القيادة الموزعة – دراسة تطبيقية على المدارس الابتدائية السعودية

د/ أحمد محمد فتحي أحمد عجوة
أستاذ إدارة الأعمال المساعد
كلية التجارة جامعة المنصورة

مقدمة:

تعتبر القيادة من أهم العوامل التي تؤثر في حياة المنظمة التعليمية واستدامة جهود التحسين والتطوير فيها (Gallo, 2011)، وتعتبر القيادة الفعالة في مواجهة تحديات التعليم شيئا ضروريا لنجاح المدارس في تحقيق أهدافها، ولعل ذلك يشير إلى أهم أسباب تفوق المدارس الدولية والتي تعتمد على التطوير المستمر للمهارات القيادية للمعلمين، وهو الأمر الذي يساهم في ترسيخ قواعد السلوك والمعتقدات والممارسات التطبيقية للعملية القيادية (Lynch, 2009).

و تعتبر القيادة الموزعة (Distributed Leadership) أحد أشكال القيادة التي يمكن أن تساهم بفعالية في التصدي للتحديات الكبيرة التي تواجه المديرين، فضلا عن مساهمتها الرئيسية في تحسين وتطوير المنظمات بصفة عامة والمنظمات التعليمية بصفة خاصة (Warfield, 2009).

و تعتبر القيادة الموزعة تغييرا في الثقافة حيث يتم تحسين مهارات ومعارف العاملين في المنظمة وتعزيز علاقاتهم الإنتاجية بحيث تكون مثمرة مع بعضهم البعض (Spillane, 2006)، وهذا يتطلب العمل بشكل جماعي لتحقيق النجاحات المستمرة وهو الأمر الذي يمكن تحقيقه من خلال القيادة الموزعة (Ancona and Backmann, 2010).

ويساهم القائد في تحقيق القيادة الموزعة في منظمته من خلال تمكينه ودعمه للعاملين فضلا عن تنسيق وتوجيه العمل بشكل فاعل وأن يتم ذلك في بيئة عمل صحية و ودية، وهذا يشير إلى مسؤولية القيادات الإدارية في تعزيز وخلق ثقافة مشتركة من التوقعات حول استخدام مهارات ومعارف العاملين في تحقيق الأهداف المرجوة، (Christy, 2008).

أولا: الدراسات السابقة:

ا. مفهوم القيادة الموزعة:

عرف (Yukl) القيادة الموزعة بأنها عملية مشتركة لتعزيز القدرات الفردية والجماعية للعاملين لإنجاز العمل على نحو فعال، حيث يتم توزيع الأعمال والوظائف القيادية بين جميع أفراد فريق العمل في المنظمة (Yukl, 2002).

كما عرفها (Gronn) بأنها أداء مجموعة من العاملين جميع الوظائف القيادية الأساسية بشكل جماعي، (Christy, 2008).

ويري البعض القيادة الموزعة بأنها واحدة من المفاهيم التي تطورت وشكلت نظرية جديدة للقيادة تقوم على مجموعة من الأساليب والممارسات المجددة (Spillane, 2006).

كما يرى (Bennatt) القيادة الموزعة بأنها وسيلة للتفكير في القيادة في المنظمات التعليمية حيث أنها توفر إطارا لفهم كيفية ممارسة القيادة في هذه المنظمات من خلال المشاركة الواسعة للعاملين (Teasley, 2006).

كما عرفت القيادة الموزعة بأنها شكل للقيادة الجماعية التي تعتمد على أنشطة وجهود العديد من الأفراد في المدرسة والذين يعملون على حشد وتوجيه المعلمين في عمليات قيادة المدرسة (Harris, 2004).

وتعتبر القيادة الموزعة تغييرا في طريقة التفكير التنظيمية حيث تعيد صياغة القيادة ومسؤولية كل فرد في المنظمة (Elmore, 2000)، ولا تعتبر القيادة موزعة لمجرد منحها لآخرين ولكن يجب أن تكون موزعة بشكل هادف لتحقيق الاستفادة القصوى من العاملين والموارد والهياكل التنظيمية لتحقيق الأهداف المرجوة (Spillane, 2006).

وتركز القيادة الموزعة على تمكين العاملين في المنظمة بصفة عامة لأخذ زمام المبادرة في تطوير السياسات والممارسات في هذه المنظمة من خلال خلق ثقافة من القيم والأفكار التي يتحلى بهم العاملين والتي تحدد لهم الإطار الذي يمكن خلاله المناقشة والتغيير (Wallach, 2010).

ويوجد جانبين أساسيين للقيادة الموزعة يمكن الإشارة إليهما فيما يلي:

الأول Leader-plus: ويشير إلى الحاجة إلى عدد من القادة، وهو يعني أيضا السعي نحو القيادة الجماعية بدلا من القيادة الفردية، كما يعني أيضا أن كل فرد في المنظمة يمكن أن يتحمل مسؤولية قيادة عدد من الأنشطة بمبادرة خاصة منه (Kose, 2010).

الثاني Leader Practice: ويشير إلى العلاقة التفاعلية بين القائد من ناحية وتابعيه والمواقف من ناحية أخرى، وهذا عكس ما كان متبعا من تسلسل السلطة من أعلى إلى أسفل، فتحديد المسئول عن ممارسات القيادة ومهامها وأنشطتها ليست الأمر الأساسي في هذا الاطار (Spillane, 2006).

فالقيادة الموزعة تركز بصفة رئيسية على ممارسات القيادة أكثر من التركيز على المناصب و الوظائف والأدوار (Kose, 2010)، فضلا عن ضرورة فهم جميع العاملين بأن لديهم اعتماد متبادل على بعضهم البعض (Spillane, 2006).

٢. أبعاد القيادة الموزعة:

تناولت الدراسات السابقة العديد من الأبعاد التي تقوم عليها نظرية القيادة الموزعة، حيث حددت إحدى الدراسات أبعاد القيادة الموزعة في ***بعد واحد*** وهو المعلمين القادة (Scribner et al., 2007).

بينما حددت إحدى الدراسات أبعاد القيادة الموزعة في ***ثلاثة أبعاد*** هي رؤية المدرسة و النتائج و قيادة مدير المدرسة (Brown et al., 2000)، في حين حددتها دراسة أخرى في ثلاثة أبعاد مختلفة هي الرؤية والرسالة والأهداف ثم ثقافة المنظمة وأخيرا التشارك في المسؤولية (Elmore, 2000) كما حددتها دراسة أخرى في ثقافة المدرسة و المعلمين القادة و

قيادة مدير المدرسة (Presthus, 2006)، بينما حددتها دراسة أخرى في تنظيم المدرسة و رؤية المدرسة و قيادة مدير المدرسة (Leithwood et al., 2007).

إلا أن دراسات أخرى حددت أبعاد القيادة الموزعة في ***أربعة أبعاد*** هي رؤية المدرسة ثم البرنامج التعليمي ثم المعلمين القادة وأخيرا قيادة مدير المدرسة (Storey, 2004; Firestone et al., 2005)، بينما حددتها دراسة أخرى في الرؤية والرسالة والأهداف ثم بيئة المدرسة يليها التشارك في المسؤولية وأخيرا ممارسات القيادة (Christy, 2008)، كما حددتها دراسة أخرى في رؤية ورسالة وأهداف المدرسة، يليها ثقافة المدرسة، ثم التشارك في المسؤولية، وأخيرا ممارسات القيادة في المدرسة (Terrell, 2010).

بينما تناولت دراسات أخرى أبعاد القيادة الموزعة في ***خمسة أبعاد*** هي تنظيم المدرسة و رؤية المدرسة و البرنامج التعليمي و المعلمين القادة و قيادة مدير المدرسة (Camburn et al., 2003).

بينما حددت دراسات أخرى أبعاد القيادة الموزعة في ***ستة أبعاد*** هي تنظيم المدرسة وثقافة المدرسة والبرنامج التعليمي والنتائج والمعلمين القادة وقيادة مدير المدرسة (Timperley, 2005).

إلا أن دراسات أخرى تناولت أبعاد القيادة الموزعة مصنفة في ***سبعة أبعاد*** هي الاتصالات الخارجية يليها المساءلة وتوكيد الجودة ثم التعليم والتعلم والمناهج الدراسية ثم إدارة المعلمون يليها إدارة الموارد فضلا عن تطوير وتنمية المعلم والقائد بالإضافة إلى التوجهات الإستراتيجية (Leung, 2008)، بينما حددت دراسة أخرى هذه الأبعاد السبعة في تنظيم المدرسة ورؤية المدرسة وثقافة المدرسة والبرنامج التعليمي والنتائج والمعلمين القادة وقيادة مدير المدرسة، و يمكن الإشارة إلى هذه الأبعاد فيما يلي (Davis, 2009):

- **بعد تنظيم المدرسة:**
  يتعلق هذا البعد بالهيكل الرسمي للمدرسة الذي يتيح للمعلمين التعاون سويا وبمشاركة إدارة المدرسة في وضع الاستراتيجيات التعليمية للمقررات الدراسية وخاصة مقرري الرياضيات والقراءة.
- **بعد رؤية المدرسة:**
  يتعلق هذا البعد بالرؤى والمعتقدات الجماعية لفريق العمل في المدرسة، ويقوم المعلمون بصياغة رؤية المدرسة و رسالتها أهدافها التعليمية.
- **بعد ثقافة المدرسة:**
  يتعلق هذا البعد بالمبادئ التي تحدد مناخ العمل في المدرسة، كتشجيع إدارة المدرسة للمعلمين للقيام بأدوار قيادية والتعاون في حل المشكلات مما يجعلهم يشعرون بالاحترام من نظرائهم والعاملين في المدرسة.
- **بعد البرنامج التعليمي:**
  يتعلق هذا البعد بقدرة جميع العاملين في المدرسة على تطوير و تحسين العمليات التعليمية اعتمادا على البيانات التي يتم تحليلها من جانب مدير المدرسة والمعلمين حيث

يتم مناقشة ذلك مع المتخصصين وفقا لاحتياجات الطلاب خاصة في مقرري الرياضيات والقراءة.

- **بعد النتائج:**

يتعلق هذا البعد بالأدوات التي يستخدمها مدير المدرسة والمعلمين مثل تقييم المنطقة التعليمية، وتقييم المعلم، وأعمال الطلاب، وخطط الدروس، وذلك لتقييم البرنامج التعليمي، فضلا عن استخدام التغذية العكسية من أداة التقييم لتحسين عمليات التدريس في الفصول الدراسية، ويتطلب الأمر أن يتوافر لدى المدرسة مخرجات البرنامج التعليمي.

- **بعد المعلمين القادة:**

يتعلق هذا البعد بالفرص المتاحة أمام المعلمين مع زملائهم في المدرسة للقيام بأدوار قيادية سواء اقترن ذلك أو لم يقترن بألقاب قيادية بغرض التأثير في تحسين العملية التعليمية وتحسين نتائج الطلاب وذلك من خلال مناقشة الاستراتيجيات التعليمية ومساعدة بعضهم البعض لحل المشكلات المطروحة.

- **بعد قيادة مدير المدرسة:**

يتعلق هذا البعد بضرورة أن يشارك مدير المدرسة المعلمين في اجتماعاتهم لتحسين التحصيل العلمي للطلاب، فضلا عن ضرورة إلمامه بتعليمات تدريس مقرري الرياضيات والقراءة.

٣. مساهمات القيادة الموزعة:

تساهم القيادة الموزعة في تحقيق المخرجات التنظيمية وتنمية القدرات القيادية، فضلا عن تحقيق الإشباع الوظيفي للمدراء، بالإضافة إلى تحسين النتائج التعليمية الخاصة بالطلاب (Leung, 2008).

كما ساهمت القيادة الموزعة في تطوير وتنمية المدارس وتحسين نتائج الطلاب وتحقيق التقدم في الدراسة في الولايات الشرقية في الولايات المتحدة، حيث تبين التأثير الإيجابي للقيادة الموزعة على قدرات المدارس الأكاديمية ومعدلات تقدم الطلاب في مقرر الرياضيات (Heck and Hallinger, 2009).

كما ساهمت القيادة الموزعة في تنمية روح المبادرة لدي العاملين في المنظمات الأمر الذي ساهم في تحقيق الكثير من التغيير نتيجة الاهتمام بهم وبأفكارهم، فضلا عن مساهمتها في تحقيق الفهم والرؤية المشتركة للأهداف بين العاملين مما يؤدى إلى تعميق إحساسهم بأن لديهم حرية التصرف في طرح وتطبيق طرق جديدة تسهم في تحقيق الأهداف (Ancona and Backmann, 2010).

