والمجتمع المحلي، من خلال مد جسور الثقة بين المدرسة ممثلة بإدارتها والهيئة التدريسية

وأولياء الأمور. إذ أن الواجب التربوي والمبدأ الأخلاقي يدعوان العاملين في المؤسسة التربوية إلى تحسين أداء طلبتهم والإرتقاء بمستواه، وأنهم مساءلون أمام الله وأمام المجتمع الذي أوكل إلى مؤسستهم تربية الأبناء وتعليمهم، فهذا يتطلب منهم تحمّل مسؤولية العمل المشترك من أجل نجاح العملية التربوية في تحقيق أهدافها.

ومع أن هناك فروقاً ظاهرية في المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة بين المستوى المتوسط والمستوى المرتفع، إلا أن هذه الفروق قد لاتكون ذات دلالة إحصائية، مما يمكن عدّ بعض الفقرات مُقاربة إلى المستوى المرتفع لتُفسّر على هذا الأساس.

ب. مجال الرؤية والرسالة والأهداف:

أظهرت النتائج في الجدول (7) أن مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان لمجال الرؤية والرسالة والأهداف كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.40) بانحراف معياري (0.74). وقد تعزى هذه النتيجة إلى إعتماد إدارة المدرسة على خطة عمل للتطوير المدرسي تكون معياراً لتقييم التقدم الذي يمكن أن يتحقق في مجال الأهداف، ولذلك تعمل الإدارة على صياغة أهداف المدرسة بطريقة تعاونية من خلال مشاركة المعلمين والقادة الإداريين في هذه المهمة. وربما جاءت هذه النتيجة إنعكاساً لما يبذله مدير المدرسة من جهد لتوضيح ما هية رؤية المدرسة ورسالتها وأهدافها لأولياء الأمور لكي يتفهموا الدور الذي يمكن أن يؤدوه من أجل أبنائهم والمدرسة. وقد تعود هذه النتيجة إلى إدراك المديرين لأهداف المدرسة، وعدم عدّها أهدافاً ثابتة، ولذلك يقومون بمراجعة هذه الأهداف في نهاية كل سنة لمعرفة ما تحقق منها، وإمكانية صياغة أهداف جديدة تساير التطورات التي تحدث في المجالات المختلفة المؤثرة في عمل المؤسسة التربوية. وقد تُعزى هذه النتيجة إلى التعاون المُثمر القائم بين أعضاء المجتمع المدرسي كافة، الأمر الذي ينتج عنه نوع من

التكامل في العمل ينعكس إيجابياً على أداء المؤسسة. وربما كانت هذه النتيجة تُعزى إلى دعم المديرين لرؤية المدرسة والرسالة التي تحملها وصولاً إلى الأهداف المطلوبة. وبما أن العمل داخل المدرسة يعدّ عملاً جماعياً يُشارك فيه جميع أفراد المدرسة، فإن التعاون لابد وأن يكون هو السمة المميزة لهذا العمل وهذه المشاركة. وتحقيق التعاون يؤدي إلى الإنسجام ونبذ الخلاف وتحقيق المطلوب من هذه الأهداف، وبالتالي فإن رؤية المدرسة ورسالتها وأهدافها هي تحديد لمسار المدرسة وإبراز لهُويتها وتوضيح لمهماتها ضمن إطار جماعة عمل واحدة.

ج. مجال ثقافة المدرسة:

يتبين من الجدول (8) أن مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان لمجال ثقافة المدرسة كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.08) بانحراف معياري (0.87). وقد يُستدلّ من هذه النتيجة أن مدير المدرسة يتقبل اقتراحات المعلمين وأي مدخلات على عملية التدريس تجاه تطوير المنهاج لرفع مستوى الطلبة، ويهئ المدير مناخاً من الثقة للتعاون بين المعلمين، ويشجعهم على مشاركته في عملية صنع القرار. وقد تُعزى هذه النتيجة إلى دور المدير في تحسين الأداء المهني للمعلمين، والعمل على مشاركتهم في وضع خطط النمو المهني السنوية فضلاً عن دعم الأفكار التدريسية الجديدة. فإذا تمكّن المدير من إغناء ثقافة المدرسة ورفدها بالمستجدات في الموضوعات المختلفة، انعكس ذلك على جميع العاملين في المدرسة إيجاباً، واستطاع أن يمارس مجالات القيادة الموزعة الأخرى بفاعلية.

د. مجال التطوير المهني:

يتبين من الجدول (9) أن مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان لمجال التطوير المهني كان متوسطاً. إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.07) بانحراف معياري (1.04). وقد تعزى هذه النتيجة إلى قيام مدير المدرسة بدور قيادي مهم من أجل تحسين الأداء المهني للمعلمين، ويعمل على تهيئة الفرص المناسبة للمعلمين لممارسة بعض الأدوار القيادية داخل المدرسة. إلا أن هذه التهيئة لا تتم بالشكل المطلوب، وكذلك الحال بالنسبة للمشاركة بين الإدارة والمعلمين في عملية التطوير المهني. فالتعاون سمة إنسانية قبل أن تكون تربوية أو إدارية، لكنه، لا يُمارس بالمستوى المطلوب فينعكس ذلك سلباً على مستوى التطوير المهني. وعلى ما يبدو فإن الأنشطة المخصصة للتطوير المهني ليست متسقة مع أهداف المدرسة ولا مع رسالتها أو رؤيتها، ولم تكن المدرسة بيئة مناسبة للنمو والتطوير المهني، وقد يعزى ذلك إلى ضعف أداء المدير لهذه المهمات ذات العلاقة بالتطوير المهني، مما قد يؤثر في ممارسته للقيادة الموزعة بالمستوى المراد بلوغه.

ه. مجال الممارسات القيادية:

يلاحظ من الجدول (10) أن مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان لمجال الممارسات القيادية كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.93) بانحراف معياري (0.74). وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين الذين يحتلون موقعاً قيادياً والذين يطلق عليهم "المعلمون القادة" والذين يُفترض بهم أن يقدموا المساعدة اللازمة للمعلمين الآخرين من أجل تطوير أدائهم التعليمي، لم تكن إسهاماتهم في هذا المجال ترقى إلى درجة مقبولة، وربما ضعف مقدرتهم للقيام بهذه المهمة، أو قلة توفر الإمكانات اللازمة لمساعدة الآخرين في عملية التطوير المهني. وربما

تُعزى هذه النتيجة إلى أن المدير نادراً ما يقوم بمشاركة المعلمين في بعض الأدوار القيادية. ومع أن الخبرة عامل مهم في العمل الإداري والقيادي، تهئ فرصاً لأصحابها، إلا أن المدير لم يعط أصحاب الخبرة الفرصة المناسبة لتبؤ فرص قيادية داخل المدرسة. وفي ضوء هذه النتيجة يمكن القول بأن مديري المدارس الثانوية لم يتمكنوا من أداء الممارسات القيادية بالشكل المطلوب، بوصفها أحد مجالات القيادة الموزعة.

- **مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص على:**

ما مستوى التفاؤل الأكاديمي للمعلمين في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين؟

يبدو من الجدول (11) أن مستوى التفاؤل الأكاديمي للمعلمين في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.46) بانحراف معياري (0.51)، وجاءت مجالات التفاؤل الأكاديمي المتضمنة في أداة الدراسة متوسطة المستوى، إذ جاء في الرُّتبة الأولى مجال "الفاعلية الجماعية"، يليه في الرُّتبة الثانية مجال " ثقة أعضاء هيئة التدريس بأولياء الأمور والطلبة"، وجاء في الرُّتبة الاخيرة مجال "التأكيد الأكاديمي". وقد تدل هذه النتائج على أن المعلمين لديهم تفاؤل عن الطلبة وأدائهم المدرسي، قد يكون له تأثير إيجابي في تعلّم الطلبة ينعكس على الفاعلية الجماعية داخل المدرسة، وثقة أعضاء هيئة التدريس بأولياء الأمور والطلبة، والتأكيد الأكاديمي. سابقاً كانت هناك صعوبة في تحديد خصائص المدرسة التي تعمل على تحسّن الطلبة، ولكن بعد العديد من الدراسات خلصت إلى أن للمدرسة خصائص تؤثر في التحصيل العلمي للطلبة، وهي القيادة القوية والتوقعات المرتفعة لتحصيل الطلبة والتركيز على مهاراتهم الأساسية، وبيئة المدرسة المنظمة، والتقييم المنظّم والمتكرر، كل ذلك أدّى إلى ظهور أسس لفاعلية

المدرسة نحو تحسين أداء الطلبة. فوُجد التفاؤل الأكاديمي كسمة للمدرسة التي ترتبط بالتحصيل الدراسي وقد حُدّد من حيث إدراك المعلمين لأهمية التحصيل، وبالتالي كان لديهم المقدرة على مساعدة الطلبة في تحقيقه، فيُمكن الوثوق بالطلبة وأولياء أمورهم، فذلك يُعبّر بشكل عام عن ثقة المدرسة بنجاح الطلبة أكاديمياً.

أما بالنسبة لنتائج مجالات التفاؤل الأكاديمي للمعلمين فكانت مناقشتها على النحو الأتي:

أ. مجال الفاعلية الجماعية:

يلاحظ من الجدول (12) أن مستوى التفاؤل الأكاديمي للمعلمين في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان في مجال "الفاعلية الجماعية" كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.58) بانحراف معياري (0.71). وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين يعتقدون بأن الطلبة لديهم المقدرة الكافية على التعلم، ولديهم المقدرة على التعامل بإيجابية مع المشكلات الإنضباطية والتغلب على الصعوبات والعقبات التي تواجههم في أثناء وجودهم داخل المدرسة، فضلاً عن اعتقاد المعلمين بأن لدى الطلبة الإستعداد للتعلّم، ولذلك يبذلون جهوداً متواصلة من أجل تعلّم الطلبة، ولايستسلمون إذا ما أبدى بعض الطلبة عدم الرغبة في التعلم مما قد يشير إلى أن المعلمين لديهم المهارات المطلوبة التي يستطيعون من خلال ممارستها تحقيق نتائج أفضل للطلبة والمدرسة بشكل عام.

