

ممارسة مديري مدارس تجربة الإدارة المدرسية المطورة وأمنائها بدولة الكويت لمقامهم «دراسة تقويمية»

أ. د. زينب علي الجبر *

د. عبدالعزيز سعود المحيلبي **

* دكتوراة في التعليم العالي من جامعة جورج واشنطن - الولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٨٠م.

- قسم الإدارة والتخطيط التربوي بكلية التربية - جامعة الكويت.

** دكتوراة في الإدارة التربوية من جامعة كلورادو - الولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٩٤م.

- قسم الإدارة والتخطيط التربوي بكلية التربية - جامعة الكويت.

بالبعد التعليمي الذي يعتبر مفتاح التجديد والتطوير داخل المدرسة، كيف لا وهذا البعد يتمركز حول المحاور الرئيسة للعملية التعليمية مثل: الأهداف، الطلبة، المعلمين والمناهج الدراسية؛ (Margieri, and Arnn, 1988; English, 1987, (Doggett, 1987, Washington, 1993; Tewel, 1993; Winter, and Sweeney, 1994).

وهذا تعين على مدير المدرسة أن يترك البعد الإداري لأشخاص آخرين. ولكن ما المهام التي تمثل البعد الإداري لمهام مدير المدرسة وعليه تركها للآخرين؟

لا يختلف اثنان منذ قيام علم الإدارة حتى الوقت الحاضر أن الأبعاد الإدارية أو المهام الإدارية للقادة تتمحور حول: التخطيط، التنظيم، التنسيق والمتابعة والتقييم؛ (Bossert, and Others 1982; Hallinger, and Murphy, 1987).

وهذا يقودنا بدوره إلى طرح سؤال آخر يتمركز حول: لماذا يخطط مدير المدرسة وينسق ويتابع ويقوم؟ والإجابة أنه يقوم بهذه المهام مجتمعة لخلق توازن بين أهداف مدرسته والطاقات البشرية العاملة والإمكانات المتوافرة لتحقيق هذه الأهداف بأعلى كفاية ممكنة. وعليه فمدير المدرسة يخطط، وينسق وينظم لكل من الطلبة؛ والمعلمين؛ والمناهج؛ والتقنيات التربوية؛ والمبنى المدرسي. إذا هناك تشابك وتلاحم وتناغم بين المهام التعليمية والإدارية التي يقوم بها مدير المدرسة. ولذلك نادى معظم التربويين بضرورة اعتبار مدير المدرسة قائداً تربوياً يجب عليه العمل بكل جدية ومثابرة على رفع الكفاية الإنتاجية للمدرسة ككل؛ (Balse, 1987; Blank, 1987; Sara, 1981).

وحتى الآن لا تبدو هناك أية مشكلة إلا إذا سلطنا الضوء على بعض الإجراءات والممارسات اليومية المصاحبة للمهام التعليمية أو الإدارية التي يقوم بها الإداريون داخل المدرسة، ومن هذه الإجراءات أمور الصيانة وما تتطلبه من جهود مستمرة ووقت كبير؛ والإشراف على النظافة وما يتسم به هذا العمل من نمطية وروتين، وكذلك يستغرق هو الآخر الكثير من الوقت والجهد يقاس على ذلك العديد من المهام الأخرى مثل: الإشراف على المقصف المدرسي، والسلف

المدرسية، وتوفير احتياجات المدرسة من مصادر خارجية... إلخ. وتعتبر هذه الممارسات والمهام جزءاً لا يتجزأ من بعض المهام التعليمية أو الإدارية التي يجب أن يقوم بها الإداريون داخل المدرسة، وضرورية جداً لنجاحها ولا يمكن التغافل عنها بأي حال من الأحوال، وعدم توافرها بصورة مستمرة سيأتي بنتائج وخيمة على المناخ العام للمدرسة.

وتكمن المشكلة فيما يتعلق بهذه المهام بأنها أعمال روتينية لا تحتاج إلى مقدرة عالية من التفكير والإبداع والابتكار لإنجازها، ومع ذلك تستغرق من الوقت والجهد الكثير للقيام بها. فإذا أدرجناها ضمن المهام الرئيسة لمدير المدرسة فسوف تأخذ من وقته وجهده الكثير.. بينما يوجد آخرون يمكنهم القيام بها على أكمل وجه.

وقد كانت المهام المحددة لنظام مدارس التعليم العام بدولة الكويت قبل تطبيق تجربة الإدارة المدرسية المطورة تحمل بين طياتها العديد من هذه المهام الروتينية (دولة الكويت، وزارة التربية، دليل العمل المدرسي ١٩٩٥) وفي ظل تجربة الإدارة المدرسية المطورة استبعدت هذه المهام وأنيطت بأمين المدرسة، وهي وظيفة من الوظائف الجديدة التي تم استحداثها لمساعدة القائمين على الإدارة المدرسية المطورة للقيام بمهامهم على أكمل وجه.

وتظهر المشكلة عند التطبيق فمن هم الذين سيزاولون المهام ذات العلاقة بالنمو المهني وتقويم المناهج الدراسية ومساعدة الطلبة على التوافق المدرسي؟ ومن هم الذين سيزاولون الإجراءات الروتينية المصاحبة لهذه المهام؟ وتكمن المشكلة في أن وزارة التربية عندما طبقت التجربة لم تعين مديرين وأمناء مدارس جددًا، وإنما طبقتها على مديرين ذوي خدمة طويلة - وسكرتيرين نقلوا من وظيفة سكرتير ليصبحوا أمناء مدارس.

وما لاشك فيه أننا لا نتوقع من مديري المدارس الذين زاولوا بالإضافة إلى مهامهم الرئيسة هذه المهام الروتينية على مدى سنوات طوال أن ينصرفوا عن

مزاولتها لمجرد أن مدرستهم تم اختيارها لتطبيق تجربة الإدارة المدرسية المطورة. والحال نفسها تنطبق على السكرتيرين الذين زاولوا أعمالاً طباعية وكتابية بأنهم سيتفهمون أدوارهم الجديدة ويتفاعلون معها بيسر وسهولة. وعليه فمعرفة مدى قيام مديري المدارس والأمناء بمهامهم الجديدة يعتبر بعداً جديداً تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف عليه.

مشكلة الدراسة:

تكمن مشكلة الدراسة في توسيع نطاق التجربة في العاملين التاليين ٩٤/ ١٩٩٥ - ١٩٩٦/٩٥ لتشمل عشرين مدرسة لكل عام، وبذلك يصبح عدد المدارس التي طبقت التجربة منذ ٩٣/٩٢ إلى ١٩٩٦/٩٥ (٥٠) مدرسة. (٤٠) مديراً ومديرة لم يحضروا أي نوع من أنواع التدريب التأهيلي للقيام بمهامهم الجديدة قبل أن ينخرطوا بها ويشاركهم في ذلك السكرتيريون الذين غيرت مهامهم الوظيفية مائة درجة ليقوموا بمهام محددة لما يسمى «بأمناء المدارس». وتحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية.