كما ساهمت القيادة الموزعة من خلال استثمار الوقت في التوصل إلى أرضية مشتركة بين أصحاب المصلحة وبالتالي بناء المصداقية والثقة بين الأطراف المختلفة، فضلا عن تحقيق التغيير ونشر التعاون بين العاملين، حيث تسمح بممارسة التأثير الشخصي

والجماعي بين العاملين وهو الأمر الذي يسهم في تحقيق التطوير والتفاعل والتكامل وهو ما يؤدي إلى تحقيق التغيير المنشود (Chreim, Williams, Janz, and Dastmalchian, 2010).

كما تسهم القيادة الموزعة بفعالية في التصدي للتحديات التي تواجه مديري المدارس، (Warfield, 2009)، فضلا عن تحقيق التطوير والتحسين المستمر في أداء المدارس (Shakir, Issa, and Mustafa, 2011).

ويخرج الباحث من عرض الدراسات السابقة بما يلي:

١- تعتبر القيادة الموزعة واحدة من المفاهيم التي شكلت نظرية جديدة من نظريات القيادة الجماعية تقوم على حشد وتوجيه العاملين للمشاركة في عمليات القيادة في منظماتهم مما يؤدي إلى أداء مجموعة من العاملين الوظائف القيادية بشكل جماعي.

٢- تبين توافر العديد من التصنيفات الخاصة بأبعاد القيادة الموزعة إلا أنه اتضح أن تصنيف (Davis) الذي يتضمن سبعة أبعاد تشمل تنظيم المدرسة ورؤية المدرسة وثقافة المدرسة والبرنامج التعليمي والنتائج والمعلمون القادة وقيادة مدير المدرسة، ويشمل هذا التصنيف معظم الأبعاد الموجودة في التصنيفات الأخرى للباحثين والتي اشتملت على أبعاد تراوحت بين بعد واحد وستة أبعاد للقيادة الموزعة.

٣- تساهم القيادة الموزعة في تحقيق الفهم والرؤية المشتركة للأهداف بين العاملين، فضلا تحقيق الإشباع الوظيفي و تنمية روح المبادرة لديهم، بالإضافة إلى تحقيق المخرجات التنظيمية وتنمية القدرات القيادية.

٤- تبين للباحث أن الدراسات والبحوث العربية لم تهتم بدرجة كافية بدراسة وقياس القيادة الموزعة في المنظمات العربية بصفة عامة وفي المنظمات التعليمية بصفة خاصة.

ثانيا: تساؤلات الدراسة:

هل يتم تطبيق مفهوم القيادة الموزعة في المدارس الابتدائية؟

وينبثق عن هذا التساؤل مجموعة من الأسئلة الفرعية على النحو التالي :

- هل تختلف درجة توافر متغيرات بعد تنظيم المدرسة بين مدارس البنين والبنات؟
- وهل تختلف درجة توافر متغيرات بعد رؤية المدرسة بين هذه المدارس؟
- وهل تختلف درجة توافر متغيرات بعد ثقافة المدرسة بين هذه المدارس؟
- وهل تختلف درجة توافر متغيرات بعد البرنامج التعليمي بين هذه المدارس؟
- وهل تختلف درجة توافر متغيرات بعد النتائج بين هذه المدارس؟
- وهل تختلف درجة توافر متغيرات بعد المعلمون القادة بين هذه المدارس؟
- وهل تختلف درجة توافر متغيرات بعد قيادة مدير المدرسة بين هذه المدارس؟

و للوصول إلى إجابة علمية لهذه التساؤلات، فقد رأى الباحث القيام بإجراء دراسة تطبيقية على المدارس الابتدائية في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية.

ثالثا: فروض الدراسة:

وللإجابة على التساؤلات السابقة فقد صاغ الباحث الفرضين التاليين:

١. يوجد اختلاف ذي دلالة إحصائية بين المدارس الابتدائية للبنين والبنات حول توافر أبعاد القيادة الموزعة في هذه المدارس.
٢. يوجد اختلاف ذي دلالة إحصائية بين مدارس البنين والبنات حول توافر المتغيرات الخاصة بأبعاد القيادة الموزعة والمتمثلة في:

أ- تنظيم المدرسة.
ب- رؤية المدرسة.
ت- ثقافة المدرسة.
ث- البرنامج التعليمي.
ج- النتائج.
ح- المعلمون القادة.
خ- قيادة مدير المدرسة.

رابعا: أهداف الدراسة :

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. تحديد درجة توافر أبعاد القيادة الموزعة في المدارس الابتدائية للبنين والبنات.
٢. تحديد درجة توافر المتغيرات الخاصة بأبعاد القيادة الموزعة في المدارس الابتدائية للبنين والبنات والمتمثلة فيما يلي:

- تنظيم المدرسة.
- رؤية المدرسة.
- ثقافة المدرسة.
- البرنامج التعليمي.
- النتائج.
- المعلمون القادة.
- قيادة مدير المدرسة.

خامسا: أهمية الدراسة :

تنبع أهمية هذه الدراسة من زاويتين الأولي نظرية والثانية تطبيقية، وفيما يلي إشارة لكل منهما:

١. الأهمية من الناحية النظرية:

تقدم هذه الدراسة موضوع القيادة الموزعة حيث يتم عرض وتوضيح مفهوم القيادة الموزعة وأبعادها والمساهمات التي تتحقق بتطبيقها في المنظمات، وهو من الموضوعات التي لم تحظ باهتمام الباحثين والكتاب العرب، كما يعتبر ذا علاقة وثيقة بواحد من وظائف الإدارة وهي القيادة والتي تعتبر من أهم العوامل التي تؤثر في حياة المنظمة واستمرارية جهود التحسين والتطوير فيها.

٢. الأهمية من الناحية التطبيقية:

تم تطبيق هذه الدراسة على المدارس الابتدائية بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية الأمر الذي من شأنه أن يسهم في توفير معلومات يمكن أن تكون ذات قيمة عالية لمتخذي القرارات المتعلقة بتطوير التعليم وتحسين جودة العمليات التعليمية، الأمر الذي يمكن أن يساعد في نشر وتطبيق مفهوم القيادة الموزعة في جميع المدارس على مستوى المملكة بالشكل الذي يمكن أن يساهم في تحقيق العديد من أهداف التطوير والتحسين في المستقبل، فضلا عن إمكانية تطبيق أبعاد القيادة الموزعة والمتغيرات الخاصة بها في مختلف المدارس العربية بمراحلها التعليمية المتعددة.

سادسا: أسلوب الدراسة:

تم إعداد هذه الدراسة بالاعتماد على أسلوبين هما:

١. أسلوب الدراسة النظرية:

وقد تم استخدام هذا الأسلوب لتحديد المفاهيم النظرية الأساسية لهذه الدراسة، حيث تم ذلك من خلال الإطلاع على بعض المراجع الأجنبية المتعلقة بموضوع الدراسة والتي تضمنت العديد من البحوث والدوريات العلمية وذلك لتحديد أبعاد القيادة الموزعة والمتغيرات الخاصة بها، وكذلك أدوات قياسها المتاحة.

٢. أسلوب الدراسة الميدانية:

و لإتمام هذه الدراسة وتحقيق أهدافها واختبار صحة فرضيها فقد تطلب الأمر القيام بدراسة ميدانية يمكن توضيح مراحل إجرائها فيما يلي:

أ- أداة الدراسة:

استهدفت هذه الدراسة استكشاف مدى توافر أبعاد القيادة الموزعة في المدارس الابتدائية للبنين والبنات، فضلا عن تحديد درجة الاتفاق بين هذه المدارس حول توافر المتغيرات الخاصة بأبعاد القيادة الموزعة والتي تم تحديدها في سبعة أبعاد هي تنظيم المدرسة ورؤية المدرسة وثقافة المدرسة والبرنامج التعليمي والنتائج و المعلمين القادة وقيادة مدير المدرسة.

وقد استخدمت هذه الدراسة الأداة التي طورتها (Davis) في العام ٢٠٠٩، والمختبرة إحصائيا والتي ثبت صدقها وثباتها وذلك لقياس القيادة الموزعة في المدارس الابتدائية، وتشتمل هذه الأداة على سبع وثلاثين عبارة مقسمة ضمن الأبعاد السبعة الأساسية لقياس القيادة الموزعة والسالف الإشارة إليها، و تجدر الإشارة إلى أن (Davis) قد قامت بتطوير أداتها معتمدة في ذلك على ثلاث أدوات علمية يمكن الإشارة إليها فيما يلي (Davis, 2009):

- الأداة التي تقيس إدراك وتصورات المعلمين عن توافر نواحي قيادة المعلم في مدرستهم التي طورها (Marilyn Katzenmeyer) في العام ١٩٩٨ والتي يطلق عليها مسمى (Teacher Leadership School Survey).
- الأداة التي طورتها إدارة التعليم بولاية كونيكتيكت (Connecticut State Department of Education) في العام ٢٠٠٤ والمسماة (Distributed Leadership Readiness

Scale - DLRS) والتي كانت تضم خمسة أبعاد أساسية للقيادة الموزعة مصنفة إلى أربعين عبارة، وتمثلت هذه الأبعاد في الرؤية والرسالة والأهداف ثم ثقافة المدرسة ثم المشاركة في صنع القرار ثم التقييم والتحسين المهني وأخيرا ممارسات القيادة.

- الأداة التي تستهدف قياس جهود تحسين المدرسة و دور المدرسة في تحقيق ذلك والتي تم تطويرها في جامعة ميتشيجان في العام ٢٠٠١ والمسماة (School Leader Questionnaire)، والتي تضم في نسختها الأصلية ست وأربعين عبارة تغطي عمليات التنمية المهنية وتحسين المدرسة والمقررات التعليمية.

ب- مجتمع الدراسة والعينة:

تمثل مجتمع هذه الدراسة في كافة المعلمين في مرحلة التعليم الابتدائي، ويتضمن هذا المجتمع مجتمعين منفصلين، أما الأول فيضم كافة المعلمين في مدارس البنين والبالغ عددهم (٩٤٣٢) معلما، والثاني فيضم كافة المعلمات في مدارس البنات والبالغ عددهن (١٠٩٨١) معلمة، وبالتالي فإن هذه الدراسة ستقوم على التعامل مع مجتمعين منفصلين حيث سيتم تحديد واختيار عينة من كل مجتمع على حدة، واعتمادا على جداول العينات لـ (Arkin) فإن حجم عينة الدراسة تبلغ (٣٧٠) معلما من مدارس البنين، و(٣٧١) معلمة من مدارس البنات (بازرعة، ١٩٨٥)، حيث يتضح ذلك في الجدول رقم (١)، والذي يتبين منه أيضا عدد المعلمين والمعلمات المستجيبين للدراسة والذين بلغ عددهم (٤٩٢) معلما ومعلمة بنسبة استجابة قدرها (٧٢.٧%) لعينة المعلمين في مدارس البنين، و(٦٠.١%) لعينة المعلمات في مدارس البنات.

جدول رقم (١)

إجمالي أعداد المعلمين والمعلمات المستجيبين للدراسة

بيان	مدارس البنين	مدارس البنات
عدد المدارس الابتدائية	٤٣٥	٤٣٢
عدد المعلمين والمعلمات	٩٤٣٢	١٠٩٨١
حجم العينة	٣٧٠	٣٧١
عدد المستجيبين للدراسة	٢٦٩	٢٢٣
نسبة الاستجابة	%٧٢.٧	%٦٠.١

المصدر: أعده الباحث من واقع البيانات التي حصل عليها من:
- الموقع الإلكتروني لوزارة التربية والتعليم السعودية.
- استجابة المعلمين والمعلمات للدراسة.

ت- ثبات وصدق أداة الدراسة:

رغم أنه قد تم التأكد من ثبات وصدق أداة (Davis) إلا أن الباحث قد حرص على إجراء العديد من الاختبارات الإحصائية بهدف التأكد من ثبات وصدق النتائج التي تم الحصول عليها باستخدام هذه الأداة، وقد تمثلت الأساليب المستخدمة في هذا الصدد فيما يلي:

- معامل ألفا كرونباخ (Coronbach's Alpha) لقياس درجة الاتساق الداخلي للمقاييس المستخدمة.