ب. مجال ثقة أعضاء هيئة التدريس بأولياء الأمور والطلبة:

تبين من الجدول (13) أن مستوى التفاؤل الأكاديمي للمعلمين في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان في مجال "ثقة أعضاء هيئة التدريس بأولياء الأمور والطلبة"، كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.45) بانحراف معياري (0.99). وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين على علاقة قوية وإيجابية مع أولياء الأمور عززت الثقة فيما بينهم، ولذلك فهم يصدقون ما يقوله الآباء لهم، وربما جاءت هذه النتيجة انعكاساً للثقة بين المعلمين والطلبة، وتأثير ذلك في طبيعة العلاقة القائمة بينهم من جهة، وعلى سير العملية التربوية وما نتج عنها من آثار إيجابية في تعلّم الطلبة، بحيث يمكن الإعتماد على الطلبة في أداء الواجبات المكلفين بها، وبمقدرتهم على القيام بالمهمات التي يكلفون بها من جهة أخرى.

ج. مجال التأكيد الأكاديمي:

يلاحظ من الجدول (14) أن مستوى التفاؤل الأكاديمي للمعلمين في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان في مجال "التأكيد الأكاديمي" كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.32) وانحراف معياري (0.81). وقد تُعزى هذه النتيجة إلى اهتمام المدرسة بالتحصيل الأكاديمي للطلبة فأدى ذلك إلى سعي الطلبة نحو تقديم واجبات إضافية للحصول على علامات جيدة، فوفّر ذلك جواً من المنافسة والاحترام بين الطلبة تجاه الطلبة المتفوقين، لأن المدرسة تقدّر الإنجاز الأكاديمي للطلبة وتشجعهم على إحراز علامات عالية ترفع من مستوى تحصيلهم الأكاديمي. وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن المدرسة تضع معايير مرتفعة للأداء، لكنها لاتعمل على تشجيع الطلبة أو تحفيزهم على الوصول إلى هذه المعايير، وربما قد يكون المعلمون سبباً في ذلك، من خلال عدم قناعتهم بهذه

المعايير، أو يرون فيها مبالغة، يصعب على المدرسة تحقيقها في ظل البيئة المدرسية القائمة والإمكانيات الحالية.

- **مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي ينص على:**

هل هناك علاقة ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة للقيادة الموزعة ومستوى التفاؤل الأكاديمي للمعلمين في هذه المدارس ؟

يظهر من الجدول (15) وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة للقيادة الموزعة، ومستوى التفاؤل الأكاديمي للمعلمين في مدارسهم، إذ بلغ معامل الإرتباط (0.405) وبمستوى دلالة (0.000). كما وجدت علاقات موجبة ذات دلالة إحصائية بين المجالات لكل من القيادة الموزعة والتفاؤل الأكاديمي. وقد تعني هذه النتيجة أن التفاؤل الأكاديمي يتأثر بمستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة للقيادة الموزعة، إذ كلّما ارتفع مستوى ممارسة القيادة الموزعة من قبل مديري المدارس الثانوية الخاصة ارتفع مستوى التفاؤل الأكاديمي في هذه المدارس، والعكس صحيح.

وأظهرت النتائج كذلك عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين مجالات القيادة الموزعة الآتية: "المسؤولية المشتركة" و"الممارسات القيادية" و"التطوير المهني"، ومجال واحد من مجالات التفاؤل الأكاديمي وهو مجال "ثقة أعضاء هيئة التدريس بأولياء الأمور والطلبة"، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن هذه المجالات في القيادة الموزعة يؤدي دورها القائد والمعلمون، فهي من أسس ومهمات ووظائف عمل المؤسسة التربوية التي لا تسمح بتدخل من جانب أولياء الأمور أو الطلبة بها، فقد تكون هذه النتيجة متوقعة وواقعية.

أمّا بالنسبة لنتيجة العلاقة بين مجال "الرؤية والرسالة والأهداف" ومجال "التأكيد الأكاديمي" والتي أظهرت عدم وجود علاقة ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بينهما، فقد يُعزى ذلك إلى أن الرؤية والرسالة والأهداف تُعدّ من مسؤوليات الإداريين في وضعها والقيام بتطبيقها ونشرها ومتابعتها وتوضيحها للعاملين في المؤسسة التربوية، بينما يكون التأكيد الأكاديمي مهمة رئيسة من مهمات المعلم تجاه الطلبة لتحقيق الأهداف المطلوبة منهم.

وبشكل عام تدلّ هذه النتيجة على اتّساق عمل القيادة الموزعة التي يمارسها مديرو المدارس الثانوية الخاصة مع التفاؤل الأكاديمي من وجهة نظر المعلمين، فهناك تشابه إلى حد كبير بوظائف المصطلحات والمفاهيم التي تشير إليها كل من القيادة الموزعة والتفاؤل الأكاديمي. إذ اتفق المتغيران على توزيع المهمات على المعلمين في المدرسة وعلى أولياء الأمور والطلبة، وكان الهدف المتبادل بين المتغيرات هو الوصول إلى تحصيل أكاديمي مرتفع للطلبة ومناخ مدرسي صحي يسوده جو من التعاون والتطوير المهني والثقة المتبادلة بين الجميع مع الإحساس بالمسؤولية المشتركة إزاء تحقيق التحصيل الأكاديمي.

- **مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع الذي ينص على:**

هل هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان للقيادة الموزعة تُعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة؟

تمت مناقشة هذا السؤال وفقاً لمتغيراته على النحو الأتي:

أ. مناقشة النتائج المتعلقة بمتغير الجنس:

تبين من نتيجة الإختبار التائي في الجدول (16) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لمستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين، تبعاً لمتغير الجنس، إذ بلغت القيمة التائية (3.941-) وبمستوى دلالة ($\alpha \leq 0.000$) للدرجة الكلية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مجالي "ثقافة المدرسة" و"التطوير المهني".

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن الإناث لديهنّ اهتمام أكثر من الذكور بالعمل الذي يقمن به في المدرسة، وربما أحببن هذا العمل، فعرفن ما هيته وأهميته وضرورته، فتولّد لديهن نتيجة لذلك إنطباع إيجابي عمّا يجري داخل المدرسة من ممارسات إدارية وقيادية، فضلاً عن ذلك فإن إشتراك المرأة في ممارسة بعض المهمات القيادية على مستوى المدرسة يدفعها لإثبات هُويتها ومقدرتها، فتبذل قصارى جهدها لتحقيق النجاح في إدارتها لهذه المهمات. وقد تُعزى هذه النتيجة أيضاً إلى إهتمام المرأة بالأمور الإجتماعية على مستوى المدرسة، وتحاول أن تثبت أنها طرف فاعل ومؤثر في العملية التربوية، سواء من خلال عملية التدريس، أم من خلال تفاعلها مع أولياء الأمور. وربما

جاءت هذه النتيجة لتعكس إهتمام المعلمة بثقافة المدرسة وضرورة الحفاظ على هذه الثقافة وتطويرها لتقديم صورة متميزة عن المدرسة للآباء والمجتمع المحلي. فضلاً عن إهتمامها بالتطوير المهني الذي من شأنه أن يعزز مكانتها ويرفع مستواها الأكاديمي بين العاملين في المدرسة، لتظهر بالصورة الإيجابية الخلاّقة، فالمديح والثناء عاملان مؤثران في المرأة يدفعانها إلى بذل مزيد من الجهد من أجل النجاح والتميز، لتكون موضع إعجاب وتقدير من العاملين الآخرين في المدرسة.

ب. مناقسة النتائج المتعلقة بمتغير المؤهل العلمي:

أشارت نتائج تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA) في الجدول (18) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، إذ بلغت القيمة الفائية (0.399) وبمستوى دلالة (0.015).

ويُستدل من هذه النتيجة أن المؤهل العلمي للمعلمين ليس له أي دور أو تأثير في إحداث إختلاف في إجابات المعلمين عن مستوى ممارسة القيادة الموزعة، باعتبار أن القيادة عملية تأثير، وحيث أن هذا التأثير قد يكون متبادلاً بين الأطراف المختلفة التي تمارس هذا النوع من القيادة، وأن لهؤلاء المعلمين أدواراً قيادية متعددة، يمارسونها وفقاً للمهمات المنوطة بهم، بغض النظر عن المؤهل العلمي، لذلك لا يكون لهذا المتغير أي تأثير يحدث فرقاً في النتائج. وقد يُعزى ذلك إلى أن المؤهل العلمي قد يكون عاملاً فاعلاً ومؤثراً في مجال التدريس، فالفارق في الإعداد والتأهيل يكون له دور في النتيجة النهائية للعملية التربوية، إلا أن هذا المتغير لا يحظى بمثل هذا الدور في مجال

العملية القيادية، إذ وفقاً للقيادة الموزعة، تتوزع الأدوار القيادية على العاملين في المدرسة على أساس إهتماماتهم ومقدراتهم على أداء المهمات القيادية، وليس بناء على مؤهلاتهم الأكاديمية.