- ١ - هل توجد فروق دالة بين إجابات كل من المديرين والأمناء العاملين في مدارس تجربة الإدارة المدرسية المطورة على بنود الاستبانة ذات العلاقة بالمهام التعليمية والإدارية التي يقومون بها تبعاً لوظائفهم؟
- ٢ - هل توجد فروق دالة بين إجابات كل من المديرين والأمناء العاملين في مدارس تجربة الإدارة المدرسية المطورة على بنود الاستبانة ذات العلاقة بالمهام التعليمية والإدارية التي يقومون بها تبعاً لجنسهم؟
- ٣ - هل توجد فروق دالة بين إجابات كل من المديرين والأمناء العاملين في مدارس تجربة الإدارة المدرسية المطورة على بنود الاستبانة ذات العلاقة بالمهام التعليمية والإدارية التي يقومون بها تبعاً لسنوات خبراتهم؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية بصورة رئيسة إلى معرفة ما إذا كان كل من مديري وأمناء مدارس تجربة الإدارة المدرسية المطورة يمارسون مهامهم الجديدة؟ أم مازال بعض المديرين يمارسون مهامهم القديمة؟

وينطوي تحت هذا الهدف الهدفان الفرعيان وهما معرفة تأثير كل من الجنس وسنوات الخبرة في مدى ممارسة هؤلاء المديرين وأمناء المدارس لمهامهم الجديدة.

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها مما يلي:

- ١ - كونها أول دراسة تقييمية لمعرفة مدى ممارسة مديري مدارس تجربة الإدارة المدرسية المطورة وأمنائها لمهامهم الجديدة.
- ٢ - سوف يترتب على نتائج الدراسة إسهامات إيجابية خاصة لكل من:
 - أ - مديري المدارس التي طبقت تجربة الإدارة المدرسية المطورة وأمنائها.
 - ب - اللجنة العليا لتقويم تطبيق التجربة.
 - ج - الأجهزة المسؤولة عن غرس الإصلاحات التربوية في النظام التعليمي لبعض دول مجلس التعاون التي طبقت أنظمتها التربوية تجارب مماثلة كالبحرين مثلاً.

حدود الدراسة:

ستقتصر الدراسة الحالية على:

- ١ - الأبعاد التعليمية والإدارية التي يمارسها كل من مديري وأمناء مدارس تجربة الإدارة المطورة.
- ٢ - مديري وأمناء المدارس التي طبقت تجربة الإدارة المدرسية المطورة منذ عام ١٩٩٢/١٩٩٣ حتى ١٩٩٥/١٩٩٦.

الإطار النظري

أولاً: الدراسات السابقة المرتبطة في مجال إصلاح الإدارة المدرسية:

من أهم معوقات الإصلاحات التربوية أن يكون منفذوها غير ملمين بمراميها وبأهدافها بصورة دقيقة ولا يحملون صورة واضحة لما يجب أن يكون عليه الوضع ولا سيما إذا لم يطرأ على هؤلاء المتنفذين إلا ما حوته نشرة بالمهام والوظائف الجديدة التي يجب أن يقوموا بها. ويذكر (Griffiths, 1985) أنه عندما يتم ترقية موظف من رتبة إلى رتبة أعلى في نفس المؤسسة أو المكان فإن ما تعود أن يقوم به في وظيفته القديمة سيلقى بظلاله القاتمة على مستوى أدائه لمهامه الجديدة. فما الوضع بالنسبة لمديري المدارس الذي اعتادوا القيام بمهام ووظائف لعدة سنوات طوال ويطلب منهم بين ليلة وضحاها التخلي عما كانوا يقومون به من وظائف ومهام واستبدال مهام لم يمارسوها من قبل؟ على سبيل المثال إن دور مدير المدرسة في تطوير المناهج الدراسية والامتحانات والنمو المهني للمعلم كان دون المستوى في ظل الإدارة المدرسية العادية، بينما ركزت التجربة الجديدة على هذه الأدوار وأبرزتها بصورة واضحة وهنا تبرز أهمية عمليات التقويم الشامل والمستمر التي يجب أن تواكب مثل هذه النقلة النوعية في الأداء والممارسات، فالكثير من التربويين (مرسي، ١٩٩٣) يؤكدون فشل تنفيذ الإصلاحات التربوية في الميدان وذلك لأن منفذيهما ينصرفون عنها بعد فترة وجيزة من الزمن ويعودون لممارسة الأساليب القديمة التي عرفوها وخبروها.

وهنا تبرز ضرورة مساندة عمليات الإصلاح التربوي بعمليات التقويم المستمرة وإجراء البحوث الميدانية الرامية إلى الكشف عن الثغرات التي تواجه عمليات الإصلاح وسدها أولاً بأول الأمر الذي يساعد على نجاح هذه العمليات؛ (حلاوة، ١٩٧٥، والجلال، ١٩٩٢). ويظهر أن القائمين على هذه التجربة قد أدركوا ضرورة عمليات التقويم المستمرة وأهمية إجراء الدراسات التي تعزز الإيجابيات وتحد من السلبيات قدر المستطاع فلازمت فترة تطبيق التجربة لجنة تقويم خاصة بالتجربة تقوم بتقويم كافة مدخلات الإدارة المدرسية المطورة وتستطلع آراء العاملين في الميدان ولعل من أهم ثمار عمل هذه اللجنة توقف

توسيع تطبيق التجربة على المدارس حتى تكتمل الرؤية وتتضح الثغرات في التنفيذ وتتضح كذلك أساليب سدها؛ (دولة الكويت، وزارة التربية، دليل عمل الإدارة المدرسية المطورة ١٩٩٣) (دولة الكويت، مركز البحوث التربوية والمناهج وحدة القياس. التقرير الختامي للجنة تقويم الإدارة المدرسية المطورة ١٩٩٦). ومن الأساليب التي تم استخدامها في غرس الإصلاحات التربوية في الإدارة المدرسية هو خلق علاقات اجتماعية مغايرة عن تلك الموجودة في المدارس القديمة وتتركز هذه العلاقات الإيجابية بين المديرين والمعلمين في عمليات اتخاذ القرارات باعتبار المعلمين أكثر الفئات تأثراً في إحداث هذه الإصلاحات أو التجديدات التربوية وإنجاحها؛ (Little, 1995).