- معامل سبيرمان براون (Spearman – Brown) لقياس الثبات النسبي في الإجابات التي تم الحصول عليها.
- اختبار فريدمان كا^2 (Friedman Chi-square) لقياس الفروق المعنوية في إجابات المستقصى منهم.
- معامل الصدق الإحصائي ويعتمد على تحليل النتائج التي تم التوصل إليها اعتمادا على معامل ثبات سبيرمان براون.

ويوضح الجدول رقم (٢) نتائج اختبارات الصدق والثبات لأداة (Davis) :

جدول رقم (٢)

نتائج اختبارات الصدق والثبات لأداة (Davis)

بيان	القيمة		
عدد العبارات	٣٧		
معامل ألفا كرونباخ	٠.٩٠٤١		
معامل سبيرمان براون	٠.٨٣٢٢		
معامل الصدق الاحصائي	٠.٨٢١٣		
قيمة فريدمان كا^2	٢٧٥٦.٦٠		
اختبار معنوية فريدمان كا^2	٠.٠٠٠		
قيمة معامل ألفا كرونباخ لأبعاد القيادة الموزعة			
- بعد تنظيم المدرسة	٠.٨٢٦٧	- بعد رؤية المدرسة	٠.٧٣٧٧
- بعد ثقافة المدرسة	٠.٧٦٧٢	- بعد البرنامج التعليمي	٠.٩٨٤٢
- بعد النتائج	٠.٨٩٤١	- بعد المعلمين القادة	٠.٧٧١٨
- بعد قيادة مدير المدرسة	٠.٨١٣٣		

المصدر: نتائج تحليل صدق وثبات أداة (Davis) المستخدمة والتي تم الحصول عليها من البرنامج الإحصائي (SPSS).

و من البيانات الواردة في الجدول رقم (٢) يتضح أن قيمة معامل ألفا كرونباخ بلغت (٠.٩٠٤١)، كما بلغت قيمة معامل سبيرمان براون (٠.٨٣٢٢)، و بلغت قيمة اختبار معنوية اختبار فريدمان كا^2 (٠.٠٠٠) وهي قيمة تقل عن (٠.٠١)، مما يعني وجود فروق معنوية في إجابات المعلمين عند درجة ثقة (٩٩%)، وهذا يعني ارتفاع معاملات ثبات أداة البحث المستخدمة، كما بلغت قيمة معامل الصدق الإحصائي (٠.٨٢١٣)، كما تراوحت قيمة معامل ألفا كرونباخ بين (٠.٧٣٧٧ - ٠.٩٨٤٢) لأبعاد القيادة الموزعة، وهذه النتائج تؤكد صدق وثبات أداة (Davis) المستخدمة في هذه الدراسة، مما يعني إمكانية الاعتماد على البيانات التي تم الحصول عليها لتقييم درجة توافر أبعاد القيادة الموزعة في المدارس الابتدائية للبنين والبنات.

ث- أساليب التحليل الإحصائي:

تم تحليل بيانات هذه الدراسة باستخدام برنامج (SPSS- Statistical package for social sciences)، كما تم تحديد الأساليب الإحصائية اللازمة والملائمة في ضوء طبيعة البيانات وبعد التأكد من توافر شروط تطبيقها (Montgomery, 2005)، وقد تمثلت هذه الأساليب فيما يلي:

- **المقاييس الوصفية:**
وقد استخدمت لوصف بيانات الدراسة من حيث القيم التي تتركز فيها البيانات واستخدم لها أحد مقاييس النزعة المركزية وهو الوسط الحسابي.
- **اختبار (كا^2) (Chi-Square):**
وقد تم استخدامه لتحديد درجة توافر أبعاد القيادة الموزعة في المدارس الابتدائية للبنين والبنات.
- **اختبار (Duncan):**
أستخدم اختبار (Duncan) في هذه الدراسة لتكوين مجموعات متجانسة وفقا لممارسات أبعاد القيادة الموزعة والمتغيرات الخاصة بها.
- **أسلوب الانحدار المتعدد (Multiple Regression Model) :**
وقد تم استخدمه لتحديد مدى تأثير أبعاد القيادة الموزعة في تفسير التغير في ممارسات القيادة الموزعة بغرض تحديد وترتيب أكثر الأبعاد تأثيرا في القيادة الموزعة وذلك في كل من مدارس البنين والبنات.
كما تم استخدام دالة الانحدار اللوغاريتمي لبناء نموذج تنبؤي لتقييم أبعاد تطبيق القيادة الموزعة في المدارس الابتدائية للبنين والبنات، وذلك لتحديد الأبعاد الأولى بالاهتمام لتحقيق التطبيق الفعال للقيادة الموزعة في مدارس البنين والبنات.
- **اختبار معامل التوافق (Contingency Coefficient):**
وقد تم استخدامه لتحديد مدى وجود ارتباط معنوي بين تصنيف المشاهدات وفقا لتوافر أبعاد القيادة الموزعة.
- **K- Means Clustering :**
وقد استخدمت هذه الطريقة لتصنيف المشاهدات وفقا لتوافر أبعاد القيادة الموزعة إلى مجموعات متماثلة.
- **اختبار(t):**
وقد استخدم لتحديد درجة توافر أبعاد القيادة الموزعة والمتغيرات الخاصة بها في كل من مدارس البنين والبنات
- **اختبار (Mann-Whitney):**
وقد استخدم أيضا لتحديد درجة توافر المتغيرات الخاصة بأبعاد القيادة الموزعة في كل من مدارس البنين والبنات.

نتائج الدراسة الميدانية:

اشتملت أداة (Davis) على سبعة أبعاد أساسية للقيادة الموزعة، وقد أجريت عمليات التحليل الإحصائي باستخدام اختبار(t) لهذه الأبعاد وذلك بغرض تحديد درجة الاختلاف بين مدارس البنين والبنات فيما يتعلق بتوافر هذه الأبعاد، حيث تم الحصول على النتائج الموضحة في الجدول رقم (٣):

جدول (٣)

نتائج اختبارات (t) و (كا^2) و Contingency coefficient

للقيادة الموزعة في المدارس الابتدائية

بيان	مدارس	المتوسط	اختبار t		اختبار كا^2	
			قيمة t	المعنوية	قيمة كا^2	المعنوية
القيادة الموزعة	البنين	٢.٢٣١	-١٤.٧٣	٠.٠٠٠	١٢٨.٤٢	٠.٠٠٠
	البنات	٢.٧٤٣				
Contingency coefficient		٠.٥٤١	معنوية Contingency coefficient		٠.٠٠٠	

المصدر: نتائج التحليل الإحصائي الخاصة باختبارات (t) و (كا^2) و Contingency coefficient.

ويتضح من الجدول رقم (٣) ما يلي:

- بلغت قيمة معنوية اختبار (t) (٠.٠٠٠) وهى أقل من (٠.٠١) مما يدل على وجود فروق معنوية بين مدارس البنين والبنات من حيث توافر أبعاد القيادة الموزعة والمتغيرات الخاصة بها.
- بلغت قيمة معنوية اختبار (كا^2) (٠.٠٠٠) مما يؤكد وجود فروق معنوية بين مدارس البنين والبنات من حيث توافر أبعاد القيادة الموزعة والمتغيرات الخاصة بها.
- بلغت قيمة معنوية معامل التوافق (Contingency coefficient) (٠.٠٠٠) مما يعني وجود ارتباط بين تصنيف المشاهدات وفقا لأبعاد القيادة الموزعة والمدارس الابتدائية للبنين والبنات.

وتشير هذه النتائج إلى ثبات صحة فرض الدراسة الأول بأنه يوجد اختلاف ذي دلالة إحصائية بين المدارس الابتدائية للبنين والبنات حول توافر أبعاد القيادة الموزعة في هذه المدارس.

ولتحديد درجة توافر أبعاد القيادة الموزعة في المدارس الابتدائية للبنين والبنات فقد تم تصنيف المشاهدات وفقا لدرجة توافر أبعاد القيادة الموزعة وذلك باستخدام طريقة K-means Clustering، فأشارت النتائج إلى تقسيم الممارسات الخاصة بالقيادة الموزعة إلى مجموعتين رئيسيتين الأولى ذات ممارسات منخفضة والثانية ذات ممارسات متوسطة للقيادة الموزعة، ويتضح ذلك في الجدول رقم (٤):

جدول رقم (٤)

نتائج تصنيف المشاهدات تبعا لدرجة لممارسات القيادة الموزعة

وفقا لطريقة K- means Clustering

بيان	التكرار	النسبة
ممارسات منخفضة للقيادة الموزعة	٣١٠	%٦٣
ممارسات متوسطة للقيادة الموزعة	١٨٢	%٣٧
المجموع	٤٩٢	%١٠٠

المصدر: نتائج التحليل الإحصائي لتصنيف المشاهدات وفقا الطريقة K- means Clustering.

ويتضح من الجدول رقم (٤) أن نحو ٦٣% من ممارسات القيادة الموزعة في المدارس الابتدائية تعتبر ممارسات منخفضة مقارنة بما يجب أن يكون علية الحال وفقا لنظرية القيادة الموزعة، ولتحديد مصادر الاختلافات في ممارسات القيادة الموزعة في المدارس الابتدائية، فقد أمكن باستخدام اختبار Duncan تصنيف ممارسات القيادة الموزعة في المدارس الابتدائية للبنين والبنات إلى مجموعتين رئيسيتين الأولى ذات ممارسات منخفضة والثانية ذات ممارسات متوسطة للقيادة الموزعة، ويتضح ذلك في الجدول رقم (٥):

جدول رقم (٥)
نتائج تصنيف المشاهدات وفقا لدرجة لممارسات القيادة الموزعة
في مدارس البنين والبنات باستخدام اختبار Duncan

بيان	مدارس البنين		مدارس البنات	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
ممارسات منخفضة للقيادة الموزعة	٢٢٦	٨٤%	٨٤	٣٧.٦%
ممارسات متوسطة للقيادة الموزعة	٤٣	١٦%	١٣٩	٦٢.٤%

المصدر: نتائج التحليل الإحصائي لتصنيف المشاهدات باستخدام اختبار Duncan.

ويتضح من الجدول رقم (٥) أن نحو ٨٤% من ممارسات القيادة الموزعة في مدارس البنين قد تم تصنيفها ضمن الممارسات المنخفضة للقيادة الموزعة، كما يتضح أن نحو ٦٢.٤% من ممارسات القيادة الموزعة قد تم تصنيفها ضمن الممارسات المتوسطة للقيادة الموزعة في مدارس البنات، وتؤكد هذه النتائج مجتمعة ما سبق التوصل إليه من صحة فرض الدراسة الأول بوجود اختلاف ذي دلالة إحصائية بين مدارس البنين والبنات حول توافر أبعاد القيادة الموزعة في هذه المدارس.

ولتحديد مصادر الاختلافات بين مدارس البنين والبنات من حيث توافر أبعاد القيادة الموزعة فقد استخدام نموذج الانحدار المتعدد Multiple Regression Model وذلك بالاعتماد على طريقة الانحدار التدريجي Stepwise وذلك لتحديد أي من أبعاد القيادة الموزعة الذي يتم التركيز عليه في كل من مدارس البنين والبنات كل على حدة، فضلا عن بيان نسبة تفسير كل بعد من أبعاد القيادة الموزعة للتغير في القيادة الموزعة حتى يمكن معرفة كيفية التأثير فيها، فضلا عن تحليل الانحدار اللوغاريتمي من خلال طريقة (Wald) وهو ما يتضح في الجدول رقم (٦):

جدول (٦)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد ودالة الانحدار اللوغاريتمي لأبعاد القيادة الموزعة وفقاً لنوع المدرسة

نوع المدرسة	معادلة الانحدار	أبعاد القيادة الموزعة	نسبة التفسير
مدارس البنين	$y = 0.081x_4 + 0.189x_1 + 0.162x_3 + 0.162x_6 + 0.162x_7 + 0.135x_2 + 0.108x_5$	البرنامج التعليمي x_4	%٧١.١
		تنظيم المدرسة x_1	%١٤.٥
		ثقافة المدرسة x_3	%٤.٥
		المعلمون القادة x_6	%٤.٢
		قيادة مدير المدرسة x_7	%٢.٦
		رؤية المدرسة x_2	%١.٧
		النتائج x_5	%١.٥
مدارس البنات	$y = 0.135x_2 + 0.162x_3 + 0.189x_1 + 0.108x_5 + 0.162x_6 + 0.162x_7 + 0.081x_4$	رؤية المدرسة x_2	%٧٠.٢
		ثقافة المدرسة x_3	%١٣.٦
		تنظيم المدرسة x_1	%٨.٤
		النتائج x_5	%٣.١
		المعلمون القادة x_6	%٢.٥
		قيادة مدير المدرسة x_7	%١.٦
		البرنامج التعليمي x_4	%٠.٦

دالة الإنحدار اللوغاريتمي

$$\log it\,(y) = -52.917 + 3.726x_1 + 6.944x_2 + 6.55x_3 + 3.212x_4$$

نسبة دالة الإمكان		نسبة تصنيف نموذج الانحدار اللوغاريتمي للمفردات الفعلية	معامل التحديد R^2
قيمة كا٢	معنوية كا٢		
٣٥٣.٣٢	٠.٠٠٠	%٩٧.١	٠.٩٢٧

المصدر: نتائج التحليل الإحصائي الخاص بتحليل الانحدار المتعدد ودالة الانحدار اللوغاريتمي.