ج. مناقشة النتائج المتعلقة بمتغير الخبرة:

بينت نتائج تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA) في الجدول (20) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين، تبعاً لمتغير سنوات الخبرة في جميع المجالات باستثناء مجال ثقافة المدرسة إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (3.161) وبمستوى دلالة (0.044). ومن أجل معرفة عائدية الفروق استخدم اختبار شيفيه (Scheffe test) الذي أظهرت نتائجه في الجدول (21) أن الفرق كان لصالح فئة الخبرة (أقل من 5 سنوات) عند مقارنتهم مع فئتي (5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات) و(10 سنوات فأكثر). ويتضح من هذه النتيجة أن متغير الخبرة ليس له تأثير في إحداث تباين في إجابة أفراد العينة، باستثناء فئة الخبرة (أقل من خمس سنوات). وقد يُعزى ذلك إلى أن لدى المعلمين من فئة الخبرة القليلة دافعية وحماس عاليين مقارنة بالفئتين الأخريين، يدفعانهم للقيام بالمهمات والممارسات المطلوبة، وربما يعود ذلك إلى عدم شعورهم بالملل من إنجاز العمل، وبخاصة ذلك العمل الروتيني، بوصفهم ما زالوا فئة يافعة، يحاولون إثبات ذواتهم، ومقدراتهم على أداء الأعمال التي يكلفون بها. ولذلك فهم حريصون على الإلتزام بتنفيذ ما يُطلب منهم، للإرتقاء بمستوى المدرسة التي يعملون فيها.

- **مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس الذي ينص على:**

هل هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التفاؤل الأكاديمي للمعلمين في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة؟

تمت مناقشة هذا السؤال وفقاً لمتغيراته على النحو الأتي:

أ. مناقشة النتائج المتعلقة بمتغير الجنس:

تبين من نتيجة الإختبار التائي في الجدول (22) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التفاؤل الأكاديمي للمعلمين في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان، تبعاً لمتغير الجنس، إذ بلغت القيمة التائية (12.221) وبمستوى دلالة (0.000) للدرجة الكلية، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في جميع المجالات، وفي الدرجة الكلية وكان الفرق لصالح الإناث.

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى ميل الإناث نوعاً ما إلى الأمور الوجدانية والعاطفية أكثر من الذكور، فيؤثر ذلك في تفاؤلهن الأكاديمي، فالمعلمة تميل إلى العمل الجماعي وتشعر بالرضا إثر تحقيقها لإنجازاتها خلال العملية التعليمية، وهي دائمة الحاجة إلى التشجيع والتعزيز الإيجابي لتحافظ على مستوى دافعيتها للعمل، والإنطلاق نحو التعامل مع أولياء الأمور وإدخالهم في دائرة مهماتها للبقاء على تواصل معهم. بينما قد يميل الذكور إلى قلة الإهتمام بالأمور الوجدانية، فالذكر قد لا يكون عاطفياً في مجال العمل تغلب عليه الجدية والموضوعية، فتركيزه الأولي يكون نحو الإنجاز الأكاديمي للطلبة والارتقاء به للرتبة التي يطمح لها.

إن المعلمة بحكم الموقع الوظيفي الذي تمارسه والمكانة الإجتماعية التي تحتلها، قد ترغب في التفاؤل بشكل عام والتفاؤل الأكاديمي بشكل خاص، إنطلاقاً من القول المأثور "تفاءلوا بالخير تجدوه"، فالتفاؤل سمة إيجابية، وربما يكون عاملاً مؤثراً، إذا كان في المجال الأكاديمي. ومن أجل أن تكون المعلمة موضع تقدير واحترام قد تحاول تبني السلوك المتفائل لأنه سلوك مرغوب فيه، تحبّ أن تنسب إليها هذه الصفة الإيجابية لتظهر بالمظهر الحسن وبشكل أكثر من الرجل.

ب. مناقشة النتائج المتعلقة بمتغير المؤهل العلمي:

تبين من خلال تطبيق تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA) في الجدول (24) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التفاؤل الأكاديمي في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي. أي أن المؤهل العلمي ليس متغيراً مؤثراً في تحديد مستوى التفاؤل الأكاديمي إذ لم يختلف المعلمون في وصف هذا التفاؤل في مدارسهم على الرغم من إختلاف مؤهلاتهم الأكاديمية.

ج. مناقشة النتائج المتعلقة بمتغير الخبرة:

أشارت نتائج تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA) في الجدول (26) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التفاؤل الأكاديمي للمعلمين في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان، تبعاً لمتغير سنوات الخبرة. وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن عدد سنوات العمل للمعلمين في مدارسهم لم يكن متغيراً مؤثراً في استجاباتهم، فبدا وكأنّهم متفقون في وصف التفاؤل الأكاديمي، وقد يُعزى ذلك إلى أن هذا النوع من التفاؤل إيجابي ومرغوب فيه، ولا

يختلف إثنان بشأنه، فهو كالخير الذي لا يكرهه أحد. ولما كان المعلمون يهدفون إلى تحقيق الخير، فإنهم على الرغم من إختلاف سنوات خبرتهم لا يختلفون في هذا الجانب، فجاءت إجاباتهم إيجابية متسقة ضمن إطار الفئات الثلاث.

ثانياً: التوصيات:

في ضوء النتائج التي خلصت إليها الدراسة الحالية يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- أظهرت نتائج السؤال الأول أن مستوى القيادة الموزعة كان متوسطاً وعليه يوصى بـــ:
  - تنظيم دورات تدريبية لمديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان في مجال القيادة الموزعة، لتعرّف ماهيتها وأهميتها وكيفية توظيفها في العمل الإداري التربوي.
- أظهرت نتائج السؤال الثاني أن مستوى التفاؤل الأكاديمي للمعلمين في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان كان متوسطاً وعليه يوصى بـــ:
  - تشجيع المعلمين على ممارسة السلوك التفاؤلي والتركيز على التفاؤل الأكاديمي عند تفاعلهم مع طلبتهم.
- تعميم نتائج هذه الدراسة على المدارس الثانوية الخاصة في عمان ليتعرف المعلمون إلى مستوى التفاؤل الأكاديمي لديهم للإفادة من ذلك عند إختيار المديرين والمعلمين للعمل في هذه المدارس.
- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على المدارس الحكومية في محافظة عمّان.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

القرآن الكريم.

بني مصطفى، محمد أحمد عقله (2014). ***القيادة التربوية في الفكر الإسلامي علم سلوك موقف***، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

الحربي، قاسم بن عائل (2008). ***القيادة التربوية الحديثة***، عمان: الجنادرية للنشر والتوزيع.

خلف، نهاية وعبدالمجيد، نبيل ومصطفى، سامية (2009). "قياس التفاؤل – التشاؤم لدى تلاميذ الصف الخامس الإبتدائي" ***مجلة كلية التربية الجامعة المستنصرية***، (2)، 284-302

خليفات، نجاح عودة (2013). ***مدير المدرسة القائد***، عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

خليفة، رندة عبدالله صابر (2013). ***درجة ممارسة مديري وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للقيادة الموزعة وآليات تفعيلها*** (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين .

دواني، كمال سليم (2013). ***القيادة التربوية***، عمان: دار المسيرة .

زمزمي، عواطف أحمد (2012). "المثابرة (كأحد مكونات السلوك الذكي) وعلاقتها بالتفاؤل والتشاؤم في ضوء متغيري العمر والتخصص الأكاديمي (العلمي- الأدبي) لدى الطالبة الجامعية" ***مجلة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية***، 4 (2)، 11-75.

شقير، علاء توفيق رشيد (2011). ***درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية ومديراتها للقيادة التشاركية وعلاقتها بالرضى الوظيفي في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين والمعلمات فيها*** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

طبيل، علي حسين محمد (2009). "بناء مقياس التفاؤل الدراسي لطلبة كلية التربية الرياضية في جامعة الموصل وعلاقته بالتحصيل الدراسي" ***مجلة الرافدين للعلوم الرياضية***، 16 (53)، 168-186.

العرابيد، نبيل أحمد محمود (2010). ***دور القيادة التشاركية بمديريات التربية والتعليم في حل مشكلات مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة*** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين .

عطوي، جودت عزت (2004). ***الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية***، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عياصرة، علي أحمد عبدالرحمن (2006). ***القيادة والدافعية في الإدارة التربوية***، عمان: دار الحامد.

نصرالله، نوال خالد حسن (2008). ***أنماط التفكير السائد وعلاقتها بسيكولوجية التفاؤل لدى طلبة مرحلة الثانوية العامة في محافظة جنين*** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Abdul-Jabbar M. (2013) Distributed leadership and relational trust: Bridging two frameworks to identify effective leadership behaviors and practices, ***DAI-A,*** 74 (09) E. Available**:** www.proQuest.com. Retrieved on 29/3/2014.

Akhavan, N.L. (2011) The effects of coaching on teacher efficacy individual academic optimism and student achievement, ***DAI-A,*** 72 (10). Available**:** www.proQuest.com. Retrieved on 4/11/2014.

Allen, A. M. (2011) Academic optimism and instructional leadership in urban elementary schools, ***DAI-A***, 72 (11). Available**:** www.proQuest.com. Retrieved on 29/3/2014.

Anderson, K. (2012***)*** Examining relationships between enabling structures, academic optimism and student achievement, ***DAI-A***, 73 (12) E. available**:** www.proQuest.com. Retrieved on 29/3/2014.

Bankole, R. Mitchell, R. Moran, M. & Moore, D. (2013) "Student academic optimism: A confirmatory factor analysis", ***Journal of Educational Administration.*** 51 (2) 150-175.

Bevel, R. & Mitchell, R. (2012) "The effects of academic optimism on elementary reading achievement", ***Journal of Educational Administration.*** 50 (6) 773-787.

Bezzina, M. & Duignan, P. (2006) Distributed leadership: The theory and the practice, ***CCEAM Annual Conference, Cyprus***, (Online), available**:**http://www.topkinisis.com/conference/CCEAM/wib/index/outline/PDF/DUIGNAN%20Patrick.pdf. Retrieved on 29/3/2014.

Boudreaux, W. (2011) Distributed leadership and high stakes testing: Examining the relationship between distributed leadership and leap scores, ***DAI-A,*** 73 (03). Available: www.proQuest.com. Retrieved on 4/11/2014.