وأُسفرت تجربة (Smylie 1992) التي ركزت على Teacher Leaders and Their Principals: Exploring the Development of New Working Relationships عن أن نجاح المدرسة في تحقيق أهداف التجديد التربوي لا يتأتى عن طريق تسويق هذه الأهداف للعاملين وإقناعهم بها، بقدر ما يتأتى عن طريق تشجيع كل موظف داخل المدرسة على أن تكون له أهدافه ومهامه الخاصة به على شرط عدم تناقضها مع الأهداف المعلنة للمدرسة، ومن ثم على قادة المدرسة مساعدة كل موظف على أن يحقق أهدافه الخاصة بدافعية عالية. ووضح أن الباحث بهذه الدراسة قد نقل التركيز على مصالح الأفراد وكيفية تحقيقها بدلاً من مصلحة المؤسسة. وهدفت تجربته التي استمرت لمدة عامين إلى تطوير أداء المعلمين وتوفير حوافز تساعدهم على القيام بعمليات التدريس بكفاءة عالية كما أعيد النظر في توصيف مهام ومسؤوليات المعلمين الذين شملتهم التجربة. ولقد نفذت التجربة بالتعاون مع الجهات التالية:

أ - لجنة من معلمين منتخبين على مستوى الولاية.

ب - اتحاد المعلمين.

ج - مدراء مدراس.

د - إداريين من الولاية.

ولقد كان الدافع لتطوير أداء العاملين داخل المدرسة يستمد من الأفراد لا من التنظيم نفسه. كما تم استخدام إستراتيجيات غير رسمية ممارسة من قبل جماعات العمل داخل المدرسة أكثر من الاستراتيجيات المصممة والمعلن عنها رسمياً.

وأُسفرت نتائج التجربة عن أن المدراء أصبحوا أكثر فاعلية في التقرب من المعلمين وإزالة الجو الملبد بالشكوك فيما بينهم كما ساعدت التجربة على تنمية قدرة مديري المدارس على التفاوض مع المعلمين.

وتشابهت نتائج دراسة كل من (Macher, and others, 1992) مع نتائج تجربة (Smylie, 1992) التي تم ذكرها آنفاً حيث ركزوا فيها على أهمية دور مدير المدرسة كحافز ومشجع على غرس عمليات التجديد وهدفت تجربتهم إلى معرفة مدى إمكان قيام كل موظف داخل المدرسة بتنفيذ مشروع تربوي جديد خاص به، وحول إمكان تعزيز دور مدير المدرسة ليكون مفتاحاً للتغيير والتجديد داخل مدرسته. وطبقت التجربة في ديوترويت في مدارس داخل مناطق صناعية تخدم طلبة من مختلف الأجناس. واشتركت العديد من الجهات كذلك في تنفيذ هذه التجربة مثل:

- أ - دائرة التعليم في الولاية.
 - ب - اختصاصيون من الجامعة.
 - ج - مدراء المدارس والمعلمون الذين كان لهم دور كبير في اتخاذ قرارات خاصة بالبرامج التي يرغبون في تنفيذها.
- وكجزء من التجربة تم تنفيذ عدة برامج ذات علاقة بالتغيير والتطوير التربوي واستخدمت عدة أساليب في التنفيذ منها: أ - زيارات متكررة من الاختصاصيين التربويين على مستوى الجامعة للمدارس للاجتماع بمديري هذه المدارس والمعلمين الذين هم أعضاء في لجان التطوير. ب - زيارة خبراء متخصصين في التطوير والتجديد التربوي للمدارس. ج - إجراء دراسات حالة. د - زيارة مدارس مجاورة ذات تجارب تربوية متميزة.

وأُسفرت نتائج التجربة عن توافر بعض المجالات التي من خلالها يستطيع مديرو المدارس أن يقوموا بأدوار مؤثرة ومساعدة على رفع مستوى أداء الطلبة على صفة الخصوص وتحسين المناخ العام للمدرسة على وجه العموم. نذكر من هذه الأساليب ما يلي:

- أ - تعرف المستوى الأكاديمي المناسب الذي يجب أن يصل إليه الطلبة.
- ب - إتاحة الفرص للطلبة للتعرف على أنفسهم وقدراتهم بصورة أفضل.
- ج - إتاحة الفرص للطلبة لأخذ المبادأة وتحمل المسؤولية من خلال قيامهم ببعض الأنشطة والفعاليات.

وفي نهاية التجربة اكتسب مديرو المدارس بعض المهارات التي تمكنهم بأن يكونوا حقاً مفاتيح للتغيير والتطوير داخل مدارسهم.

وركز (Sergiovanni, 1995) في دراسته "Reflections on Administrative Theory and Practice in Schools" على مشكلة انصراف التربويين المتخصصين في مجال الإدارة المدرسية عن التركيز حول أهمية السلطة الأخلاقية في إدارة المدرسة Moral Authority على الرغم مما لهذه السلطة من أثر فاعل وبناء في تحديد الأنماط الإدارية التي يمارسها مديرو المدارس بصفة خاصة وعلى المحصلة النهائية للمدرسة بصفة عامة. كما ركز على تأثير الخلفيات الفكرية التي يحملها مديرو المدارس أثناء تفاعلهم مع الآخرين في أداء مهامهم المحددة، وكذلك تأثير المفاهيم الثقافية السائدة في المجتمعات التي تتواجد فيها المدارس. وأكد على أن إهمالنا لهذه الخلفيات الفكرية لمديري المدارس والمفاهيم الثقافية التي يحملها المجتمع المحيط بالمدرسة سيؤدي حتماً إلى اتساع الفجوة بين الأسس والمفاهيم النظرية للإدارة المدرسية وبين ما هو دائر فعلاً داخل المدارس.

وأوضح الباحث أن مفهوم القيادة المدرسية School Leadership مفرغ من مفهومه الواقعي تماماً، حيث تم التركيز من وجهة نظر الباحث في العديد من المدارس على جزئيات هامشية بعيدة كل البعد عن عمليات التعليم والتعلم التي ننشد تطويرها

ونموها. وهذه الجزئيات هي المهام والمسئوليات المحددة للمديرين أو العاملين معهم وأدى هذا من وجهة نظره إلى أن جل التركيز انصب حول كيفية القيام بهذه المهام والمسئوليات وليس تفعيل العقل البشري ليتساءل لماذا يجب القيام بها.

ولقد ذيل دراسته بتوجيهات خاصة بضرورة رفع كفاية الأداء الإداري لمديري المدارس والعاملين معهم بصورة شمولية لا تعزل المدرسة عن محيطها الاجتماعي المتفاعلة معه، ولا تهمل الأفكار الجديدة الخاصة بكل موظف داخل المدرسة. ورأى أن تنمية العلاقات الإنسانية داخل المدرسة والإشراف على شئون التعليم وطرق التدريس يجب أن تكون حجر الأساس في مهام مدير المدرسة لرفع فاعلية دوره داخل المدرسة.

أما (Bass, 1995) في دراسته: "From Transactional to Transformational Leadership, Learning to Share the Vision" التحويلية Transformational Leadership على مهام أكثر عمقاً وبعداً للقائمين على إدارة المدارس بدلاً من تلك المهام الإدارية المذكورة في أدلة المدارس التي توزع عليهم سنوياً. فحسب اعتقاد الباحث أنه يتحتم على مديري المدارس أن يتقمصوا اهتمامات العاملين معهم بحيث تصبح جزءاً من اهتماماتهم الخاصة، وأن يكتسبوا المهارات والقدرات التي تساعد على خلق وعي للأهداف المراد تحقيقها لدى العاملين معهم. مثل هذه الاهتمامات والقدرات على حسب رأي الباحث تساعد على تطبيق مفهوم القيادة التحويلية.