ويتضح من الجدول رقم (٦) ما يلي:

- أن بعد البرنامج التعليمي والمتغيرات الخاصة به يعتبر الأكثر تأثيرا في توافر متطلبات القيادة الموزعة في مدارس البنين، حيث يتبين مسئوليته عن تفسير (٧١.١%) من التغير في القيادة الموزعة، يليه بعد تنظيم المدرسة حيث يتبين مسئوليته عن تفسير (١٤.٥%) من التغير في القيادة الموزعة، ثم يأتي ثقافة المدرسة و المعلمين القادة و قيادة مدير المدرسة و رؤية المدرسة ثم النتائج حيث يتبين مسئوليتهم عن تفسير

(٤.٥%، ٤.٢%، ٢.٦%، ١.٧%، ١.٥%) من التغير في القيادة الموزعة في مدارس البنين على التوالي.

- بينما تبين أن بعد رؤية المدرسة والمتغيرات الخاصة به يعتبر الأكثر تأثيرا في توافر متطلبات القيادة الموزعة في مدارس البنات، حيث يتبين مسؤوليته عن تفسير (٧٠.٢%) من التغير في القيادة الموزعة، يليه ثقافة المدرسة حيث يتبين مسئوليته عن تفسير (١٣.٦%) من التغير في القيادة الموزعة، ثم يأتي تنظيم المدرسة و النتائج و المعلمين القادة و قيادة مدير المدرسة و البرنامج التعليمي حيث يتبين مسئوليتهم عن تفسير (٨.٤%، ٣.١%، ٢.٥%، ١.٦%، ٠.٦%) من التغير في القيادة الموزعة في مدارس البنات على التوالي.
- اتضح أن أبعاد النتائج والمعلمين القادة وقيادة مدير المدرسة قد خرجوا من دالة الانحدار اللوغاريتمي مما يعني ضرورة الاهتمام بهذه الأبعاد ومتغيراتهما الفرعية لتحقيق التطبيق الفعال للقيادة الموزعة في المدارس الابتدائية للبنين والبنات، وقد تم اختبار معنوية هذا النموذج من خلال المقاييس التالية:
  - قيمة معامل التحديد لدالة الانحدار اللوغاريتمي هي (٠.٩٢٧) مما يعني إمكانية الاعتماد على نتائج دالة الانحدار اللوغاريتمي في تقييم أبعاد القيادة الموزعة في المدارس الابتدائية للبنين والبنات.
  - نسبة دالة الإمكان (Likelihood Ratio Test) والتي تتبع توزيع كا^2 ، حيث تبين أن قيمة معنوية كا^2 (٠.٠٠٠) وهي أقل من (٠.٠١) مما يعني معنوية نموذج الانحدار اللوغاريتمي.
  - بلغت نسبة تصنيف نموذج الانحدار اللوغاريتمي للمفردات الفعلية (٩٧.١%) وهي ما تم الحصول عليها من نتائج جدول التصنيف (Classification table) مما يدل على كفاءة نموذج الانحدار اللوغاريتمي في التنبؤ بدرجة توافر أبعاد القيادة الموزعة والمتغيرات الخاصة بها في المدارس الابتدائية للبنين والبنات.

وفي ضوء ما تقدم فإن الأمر يتطلب مزيد من التحليل لأبعاد القيادة الموزعة، لذا فإن الباحث سيقوم بالتعمق في تحليل هذه الأبعاد وذلك على النحو التالي:

١- النتائج الخاصة ببعد تنظيم المدرسة:

اشتمل بعد تنظيم المدرسة على سبعة متغيرات في أداة (Davis)، وقد أجريت عمليات التحليل الإحصائي باستخدام اختباري (t) و (Mann-Whitney) بغرض تحديد درجة الإختلاف بين مدارس البنين والبنات حول توافر المتغيرات الخاصة بهذا البعد حيث تم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول رقم (٧):

جدول رقم (٧)

قيمة ومعنوية اختباري (t) و (Mann-Whitney) لبعد تنظيم المدرسة

بيان	اختبار (t)		اختبار (Mann-Whitney)	
	قيمة t	المعنوية	قيمة	المعنوية
تنظيم المدرسة	٧.٩٧٠٠ -	٠.٠٠٠	٥٨٨٠.٥	٠.٠٠٠

المصدر: نتائج التحليل الإحصائي الخاصة باختباري (t) و (Mann-Whitney) لبعد تنظيم المدرسة.

ويتضح من الجدول رقم (٧) أن قيمة معنوية كلا من اختباري (t) و (Mann-Whitney) أقل من (٠.٠١) مما يعني وجود اختلاف ذي دلالة إحصائية بين مدارس البنين والبنات حول توافر متغيرات بعد تنظيم المدرسة.

وتتفق هذه النتائج مع ما تم التوصل إليه وسبق الإشارة إليه في جدول رقم (٦) حيث اتضح أن بعد تنظيم المدرسة يفسر (١٤.٥%) من التغير في القيادة الموزعة في مدارس البنين، في حين يفسر (٨.٤%) من التغير في القيادة الموزعة في مدارس البنات.

وتشير هذه النتائج إلى ثبات صحة الجزء (أ) من فرض الدراسة الثاني، حيث تبين أنه يوجد اختلاف ذي دلالة إحصائية بين مدارس البنين والبنات حول توافر المتغيرات الخاصة ببعد تنظيم المدرسة.

وبدراسة المتغيرات الخاصة ببعد تنظيم المدرسة في مدارس البنين والبنات، أمكن الحصول على النتائج الموضحة بالجدول رقم (٨):

جدول رقم (٨)

متوسط متغيرات بعد تنظيم المدرسة في مدارس البنين والبنات

المتغيرات الخاصة ببعد تنظيم المدرسة	مدارس البنين	مدارس البنات
توفر جداول المدرسة اليومية والأسبوعية الوقت للمعلمين للتعاون ومناقشة القضايا والموضوعات التعليمية.	١.٨٩٦٩	٢.٦١٥٤
تتوافر الفرص للمعلمين والموظفين في المدرسة للمشاركة في صنع القرارات المتعلقة بالقضايا والموضوعات التعليمية.	١.٨٩٨١	٢.٥٥٥٦
يتوافر للمعلمين من قادة المدرسة الوقت الكافي لعمل إنجازات ذات قيمة للمدرسة.	١.٩٢٧٨	٢.٣١٦٢
يتوافر للمعلمين من قادة المدرسة الموارد الكافية التي تمكنهم من تقديم مساهمات مفيدة للمدرسة.	٢.٤٥٣٦	٢.٨٥٤٧
تسمح الجداول الأسبوعية والشهرية بتوفير الوقت لمعلمي الصفوف بمناقشة الموضوعات والقضايا التعليمية مع إدارة المدرسة.	٢.٠٤١٢	٢.٦٢٣٩
يقوم المعلمون الذين تلقوا تدريبا في تعليم القراءة بإمداد زملائهم من المعلمين بالمعلومات ومساعدتهم في تحسين استراتيجياتهم التدريسية.	٢.٠١٠٣	٢.٥٨١٢
يقوم المعلمون الذين تلقوا تدريبا في تعليم الرياضيات بإمداد زملائهم من المعلمين بالمعلومات ومساعدتهم في تحسين استراتيجياتهم التدريسية.	٢.٢٦٢٩	٢.٥٢١٤
متوسط بعد تنظيم المدرسة	٢.٠٦٩٢	٢.٥٨١٢

المصدر: نتائج التحليل الإحصائي الخاصة بالمقاييس الوصفية لبعد تنظيم المدرسة.

ويتضح من الجدول رقم (٨) ما يلي:

- بلغ المتوسط الخاص ببعد تنظيم المدرسة (٢.٠٦٩٢) في مدارس البنين وهو متوسط يشير إلى عدم توافر هذا البعد في مدارس البنين، بينما بلغ المتوسط الخاص بهذا البعد (٢.٥٨١٢) في مدارس البنات وهو متوسط يشير إلى ميل هذا البعد إلى التوافر إلى حد ما في مدارس البنات.
- تراوحت المتوسطات الخاصة بجميع متغيرات بعد تنظيم المدرسة بين (١.٨٩٦٩- ٢.٤٥٣٦) في مدارس البنين، وهي متوسطات تشير إلى عدم توافر جميع المتغيرات الخاصة ببعد تنظيم المدرسة في مدارس البنين.
- تراوحت المتوسطات الخاصة بمتغيرات توفر جداول المدرسة اليومية والأسبوعية الوقت للمعلمين للتعاون ومناقشة القضايا والموضوعات التعليمية، و تتوافر الفرص للمعلمين والموظفين في المدرسة للمشاركة في صنع القرارات المتعلقة بالقضايا والموضوعات التعليمية، و يتوافر للمعلمين من قادة المدرسة الموارد الكافية التي تمكنهم من تقديم مساهمات مفيدة للمدرسة، و تسمح الجداول الأسبوعية والشهرية بتوفير الوقت لمعلمي الصفوف بمناقشة الموضوعات والقضايا التعليمية مع إدارة المدرسة، و يقوم المعلمون الذين تلقوا تدريبا في تعليم القراءة بإمداد زملائهم من المعلمين بالمعلومات ومساعدتهم في تحسين استراتيجياتهم التدريسية، و يقوم المعلمون الذين تلقوا تدريبا في تعليم الرياضيات بإمداد زملائهم من المعلمين بالمعلومات ومساعدتهم في تحسين استراتيجياتهم التدريسية بين (٢.٥٢١٤- ٢.٨٥٤٧) في مدارس البنات، وهي متوسطات تشير إلى ميل هذه المتغيرات إلى التوافر إلى حد ما في مدارس البنات، كما بلغ المتوسط الخاص بمتغير يتوافر للمعلمين من قادة المدرسة الوقت الكافي لعمل إنجازات ذات قيمة للمدرسة (٢.٣١٦٢) وهو متوسط يشير إلى عدم توافر هذا المتغير في مدارس البنات.

٢- النتائج الخاصة ببعد رؤية المدرسة:

اشتمل بعد رؤية المدرسة على خمسة متغيرات في أداة (Davis)، وقد أجريت عمليات التحليل الإحصائي باستخدام اختباري (t) و (Mann-Whitney) بغرض تحديد درجة الاختلاف بين مدارس البنين والبنات حول توافر المتغيرات الخاصة بهذا البعد حيث تم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول رقم (٩):

جدول رقم (٩)

قيمة ومعنوية اختباري (t) و (Mann-Whitney) لبعد رؤية المدرسة

بيان	اختبار (t)		اختبار (Mann-Whitney)	
	قيمة t	المعنوية	قيمة	المعنوية
رؤية المدرسة	-١٠.٥١١	٠.٠٠٠	٤٣٦١.٥	٠.٠٠٠

المصدر: نتائج التحليل الإحصائي الخاصة باختباري (t) و (Mann-Whitney) لبعد رؤية المدرسة.

ويتضح من الجدول رقم (٩) أن قيمة معنوية كلا من اختباري (t) و (Mann-Whitney) أقل من (٠.٠١) مما يعني وجود اختلاف ذي دلالة إحصائية بين مدارس البنين والبنات حول توافر متغيرات بعد رؤية المدرسة.