Camburn, E. Rowan, B. & Taylor, J. (2003) "Distributed leadership in schools: The case of elementary schools adopting comprehensive school reform models". ***Educational Evaluation and Policy Analysis***, 25 (4) 343-347.

Cassity, A.H. (2012) Relationships among perceptions of professional learning communities, school academic optimism, and student achievement in Alabama middle and high schools, ***DAI-A,*** 74 (02) E**.** Available**:** www.proQuest.com. Retrieved on 4/11/2014.

Christy, K. M. J. (2008) A comparison of distributed leadership readiness in elementary and middle schools, ***DAI-A,*** 70 (09). Available**:** www.proQuest.com. Retrieved on 4/11/2014.

Cromartie, M. T. (2013) Faculty sense of academic optimism and its relationship to students' achievement in well performing high schools, ***DAI-A,*** 74 (09) E. Available**:** www.proQuest.com. Retrieved on 4/11/2014.

Davis, M. W. (2009) Distributed leadership and school performance, ***DAI-A,*** 70 (02). Available: www.proQuest.com. Retrieved on 4/11/2014.

Dean, S. D. (2011) Collegial leadership, teacher professionalism, faculty trust: Predicting teacher academic optimism in elementary schools, ***DAI-A,*** 72 (09). Available**:** www.proQuest.com. Retrieved on 4/11/2014.

Edwards, M. J. (2010) The relationship between administrator and teacher perception of academic optimism and scholastic achievements of children from poverty, ***DAI-A,*** 71 (08), Available**:** www.proQuest.com. Retrieved on 29/3/2014.

Eggen, D. D. (2010) Principal's perceptions of distributed leadership in an elementary school setting, ***DAI-A,*** 71 (11). Available: www.proQuest.com. Retrieved on 4/11/2014.

Engel-Silva, M. R. (2009) The role of distributed leadership in quality educational organizations, ***DAI-A,*** 70 (09). Available**:** www.proQuest.com. Retrieved on 29/3/2014.

Friedman, M. D. (2007) Academic optimism in high schools, ***DAI-A,*** 69 (01). Available**:** www.proQuest.com. Retrieved on 4/11/2014.

Georgiou, G. V. (2012) Distributed leadership in Cyprus secondary education: Teachers perceptions for school improvement and school effectiveness, ***DAI-A,*** 74 (06) E. Available: www.proQuest.com. Retrieved on 29/3/2014.

Gipson, F. M. (2012) Understanding effective program improvement school through a distributed leadership task context model, ***DAI-A,*** 73 (08) E. Available**:** www.proQuest.com. Retrieved on 29/3/2014.

Grant, C. P. (2011) The relationship between distributed leadership and principal's leadersip effectiveness in North Carolina, ***DAI-A,*** 72 (09). Available: www.proQuest.com. Retrieved on 4/11/2014.

Grenda, J. P. (2011) Instances and principles of distributed leadership: A multiple case study of Illinois middle school principals' leadership practices, ***DAI-A,*** 73 (08) E. Available**:** www.proQuest.com**.** Retrieved on 29/3/2014.

Gronn, P. (2008) "The future of distributed leadership", ***Journal of Educational Administration.*** 46 (2) 141-158.

Harris, A. (2008) "Distributed leadership: According to the evidence", ***Journal of Educational Administration.*** 46 (2) 172-188.

Harris, A., and Chapman, C. (2002) "Democratic leadership for school improvement in challenging contexts"**.** ***International Electronic Journal for Leadership in Learning***, 6 (9).

Harris, A. & Spillane, J. (2008) "Distributed leadership through the looking glass", ***British Educational Leadership, Management & Administrational Society***, 22 (1) 31-34.

Hoy, A. Hoy, W. & Tarter, C. (2006) "Academic optimism of schools: A force for student achievement", ***American Educational Research Journal***, 43 (3) 425-446.

Hoy, W.K Tarter, C.J & Wu, J.H (2013) "Enabling school structure, collective responsibility, and a culture of academic optimism", ***Journal of Educational Administration,*** 51 (2) 176-193.

Humphreys, E. (2010) Distributed leadership and its impact on teaching and learning, available**:** http://eprints.maynoothuniversity.ie/2041/1/Distributed_Leadership_Ed_D_Thesis_%28EH%29_May_2010~2.doc.pdf.

Issa, J. Mustafa, P. & Shakir, F. (2011) "Perception towards distributed leadership in school improvement", ***International Journal of Business and Management.*** 6 (10) 256-264.

Kempster, S. Higgs, M. & Wuerz, T. (2013) "Pilots for change: Exploring organizational change through distributed leadership", ***Leadership and Organization Department.*** 35 (2) 152-167.

Kennedy, S. J. (2014) Secondary math instructional practices, academic optimism, instructional leadership, and receptivity to curricular change in schools with high and low mathematics mastery and poverty, ***DAI-A,*** 75 (11) E. Available**:** www.proQuest.com. Retrieved on 4/11/2014.

Kirby, M. M. & DiPaola, M. F. (2011) "Academic optimism and community engagement in urban schools", ***Journal of Educational Administration***.49 (5) 542-562.

Knowles, P. L. (2013) Impact of instructional leaders' distributed leadership practices on student achievement in Charter High Schools, ***DAI-A,*** 74 (11) E. Available**:** www.proQuest.com. Retrieved on 4/11/2014.

Kocolowski, M. D. (2010) "Shared leadership: Is it time for a change?", ***Emerging Leadership Journeys,*** 3 (1) 22-23.

Krejcie, R.V. & Morgan, D.W. (1970) Determing sample size for research acticities, ***Educational and Psychological Measurement***, 30 (3) 607-610.

Leithwood, K. Mascall, B. Sacks, R. & Straus T. (2008) "The relationship between distributed leadership and teachers' academic optimism", ***Journal of Educational Administration***. 46 (2) 214-248.

Leung, K. B. (2008) The scope and pattern of distributed leadership and its effects on organizational outcomes in Hong Kong secondary schools, ***DAI-A,*** 70 (06). Available: www.proQuest.com. Retrieved on 4/11/2014.

Lizotte, J. C. (2013) A qualitative analysis of distributed leadership and teacher perspective of principal leadership effectiveness, ***DAI-A,*** 73 (10) E. Available**:** www.proQuest.com. Retrieved on 29/3/2014.

Lynn, S. J. (2013) Teacher burnout and its relationships with academic optimism, teacher socialization, and teacher cohesiveness, ***DAI-A,*** 74 (06). Available**:** www.proQuest.com. Retrieved on 4/11/2014.

Malloy, P. J. (2012) Effects of distributed leadership on teachers' academic optimism and students' achievement, ***DAI-A,*** 74 (08) E. Available**:** www.proQuest.com. Retrieved on 29/3/2014.

McGuigan, L. (2005) The role of enabling bureaucracy and academic optimism in academic achievement growth, ***DAI-A,*** 66 (06). Available**:** www.proQuest.com. Retrieved on 4/11/2014.

Menon, M. E. (2012) Leadership theory and educational outcomes: The case of distributed and transformational leadership. (Online), available: http://www.icsei.net/icsei2011/Full%20Papers/0125.pdf.

Messick, P. P. (2012) Examining relationship among enabling school structure, academic optimism, and organizational citizenship behaviors,

DAI-A, 73 (12) E. Available**:** www.proQuest.com. Retrieved on 4/11/2014.

Mishoe, J. N. (2012) Academic optimism and academic success: An explanatory case study, ***DAI-A,*** 74 (06) E. Available**:** www.proQuest.com. Retrieved on 29/3/2014.

Murray, L. (2012) The relationship between academic optimism and academic achievement in middle schools in Mississippi, ***DAI-A,*** 73 (10) E. Available**:** www.proQuest.com. Retrieved on 29/3/2014.

Onukwugha, P. I. (2013) Distributed leadership in schools, teacher practices, and student learning ***DAI-A,*** 74 (9) E. Available**:** www.proQuest.com. Retrieved on 29/3/2014.

Phillips, D. R. (2013) Distributed leadership and the academic performance of international baccalaureate (IB) world schools. ***DAI-A*** 74 (08) E. Available**:** www.proQuest.com. Retrieved on 4/11/2014.

Reeves, J. B. (2010) Academic optimism and organizational climate: An elementary school effectiveness test of two measures, ***DAI-A,*** 72 (04). Available**:** www.proQuest.com. Retrieved on 29/3/2014.

Rivers, S. (2010) Leadership as a distributed phenomenon: Astudy of shared roles and 3rd grade student achievement, ***DAI-A,*** 71 (08). Available**:** www.proQuest.com. Retrieved on 4/11/2014.

Sentocnik, S. (2012) Distributed leadership as a form of work redesign: Exploring its development and implementation in high schools in Slovenia, ***DAI-A,*** 73 (10) E. Available**:** www.proQuest.com. Retrieved on 4/11/2014.

Sims, R. (2011) Mindfulness and academic optimism: A test of their relationship, ***DAI-A,*** 72 (09). Available**:** www.proQuest.com. Retrieved on 4/11/2014.

Smith, A. Y. (2008) Academic optimism of schools: An investigation of the construct validity of academic optimism, Hoy et al. models, ***DAI-A,*** 69 (02). Available**:** www.proQuest.com. Retrieved on 4/11/2014.

Spillane, J. (2005) "Distributed leadership: An accelerator for organizational culture change?", ***The Educational Forum***, 69 (2) 143-150.

Spillane, J. & Sherer, J. (2004***) A distributed perspective on school leadership: Leadership practice as stretched over people and place,*** Paper presented at the annual meeting of the American Educational

Research Association, (Institute of Policy Research, Nourthwest University, Evanston, IL. USA).