بالإضافة إلى ذلك فإن مثل هذا النوع من القيادة (التحويلية) لا يتوافر إلا إذا امتلك مديرو المدارس المقدرة العالية في إقناع العاملين معهم على ضرورة تجاوز أهدافهم ومصالحهم الخاصة، والالتفاف حول الأهداف التربوية التي ترنو المدرسة إلى تحقيقها والعمل على تنفيذها بحماسة ودافعية شديدين.

ويذكر (Fullan, 1991) في كتابه الخاص بالتغيير والتربية أن كل الأدبيات المتعلقة بالتغيير التربوي تتمحور حول دور المدير المهم في تبني وتنفيذ عمليات التجديد التربوي على مستوى المدرسة.

أما (Stine, 1992) فجاء في تحديده لأدوار مديري المدارس من خلال مفهوم القيادة الانتقالية Transactional Leadership أن هؤلاء المديرين يجب أن يحوزوا على مهارات العمل مع الناس في جو تعاوني - وأن كل مدرسة يجب أن يكون لها غلافها الثقافي الخاص بها - وركز كذلك على ضرورة حل المشكلات بصورة جماعية واستخدام أساليب حديثة في هذا المجال.

وهدف دراسة (Eagly and others 1992) إلى معرفة أثر الجنس في النمط القيادي الذي يمارسه مديرو ومديرات مدارس التعليم العام واعتمدوا في دراستهم على تلخيص كل الدراسات التي أجريت على القيادة داخل المدارس ولها علاقة بتأثير الجنس في النمط القيادي، ومن أبرز نتائج دراستهم أن الإناث أكثر ميلاً لممارسة الأبعاد الإدارية من الذكور.

أما (Grafft, 1993) فقد ركز على ضرورة أن يسهم مدير المدرسة في تنمية العلاقات الاجتماعية بين العاملين معه وتشجيع روح الزمالة فيما بينهم، وأبرز أهمية أسلوب القيادة بالأهداف.

وأسفرت نتائج دراسة (Washington, 1993) عن أن مساعدة المعلمين على النمو المهني يُعد أحد أبعاد المهام التعليمية التي يقوم بها مديرو المدارس ويرفضون تفويضها لأي مسئول آخر داخل المدرسة.

وقام (Winter and Sweeney, 1994) بإجراء مقابلة مع (٣٢) معلماً ومعلمة لاستطلاع آرائهم عن تأثير مدير المدرسة في المناخ العام للمدرسة. من خلال مختلف المقابلات برزت نتيجة واضحة ومتكررة وهي أن لمدير المدرسة دوراً كبيراً في تشكيل المناخ العام للمدرسة.

ثانياً: تجربة الإدارة المدرسية المطورة في دولة الكويت:

تجربة الإدارة المدرسية المطورة إحدى التجارب التي قام بها التربويين الكويتيون إثر التقرير الختامي لتقويم النظام التربوي في دولة الكويت (دولة الكويت، وزارة التربية، التقرير الختامي لتقويم النظام التربوي في دولة الكويت ١٩٨٧) حيث قومت نخبة من ذوي الاختصاص مختلف مدخلات العملية التربوية وكان من أهمها الإدارة المدرسية. وجاء في التقرير ص ١٤٦ ما يلي:

«ولا نغالي إن قلنا أنه تبين لنا أن المصنع الأساسي الذي تتم فيه معالجة سائر مدخلات النظام التربوي في سبيل تجويد مخرجاته، ونعني بهذا المصنع المدرسة، مازال في حاجة إلى إعادة النظر في عناصره ومقوماته ووظائفه، وفي أساليب تسييره. وتوجد ثغرات في دور القيادة المدرسية في تنمية العلاقات الإنسانية - وإشاعة أسلوب القيادة الجماعية - وصلة الإدارة بالتلاميذ والمعلمين. أما في الجوانب الفنية فكشفت الدراسات عن الثغرات التالية: ضعف دور الإدارة المدرسية في تطوير المناهج والخطط الدراسية والامتحانات المدرسية.

وبناء عليه عقدت النية على العمل على تطوير الإدارة المدرسية في دولة الكويت وسد الثغرات التي تمحصر عنها التقرير. ومن أبرز ماركزت عليه عملية التطوير هذه التحول الذي حدث في مهام ووظائف مدير المدرسة. حيث كان مديرو المدارس يزاولون بعض المهام الروتينية التي تستغرق جل أوقاتهم مثل: أمور الصيانة - النظافة - السلف المالية - المقصف المدرسي أما في ظل تجربة الإدارة المدرسية المطورة فقد تم استئصال هذه المهام من ناظر المدرسة وأنيطت بأمين المدرسة وهي وظيفة جديدة. وحددت مهام مدير المدرسة من خلال دليل العمل (دولة الكويت، وزارة التربية، دليل عمل الإدارة المدرسية المطورة ١٩٩٣) كما يلي:

أ - مجال المنهج:

متابعة وتوفير متطلبات العملية التعليمية، ومتابعة تنفيذ المنهج المدرسي والأنشطة المدرسية على مدار العام الدراسي. وكذلك الإشراف على تنفيذ الامتحانات.

ب - مجال الطلبة:

تشجيع الطلبة الفائقين وتوقيع الجزاءات على الطلبة المخالفين، والتعرف على ظواهر سوء التوافق في السلوك الطلابي ودراساتها ووضع الحلول الناجحة لها والقيام بأعمال الرائد العام لمجلس الطلبة.

ج - مجال المعلمين:

توعية المعلمين وتعريف الجدد منهم باللوائح والنظم المعمول بها ووضع خطة لزيارة المعلمين في الفصول والاطلاع على دفاتر تحضيرهم ومساعدة المعلمين على النمو المهني وتنمية العلاقات الإنسانية بين العاملين.

د - مجال المجالس واللجان:

تشكيل المجالس واللجان، والمشاركة في اللقاءات الدورية التي يدعى إليها أولياء الأمور - اعتماد الجدول المدرسي - التكليف بالقيام بالدراسات اللازمة لتطوير المدرسة.

كما حددت في الوقت نفسه مهام أمين المدرسة كما يلي:

- ١ - حصر مختلف احتياجات المدرسة.
- ٢ - الإشراف على حسن استخدام مرافق المدرسة.
- ٣ - متابعة سلامة محتويات مرافق المدرسة.
- ٤ - حصر احتياجات المدرسة من أعمال الصيانة.
- ٥ - إعداد تقرير بحالة مرافق المدرسة.
- ٦ - متابعة أعمال الصيانة المطلوبة.
- ٧ - العمل على تحقيق المظهر الجمالي للمدرسة.
- ٨ - توفير احتياجات المقصف.
- ٩ - الإشراف على أعمال السكرتارية.
- ١٠ - الإشراف على أعمال مأموري البدالة.
- ١١ - الإشراف على أعمال النظافة والحراسة.
- ١٢ - الإشراف على حسابات السلف الثرية.