وتتفق هذه النتائج مع ما تم التوصل وسبق الإشارة إليه في جدول رقم (٦) حيث اتضح أن بعد رؤية المدرسة يفسر (١.٧%) من التغير في القيادة الموزعة في مدارس البنين، في حين يفسر (٧٠.٢%) من التغير في القيادة الموزعة في مدارس البنات.

وتشير هذه النتائج إلى ثبات صحة الجزء (ب) من فرض الدراسة الثاني، حيث تبين أنه يوجد اختلاف ذي دلالة إحصائية بين مدارس البنين والبنات حول توافر المتغيرات الخاصة ببعد رؤية المدرسة.

وبدراسة المتغيرات الخاصة ببعد رؤية المدرسة في مدارس البنين والبنات، أمكن الحصول على النتائج الموضحة بالجدول رقم (١٠):

جدول رقم (١٠)

متوسط متغيرات بعد رؤية المدرسة في مدارس البنين والبنات

المتغيرات الخاصة ببعد رؤية المدرسة	مدارس البنين	مدارس البنات
يتوافر للمدرسة رؤية واضحة ومكتوبة.	١.٨٨٦٦	٢.٢٩٠٦
يمكن للمعلمين أن يصفوا بوضوح رؤية المدرسة.	١.٨٩٦٩	٢.٣٦٧٥
تتماشى وتتفق أهداف المدرسة مع أهداف المنطقة التعليمية.	٣.٠٠٠٠	٣.٣٥٠٤
يتوافر لدى المدرسة قيم مشتركة هي التي توجه جهود تحسين وتطوير المدرسة.	١.٨٢٩٩	٢.٢٧٣٥
يتوافر للمدرسة رسالة واضحة ومكتوبة.	١.٩٨٩٧	٣.٣٠٧٧
متوسط بعد رؤية المدرسة	٢.١٢٠٦	٢.٧١٧٩

المصدر: نتائج التحليل الإحصائي الخاصة بالمقاييس الوصفية لبعد رؤية المدرسة.

ويتضح من الجدول رقم (١٠) ما يلي:

- بلغ المتوسط الخاص ببعد رؤية المدرسة (٢.١٢٠٦) في مدارس البنين وهو متوسط يشير إلى عدم توافر هذا البعد في مدارس البنين، بينما بلغ المتوسط الخاص بهذا البعد (٢.٧١٧٩) في مدارس البنات وهو متوسط يشير إلى ميل هذا البعد إلى التوافر إلى حد ما في مدارس البنات.
- بلغ المتوسط الخاص بمتغير تتماشى وتتفق أهداف المدرسة مع أهداف المنطقة التعليمية (٣.٠٠٠٠) في مدارس البنين، وهو متوسط يشير إلى توافر هذا المتغير إلى حد ما، بينما تراوحت المتوسطات الخاصة بباقي متغيرات بعد رؤية المدرسة بين (١.٨٢٩٩- ١.٩٨٩٧) وهي متوسطات تشير إلى عدم توافر هذه المتغيرات في مدارس البنين.
- بلغت المتوسطات الخاصة بمتغيري تتماشى وتتفق أهداف المدرسة مع أهداف المنطقة التعليمية، و يتوافر للمدرسة رسالة واضحة ومكتوبة (٣.٣٥٠٤ ، ٣.٣٠٧٧) على التوالي في مدارس البنات، وهما متوسطان يشيران إلى توافر هذين المتغيرين إلى حد ما في مدارس البنات، بينما تراوحت المتوسطات الخاصة بباقي متغيرات بعد رؤية المدرسة بين (٢.٢٧٣٥- ٢.٣٦٧٥) في مدارس البنات، وهي متوسطات تشير إلى عدم توافر هذه المتغيرات في مدارس البنات.

٣- النتائج الخاصة ببعد ثقافة المدرسة:

اشتمل بعد ثقافة المدرسة على ستة متغيرات في أداة (Davis)، وقد أجريت عمليات التحليل الإحصائي باستخدام اختباري (t) و (Mann-Whitney) بغرض تحديد درجة الاختلاف بين مدارس البنين والبنات حول توافر المتغيرات الخاصة بهذا البعد حيث تم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول رقم (١١):

جدول رقم (١١)

قيمة ومعنوية اختباري (t) و (Mann-Whitney) لبعد ثقافة المدرسة

بيان	اختبار (t)		اختبار (Mann-Whitney)	
	قيمة t	المعنوية	قيمة	المعنوية
ثقافة المدرسة	-١١.٤٧٠	٠.٠٠٠	٣٩٢٧.٥	٠.٠٠٠

المصدر: نتائج التحليل الإحصائي الخاصة باختباري (t) و (Mann-Whitney) لبعد ثقافة المدرسة.

ويتضح من الجدول رقم (١١) أن قيمة معنوية كلا من اختباري (t) و (Mann-Whitney) أقل من (٠.٠١) مما يعني وجود اختلاف ذي دلالة إحصائية بين مدارس البنين والبنات حول توافر متغيرات بعد ثقافة المدرسة.

وتتفق هذه النتائج مع ما تم التوصل وسبق الإشارة إليه في جدول رقم (٦) حيث اتضح أن بعد ثقافة المدرسة يفسر (٤.٥%) من التغير في القيادة الموزعة في مدارس البنين، في حين يفسر (١٣.٦%) من التغير في القيادة الموزعة في مدارس البنات.

وتشير هذه النتائج إلى ثبات صحة الجزء (ت) من فرض الدراسة الثاني، حيث تبين أنه يوجد اختلاف ذي دلالة إحصائية بين مدارس البنين والبنات حول توافر المتغيرات الخاصة ببعد ثقافة المدرسة.

وبدراسة المتغيرات الخاصة ببعد ثقافة المدرسة في مدارس البنين والبنات، أمكن الحصول على النتائج الموضحة بالجدول رقم (١٢):

جدول رقم (١٢)

متوسط متغيرات بعد ثقافة المدرسة في مدارس البنين والبنات

المتغيرات الخاصة ببعد ثقافة المدرسة	مدارس البنين	مدارس البنات
يتضح جليا أن العديد من المعلمين في المدرسة يمكن أن يكون لهم أدوارا قيادية.	٢.٠٧٢٢	٢.٢٩٠٦
يناقش المعلمون في مدرستي ويساعدون بعضهم البعض في حل المشكلات.	١.٨٨١٤	٢.٧٤٦٢
يتوافر الثقة والاحترام المتبادل بين هيئة التدريس في المدرسة.	٢.٨٣٥١	٣.١١١١
يتوافر الثقة والاحترام المتبادل بين إدارة المدرسة وهيئة التدريس.	٢.٨٠٩٣	٣.٠٩٤٠
يتوقع المعلمون أداء تعليميا عاليا للطلاب.	١.٩٤٨٥	٣.٥٢١٤
يتوقع المعلمون من جميع الطلاب تحقيق مستويات عالية بصرف النظر عن أوضاعهم الاقتصادية.	٢.٣٠٩٣	٣.٣١٦٢
متوسط بعد ثقافة المدرسة	٢.٣٠٩٢	٣.٠٢٩٩

المصدر: نتائج التحليل الإحصائي الخاصة بالمقاييس الوصفية لبعد ثقافة المدرسة.

ويتضح من الجدول رقم (١٢) ما يلي:

- بلغ المتوسط الخاص ببعد ثقافة المدرسة (٢.٣٠٩٢) في مدارس البنين وهو متوسط يشير إلى عدم توافر هذا البعد في مدارس البنين، بينما بلغ المتوسط الخاص بهذا البعد (٣.٠٢٩٩) في مدارس البنات وهو متوسط يشير إلى توافر هذا البعد إلى حد ما في مدارس البنات.
- بلغ المتوسط الخاص بمتغيري يتوافر الثقة والاحترام المتبادل بين إدارة المدرسة وهيئة التدريس، ويتوافر الثقة والاحترام المتبادل بين هيئة التدريس في المدرسة (٢.٨٠٩٣ ، ٢.٨٣٥١) على التوالي في مدارس البنين، وهما متوسطان يشيران إلى ميل هذين المتغيرين إلى التوافر إلى حد ما في مدارس البنين، بينما تراوحت المتوسطات الخاصة بباقي متغيرات بعد ثقافة المدرسة بين (١.٨٨١٤-٢.٣٠٩٣) وهي متوسطات تشير إلى عدم توافر هذه المتغيرات في مدارس البنين.
- بلغ المتوسط الخاص بمتغير يتضح جليا أن العديد من المعلمين في المدرسة يمكن أن يكون لهم أدوارا قيادية (٢.٢٩٠٦) في مدارس البنات، وهو متوسط يشير إلى عدم توافر هذا المتغير في مدارس البنات، بينما بلغ المتوسط الخاص بمتغير يتوقع المعلمون أداء تعليميا عاليا للطلاب (٣.٥٢١٤) وهو متوسط يشير إلى ميل هذا المتغير إلى التوافر، في حين تراوحت المتوسطات الخاصة بباقي متغيرات بعد ثقافة المدرسة بين (٢.٧٤٦٢ - ٣.٣١٦٢) في مدارس البنات، وهي متوسطات تشير إلى توافر هذه المتغيرات إلى حد ما في مدارس البنات.

٤- النتائج الخاصة ببعد البرنامج التعليمي:

اشتمل بعد البرنامج التعليمي على ثلاثة متغيرات في أداة (Davis)، وقد أجريت عمليات التحليل الإحصائي باستخدام اختباري (t) و (Mann-Whitney) بغرض تحديد درجة الاختلاف بين مدارس البنين والبنات حول توافر المتغيرات الخاصة بهذا البعد حيث تم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول رقم (١٣):

جدول رقم (١٣)

قيمة ومعنوية اختباري (t) و (Mann-Whitney) لبعد البرنامج التعليمي

بيان	اختبار (t)		اختبار (Mann-Whitney)	
	قيمة t	المعنوية	قيمة	المعنوية
البرنامج التعليمي	- ٥.١٠٤٤	٠.٠٠٠	٨٢٤٣	٠.٠٠٠

المصدر: نتائج التحليل الإحصائي الخاصة باختباري (t) و (Mann-Whitney) لبعد البرنامج التعليمي.

ويتضح من الجدول رقم (١٣) أن قيمة معنوية كلا من اختباري (t) و (Mann-Whitney) أقل من (٠.٠١) مما يعني وجود اختلاف ذي دلالة إحصائية بين مدارس البنين والبنات حول توافر متغيرات بعد البرنامج التعليمي.

وتتفق هذه النتائج مع ما تم التوصل وسبق الإشارة إليه في جدول رقم (٦) حيث اتضح أن بعد البرنامج التعليمي يفسر (٧١.١%) من التغير في القيادة الموزعة في مدارس البنين، في حين يفسر (٠.٦%) من التغير في القيادة الموزعة في مدارس البنات.

وتشير هذه النتائج إلى ثبات صحة الجزء (ث) من فرض الدراسة الثاني، حيث تبين أنه يوجد اختلاف ذي دلالة إحصائية بين مدارس البنين والبنات حول توافر المتغيرات الخاصة ببعد البرنامج التعليمي.

وبدراسة المتغيرات الخاصة ببعد البرنامج التعليمي في مدارس البنين والبنات، أمكن الحصول على النتائج الموضحة بالجدول رقم (١٤):

جدول رقم (١٤)

متوسط متغيرات بعد البرنامج التعليمي في مدارس البنين والبنات

المتغيرات الخاصة ببعد البرنامج التعليمي	مدارس البنين	مدارس البنات
يشترك المعلمون وإدارة المدرسة في المساءلة عن الأداء الأكاديمي للطلاب.	١.٨٦٠٨	٢.٢٤٧٩
يجتمع معلمي الفصول مع المتخصصين لمناقشة احتياجات القراءة لطلاب معينين.	١.٨٧٦٣	٢.٢٩٠٦
يجتمع معلمي الفصول مع المتخصصين لمناقشة احتياجات الرياضيات لطلاب معينين.	١.٨٨١٤	٢.٢٢٢٢
متوسط بعد البرنامج التعليمي	١.٨٧٢٨	٢.٢٥٣٥

المصدر: نتائج التحليل الإحصائي الخاصة بالمقاييس الوصفية لبعد البرنامج التعليمي.