Street, G. W. (2011) Engaging staff in the development of distributed leadership, ***DAI-A,*** 73 (06). Available: www.proQuest.com. Retrieved on 4/11/2014.

Terrell H. P. (2010***)*** The relationship of the dimensions of distributed leadership in elementary schools of urban districts and student achievement, ***DAI-A,*** 71 (04). Available: www.proQuest.com. Retrieved on 4/11/2014.

Van Hof, J. (2012) Establishment and maintenance of academic optimism in Michigan elementary schools: Academic emphasis, faculty trust of students and parents, collective efficacy, ***DAI-A,*** 73 (10) E. Available**:** www.proQuest.com. Retrieved on 29/3/2014.

Wagner, C. A. (2008) Academic optimism of Virginia High School teachers: Its relationship to organizational citizenship behaviors and student achievement, ***DAI-A,*** 69 (02). Available**:** www.proQuest.com. Retrieved on 4/11/2014.

Wu, H. C. (2012**)** Collective responsibility, academic optimism, and student achievement in Taiwan elementary schools, ***DAI-A,*** 74 (01) E. Available: www.proQuest.com. Retrieved on 29/3/2014.

Zirkle, L. (2012) Running head: Distributed leadership behaviors. Behaviors among Spillane's form of distributed leadership, ***DAI-A,*** 75 (04) E. Available: www.proQuest.com. Retrieved on 4/11/2014.

ثالثاً: مراجع المواقع الإلكترونية:

http://forums.graaam.com/179966.html.

http://www.unrwa.org/ar/القيادة من أجل المستقبل/الوحدة-54-توفير-التطوير-المهني-المستمر-لجميع-العاملين.

الـمـلـحـــقـــات

الملحق (1)

بسم الله الرحمن الرحيم

الأستاذ/ الدكتور الفاضل ..... المحترم.

تحية طيبة وبعد ...

تقوم الباحثة إيناس محمد عبدالله بإجراء دراسة بعنوان ***"القيادة الموزعة لمديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان وعلاقتها بالتفاؤل الأكاديمي للمعلمين من وجهة نظرهم"*** ، كمتطلب أساسي لإعداد رسالة ماجستير في الإدارة والقيادة التربوية، ونظراً لما نعهده فيكم من خبرة ودراية وسمعة طيبة، تعرض الباحثة على حضرتكم قائمة بفقرات استبانتين تتضمان تفاصيل القيادة الموزعة والتفاؤل الأكاديمي من وجهة نظر معلمي المدارس الثانوية الخاصة.

راجية التفضل بإبداء رأيكم بفقراتها من حيث انتمائها للمجال الذي وضعت فيه، ودرجة صلاحها لأغراض الدراسة، وهل هي بحاجة إلى تعديل؟ وما التعديل المقترح؟ وإبداء ملاحظاتكم بدقة الترجمة ودرجة ملاءمة الفقرات للمجتمع الأردني.

علماً بأن أبدال الإجابة عن الفقرات هي: أوافق بشدة، أوافق لحد ما، أوافق، لاأوافق، لاأوافق بشدة.

وتفضلوا فائق الإحترام

الباحثة

إيناس محمد عبدالله

استبانة القيادة الموزعة بصورتها الأولية

المجال	الرقم	الفقـــــــــــــــــــرات	انتماء الفقرة		صلاحية الفقرة		بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
			منتمية	غير منتمية	مناسبة	غير مناسبة		
المجال الأول: الرؤية والرسالة والأهداف	.1	لدى المدرسة رؤية ورسالة واضحتين.						
	.2	تعمم رسالة المدرسة على العاملين كافة.						
	.3	يدعم المعلمون رؤية المدرسة ورسالتها.						
	.4	أهداف المدرسة منبثقة من رؤيتها ورسالتها.						
	.5	فهم أولياء أمور الطلبة لرسالة المدرسة تتيح لهم فرصة التعبير عنها بشكل واضح.						
	.6	يستطيع غالبية الطلبة أن يعبروا عن رسالة المدرسة بشكل واضح.						
	.7	تعتمد المدرسة خطة التطوير المدرسي كأساس لتقييم التقدم لتحقيق الأهداف.						
	.8	تقوم الإدارة بمراجعة أهداف المدرسة سنوياً بالتعاون مع المعلمين.						
	.9	يدعم المديرون رؤية المدرسة ورسالتها.						
	.10	تصاغ الأهداف بالتعاون بين المعلمين والقادة الإداريين.						
	.11	يتسق المنهاج المدرسي مع السياسة التربوية للدولة.						
المجال الثاني: المسؤولية المشتركة	.12	يتشارك المعلمون مع مدير المدرسة في تحمل المسؤولية تجاه أداء الطلبة.						
	.13	توقعات المعلمين مرتفعة عن الأداء الأكاديمي للطلبة.						

	14.	يستند مدير المدرسة إلى نتائج تقييم الأداء عند اتخاذه قرارات تتعلق بتغيير البرامج التعليمية.						
	15.	المعلمون مساءلون عن أداء الطلبة.						
	16.	يحدد مدير المدرسة آلية العلاقة بين المدرسة وأولياء الأمور بشكل واضح.						
	17.	يوفر جدول الدروس الأسبوعي للمعلمين فرصة للتعاون في القضايا التعليمية.						
	18.	يتعاون جميع المعلمين لتحسين فاعلية المدرسة باستمرار.						
	19.	يعمل مدير المدرسة على توفير الموارد المادية للمجالات التي تحتاج إلى تحسين أكثر.						
	20.	يتفق المعلمون وأولياء الأمور على الأدوار الأكثر فاعلية في تعليم أبنائهم.						
المجال الثالث: الثقافة المدرسية	21.	تؤدي القيادة المدرسية دوراً مهماً في تحسين الأداء المهني.						
	22.	يرحب مدير المدرسة بأية مدخلات من المعلمين على عملية التدريس.						
	23.	تدعم المدرسة الأفكار التدريسة الجديدة.						
	24.	هناك مستوى عال من الثقة بين الإدارة المدرسية والمعلمين.						
	25.	يتقبل مدير المدرسة اقتراحات المعلمين بصدد تطوير المنهاج.						
	26.	تعمل القيادة المدرسية على تحسين التحصيل الأكاديمي للطلبة.						
	27.	يشجع المدير المعلمين على المشاركة الفاعلة في عملية صنع القرار.						
	28.	يشارك مدير المدرسة المعلمين في وضع خطط النمو المهني السنوية.						

	29.	يقوم مدير المدرسة بالمشاركة في أنشطة النمو المهني لتحسين القيادة في المدرسة.						
	30.	يسهم المعلمون في صنع قرارات متسقة مع أهداف المدرسة.						
	31.	يعزز مدير المدرسة اقتراحات المعلمين لرفع مستوى أداء الطلبة.						
	32.	يهيء المدير مناخات من الثقة للتعاون بين العاملين في المدرسة.						
المجال الرابع: الممارسات القيادية	33.	لدى المعلمين القادة الوقت لإسهام فاعل في المدرسة						
	34.	يقوم المدير بمشاركة الأدوار القيادية مع المعلمين الذين يتمتعون بصفات قيادية.						
	35.	المعلمون القادة يقدمون المساعدة للمعلمين الآخرين لتطوير أداءهم التعليمي.						
	36.	يشغل معظم المعلمين ذوي الخبرة معظم الأدوار القيادية في المدرسة.						
المجال الخامس: التطوير المهني	37.	تلعب القيادة غير الرسمية في المدرسة دوراً مهماً في تحسين الأداء المهني.						
	38	تؤثر القيادة غير الرسمية في المدرسة على تحصيل الطلبة.						
	39.	يطور المدير من مقدرة المدرسة على تزويد العاملين بأداء أدوار قيادية.						
	40.	يزود مدير المدرسة المعلمين بالتطوير المهني المتسق مع رؤية ورسالة وأهداف المدرسة.						
	41.	يتشارك الإداريون مع المعلمين في أنشطة التطوير المهني للمدرسة.						
	42.	المدرسة هي مجتمع للنمو والتطور التعليمي التعلمي.						
	43.	يطور المعلمون والمشرفون معاً الخطط المهنية السنوية.						
	44.	يتشارك المعلمون والإدارة في التطوير المهني.						
	45.	تتسق أنشطة التطوير المهني مع الأهداف المدرسية.						

الملحق (2)

استبانة التفاؤل الأكاديمي بصورتها الأولية

المجال	الرقم	الفقـــــرات	الإنتماء للمجال		صلاحية الفقرة		بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح	دقة الترجمة	مدى ملائمة الفقرة للمجتمع الأردني
			منتمية	غير منتمية	مناسبة	غير مناسبة				
المجال الأول: الفاعلية الجماعية	1	Teachers in this school are able to get through to the most difficult students. يتمكن معلمو هذه المدرسة من النجاح في التعامل مع الطلبة الأكثر صعوبة.								
	2	Teachers here are confident that they will be able to motivate their students. معلمو هذه المدرسة واثقون بأنهم قادرون على تحفيز طلبتهم.								
	3	If a child doesn't want to learn, teachers here give up. يستسلم المعلمون حالما يظهر أحد الطلبة عدم الرغبة في التعلم.								
	4	Teachers here don't have the skills needed to produce meaningful results. معلمو هذه المدرسة لا يمتلكون المهارة المطلوبة لإحراز نتائج ذات معنى.								
	5	Teachers in this school believe that every child can learn. يعتقد معلمو هذه المدرسة بمقدرة كل طالب على التعلم.								