يتضح من الإطار النظري ما يلي :

إن تجربة الإدارة المدرسية المطورة كانت واحدة من نتائج التقويم الشامل الذي أجري للعملية التعليمية بدولة الكويت خلال العام الدراسي ١٩٨٧ . حيث كشفت عمليات التقويم عن وجود العديد من الثغرات في جسد الإدارة المدرسية لعل من أهمها الأدوار الروتينية التي يقوم بها مديرو المدارس .

وتمهيداً لهذه التجربة بذلت وزارة التربية جهوداً لا بأس بها لإعداد وتأهيل الكوادر البشرية التي ستعمل في مدارس التجربة ولكن هذه الجهود تعثرت بسبب العدوان العراقي فتعطل تنفيذ التجربة حتى العام الدراسي ١٩٩٤/٩٣ .

وتم تعميم التجربة على عشر مدارس خلال العام الدراسي ١٩٩٤/٩٣ ، ثم على عشرين مدرسة خلال العام الدراسي ١٩٩٥/٩٤ ، ثم على عشرين مدرسة أخرى خلال العام الدراسي ١٩٩٦/٩٥ ، وأسفرت نتائج التقويم المستمرة التي استخدمت فيها الدراسات الميدانية - والمقابلات الشخصية - وأساليب التقويم المختلفة عن ضرورة التوقف عن توسيع نطاق التجربة حتى يتم تلافي بعض السلبيات التي برزت على السطح . ولعل الذي ساعد على هذا التقويم الشامل المستمر تكوين لجنة عليا دائمة أنيط بها عملية التقويم هذه .

وأسفرت الدراسات الخاصة بالإصلاحات التربوية عن التخوف من رجوع منفذي عمليات الإصلاح إلى ممارساتهم التقليدية التي كانوا يقومون بها قبل تطبيق عمليات الإصلاح عليهم وركزت على ضرورة مؤازرة عمليات الإصلاح بالتقويم المستمر والدراسات الميدانية لتصحيح مساراتها أولاً بأول .

كما تبين أن مديري المدارس هم في كل الأحوال المفتاح الرئيس المساعد على نجاح عمليات الإصلاح التربوي واستعرضت الدراسات ذات العلاقة بهذا الدور الأساليب التي يمكن أن يتبعها المديرون في غرس هذه الإصلاحات نذكر منها تشجيع العاملين من قبل المدير على أن يطور كل منهم أهدافاً خاصة به ويعمل على تنفيذها في إطار الأهداف المحددة للمدرسة . كما أكد آخرون على ضرورة تبني العمل الجماعي كأسلوب للعمل وغرس الإصلاحات من خلاله داخل المدرسة .

أما فيما يتعلق بالدور الذي يجب أن يلعبه مدير المدرسة داخل مدرسته فما عاد هذا الدور في ظل الاتجاهات التربوية المعاصرة منحصرأً في جزئية معينة يمكن تجزئتها إلى أبعاد ومجالات. بل أصبح شاملاً مؤثراً ومتأثراً ليس بالقوى العاملة داخل المدرسة فقط بل وخارجها أيضاً.

وعليه فإن الإجراءات والأعمال الروتينية المصاحبة لهذا الدور الشامل والمساعدة على استمراريته يجب أن تناط بأناس آخرين.

منهجية الدراسة:

استخدم المنهج الوصفي في تحقيق أهداف الدراسة حيث استعرضت الدراسات السابقة ذات العلاقة بالإصلاحات في مجال الإدارة المدرسية والمهام الفنية والإدارية لمدير المدرسة في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة. وتجربة الإدارة المدرسية المطورة بدولة الكويت وما طال هذه المهام والمسئوليات من تغيرات جذرية في ظل هذه التجربة وبناء عليه تم بناء استبانة استعرضت الأبعاد التعليمية التي يزاولها مديرو المدرسة في ظل التجربة الجديدة كما استعرضت الأبعاد الإدارية التي أنيطت بالأمناء وتم تطبيق الاستبانة بعد أن تم التأكد من صدقها وثباتها وتم كذلك استخدام تحليل التباين الأحادي One way Analysis of Variance (Anova) للإجابة عن أسئلة الدراسة وفيما يلي تفصيل لهذه العمليات.

الدراسة الميدانية

أولاً: المجتمع الأصلي للعينة:

يتكون المجتمع الأصلي للعينة من ٥٠ مديراً و (٥٠) أميناً ممن طبقت على مدارسهم تجربة الإدارة المدرسية المطورة خلال الأعوام الدراسية ٩٣/٩٤ - ٩٤/٩٥ - ٩٥/٩٦.

ثانياً: عينة الدراسة:

عبارة عن (٤٥) مديراً/مديرة و(٤٣) أميناً وأمانة بنسبة (٩٠٪) للمديرين و(٨٦٪) للأمناء من المجتمع الأصلي. جداول (١)، (٢)، (٣) توضح أفراد العينة موزعين وفقاً للوظيفة، الجنس، سنوات الخبرة.

جدول رقم (١) يوضح أفراد العينة موزعين وفقاً للوظيفة

الوظيفة	العدد	النسبة
مدير	٤٥	٥١
أمين	٤٣	٤٩

جدول رقم (٢) يوضح أفراد العينة موزعين وفقاً للجنس

النوع	العدد	النسبة
ذكر	٤٣	٤٩
أنثى	٤٥	٥١

جدول رقم (٣) يوضح أفراد العينة موزعين وفقاً لسنوات الخبرة

المدة	العدد	النسبة
سنة	٢٦	٢٩
ستتان	٤٢	٤٨
ثلاث سنوات	٢٠	٢٣

أداة الدراسة :

بالاستفادة من الإطار النظري للدراسة وتفحص المهام الجديدة المحددة لكل من مدير المدرسة وأمينها في ظل تجربة الإدارة المدرسية المطورة قام الباحثان ببناء أداة الدراسة وهي عبارة عن استبانة مكونة من (٢٩) بنداً منها (١٨) بنداً ذات علاقة بالأبعاد التعليمية التي يجب أن يزاولها مديرو المدارس و(١١) بنداً ذات علاقة بالأبعاد الإدارية التي يجب أن يزاولها الأمناء؛ (انظر ملحق ١).

وزعت أداة الدراسة وجمعت عن طريق البريد. وكانت نسبة الاستبانات المسترجعة (٩٠٪) بالنسبة للمديرين و(٨٦٪) بالنسبة للأمناء.

صدق الأداة :

عرضت الأداة في صورتها الأولية على بعض مديري المدارس وأعضاء هيئة التدريس في قسم الإدارة والتخطيط التربوي بكلية التربية لإبداء آرائهم حول:

- ١ - مدى ملاءمة بنود الاستبانة للمهام والوظائف المحددة لكل من مدير وأمين المدرسة.
 - ٢ - مدى ملاءمة مفردات الاستبانة لأفراد العينة وانتمائها لمجال الإدارة المدرسية المطورة.
 - ٣ - مدى وضوح العبارات.
- وقام بعض مديري المدارس بإجراء بعض التعديلات على بعض بنود الاستبانة، خاصة تلك التي يمارسونها فعلاً. ولقد أخذ الباحثان بهذه التعديلات عند الصياغة النهائية للاستبانة.