ويتضح من الجدول رقم (١٤) ما يلي:

- بلغ المتوسط الخاص ببعد البرنامج التعليمي (١.٨٧٢٨ ، ٢.٢٥٣٥) في مدارس البنين والبنات على التوالي، وهما متوسطان يشيران إلى عدم توافر هذا البعد في مدارس البنين والبنات.
- تراوحت المتوسطات الخاصة بجميع متغيرات بعد البرنامج التعليمي بين (١.٨٦٠٨-١.٨٨١٤) في مدارس البنين، وهي متوسطات تشير إلى عدم توافر جميع المتغيرات الخاصة ببعد البرنامج التعليمي في مدارس البنين.
- تراوحت المتوسطات الخاصة بجميع متغيرات بعد البرنامج التعليمي بين (٢.٢٢٢٢-٢.٢٩٠٦) في مدارس البنات، وهي متوسطات تشير إلى عدم توافر جميع المتغيرات الخاصة ببعد البرنامج التعليمي في مدارس البنات.

٥- النتائج الخاصة ببعد النتائج:

اشتمل بعد النتائج على أربعة متغيرات في أداة (Davis)، وقد أجريت عمليات التحليل الإحصائي باستخدام اختباري (t) و (Mann-Whitney) بغرض تحديد درجة الاختلاف بين مدارس البنين والبنات حول توافر المتغيرات الخاصة بهذا البعد حيث تم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول رقم (١٥):

جدول رقم (١٥)

قيمة ومعنوية اختباري (t) و (Mann-Whitney) لبعد النتائج

بيان	اختبار (t)		اختبار (Mann-Whitney)	
	قيمة t	المعنوية	قيمة	المعنوية
النتائج	٩.٧٧٨٩ -	٠.٠٠٠	٤٨٩٣.٥	٠.٠٠٠

المصدر: نتائج التحليل الإحصائي الخاصة باختباري (t) و (Mann-Whitney) لبعد النتائج.

ويتضح من الجدول رقم (١٥) أن قيمة معنوية كلا من اختباري (t) و (Mann-Whitney) أقل من (٠.٠١) مما يعني وجود اختلاف ذي دلالة إحصائية بين مدارس البنين والبنات حول توافر متغيرات بعد النتائج.

وتتفق هذه النتائج مع ما تم التوصل وسبق الإشارة إليه في جدول رقم (٦) حيث اتضح أن بعد النتائج يفسر (١.٥%) من التغير في القيادة الموزعة في مدارس البنين، في حين يفسر (٣.١%) من التغير في القيادة الموزعة في مدارس البنات.

وتشير هذه النتائج إلى ثبات صحة الجزء (ج) من فرض الدراسة الثاني، حيث تبين أنه يوجد اختلاف ذي دلالة إحصائية بين مدارس البنين والبنات حول توافر المتغيرات الخاصة ببعد النتائج.

وبدراسة المتغيرات الخاصة ببعد النتائج في مدارس البنين والبنات، أمكن الحصول على النتائج الموضحة بالجدول رقم (١٦):

جدول رقم (١٦)

متوسط متغيرات بعد النتائج في مدارس البنين والبنات

المتغيرات الخاصة ببعد النتائج	مدارس البنين	مدارس البنات
تستخدم المدرسة نتائج التقييم الخاصة بالمنطقة التعليمية وذلك لتقييم البرنامج التعليمي في المدرسة.	١.٨٩١٨	٢.٢٣٩٣
تستخدم المدرسة نتائج التقييم الخاصة بالمعلمين وذلك لتقييم البرنامج التعليمي في المدرسة.	١.٨٥٥٧	٢.٢٣٩٣
تفحص المدرسة وتناقش عينات من أعمال الطلاب.	٢.١٦٤٩	٢.٨٥٤٧
يستخدم المعلمون المعلومات المرتدة من إدارة المدرسة حول تقييم الأداء والملاحظات الأخرى لتحسين الأداء التعليمي في فصولهم.	٢.٧٦٨٠	٣.٣٦٧٥
متوسط بعد النتائج	٢.١٧٠١	٢.٦٧٥٢

المصدر: نتائج التحليل الإحصائي الخاصة بالمقاييس الوصفية لبعد النتائج.

ويتضح من الجدول رقم (١٦) ما يلي:

- بلغ المتوسط الخاص ببعد النتائج (٢.١٧٠١) في مدارس البنين وهو متوسط يشير إلى عدم توافر هذا البعد في مدارس البنين، بينما بلغ المتوسط الخاص بهذا البعد (٢.٦٧٥٢) في مدارس البنات وهو متوسط يشير إلى ميل هذا البعد إلى التوافر إلى حد ما في مدارس البنات.
- بلغ المتوسط الخاص بمتغير يستخدم المعلمون المعلومات المرتدة من إدارة المدرسة حول تقييم الأداء والملاحظات الأخرى لتحسين الأداء التعليمي في فصولهم (٢.٧٦٨٠) في مدارس البنين، وهو متوسط يشير إلى ميل هذا المتغير إلى التوافر إلى حد ما في مدارس البنين، بينما تراوحت المتوسطات الخاصة بباقي متغيرات بعد النتائج بين (١.٨٥٥٧-٢.١٦٤٩) وهي متوسطات تشير إلى عدم توافر هذه المتغيرات في مدارس البنين.
- بلغ المتوسط الخاص بمتغيري يستخدم المعلمون المعلومات المرتدة من إدارة المدرسة حول تقييم الأداء والملاحظات الأخرى لتحسين الأداء التعليمي في فصولهم، و تفحص

المدرسة وتناقش عينات من أعمال الطلاب (٣.٣٦٧٥ ، ٢.٨٥٤٧) في مدارس البنات، وهما متوسطان يشيران إلى توافر هذين المتغيرين إلى حد ما في مدارس البنات، في حين بلغ المتوسط الخاص بمتغيري تستخدم المدرسة نتائج التقييم الخاصة بالمنطقة التعليمية وذلك لتقييم البرنامج التعليمي في المدرسة، و تستخدم المدرسة نتائج التقييم الخاصة بالمعلمين وذلك لتقييم البرنامج التعليمي في المدرسة (٢.٢٣٩٣) لكل منهما، وهما متوسطان يشيران إلى عدم توافر هذين المتغيرين في مدارس البنات.

٦- النتائج الخاصة ببعد المعلمين القادة:

اشتمل بعد المعلمين القادة على ستة متغيرات في أداة (Davis)، وقد أجريت عمليات التحليل الإحصائي باستخدام اختباري (t) و (Mann-Whitney) بغرض تحديد درجة الاختلاف بين مدارس البنين والبنات حول توافر المتغيرات الخاصة بهذا البعد حيث تم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول رقم (١٧):

جدول رقم (١٧)

قيمة ومعنوية اختباري (t) و (Mann-Whitney) لبعد المعلمين القادة

بيان	اختبار (t)		اختبار (Mann-Whitney)	
	قيمة t	المعنوية	قيمة	المعنوية
المعلمون القادة	-١٩.٠٢٨	٠.٠٠٠	١٤٠٢.٥	٠.٠٠٠

المصدر: نتائج التحليل الإحصائي الخاصة باختباري (t) و (Mann-Whitney) لبعد المعلمين القادة.

ويتضح من الجدول رقم (١٧) أن قيمة معنوية كلا من اختباري (t) و (Mann-Whitney) أقل من (٠.٠١) مما يعني وجود اختلاف ذي دلالة إحصائية بين مدارس البنين والبنات حول توافر متغيرات بعد المعلمين القادة.

وتتفق هذه النتائج مع ما تم التوصل وسبق الإشارة إليه في جدول رقم (٦) حيث اتضح أن بعد المعلمين القادة يفسر (٤.٢%) من التغير في القيادة الموزعة في مدارس البنين، في حين يفسر (٢.٥%) من التغير في القيادة الموزعة في مدارس البنات.

وتشير هذه النتائج إلى ثبات صحة الجزء (ح) من فرض الدراسة الثاني، حيث تبين أنه يوجد اختلاف ذي دلالة إحصائية بين مدارس البنين والبنات حول توافر المتغيرات الخاصة ببعد المعلمين القادة.

وبدراسة المتغيرات الخاصة ببعد المعلمين القادة في مدارس البنين والبنات، أمكن الحصول على النتائج الموضحة بالجدول رقم (١٨):

جدول رقم (١٨)
متوسط متغيرات بعد المعلمين القادة في مدارس البنين والبنات

المتغيرات الخاصة ببعد المعلمين القادة	مدارس البنين	مدارس البنات
يرغب المعلمون في المشاركة في الأدوار القيادية في المدرسة.	٣.٢٤٧٤	٣.٥٣٨٥
يلعب قادة المدرسة غير الرسميين أدوارا هاما في تحسين أداء زملائهم من المعلمين.	٢.٦٤٩٥	٣.٣٠٧٧
يلعب قادة المدرسة غير الرسميين أدوارا هاما في تحسين أداء وانجازات الطلاب.	١.٩٨٩٧	٢.٨٨٨٩
توسع المدرسة طاقاتها لتوفير فرص وظيفية لأعضاء هيئة التدريس المتميزين للقيام بأدوار قيادية.	١.٩٥٨٨	٢.٨٩٧٤
يناقش المعلمون في مدرستي الاستراتيجيات واستخدام الموارد.	٢.١٣٩٢	٢.٩٩١٥
يناقش المعلمون في مدرستي ويساعدون بعضهم البعض في حل المشكلات.	٢.٠٩٢٨	٣.٠٤٢٧
متوسط بعد المعلمين القادة	٢.٣٤٦٢	٣.١١١١

المصدر: نتائج التحليل الإحصائي الخاصة بالمقاييس الوصفية لبعد المعلمين القادة.

ويتضح من الجدول رقم (١٨) ما يلي:

- بلغ المتوسط الخاص ببعد المعلمين القادة (٢.٣٤٦٢) في مدارس البنين وهو متوسط يشير إلى عدم توافر هذا البعد في مدارس البنين، بينما بلغ المتوسط الخاص بهذا البعد (٣.١١١١) في مدارس البنات وهو متوسط يشير إلى ميل هذا البعد إلى التوافر إلى حد ما في مدارس البنات.
- بلغ المتوسط الخاص بمتغيري يرغب المعلمون في المشاركة في الأدوار القيادية في المدرسة، و يلعب قادة المدرسة غير الرسميين أدوارا هاما في تحسين أداء زملائهم من المعلمين (٣.٢٤٧٤ ، ٢.٦٤٩٥) على التوالي في مدارس البنين، وهما متوسطان يشيران إلى ميل هذين المتغيرين إلى التوافر إلى حد ما في مدارس البنين، بينما تراوحت المتوسطات الخاصة بباقي متغيرات بعد المعلمين القادة بين (١.٩٥٨٨- ٢.١٣٩٢) وهي متوسطات تشير إلى عدم توافر هذه المتغيرات في مدارس البنين.
- بلغ المتوسط الخاص بمتغير يرغب المعلمون في المشاركة في الأدوار القيادية في المدرسة (٣.٥٣٨٥) في مدارس البنات، وهو متوسط يشير إلى توافر هذا المتغير في مدارس البنات، في حين تراوحت المتوسطات الخاصة بباقي متغيرات بعد المعلمين القادة بين (٢.٨٨٨٩ - ٣.٣٠٧٧) وهي متوسطات تشير إلى توافر هذه المتغيرات إلى حد ما في مدارس البنات.

٧- النتائج الخاصة ببعد قيادة مدير المدرسة:

اشتمل بعد قيادة مدير المدرسة على ستة متغيرات في أداة (Davis)، وقد أجريت عمليات التحليل الإحصائي باستخدام اختباري (t) و (Mann-Whitney) بغرض تحديد درجة الاختلاف بين مدارس البنين والبنات حول توافر المتغيرات الخاصة بهذا البعد حيث تم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول رقم (١٩):

جدول رقم (١٩)

قيمة ومعنوية اختباري (t) و (Mann-Whitney) لبعد قيادة مدير المدرسة

بيان	اختبار (t)		اختبار (Mann-Whitney)	
	قيمة t	المعنوية	قيمة	المعنوية
قيادة مدير المدرسة	١.٤٠٦٧ -	٠.١٦٠٥	١٠٢٤١.٥	٠.١٤٣٣

المصدر: نتائج التحليل الإحصائي الخاصة باختباري (t) و (Mann-Whitney) لبعد قيادة مدير المدرسة.