								These students come to school ready to learn. جميع الطلبة يأتون إلى المدرسة وهم مستعدون للتعلم.	6	
								Home life provides so many advantages that students are bound to learn. توفر الحياة البيتية العديد من المزايا التي تلزم الطلبة بالتعلم.	7	
								Students here just aren't motivated to learn. طلبة هذه المدرسة غير محفزين للتعلم.	8	
								Teachers in this school do not have the skills to deal with students disciplinary problems. معلمو هذه المدرسة لا يملكون المهارات للتعامل مع المشكلات الإنضباطية للطلبة.	9	
								The opportunities in this community help ensure that these students will learn. الفرص المتوفرة في هذا المجتمع المدرسي تضمن للطلبة فرص للتعلم.	10	
								Learning is more difficult at this school because students are worried about their safety. التعلم في هذه المدرسة شديد الصعوبة لعدم شعور الطلبة بالأمان.	11	
								Drug and alcohol abuse in the community make learning difficult for students here. تعاطي المخدرات والكحول في المجتمع المحلي يجعل التعلم صعباً للطللبة.	12	

								Teachers in this school trust their students. يثق معلمو هذه المدرسة بطلبتهم.	13	المجال الثاني: ثقة أعضاء هيئة التدريس بأولياء الأمور
								Teachers in this school trust the parents. يثق معلمو هذه المدرسة بأولياء الأمور.	14	
								Students in this school care about each other. يحرص طلبة هذه المدرسة على بعضهم بعضاً.	15	
								Parents in this school are reliable in their commitments. أولياء الأمور في هذه المدرسة يمكن الإعتماد عليهم بالتزاماتهم نحو المدرسة.	16	
								Students in this school can be counted upon to do their work. يمكن الاعتماد على طلبة هذه المدرسة في أدائهم لواجباتهم.	17	
								Teachers can count upon parental support. يستطيع معلمو هذه المدرسة الاعتماد على ما يقدمه أولياء الأمور من دعم.	18	
								Teachers here believe that students are competent learners. يعتقد معلمو هذه المدرسة بأن الطلبة متعلمون أكفياء.	19	
								Teachers think that most of the parents do a good job. يعتقد معلمو هذه المدرسة بأن معظم أولياء الأمور يؤدون دورهم التربوي.	20	
								Teachers can believe what parents tell them. يصدق المعلمون ما يقوله الآباء لهم.	21	
								Students here are secretive. طلبة هذه المدرسة متكتمون.	22	

								The school sets high standards for performance. تضع المدرسة معايير مرتفعة الأداء.	.23	المجال الثالث: التأكيد الأكاديمي Academic Emphasis
								Students respect others who get good grades. يحترم الطلبة زملاءهم الحاصلين على درجات جيدة.	24	
								Students seek extra work so they can get good grades. يسعى الطلبة لتقديم أعمال إضافية من أجل الحصول على علامات جيدة.	25	
								Academic achievement is recognized and acknowledged by the school. تقدر المدرسة التتحصيل الأكاديمي وتعترف به.	26	
								Students try hard to improve on previous work. يبذل الطلبة جهداً كبيراً لتحسين التعلم السابق.	27	
								The learning environment is orderly. تعد بيئة التعلم منظمة.	28	
								The students in this school can believe the goals that have been set for them. يؤمن الطلبة في هذه المدرسة بالأهداف التي أعدت لهم.	29	
								Teachers in this school believe that their students have the ability to achieve academically. يعتقد المعلمون في هذه المدرسة أن الطلبة لديهم المقدرة على الإنجاز الأكاديمي.	30	

الملحق (3)

أسماء المحكمين

الرقم	الإسم	التخصص	مكان العمل
.1	الأستاذ الدكتور أنمار الكيلاني	إدارة تربوية	الجامعة الأردنية
.2	الأستاذ الدكتور صادق الحايك	تربية رياضية	الجامعة الأردنية
.3	الأستاذ الدكتور عبدالجبار البياتي	إدارة تربوية	جامعة الشرق الأوسط
.4	الأستاذ الدكتور غازي خليفة	مناهج وطرق تدريس	جامعة الشرق الأوسط
.5	الأستاذ الدكتور كمال دواني	إدارة تربوية	جامعة الشرق الأوسط
.6	الأستاذ الدكتور هاني الطويل	إدارة تربوية	الجامعة الأردنية
.7	الدكتور سمير الجبالي	إدارة الأعمال والتسويق	جامعة الشرق الأوسط
.8	الدكتور عبدالرحيم القدومي	إدارة الأعمال والمحاسبة	جامعة الشرق الأوسط

الملحق (4)

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي المعلم الفاضل

أختي المعلمة الفاضلة

تحية طيبة وبعد ...

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان **"القيادة الموزعة لمديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان وعلاقتها بالتفاؤل الأكاديمي للمعلمين من وجهة نظرهم"**، كمتطلب أساسي للحصول على درجة الماجستير في الإدارة والقيادة التربوية في كلية العلوم التربوية في جامعة الشرق الأوسط.

ونظراً لكونكم معلمو ومعلمات المرحلة الثانوية في مديرية التعليم الخاص، وعلى اتصال وتفاعل مباشرين ومستمرين مع مديري مدارسكم، يرجى التفضل بملء الإستبانتين المرفقتين وهما:

1. استبانة القيادة الموزعة.
2. استبانة التفاؤل الأكاديمي.

يرجى الإجابة عن القسم الأول المتعلق بالبيانات الشخصية للمعلم، ثم تعبئة القسم الثاني المتعلق باستبانتي القيادة الموزعة والتفاؤل الأكاديمي وذلك بإبداء رأيك بمنتهى الشفافية والواقعية، بوضع إشارة (√) في المكان المناسب لكل فقرة، شاكرة لكم تعاونكم، علماً بأن الإجابات التي ستقدمونها ستعامل بسرية تامة ولاتستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

وتفضلوا فائق الإحترام

الباحثة

إيناس محمد عبدالله

أولا: معلومات عامة: ضع إشارة (√) في المربع المناسب:

1. **الجـــنـــس:** ذكر ☐ أنثى ☐
2. **المـــؤهل العـلـــمي:** دبلوم عالي ☐
   بكالوريوس ☐
   ماجستير ☐
   دكتوراه ☐
3. **الخـبـــــرة:** أقل من خمس سنوات ☐
   من خمس سنوات – أقل من عشر سنوات ☐
   من عشر سنوات فأكثر ☐

استبانة القيادة الموزعة بصورتها النهائية

المجال	الرقم	الفقـــــــــــــــــرات	الأبـــدال				
			دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
المجال الأول: الرؤية والرسالة والأهداف	.1	لدى المدرسة رؤية ورسالة واضحتان.					
	.2	تعمم رسالة المدرسة على العاملين كافة.					
	.3	يدعم المعلمون رؤية المدرسة ورسالتها.					
	.4	أهداف المدرسة منبثقة من رؤيتها ورسالتها.					
	.5	فهم أولياء أمور الطلبة لرسالة المدرسة تتيح لهم فرصة التعبير عنها بشكل واضح.					
	.6	يستطيع غالبية الطلبة أن يعبروا عن رسالة المدرسة بشكل واضح.					
	.7	تعتمد المدرسة خطة التطوير المدرسي كأساس لتقييم التقدم لتحقيق الأهداف.					
	.8	تقوم الإدارة بمراجعة أهداف المدرسة سنوياً بالتعاون مع المعلمين.					
	.9	يدعم المديرون رؤية المدرسة ورسالتها.					
	.10	تصاغ الأهداف بالتعاون بين المعلمين والقادة الإداريين.					
	.11	يتسق المنهاج المدرسي مع السياسة التربوية للدولة.					
المجال الثاني: المسؤولية المشتركة	.12	يتشارك المعلمون مع مدير المدرسة في تحمل المسؤولية تجاه أداء الطلبة.					
	.13	توقعات المعلمين مرتفعة عن الأداء الأكاديمي للطلبة.					
	.14	يستند مدير المدرسة إلى نتائج تقييم الأداء عند اتخاذه قرارات تتعلق بتغيير البرامج التعليمية.					
	.15	المعلمون مساءلون عن أداء الطلبة.					

	16.	يحدد مدير المدرسة آلية العلاقة بين المدرسة وأولياء الأمور بشكل واضح.					
	17.	يوفر جدول الدروس الأسبوعي للمعلمين فرصة للتعاون في القضايا التعليمية.					
	18.	يتعاون جميع المعلمين لتحسين فاعلية المدرسة باستمرار.					
	19.	يعمل مدير المدرسة على توفير الموارد المادية للمجالات التي تحتاج إلى تحسين أكثر.					
	20.	يتفق المعلمون وأولياء الأمور على الأدوار الأكثر فاعلية في تعليم أبنائهم.					
المجال الثالث:ثقافة المدرسة	21.	تؤدي القيادة المدرسية دوراً مهماً في تحسين الأداء المهني.					
	22.	يرحب مدير المدرسة بأية مدخلات من المعلمين على عملية التدريس.					
	23.	تدعم المدرسة الأفكار التدريسة الجديدة.					
	24.	هناك مستوى عال من الثقة بين الإدارة المدرسية والمعلمين.					
	25.	يتقبل مدير المدرسة اقتراحات المعلمين بصدد تطوير المنهاج.					
	26.	تعمل القيادة المدرسية على تحسين التحصيل الأكاديمي للطلبة.					
	27.	يشجع المدير المعلمين على المشاركة الفاعلة في عملية صنع القرار.					
	28.	يشارك مدير المدرسة المعلمين في وضع خطط النمو المهني السنوية.					
	29.	يقوم مدير المدرسة بالمشاركة في أنشطة النمو المهني لتحسين القيادة في المدرسة.					
	30.	يسهم المعلمون في صنع قرارات متسقة مع أهداف المدرسة.					
	31.	يعزز مدير المدرسة اقتراحات المعلمين لرفع مستوى أداء الطلبة.					
	32.	يهيء المدير مناخات من الثقة للتعاون بين العاملين في المدرسة.					