ثبات الأداة :

تم استخدام معامل ألفا كرونباخ للتأكد من ثبات الأداة حسب المعادلة التالية :

$$\frac{\frac{n}{1-n} \times E^2 - \text{مجموع } E^2 \text{ ن}}{E^2} = \text{معامل ألفا}$$

حيث إن:

ن = عدد البنود

E^2 = التباين الكلي

مجموع E^2 ن = مجموع تباين البنود.

وكانت قيمته (٠,٩٥٩) لكافة بنود الاستبانة وهي عالية جداً تؤكد ثبات الأداة.

الأساليب الإحصائية:

تم استخدام تحليل التباين الأحادي One - Way Analysis of Variance (Anova) للتعرف على الفروقات الواقعة بين إجابات أفراد العينة وفقاً للوظيفة والجنس وسنوات الخبرة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

سيتم في هذا الجزء الإجابة عن أسئلة الدراسة وهي كالتالي:

أ - السؤال الأول:

هل توجد فروق ذات دلالة بين إجابات كل من المديرين والأمناء العاملين في مدارس تجربة الإدارة المدرسية المطورة على بنود الاستبانة ذات العلاقة بالمهام التعليمية والإدارية التي يقومون بها تبعاً لوظائفهم؟

جدول رقم (٤) يوضح تحليل التباين لإجابات أفراد العينة وفقاً للوظيفة

المتغير	الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة ف	مستوى الدلالة
الوظيفة	البعد الفني	بين المجموعات	٨٩٦٤,٢٦	٨٩٦,٢٦	١	١٨٩,٥٧	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	المجموع	٣٠٧٣,٥٨	٤٧,٢٨	٦٥		
البعد الإداري	بين المجموعات	داخل المجموعات	٣٢٣,٧٦١	٣٢٣,٧٦	١	٢٥,٢٠	٠,٠٠٠
	المجموع	المجموع	٨٨٦,٤٣	١٢,٨٤	٦٩		
			١٢١٠,١٩٧٢		٧٠		

جدول رقم (٥) يوضح متوسطات إجابات أفراد العينة على مجالات الاستبانة وفقاً للوظيفة

المتغير	الأبعاد	المتغير	المتوسطات
الوظيفة	البعد الفني التعليمي	مدير أمين	٤٩,٥ ٢٦,٣
	البعد الإداري	مدير أمين	٢٥,٦ ٢٩,٩

يتضح من الجدول (٤) ما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة بين إجابات أفراد العينة على بنود الاستبانة الخاصة بالبعد الفني وفقاً لوظيفتهم حيث بلغت قيمة (ف) (١٨٩,٥٧) وهي ذات دلالة عند مستوى (٠,٠٥) وبالرجوع إلى جدول رقم (٥) الذي يوضح المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة على مجالات الدراسات يتضح أن مديري المدارس يمارسون الأبعاد الفنية أكثر من الأمناء حيث بلغ متوسط إجاباتهم عن هذا البعد (٤٩,٥) بينما بلغ متوسط إجابات الامناء في هذا المجال (٢٦,٣).

٢ - توجد فروق ذات دلالة بين إجابات أفراد العينة على بنود الاستبانة الخاصة بالبعد الإداري وفقاً لوظيفتهم حيث بلغت قيمة (ف) (٢٥,٢٠) وهي ذات دلالة عند مستوى (٠,٠٥) وبالرجوع للجدول رقم (٥) يتضح أن أمناء المدارس يمارسون المهام الإدارية أكثر من المديرين حيث بلغ متوسط إجاباتهم عن هذا البعد (٢٩,٦) وبلغ متوسط إجابات المديرين (٢٥,٦). ويمكن تفسير هاتين النتيجةين على ضوء المعطيات التالية:

أ - إن المهام الفنية التي يقوم بها مديرو مدارس التجربة الإدارية التي يقوم بها الأمناء قد حددت تحديداً دقيقاً في الأدلة التي توزع على الطاقم الإداري في المدرسة.

ب - الاهتمام الذي نالته التجربة من قبل التربويين في وزارة التربية، حيث تقوم اللجنة العليا الخاصة بمتابعة التجربة بإجراء دراسات ميدانية تستلزم النزول للميدان وإجراء مقابلات وتطبيق استبانات تتطرق للأبعاد الفنية والمهنية التي يجب أن تناط بالعاملين في مدارس التجربة مما يوفر المتابعة المستمرة لمسار التجربة.

ج - الدورات التدريبية التي عقدت لمدراء مدارس التجربة، ولقد استعرض من خلال هذه الدورات أهم الملامح الرئيسية التي أتت بها التجربة مثل: - قيام المدراء بالمهام الفنية التي تتركز على صلب العملية التربوية داخل المدرسة مثل: الأهداف التربوية - المنهج الدراسي، النمو المهني للمعلمين والتلاميذ وتحصيلهم الدراسي. كما تم التركيز على المهام الإدارية الأخرى التي أنيطت بأمين المدرسة ولا تتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسة التي طبقتها اللجنة المكلفة بتقييم تجربة الإدارة المدرسية المطورة؛ (وزارة التربية، ١٩٩٦). حيث أثبتت نتائج الدراسة الخاصة بالأبعاد الفنية والإدارية أن مدراء المدارس مازالوا يزاولون المهام القديمة التي كانوا يزاولونها في مدارسهم العادية. ويبدو أن للبعد الزمني أثره في هذه النتيجة.

السؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة بين إجابات كل من المديرين والأمناء العاملين في مدارس تجربة الإدارة المدرسية المطورة على بنود الاستبانة ذات العلاقة بالمهام التعليمية والإدارية التي يقومون بها تبعاً لجنسهم؟

جدول رقم (٦) يوضح تحليل التباين لإجابات أفراد العينة وفقاً للجنس

المتغير	الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	البعد الفني	بين المجموعات	٢٦,٩٥	٢٦,٩٥	١	٠,١٤٩	٠,٧٠٥
	داخل المجموعات	المجموع	١١٥٥٥,٥٥	١٨٠,٦٦	٦٤		
			١١٥٨٢,٥٠		٦٥		
	البعد الإداري	بين المجموعات	١,٦٤٣٣	١,٦٤	١	٠,٠٩٢	٠,٧٦١٥
	داخل المجموعات	المجموع	١٢٠٢,٩٤	١٧,٦٩	٦٨		
			١٢٠٤,٥٨		٦٩	٠,٠٩٢	

يتضح من جدول (٦) ما يلي:

٣ - لا توجد فروق ذات دلالة بين إجابات أفراد العينة على بنود الاستبانة في البعدين الفني والإداري وفقاً للجنس. حيث بلغت قيمة (ف) في البعد الفني (٠,١٤٩) والبعد الإداري (٠,٩٢٩) وهما غير ذات دلالة عند مستوى (٠,٠٥). لا تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Eagly, and Others, 1992) التي أسفرت عن أن الإناث كن أكثر ميلاً لممارسة الأبعاد الإدارية من الذكور. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما يلي:

أ - إن الاهتمام بتقييم مسار التجربة، وتصويب أية انحرافات في التنفيذ متساو بالنسبة لمدارس الذكور والإناث فاللجنة العليا للإشراف على تطبيق التجربة سواء في زيارتها وعينات المدارس التي تطبق الدراسات وكذلك الدورات التدريبية التي تعقدها لا تركز على جانب دون الآخر.