ويتضح من الجدول رقم (١٩) أن قيمة معنوية كلا من اختباري (t) و (Mann-Whitney) أكبر من (٠.٠١) مما يعني عدم وجود اختلاف ذي دلالة إحصائية بين مدارس البنين والبنات حول توافر متغيرات بعد قيادة مدير المدرسة.

وتتفق هذه النتائج مع ما تم التوصل وسبق الإشارة إليه في جدول رقم (٦) حيث اتضح أن بعد قيادة مدير المدرسة يفسر (٢.٦%) من التغير في القيادة الموزعة في مدارس البنين، في حين يفسر (١.٦%) من التغير في القيادة الموزعة في مدارس البنات.

وتشير هذه النتائج إلى عدم ثبات صحة الجزء (خ) من فرض الدراسة الثاني، حيث تبين أنه لا يوجد اختلاف ذي دلالة إحصائية بين مدارس البنين والبنات حول توافر المتغيرات الخاصة ببعد قيادة مدير المدرسة.

وبدراسة المتغيرات الخاصة ببعد قيادة مدير المدرسة في مدارس البنين والبنات، أمكن الحصول على النتائج الموضحة بالجدول رقم (٢٠):

جدول رقم (٢٠)

متوسط متغيرات بعد قيادة مدير المدرسة في مدارس البنين والبنات

المتغيرات الخاصة ببعد قيادة مدير المدرسة	مدارس البنين	مدارس البنات
يشارك مدير المدرسة مدرسي الرياضيات في اجتماعاتهم الخاصة بتدريس المقرر.	٢.٠٠٠٠	٢.٠٤٢٧
يشارك مدير المدرسة مدرسي القراءة في اجتماعاتهم الخاصة بتدريس المقرر.	٢.٠٢٠٦	٢.٠٨٥٥
يتوافر لمدير المدرسة دراية كاملة عن الموضوعات والقضايا التعليمية في المدرسة.	١.٩٨٥٤	١.٩٦٥٨
تتفق وتتماشى أهداف مدير المدرسة مع أهداف المنطقة التعليمية.	٣.١٥٤٦	٣.٢٩٩١
يقود مدير المدرسة جهود تطوير وتحسين الأداء الأكاديمي.	٣.٠٥٦٧	٣.٠٥١٣
يوفر مدير المدرسة الإطار الذي يشجع جميع المعلمين على المشاركة في جهود تطوير وتحسين الأداء الأكاديمي.	٣.٠٢٠٦	٣.٠٦٨٤
متوسط بعد قيادة مدير المدرسة	٢.٥٣٩٥	٢.٥٨٥٤

المصدر: نتائج التحليل الإحصائي الخاصة بالمقاييس الوصفية لبعد قيادة مدير المدرسة.

ويتضح من الجدول رقم (٢٠) ما يلي:

- بلغ المتوسط الخاص ببعد قيادة مدير المدرسة في مدارس البنين والبنات (٢.٥٣٩٥ ، ٢.٥٨٥٤) على التوالي، وهما متوسطان يشيران إلى ميل هذا البعد إلى التوافر إلى حد ما في مدارس البنين والبنات.
- تراوحت المتوسطات الخاصة بمتغيرات تتفق وتتماشى أهداف مدير المدرسة مع أهداف المنطقة التعليمية، و يقود مدير المدرسة جهود تطوير وتحسين الأداء الأكاديمي، و يوفر مدير المدرسة الإطار الذي يشجع جميع المعلمين على المشاركة في جهود تطوير

وتحسين الأداء الأكاديمي بين (٣.٠٢٠٦ - ٣.١٥٤٦) في مدارس البنين، وهي متوسطات تشير إلى توافر هذه المتغيرات إلى حد ما في مدارس البنين، بينما تراوحت المتوسطات الخاصة بباقي متغيرات بعد قيادة مدير المدرسة بين (١.٩٨٥٤ - ٢.٠٢٠٦) وهي متوسطات تشير إلى عدم توافر هذه المتغيرات في مدارس البنين.

- تراوحت المتوسطات الخاصة بمتغيرات تتفق وتتماشى أهداف مدير المدرسة مع أهداف المنطقة التعليمية، و يقود مدير المدرسة جهود تطوير وتحسين الأداء الأكاديمي، و يوفر مدير المدرسة الإطار الذي يشجع جميع المعلمين على المشاركة في جهود تطوير وتحسين الأداء الأكاديمي بين (٣.٠٥١٣ - ٣.٢٩٩١) في مدارس البنات، وهي متوسطات تشير إلى توافر هذه المتغيرات إلى حد ما في مدارس البنات، بينما تراوحت المتوسطات الخاصة بباقي متغيرات بعد قيادة مدير المدرسة بين (١.٩٦٥٨ - ٢.٠٨٥٥) وهي متوسطات تشير إلى عدم توافر هذه المتغيرات في مدارس البنات.

ملخص النتائج والتوصيات:

تمثلت أهم نتائج هذه الدراسة فيما يلي:

١- أثبتت نتائج الدراسة صحة فرض الدراسة الأول بأنه يوجد اختلاف ذي دلالة إحصائية بين المدارس الابتدائية للبنين والبنات حول توافر أبعاد القيادة الموزعة في هذه المدارس، كما تبين أيضا في هذا الإطار ما يلي:

- يعتبر بعد البرنامج التعليمي والمتغيرات الخاصة به الأكثر تأثيرا في توافر متطلبات القيادة الموزعة في مدارس البنين، حيث يتبين مسئوليته عن تفسير (٧١.١%) من التغير في القيادة الموزعة، يليه بعد تنظيم المدرسة حيث يتبين مسئوليته عن تفسير (١٤.٥%) من التغير في القيادة الموزعة، ثم يأتي ثقافة المدرسة و المعلمين القادة و قيادة مدير المدرسة و رؤية المدرسة ثم النتائج حيث يتبين مسئوليتهم عن تفسير (٤.٥%، ٤.٢%، ٢.٦%، ١.٧%، ١.٥%) من التغير في القيادة الموزعة في مدارس البنين على التوالي.
- يعتبر بعد رؤية المدرسة والمتغيرات الخاصة به الأكثر تأثيرا في توافر متطلبات القيادة الموزعة في مدارس البنات، حيث يتبين مسؤوليته عن تفسير (٧٠.٢%) من التغير في القيادة الموزعة، يليه ثقافة المدرسة حيث يتبين مسئوليته عن تفسير (١٣.٦%) من التغير في القيادة الموزعة، ثم يأتي تنظيم المدرسة و النتائج و المعلمين القادة و قيادة مدير المدرسة و البرنامج التعليمي حيث يتبين مسئوليتهم عن تفسير (٨.٤%، ٣.١%، ٢.٥%، ١.٦%، ٠.٦%) من التغير في القيادة الموزعة في مدارس البنات على التوالي.
- تبين أن أبعاد النتائج والمعلمين القادة وقيادة مدير المدرسة قد خرجوا من دالة الانحدار اللوغاريتمي مما يعني ضرورة الاهتمام بهذه الأبعاد ومتغيراتهما الفرعية لتحقيق التطبيق الفعال للقيادة الموزعة في المدارس الابتدائية للبنين والبنات.

٢- كما تبين ثبات صحة الجزء (أ) من فرض الدراسة الثاني، حيث اتضح أنه يوجد اختلاف ذي دلالة إحصائية بين مدارس البنين والبنات حول توافر المتغيرات الخاصة ببعد تنظيم المدرسة، حيث اتضح عدم توافر هذا البعد في مدارس البنين، بينما تبين أنه يميل إلى التوافر إلى حد ما في مدارس البنات.
٣- كما تبين ثبات صحة الجزء (ب) من فرض الدراسة الثاني، حيث تبين أنه يوجد اختلاف ذي دلالة إحصائية بين مدارس البنين والبنات حول توافر المتغيرات الخاصة ببعد رؤية المدرسة، حيث اتضح عدم توافر هذا البعد في مدارس البنين، بينما تبين أنه يميل إلى التوافر إلى حد ما في مدارس البنات.
٤- كما تبين ثبات صحة الجزء (ت) من فرض الدراسة الثاني، حيث تبين أنه يوجد اختلاف ذي دلالة إحصائية بين مدارس البنين والبنات حول توافر المتغيرات الخاصة ببعد ثقافة المدرسة، حيث اتضح عدم توافر هذا البعد في مدارس البنين، بينما تبين أنه يميل إلى التوافر إلى حد ما في مدارس البنات.
٥- كما تبين ثبات صحة الجزء (ث) من فرض الدراسة الثاني، حيث تبين أنه يوجد اختلاف ذي دلالة إحصائية بين مدارس البنين والبنات حول توافر المتغيرات الخاصة ببعد البرنامج التعليمي، كما اتضح عدم توافر هذا البعد في مدارس البنين والبنات.
٦- كما تبين ثبات صحة الجزء (ج) من فرض الدراسة الثاني، حيث تبين أنه يوجد اختلاف ذي دلالة إحصائية بين مدارس البنين والبنات حول توافر المتغيرات الخاصة ببعد النتائج، حيث اتضح عدم توافر هذا البعد في مدارس البنين، بينما تبين أنه يميل إلى التوافر إلى حد ما في مدارس البنات.
٧- كما تبين ثبات صحة الجزء (ح) من فرض الدراسة الثاني، حيث تبين أنه يوجد اختلاف ذي دلالة إحصائية بين مدارس البنين والبنات حول توافر المتغيرات الخاصة ببعد المعلمين القادة، حيث اتضح عدم توافر هذا البعد في مدارس البنين، بينما تبين أنه يميل إلى التوافر إلى حد ما في مدارس البنات.
٨- كما تبين إلى عدم ثبات صحة الجزء (خ) من فرض الدراسة الثاني، حيث تبين أنه لا يوجد اختلاف ذي دلالة إحصائية بين مدارس البنين والبنات حول توافر المتغيرات الخاصة ببعد قيادة مدير المدرسة، حيث اتضح عدم توافر هذا البعد في كل من مدارس البنين والبنات.

التوصيات:

وفي ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج والتي بينت عدم توافر أبعاد القيادة الموزعة والمتغيرات الخاصة بها في المدارس الابتدائية للبنين بصفة خاصة، فإن الباحث يقدم بعض التوصيات التي تيسر تطبيق نظرية القيادة الموزعة وذلك على النحو التالي:

١- العمل على بناء ثقافة جديدة تعتمد على تمكين العاملين ومشاركتهم في عمليات صنع القرار بفاعلية وهو الأمر الذي يسهم في حل مشكلات العمل وتحقيق الأداء الفعال من خلال المشاركة الفاعلة لفريق العمل وهو ما يتحقق بتطبيق نظرية القيادة الموزعة.

٢- تدريب المعلمين على المهارات القيادية الضرورية لأداء مهامهم في المدرسة وهذا يتطلب إعداد برامج تدريبية لهم لصقل مهاراتهم لقيادة المدرسة، ويتطلب الأمر في هذا الصدد ضرورة تبني نظرية القيادة الموزعة من جانب المسئولين على التعليم والعمل على نشر هذه الممارسات ونقل تجارب التطبيق المتميزة بين هذه المدارس.
٣- يجب أن تقدم الإدارات التعليمية الدعم اللازم للمدارس المختلفة لتحقيق التطبيق الناجح لممارسات القيادة الموزعة وهو الأمر الذي يحقق المنافع القصوى للطلاب والنتائج التعليمية والمعلمين ذاتهم وهو ما يسهم في تحقيق التطوير التحسين في المنظمات التعليمية.

مقترحات لبحوث مستقبلية:

١- دراسة العلاقة بين القيادة الموزعة من ناحية والالتزام التنظيمي للعاملين من ناحية أخرى بغرض تحسين وتطوير الأداء.
٢- دراسة تأثير تطبيق نظرية القيادة الموزعة على تحقيق الرضا الوظيفي للعاملين.
٣- دراسة تأثير تطبيق نظرية القيادة الموزعة على ضغوط العمل التي يواجهها العاملين في المنظمات.
٤- دراسة المعوقات المختلفة التي تعيق نشر وتطبيق نظرية القيادة الموزعة في المنظمات.