المجال الرابع: الممارسات القيادية	.33	لدى المعلمين القادة الوقت لإسهام فاعل في المدرسة					
	.34	يقوم المدير بمشاركة الأدوار القيادية مع المعلمين الذين يتمتعون بصفات قيادية.					
	.35	المعلمون القادة يقدمون المساعدة للمعلمين الآخرين لتطوير أداءهم التعليمي.					
	.36	يشغل معظم المعلمين ذوي الخبرة معظم الأدوار القيادية في المدرسة.					
المجال الخامس: التطوير المهني	.37	تؤدي القيادة غير الرسمية في المدرسة دوراً مهماً في تحسين الأداء المهني.					
	38	تؤثر القيادة غير الرسمية في المدرسة على تحصيل الطلبة.					
	.39	يطور المدير من مقدرة المدرسة على تزويد العاملين بأداء أدوار قيادية.					
	.40	يزود مدير المدرسة المعلمين بالتطوير المهني المتسق مع رؤية المدرسة ورسالتها وأهدافها.					
	.41	يتشارك الإداريون مع المعلمين في أنشطة التطوير المهني للمدرسة.					
	.42	المدرسة هي مجتمع للنمو والتطور التعليمي التعلمي.					
	.43	يطور المعلمون والمشرفون معاً الخطط المهنية السنوية.					
	.44	يتشارك المعلمون والإدارة في التطوير المهني.					
	.45	تتسق أنشطة التطوير المهني مع الأهداف المدرسية.					

الملحق (5)

إستبانة التفاؤل الأكاديمي بصورتها النهائية

المجال	الرقم	الفقـــــرات	الأبـــدال				
			دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
المجال الأول: الفاعلية الجماعية	.1	يتمكن معلمو هذه المدرسة من النجاح في التعامل مع الطلبة صعبي المراس.					
	.2	معلمو هذه المدرسة واثقون بأنهم مقتدرون على تحفيز طلبتهم.					
	.3	يستسلم المعلمون حالما يظهر أحد الطلبة عدم الرغبة في التعلم.					
	.4	معلمو هذه المدرسة لا يمتلكون المهارة المطلوبة لإحراز نتائج قيمة.					
	.5	يعتقد معلمو هذه المدرسة بمقدرة كل طالب على التعلم.					
	.6	جميع الطلبة يأتون إلى المدرسة وهم مستعدون للتعلم.					
	.7	توفر الحياة البيتية العديد من المزايا التي تلزم الطلبة بالتعلم.					
	.8	طلبة هذه المدرسة غير محفزين للتعلم.					
	.9	معلمو هذه المدرسة لا يملكون المهارات للتعامل مع المشكلات الإنضباطية للطلبة.					
	.10	الفرص المتوفرة في هذا المجتمع المدرسي تضمن للطلبة فرص للتعلم.					
	.11	التعلم في هذه المدرسة شديد الصعوبة لعدم شعور الطلبة بالأمان					

	.12	تعاطي المخدرات والكحول في المجتمع المحلي يجعل التعلم صعباً للطلبة.						
المجال الثاني: ثقة أعضاء هيئة التدريس بأولياء الأمور والطلبة	.13	يثق معلمو هذه المدرسة بطلبتهم.						
	.14	يثق معلمو هذه المدرسة بأولياء الأمور.						
	.15	يحرص طلبة هذه المدرسة على بعضهم بعضاً.						
	.16	أولياء الأمور في هذه المدرسة يمكن الإعتماد عليهم بالتزاماتهم نحو المدرسة.						
	.17	يمكن الاعتماد على طلبة هذه المدرسة في أدائهم لواجباتهم.						
	.18	يستطيع معلمو هذه المدرسة الاعتماد على ما يقدمه أولياء الأمور من دعم.						
	.19	يعتقد معلمو هذه المدرسة بأن الطلبة متعلمون أكفياء.						
	.20	يعتقد معلمو هذه المدرسة بأن معظم أولياء الأمور يؤدون دورهم التربوي.						
	.21	يصدق المعلمون ما يقوله الآباء لهم.						
المجال الثالث: التأكيد الأكاديمي	.22	طلبة هذه المدرسة متكتمون.						
	.23	تضع المدرسة معايير مرتفعة الأداء.						
	.24	يحترم الطلبة زملاءهم الحاصلين على درجات جيدة.						
	.25	يسعى الطلبة لتقديم أعمال إضافية من أجل الحصول على علامات جيدة.						
	.26	تقدر المدرسة التحصيل الأكاديمي وتعترف به.						
	.27	يبذل الطلبة جهداً كبيراً لتحسين التعلم السابق.						
	.28	تعد بيئة التعلم منظمة.						
	.29	يؤمن الطلبة في هذه المدرسة بالأهداف التي أعدت لهم.						
	.30	يعتقد المعلمون في هذه المدرسة أن الطلبة لديهم المقدرة على الإنجاز الأكاديمي.						

الملحق (6)

كتاب تسهيل مهمة من جامعة الشرق الأوسط موجّه إلى وزارة التربية والتعليم.

جامعة الشرق الأوسط
MIDDLE EAST UNIVERSITY
مكتب رئيس الجامعة
President's Office

الرقم: د ر/ ٢/ ٠٣/ ١٧٧
التاريخ: ٢١/ ١٠/ ٢٠١٤

معالي وزير التربية والتعليم المحترم

عمان - الأردن

تحية طيبة، وبعد،

تقوم الطالبة **إيناس محمد إسماعيل عبد الله** بإجراء دراسة ميدانية بعنوان: **القيادة الموزعة لمديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بالتفاؤل الأكاديمي للمعلمين من وجهة نظرهم** وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة والقيادة التربوية من جامعة الشرق الأوسط.

يرجى التكرّم بالموافقة والإيعاز إلى مديرية التربية في محافظة عمان بتسهيل مهمة حصول الباحثة على المعلومات اللازمة لتحديد مجتمع الدراسة وعدد أفراد العينة وذلك من أجل الإسهام في تحقيق أهدافها والوصول إلى نتائج دقيقة تهم التربية والتعليم.

ونحن إذ نشكر معاليكم على كل تعاون واهتمام تقدمونه في هذا الشأن، ونؤكد بأن المعلومات التي ستحصل عليها الباحثة ستبقى سرّية، ولن تُستخدم إلاّ لأغراض البحث العلمي فقط.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

رئيس الجامعة
أ.د. ماهر سليم

مكتب الرئيس
President Office
MIDDLE EAST UNIVERSITY

الملحق (7)

كتاب تسهيل مهمة من وزارة التربية والتعليم موجّه إلى مديريات التربية والتعليم.

وزارة التربية والتعليم

الرقم ٣/١٠/٥٧١٤٢
التاريخ ٣ محرم ١٤٣٦
الموافق ٢٠١٤/١٠/٢٧

السيد مدير التربية والتعليم للواء قصبة عمان/محافظة العاصمة
السيد مدير التربية والتعليم للواء الجامعة/ محافظة العاصمة
السيد مدير التربية والتعليم للواء القويسمة/ محافظة العاصمة
السيد مدير التربية والتعليم للواء سحاب/ محافظة العاصمة
السيد مدير التربية والتعليم للواء ماركا/ محافظة العاصمة
السيد مدير التربية والتعليم للواء وادي السير/ محافظة العاصمة
السيد مدير التربية والتعليم للواء ناعور/ محافظة العاصمة

الموضوع : البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد؛

فأرجو إعلامكم بأن الطالبة إيناس محمد إسماعيل عبدالله تقوم بإجراء دراسة عنوانها "القيادة الموزعة لمديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة وعلاقتها بالتفاؤل الأكاديمي للمعلمين من وجهة نظرهم"، استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص الإدارة والقيادة التربوية في جامعة الشرق الأوسط، ويحتاج ذلك إلى تطبيق استبانتين على عينة من المعلمين في المدارس التابعة لمديريتكم.

يرجى تسهيل مهمة الطالبة المذكورة وتقديم المساعدة الممكنة لها، على أن يتم مطابقة الاستبانتين المرفقتين مع الاستبانتين المطبقتين.