السؤال الثالث :

هل توجد فروق ذات دلالة بين إجابات كل من المديرين والأمناء العاملين في مدارس تجربة الإدارة المدرسية المطورة على بنود الاستبانة ذات الأبعاد التعليمية والإدارية التي يقومون بها تبعاً لسنوات خبراتهم؟

جدول رقم (٧) يوضح تحليل التباين لإجابات أفراد العينة وفقاً لسنوات الخبرة

المتغير	الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة ف	مستوى الدلالة
سنوات الخبرة	البعد الفني	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٧٥,٦٥ ١١٩٦٢,٢٠ ١٢٠٣٧,٨٥	٣٧,٨٢ ١٨٦,٩٠	٢ ٦٤ ٦٦	٠,٢٠٢	٠,٨١٧
	البعد الإداري	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	١٧,٢٠ ١١٩٢,٩٩ ١٢١٠,١٩	٨,٦٠ ١٧,٥٩	٢ ٦٨ ٧٠	٠,٤٩٠	٠,٦١٤

يتضح من جدول رقم (٧) ما يلي :

لا توجد فروق ذات دلالة بين إجابات أفراد العينة على بنود الاستبانة في البعدين الفني والإداري وفقاً لسنوات الخبرة حيث بلغت قيمة (ف) في البعد الفني (٠,٢٠٢) والبعد الإداري (٠,٤٩٠) وهما غير ذات دلالة عند مستوى (٠,٠٥) ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما يلي :

١ - إن المديرين والأمناء الذين مرت عليهم ثلاث سنوات في التجربة قد تعرفوا على مهامهم ووظائفهم جيداً.

٢ - إن المديرين والأمناء خاصة الذين مرت عليهم سنة واحدة في الخبرة قد نالوا اهتمام العاملين في الوزارة والمعنيين بالتجربة حيث عقدت لهم

دورة تدريبية تعريفية، من أهم النقاط التي تم التركيز عليها خلال هذه الدورة الأبعاد الإدارية والفنية لمختلف العاملين في مدارس التجربة.

مخلص الدراسة:

يمكن تلخيص نتائج الدراسة فيما يلي:

- ١ - يمارس كل من المديرين والأمناء المهام الجديدة المحددة لكل منهم في ظل تجربة الإدارة المدرسية.
- ٢ - لا يؤثر جنس المديرين والأمناء على مزاولتهم للمهام الجديدة الموكلة بهم.
- ٣ - لا تؤثر سنوات خبرة المديرين والأمناء في مزاولتهم للمهام الجديدة الموكلة بهم.

توصيات الدراسة:

- ١ - توصي الدراسة باستمرارية الأسلوب المتبع في تقويم مسار التجربة. حيث تعقد اللقاءات التنويرية، وتجري الدراسات الميدانية التتبعية لمسار التجربة، وكذلك تعقد الدورات التدريبية للفئات الإدارية العاملة في مدارس التجربة. كما تجرى الزيارات الميدانية الاستطلاعية لهذه الجهود المكثفة الهادفة إلى تصويب أية انحرافات قد تبرز أثناء التنفيذ تساعد العاملين في مدارس التجربة على تعرف الأبعاد الإدارية التي يجب عليهم مزاولتها مما يؤدي إلى تطوير أساليب الإدارة المدرسية في الكويت.

المراجع

المراجع العربية:

- ١ - الجلال، عبدالعزيز (١٩٩٢). «الآفاق المستقبلية للتخطيط التربوي في دول مجلس التعاون على ضوء العدوان العراقي». المؤتمر التربوي الحادي والعشرون لجمعية المعلمين الكويتية من ١٨ - ٢٢ أبريل.
- ٢ - حلاوة، محمود مصطفى (١٩٧٥). الاتجاهات والمشكلات الرئيسة في التربية والدور المتطور للمعلم. مكتب التربية الدولي. اليونسكو - جنيف.
- ٣ - الرميحي، محمد والعمر، بدر (١٩٨٨). أضواء على التقرير الختامي لتقويم النظام التربوي في دولة الكويت. وزارة التربية - إدارة شئون الطباعة - دولة الكويت.
- ٤ - قزازه، محمود عبدالقادر (١٩٨٧). نحو إدارة تربوية واعية. بيروت: دار الفكر اللبناني.
- ٥ - مرسى، محمد منير (١٩٩٣). الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقها. القاهرة: عالم الكتب.
- ٦ - مركز البحوث التربوية والمناهج وحدة القياس والتقويم (١٩٩٦). التقرير الختامي للجنة تقويم الإدارة المدرسية المطورة. دولة الكويت
- ٧ - وزارة التربية (١٩٨٧). التقرير الختامي لتقويم النظام التربوي في دولة الكويت. دولة الكويت.
- ٨ - وزارة التربية (١٩٩٣). دليل عمل الإدارة المدرسية المطورة. دولة الكويت.
- ٩ - وزارة التربية (١٩٩٥). دليل العمل المدرسي، الطبعة الثانية. دولة الكويت.
- ١٠ - وزارة التربية (١٩٩٣). القرار الوزاري رقم ٢٦٠/١٩٩٣. دولة الكويت.

المراجع الأجنبية:

- 1 - Bartz, C. (1993). "The principal's role". **Thrust for Educational Leadership**, 22(4), 40 - 42.
- 2 - Bass, B. (1995). "From Transactional to Transformational leadership: Learning to Share the Vision". **Organizational Dynamics**, 18 (3), 21 - 27.
- 3 - Blank, R. (1987). "The Role of Principal as leader: Analysis of Variation in leadership of Urban High Schools". **Journal of Educational Research**, 81 (2), 69 - 80.
- 4 - Blase, J.C. (1987). "Dimensions of Effective School leadership: the Teacher's Perspective". **American Educational Research Journal**, 24 (4), 589 - 610.
- 5 - Bossert, S., Dwyer, D., Rowan, B. and Lee, G. (1982). "The Instructional Management Role of The Principal". **Educational Administration Quarterly**, 18 (30), 34 - 64.
- 6 - Coleman, D. (1993). "Transforming through leadership". **Thrust for Educational Leadership**, 22 (5), 14 - 17.
- 7 - Doggett, M. (1987), "Staff Development: Eight Leadership behaviors for principals" **National Association of Secondary School Principal Bulletin**, 71 (497), 2 - 9.
- 8 - Eagly, A., Karan, S., and Johnson, B. (1992). "Gender and leadership style among school principals: A meta - analysis". **Educational Administration Quarterly**, 29 (1), 76 - 102.
- 9 - English, F. (1987). "The principal as Master Architect of Curricular Unity". **National Association of Secondary School Principal Bulletin**, 71 (498), 35 - 41.
- 10 - Fullan, M. (1991). **The New Meaning of Educational Change**. (2nd Ed). New York: Teacher College Press.