المراجع:

١- موقع وزارة التربية والتعليم السعودية.
http://www2.moe.gov.sa/schools//index.aspx
2- Ancona, D. and Backmann, E. (2010). Distributed Leadership: Going from Pyramids to Networks, Leadership Excellence, Vol. 27, No. 1, PP. 11-12.
3- Brown, R., Rutherford, D., and Boyle, B. (2000). Leadership for school improvement: The role of the Head of Department in UK secondary schools, ***School Effectiveness and School Improvement***, Vol. 11, No. 2, pp. 237-258.
4- Camburn, E., Rowan, B., and Taylor, J. E. (2003). Distributed leadership in schools: The case of elementary schools adopting comprehensive school reform models, ***Educational Evaluation and Policy Analysis***, Vol. 25, No. 4, pp. 347-373.
5- Chreim, S., Williams, B., Janz, L. and Dastmalchian, A. (2010). Change agency in a primary health care context: The case of distributed leadership, ***Health Care Management Review***, Vol. 35, Iss. 2; pg. 187.
6- Christy, K. (2008). A Comparison of Distributed Leadership Readiness in Elementary and Middle Schools, Unpublished doctoral dissertation, University of Missouri, Columbia,USA.
7- Davies, B. (2005). ***The essentials of school leadership***, London: Paul Chapman Press.

8- Davis, M. (2009). Distributed Leadership and School Performance, Unpublished doctoral dissertation, The George Washington University, Washington DC, USA.
9- Elmore, R. (2000). Building a new structure for school leadership. American Educator, Vol. 23, No. 1, pp. 6-13.
10- Firestone, W., Mangin, M., Martinez, C., and Polovsky, T. (2005). Leading Coherent Professional Development: A Comparison of Three Districts, ***Educational Administration Quarterly***. Vol. 41, No. 3, pp. 413-448.
11- Gallo, M. (2011). Succession Planning For The Leaders We Need: An Action Research Study of One Ontario School Board, Unpublished master dissertation, Nipissing University, Canada.
12- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement: Leading or misleading?, ***Educational Management Administration and Leadership***, Vol. 32, No. 1, pp. 11-24.
13- Heck, R. and Hallinger, P. (2009) Assessing the Contribution of Distributed Leadership to School Improvement and Growth in Math Achievement, ***American Educational Research Journal***, Vol. 46, No. 3, pp. 659-689.
14- Kose, A. (2010). Analysis of School Counsel Leadership Practices through the Lens of Distributed Leadership, Unpublished doctoral dissertation, University of Massachusetts, USA.
15- Leithwood, K., Mascall, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N., and Yashkina, A. (2007). Distributing leadership to make schools smarter: Taking the ego out of the system, ***Leadership and Policy in Schools,*** Vol. 6, No. 1, pp. 37-67.
16- Lynch, O. (2009). Generative Leadership: A Case Study of Distributed Leadership and Leadership Sustainability at New York City High Schools, Unpublished doctoral dissertation, Mills College, Oakland, USA.
17- Montgomery, D. (2005). ***Design and Analysis of Experiments***, New York, Jon Wiley & Sons.
18- Presthus, A. (2006). A successful school and its principal-enabling leadership within the organization, ***International Studies in Educational Administration,*** Vol. 34, No. 2, pp. 82-99.
19- Scribner, J., Sawyer, R., Watson, S., and Myers, V. (2007). Teacher teams and distributed leadership: A study of group discourse and collaboration, ***Educational Administration Quarterly***, Vol. 43, No. 1, pp. 67-100.
20- Shakir, F.; Issa, J. and Mustafa, P. (2011). Perceptions towards Distributed Leadership in School Improvement, ***International Journal of Business and Management***, Vol. 6, No. 10, pp. 256-264.
21- Spillane, J. (2006). ***Distributed Leadership***, San Francisco: Jossey-Bass.
22- Spillane, P. (2006). ***Distributed leadership***, San Francisco: Jossey-Bass.

23- Storey, A. (2004). The problem of distributed leadership in schools, ***School Leadership & Management***, Vol. 24, No. 3, pp. 249-265.
24- Teasley, T. (2006). Principals as Strategists: Distributed Leadership for Instructional Improvement, Unpublished doctoral dissertation, Harvard University, USA.
25- Terrell, H. (2010).The relationship of the dimensions of distributed leadership in elementary schools of urban districts and student achievement, Unpublished doctoral dissertation, The George Washington University, USA.
26- Timperley, H. (2005). Distributed leadership: Developing theory from practice, ***Journal of Curriculum Studies***, Vol. 37, No. 4, pp. 395-420.
27- Wallach, C. (2010). Distributed Leadership and Decision Making In High School Conversions, Unpublished doctoral dissertation, University of Washington, USA.
28- Warfield, C. (2009). A Social Network Analysis of Distributed Leadership in Schools, Unpublished doctoral dissertation, University of Pennsylvania, Philadelphia, USA.
29- Yukl, G. (2002). ***Leadership in Organizations***, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

الملاحق:

استقصاء المعلمين حول أبعاد القيادة الموزعة والمتغيرات الخاصة بها وفقا لأداة Davis

أخي المعلم أختي المعلمة

هذه الدراسة تستهدف التعرف على ممارسات القيادة الموزعة في المدارس الابتدائية للبنين والبنات، لذا أرجو منكم أن تعبروا عن واقع الحال في مدرستكم، وأود الإشارة بأنه لن يتم الإشارة لشخص أو مدرسة من قريب أو بعيد ولن تستخدم البيانات التي تدلون بها إلا لأغراض البحث العلمي.

كما أرجو أن تحدد مدى انطباق العبارة على واقع الحال في مدرستك بوضع ○ دائرة حول التقدير الذي تراه مناسبا إذا علمت بأنه إذا كانت إجابتك بنعم بشدة فالتقدير المناسب هو (٥) أما التقدير (٤) فيعني نعم، والتقدير (٣) يعني نعم إلى حد ما، أما التقدير (٢) فيعني لا، والتقدير (١) فيعني لا بشدة.

م	الرجا الإجابة على العبارات التالية من خلال وصف الحالة في مدرستك.	نعم بشدة ٥				لا بشدة ١
١	توفر جداول المدرسة اليومية والأسبوعية الوقت للمعلمين للتعاون ومناقشة القضايا والموضوعات التعليمية.	٥	٤	٣	٢	١
٢	تتوافر الفرص للمعلمين والموظفين في المدرسة للمشاركة في صنع القرارات المتعلقة بالقضايا والموضوعات التعليمية.	٥	٤	٣	٢	١
٣	يتوافر للمعلمين من قادة المدرسة الوقت الكافي لعمل إنجازات ذات قيمة للمدرسة.	٥	٤	٣	٢	١
٤	يتوافر للمعلمين من قادة المدرسة الموارد الكافية التي تمكنهم من تقديم مساهمات مفيدة للمدرسة.	٥	٤	٣	٢	١
٥	تسمح الجداول الأسبوعية والشهرية بتوفير الوقت لمعلمي الصفوف بمناقشة الموضوعات والقضايا التعليمية مع إدارة المدرسة.	٥	٤	٣	٢	١

٦	يقوم المعلمون الذين تلقوا تدريبا في تعليم القراءة بإمداد زملائهم من المعلمين بالمعلومات ومساعدتهم في تحسين استراتيجياتهم التدريسية.	٥ ٤ ٣ ٢ ١
٧	يقوم المعلمون الذين تلقوا تدريبا في تعليم الرياضيات بإمداد زملائهم من المعلمين بالمعلومات ومساعدتهم في تحسين استراتيجياتهم التدريسية.	٥ ٤ ٣ ٢ ١
٨	يتوافر للمدرسة رؤية واضحة ومكتوبة.	٥ ٤ ٣ ٢ ١
٩	يمكن للمعلمين أن يصفوا بوضوح رؤية المدرسة.	٥ ٤ ٣ ٢ ١
١٠	تتماشى وتتفق أهداف المدرسة مع أهداف المنطقة التعليمية.	٥ ٤ ٣ ٢ ١
١١	يتوافر لدى المدرسة قيم مشتركة هي التي توجه جهود تحسين وتطوير المدرسة.	٥ ٤ ٣ ٢ ١
١٢	يتوافر للمدرسة رسالة واضحة ومكتوبة.	٥ ٤ ٣ ٢ ١
١٣	يتضح جليا أن العديد من المعلمين في المدرسة يمكن أن يكون لهم أدوارا قيادية.	٥ ٤ ٣ ٢ ١
١٤	يناقش المعلمون في مدرستي ويساعدون بعضهم البعض في حل المشكلات.	٥ ٤ ٣ ٢ ١
١٥	يتوافر الثقة والاحترام المتبادل بين هيئة التدريس في المدرسة.	٥ ٤ ٣ ٢ ١
١٦	يتوافر الثقة والاحترام المتبادل بين إدارة المدرسة وهيئة التدريس.	٥ ٤ ٣ ٢ ١
١٧	يتوقع المعلمون أداء تعليميا عاليا للطلاب.	٥ ٤ ٣ ٢ ١
١٨	يتوقع المعلمون من جميع الطلاب تحقيق مستويات عالية بصرف النظر عن أوضاعهم الاقتصادية .	٥ ٤ ٣ ٢ ١
١٩	يشترك المعلمون وإدارة المدرسة في المساءلة عن الأداء الأكاديمي للطلاب.	٥ ٤ ٣ ٢ ١
٢٠	يجتمع معلمي الفصول مع المتخصصين لمناقشة احتياجات القراءة لطلاب معينين.	٥ ٤ ٣ ٢ ١
٢١	يجتمع معلمي الفصول مع المتخصصين لمناقشة احتياجات الرياضيات لطلاب معينين.	٥ ٤ ٣ ٢ ١
٢٢	تستخدم المدرسة نتائج التقييم الخاصة بالمنطقة التعليمية وذلك لتقييم البرنامج التعليمي في المدرسة.	٥ ٤ ٣ ٢ ١
٢٣	تستخدم المدرسة نتائج التقييم الخاصة بالمعلمين وذلك لتقييم البرنامج التعليمي في المدرسة.	٥ ٤ ٣ ٢ ١
٢٤	تفحص المدرسة وتناقش عينات من أعمال الطلاب.	٥ ٤ ٣ ٢ ١
٢٥	يستخدم المعلمون المعلومات المرتدة من إدارة المدرسة حول تقييم الأداء والملاحظات الأخرى لتحسين الأداء التعليمي في فصولهم.	٥ ٤ ٣ ٢ ١
٢٦	يرغب المعلمون في المشاركة في الأدوار القيادية في المدرسة.	٥ ٤ ٣ ٢ ١
٢٧	يلعب قادة المدرسة غير الرسميين أدوارا هاما في تحسين أداء زملائهم من المعلمين.	٥ ٤ ٣ ٢ ١
٢٨	يلعب قادة المدرسة غير الرسميين أدوارا هاما في تحسين أداء وانجازات الطلاب.	٥ ٤ ٣ ٢ ١
٢٩	توسع المدرسة طاقاتها لتوفير فرص وظيفية لأعضاء هيئة التدريس المتميزين للقيام بأدوار قيادية.	٥ ٤ ٣ ٢ ١
٣٠	يناقش المعلمون في مدرستي الاستراتيجيات واستخدام الموارد.	٥ ٤ ٣ ٢ ١
٣١	يناقش المعلمون في مدرستي ويساعدون بعضهم البعض في حل المشكلات.	٥ ٤ ٣ ٢ ١
٣٢	يشارك مدير المدرسة مدرسي الرياضيات في اجتماعاتهم الخاصة بتدريس المقرر.	٥ ٤ ٣ ٢ ١
٣٣	يشارك مدير المدرسة مدرسي القراءة في اجتماعاتهم الخاصة بتدريس المقرر.	٥ ٤ ٣ ٢ ١
٣٤	يتوافر لمدير المدرسة دراية كاملة عن الموضوعات والقضايا التعليمية في المدرسة.	٥ ٤ ٣ ٢ ١
٣٥	تتفق وتتماشى أهداف مدير المدرسة مع أهداف المنطقة التعليمية.	٥ ٤ ٣ ٢ ١
٣٦	يقود مدير المدرسة جهود تطوير وتحسين الأداء الأكاديمي.	٥ ٤ ٣ ٢ ١
٣٧	يوفر مدير المدرسة الإطار الذي يشجع جميع المعلمين على المشاركة في جهود تطوير وتحسين الأداء الأكاديمي.	٥ ٤ ٣ ٢ ١

drahmedagwa@yahoo.com