واقبلوا الاحترام

وزير التربية والتعليم

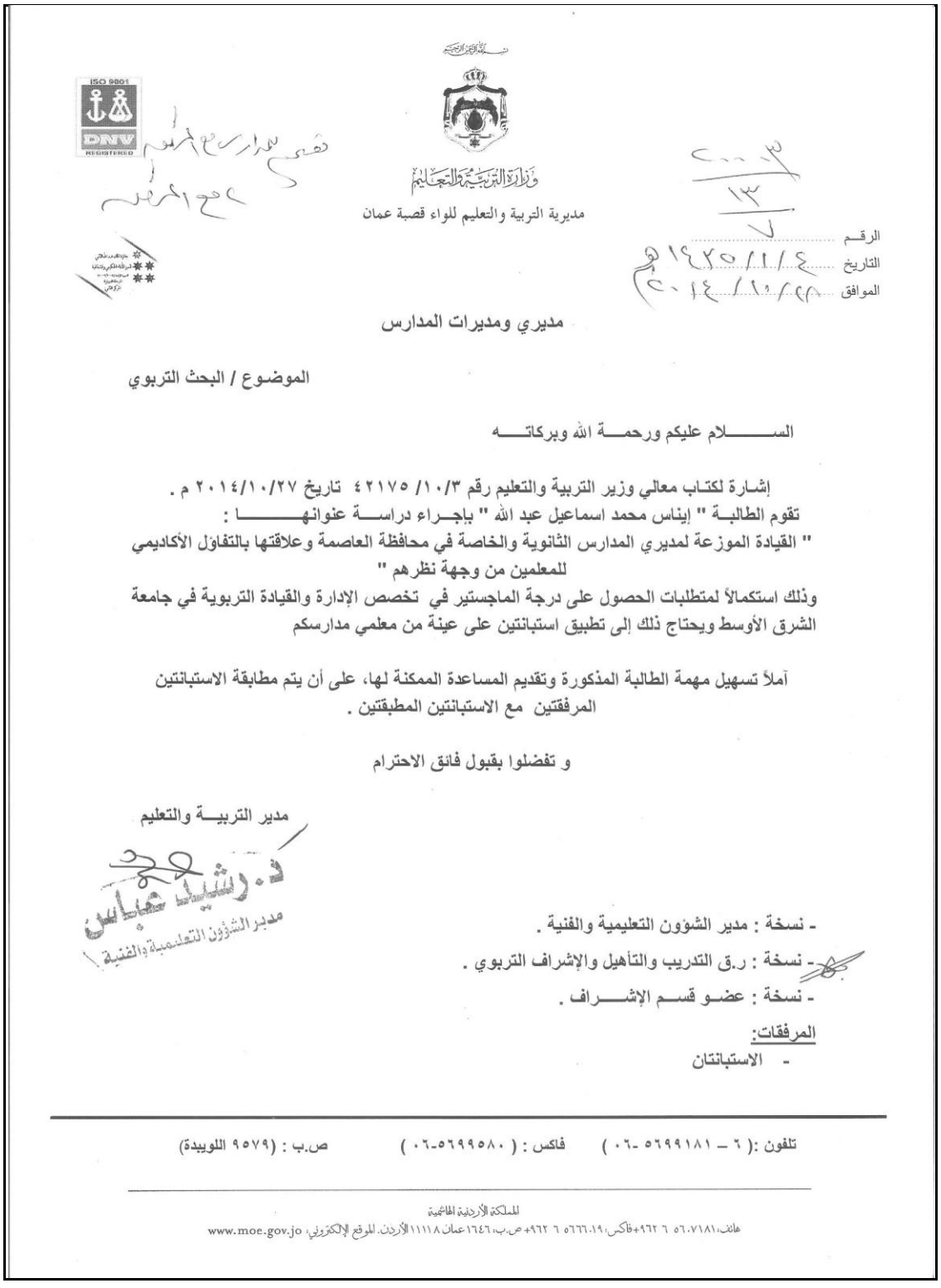
عمر علي الخصاونة
مدير السياسات والتخطيط الاستراتيجي

نسخة/ لمدير إدارة التخطيط والبحث التربوي
نسخة/ لمدير البحث والتطوير التربوي بالوكالة
نسخة/ لرئيس قسم البحث التربوي بالوكالة
نسخة/ الملف ١٠/٣
المرفقات: ٧ صفحات

المملكة الأردنية الهاشمية
هاتف: ٥٦٠٧١٨١ ٦ ٩٦٢+ فاكس: ٥٦٦٦٠١٩ ٦ ٩٦٢+ ص.ب: ١٦٤٦ عمان ١١١١٨ الأردن. الموقع الإلكتروني: www.moe.gov.jo

الملحق (8)

كتب تسهيل مهمة من مديريات التربية والتعليم موجّه إلى المدارس الخاصة.



وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية والتعليم للواء قصبة عمان

الرقم ١٣/ ٧

التاريخ ١٤٢٥/١١/٤هـ

الموافق ٢٠١٤/١٠/٢٧م

مديري ومديرات المدارس

الموضوع / البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

إشارة لكتاب معالي وزير التربية والتعليم رقم ٣/١٠/ ٤٢١٧٥ تاريخ ٢٠١٤/١٠/٢٧ م .
تقوم الطالبة " إيناس محمد اسماعيل عبد الله " بإجراء دراسة عنوانها :
" القيادة الموزعة لمديري المدارس الثانوية والخاصة في محافظة العاصمة وعلاقتها بالتفاؤل الأكاديمي للمعلمين من وجهة نظرهم "
وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص الإدارة والقيادة التربوية في جامعة الشرق الأوسط ويحتاج ذلك إلى تطبيق استبانتين على عينة من معلمي مدارسكم

آملاً تسهيل مهمة الطالبة المذكورة وتقديم المساعدة الممكنة لها، على أن يتم مطابقة الاستبانتين المرفقتين مع الاستبانتين المطبقتين .

و تفضلوا بقبول فائق الاحترام

مدير التربية والتعليم

د. رشيد عباس

مدير الشؤون التعليمية والفنية

- نسخة : مدير الشؤون التعليمية والفنية .
- نسخة : ر.ق التدريب والتأهيل والإشراف التربوي .
- نسخة : عضو قسم الإشراف .

المرفقات:
- الاستبانتان

تلفون :(٦ – ٥٦٩٩١٨١ -٠٦) فاكس : (٠٦-٥٦٩٩٥٨٠) ص.ب : (٩٥٧٩ اللويبدة)

المملكة الأردنية الهاشمية
هاتف:٥٦٠٧١٨١ ٦ ٩٦٢+ فاكس:٥٦٦٦٠١٩ ٦ ٩٦٢+ ص.ب:١٦٤٦ عمان ١١١١٨ الأردن. الموقع الإلكتروني: www.moe.gov.jo

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التربيـــة و التعليـــم

مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة / محافظة العاصمة

الرقـــم : ١٠٩٦٩/١٣/٦

التاريـخ : ٢٠١٤/١٠/٢٨

الموافق :

مدير المدارس و مديراتها

الموضوع : بحث تربوي / تسهيل مهمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،

إشـــــارة لكتاب معالي وزير التربية والتعليم رقم 42175/10/3 تاريخ 2014/10/27

تقوم الطالبة **إيناس محمد اسماعيل عبد الله** بإجراء دراسة بعنوان " **القيادة الموزعة لمديري المدارس الثانوية و الخاصة في محافظة العاصمة و علاقتها بالتفاؤل الأكاديمي للمعلمين من وجهة نظرهم** " ، استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص الإدارة و القيادة التربوية / جامعة الشرق الأوسط ، و يحتاج ذلك الى تطبيق استبانتين على عينة من معلمي مدارسكم .

يرجى تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه و تقديم المساعدة الممكنة لها ، شريطة أن لا يتعارض ذلك مع الحصص الدراسية ، و أن يتم مطابقة الاستبانتين المرفقتين مع الاستبانتين المطبقتين .

وتفضلوا بقبول الاحترام ،،

مدير التربية والتعليم

ابراهيم عطاالله الحوران

نسخة / مدير الشؤون التعليمية و الفنية

نسخة / رئيس قسم التدريب و التأهيل و الإشراف التربوي

نسخة / عضو قسم الإشراف

نسخة / الديوان

م . ر 10/28

هاتف : ٤٦٤٦٣٠٤ ، فاكس: ٤٦٣٧٨٤٤ ، ص.ب ٩٦٦٥٢٠ المدينة الرياضية ، الموقع الالكتروني http://www.moe.gov.jo/dir/AMMAN2/index.htm

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية والتعليم للواء ماركا /محافظة العاصمة

الرقم ١٩٩٥/١٠/٧

التاريخ ١٤٣٦/١/٦

الموافق ٢٠١٤/١٠/٣٠

مديري المدارس ومديراتها

الموضوع: تسهيل مهمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

إشارة لكتاب معالي وزير التربية والتعليم رقم ٥٧١٤٢/١٠/٣ تاريخ ٢٠١٤/١٠/٢٧، تقوم الطالبة "إيناس محمد إسماعيل عبدالله" بإجراء دراسة بعنوان" القيادة الموزعة لمديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة وعلاقتها بالتفاؤل الأكاديمي للمعلمين من وجهة نظرهم"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص الإدارة والقيادة التربوية في جامعة الشرق الأوسط، ويحتاج ذلك إلى تطبيق استبانتين على عينة من المعلمين في مدارس المديرية. يرجى تسهيل مهمة الطالبة المذكورة وتقديم المساعدة الممكنة لها.على أن يتم مطابقة الاستبانتين المطبقتين مع الاستبانتين المرفقتين.

مع الاحترام،،،

مدير التربية والتعليم

زيدان فلاح علاوين

نسخة/ مدير الشؤون التعليمية والفنية

نسخة/ رئيس قسم التدريب والتأهيل والإشراف التربوي

نسخة/ كاتبة الإشراف

المرفقات //(ص٧)

هاتف : ٥٦٥١٧٩٨ ـ ٥٦٥١٧٩٧ ـ ٥٦٥٦٣٢٤ ـ: ٥٦٥١٧٩٥ فاكس : ٥٦٥١٨٠٣

المملكة الاردنية الهاشمية
وزارة التربية والتعليم
مديرية التربية والتعليم للواء وادي السير

الرقم :- ٨٠٦٣/١٣/٧/ه
التاريخ :- ٦/محرم/١٤٣٦
الموافق :- ٣٠/تشرين اول/٢٠١٤م

مديري\ مديرات المدارس الحكومية

الموضوع :- البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،

اشارة الى كتاب معالي وزير التربية والتعليم رقم ٣\١٠١٩\٤٢١٥٧١ تاريخ ٢٠١٤\١٠\٢٧
تقوم الطالبة (ايناس محمد اسماعيل عبد الله) باجراء دراسة عنوانها "القيادة الموزعة لمديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة وعلاقتها بالتفاؤل الاكاديمي للمعلمين من وجهة نظرهم".وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص الادارة والقيادة التربوية في جامعة الشرق الاوسط ،ويحتاج ذلك الى تطبيق استبانتين على عينة من المعلمين .
يرجى تسهيل مهمة الطالبة المذكورة وتقديم المساعدة الممكنة لها ، على ان يتم مطابقة الاستبانتين المرفقتين مع الاستبانتين المطبقتين .

مع الاحترام

مدير التربية والتعليم

د. أمل فتحي عقل
مديرة الشؤون الادارية والمالية

نسخة\ مدير الشؤون التعليمية والفنية
نسخة\ رئيس قسم التدريب والتاهيل والاشراف التربوي
نسخة\كاتب الاشراف
نسخة\الديوان
المرفقات :الاستبانة (٦) صفحات