- 11 - Grace, G. (1993). "On The Study of School leadership: beyond Education Management". **British Journal of Educational Studies**, 41 (4), 535 - 365.
- 12 - Grafft, W. (1993). "Teaming for Excellence." **Thrust for Educational Leadership**, 22 (5), 18 - 22.
- 13 - Griffiths, D. (1985). Administrative Theory and Change in Organizations. In L. Dobson, and T. Cear, and A. Westoby, (eds.) **Management in Education**.
- 14 - Hallinher, P. and Murphy, J. (1987). "Assessing and Developing Principal Instructional Leadership". **Educational Leadership**, 22 (310), 15 - 19.
- 15 - Leithwood, K. (1992). "The Move Toward Transformational leadership". **Educational Leadership**, 49 (5), 8 - 12.
- 16 - Little, J. W. (1995). "The Presistence of Privacy: Autonomy and Initiative In Teachers' Professional Relations". **Teacher College Record**. 91, 509 - 536.
- 17 - Maehar, M., Midgley, C. and Urdan, T. (1992). "School leader as motivator. **Educational Administration Quarterly**, 29 (3), 410 - 429.
- 18 - Managieri, J. and Arnn, J. (1988). Excellent Schools: the leadership functions of principals. **American Education**, 21 (3), 8 - 11.
- 19 - Sara, N. (1981). "A compavative study of leader behavior of school principals in four developing countries." **The Journal of Educational Administration**, 16 (1), 21 - 23.
- 20 - Sergiovanni, T. (1995). "Reflections on Administrative theory and practice in schools." **Educational administration Quarterly**, 26 (3), 304 - 313.
- 21 - Smylie, M. and Conyers, J. (1992). "Teacher leaders and

- their principals: Exploring the development of new working relationships." **Educational Administration Quarterly**, 28 (2), 150 - 184.
- 22 - Stine, D. (1992). "Leaders for the 21st Century." **Thrust for Educational Leadership**, 21 (3), 38 - 41.
- 23 - Tewel, K. (1993). "Moving toward whole school reform: What the principal can do. " **National Association of Secondary School Principals Bulletin**, 77 (553), 46 - 57.
- 24 - Washington, K. (1993). "Teacher Initiated Staff Development: What Do Principals and Teachers Think?. **School Organization**, 13 (3), 251 - 253.
- 25 - Winter, J. and Sweeney, J. (1994). "Improving School Climate: Administrator are The Key". **National association of Secondary School Principals Bulletin**, 78 (564), 65 - 68.

ملحق (١)

أخي أمين المدرسة/أختي أمينة المدرسة

تؤكد الاتجاهات العالمية ذات العلاقة بالإدارة المدرسية على أهمية تكامل الجوانب الفنية والإدارية في عمل الإدارة المدرسية وضرورة شمولية أدوار القائمين عليها.

نضع بين يديك استبانة تهدف إلى رصد المهام والمسؤوليات التي قد تقوم/ تقومين بها فيرجى قراءة البنود بتمعن ووضع دائرة حول الرقم الذي يوضح درجة ممارستك لهذه المهمة أو المسؤولية.

«شاكرين لكم حسن تعاونكم»

د. عبدالعزيز المحيلبي

أ. د. زينب الجبر

بيانات عامة:

الرجاء وضع الرقم الذي يتناسب وحالتك داخل المربع الموضح على جهة اليسار.

☐

الوظيفة: ١ - مدير

٢ - أمين مدرسة

☐

الجنس: ١ - ذكر

٢ - أنثى

☐

الخبرة: ١ - سنة واحدة

٢ - سنتين

٣ - ثلاث سنوات

المستويات والمهام	أزاولها دائماً	أزاولها أحياناً	لا أزاولها إطلاقاً
١ - أناقش الأهداف التربوية الخاصة بالمنهج الدراسي أثناء الاجتماعات.			
٢ - أناقش المعلمين بأمور تخص الأنشطة المدرسية.			
٣ - أناقش مع المعلمين حول أساليب الامتحانات التي يطبقونها.			
٤ - أشرف على تحليل نتائج الامتحانات.			
٥ - أبدي رأيي في المناهج الدراسية المطبقة كتابة.			
٦ - أوفر بعض احتياجات المدرسة من المؤسسات الموجودة في البيئة المحيطة.			
٧ - أتأكد من استخدام كل مرفق من مرافق المدرسة وفقاً للهدف الذي صمم من أجله.			
٨ - أتناقش مع الأخصائي الاجتماعي أسباب المشكلات الطلابية.			
٩ - أحضر احتياجات المدرسة من أعمال الصيانة.			
١٠ - أقوم بكتابة التقارير الخاصة بحالة المرافق التي تحتاج إلى صيانة.			
١١ - أشرف على السلفة الخاصة بالمدرسة لمعرفة مدى إمكان تنفيذ بعض أعمال الصيانة منها.			
١٢ - أقوم بتطبيق الجزاءات على الطلبة المخالفين.			
١٣ - أراس مجالس الطلبة.			
١٤ - أشرف على المظهر الجمالي للمدرسة.			
١٥ - أساهم في وضع برامج خاصة للطلبة المتفوقين.			
١٦ - أوفر احتياجات مقصف المدرسة.			
١٧ - أساهم في وضع برامج خاصة بالطلبة الضعاف دراسياً للارتقاء بمستواهم الدراسي.			
١٨ - أوضح النظم واللوائح الخاصة بالعمل للمعلمين الجدد.			
١٩ - أشرف على أعمال شئون السكرتارية.			
٢٠ - أشرف على أعمال شئون الطلبة.			
٢١ - أزور المعلمين داخل الفصل بشكل دوري.			
٢٢ - أطلع على كراسات إعداد الدرس باستمرار.			
٢٣ - أقترح أساليب تساعد على رفع مستوى أداء المعلمين.			
٢٤ - أتابع إعداد الإحصاءات البيانات الخاصة بالطلبة.			
٢٥ - أحدد نوعية الحوافز المناسبة للعاملين.			
٢٦ - أتابع عمليات النظافة في كل مرافق المدرسة.			
٢٧ - أشرف على تشكيل المجالس واللجان المدرسية.			
٢٨ - أتابع أعمال المجالس واللجان المدرسية.			
٢٩ - أحضر مجالس أولياء الأمور.			