

تاريخ الإرسال (2018-02-21)، تاريخ قبول النشر (2018-04-11)

أ. إيمان السيد جاد المولي علي الفايدي¹ *
أ.د. عارف توفيق عطاري²

² كلية التربية - جامعة اليرموك - الأردن

* البريد الإلكتروني للباحث المرسل:

E-mail address: emanelfidy@gmail.com

دور مدير المدرسة في الممارسة التدبرية لدى المعلمين وعلاقته بتطوير قدراتهم القيادية من وجهة نظر معلمي المدارس الثانوية في مدينة بنغازي

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على دور مديري المدارس الثانوية في مدينة بنغازي بليبيا في الممارسة التدبرية لمعلميهم، وعلاقته بتطوير قدراتهم القيادية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتمّ تطوير استبانة وزعت على عينة من (363) معلما ومعلمة في المدارس الثانوية بمدينة بنغازي تمثل 2.5% من مجتمع الدراسة. أشارت النتائج إلى أن مديري المدارس يقومون بدورهم في الممارسة التدبرية وكذلك في تطوير القدرات القيادية للمعلمين بدرجة متوسطة. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين دور المدير في الممارسة التدبرية للمعلمين، وتطوير قدراتهم القيادية. وانتهت الدراسة بمناقشة النتائج في ضوء الأدبيات، والدراسات السابقة ذات العلاقة. كما قدمت الدراسة توصيات مستندة للنتائج.

كلمات مفتاحية: الممارسة التدبرية، التطوير المهني للمعلمين، دور مديري المدارس في مدينة بنغازي، ليبيا.

The role of the school principal in the teaching practice of teachers and its relation to the development of their leadership abilities from the point of view of secondary school teachers in the city of Benghazi

Abstract:

This study aimed at identifying the role of secondary school principals in Benghazi Libya in the reflective practice of their teachers and its relationship with the development of the leadership potentials of teachers in those schools. The study employed the descriptive methodology. A questionnaire consisting of 53 items was administered to a sample of (363) teachers representing 2.5% of the study population at the secondary schools of Benghazi. The findings show that the principals mildly carry out their role in the reflective practice of teachers and in the development of their leadership potentials. The findings point to significant relationship between reflective practice and the development of the leadership potentials of teachers. The study concluded with discussion of findings in the light of related literature and research studies. The study gave results based recommendations.

Keywords: Reflective practice, leadership potentials, secondary schools of Benghazi Libya.

مقدمة

يمكن العودة بالتدبر (أو التفكير التأملي كما هي التسمية الشائعة Reflective Thinking) في التراث التربوي المعاصر، إلى أعمال ديوي وبياجيه وليفين الذين أكدوا أن التدبر مهم جداً لحدوث التعلم (عطاري وعيسان وجمعة، 2005). وقد أصبح المفهوم بعد ذلك شائع الاستخدام في مجال التعليم وتدريب المعلمين. ولكن منذ سبعينيات القرن الماضي ازداد استخدام التدبر في برامج إعداد وتدريب المديرين. وظهر مصطلح الممارسة المتدبرة (Reflective Practice) إلى جانب التفكير المتدبر كوسيلة من وسائل التدريب، والتطوير، والتعلم التنظيمي. إلا أن انتشار هذه المفاهيم في إعداد المعلمين لا يزال أوسع بكثير مما هو عليه في الإدارة.

ينطلق منظرو التدبر من الاعتقاد بأن إعداد قادة التعليم - حتى لو شمل جوانب نظرية وعملية - فهو غير كافٍ، فلا يمكن أن يدرس المرء مقدماً كل ما سيواجهه، وكيفية التعامل معه. حسب بينجفيلد (Bedingfield, 2011) "هناك حالات إدارية لا يمكن للنظريات تفسيرها، أو أنها تتحدى الحلول التقنية. بمعنى آخر هناك فجوة بين النظريات التي يتلقاها الممارسون وعالم الواقع".

وكما أن الإعداد النظري غير كافٍ، فالخبرة وحدها ليست كافية، فلا بدّ من التدبر لمساعد الفرد على استخلاص المعاني من الخبرات، واستخدام المعرفة كموجه للعمل. وحسب (Looman, 2003) فالتدبر هو شكل من الإدراك اللاحق metacognition يقوم من خلاله الأفراد بالتفكير في تفكيرهم أو أعمالهم. إنه يكسب المرء وعياً وانفتاحاً وحساً أعمق بالنجاح، ومرونة في الاستجابة للتحديات، والضغط الخارجية، كما يوسع خيارات الفرد، وينوّر قراراته (Rosenberg, 2009).

وبعد بروز أهمية التدبر في القيادة ربط الباحثون بين هذا المفهوم ومفاهيم أخرى مثل تطوير القدرات القيادية لدى المعلم، وإعداده ليتسلم أدواراً قيادية كاملة في المستقبل. وقد اعتبرت أوبراين (O'Brien, 2007) أن تطوير القدرات القيادية للمعلم يسهم في بناء "رأس المال المهني" في المدرسة، والذي يتكون من المصادر الثرية لدى المعلمين وتعلمهم وطاقاتهم القيادية. في سياق هذا الاهتمام بالتدبر يقوم الباحثان بهذه الدراسة حول دور مدير المدرسة في الممارسة التدريسية، وارتباطها بتطوير القدرات القيادية لدى المعلمين في مدينة بنغازي من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، خاصة وأن أحد الباحثين يعمل مدرساً في بنغازي في ليبيا، وقد لاحظ مدى حاجة الميدان إلى هذا النوع من البحوث، وكذلك الحاجة للتدبر والعمل على تطوير القدرات القيادية للمدرسين، وبشكل أخص بعد الأزمة المستمرة في ليبيا وتأثيراتها السلبية على قطاع التعليم.

مشكلة الدراسة:

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

- 1- ما درجة تقدير أفراد العينة للممارسة التدريسية لدور مديري المدارس الثانوية في مدينة بنغازي؟
- 2- ما درجة قيام المديرين بتطوير القدرات القيادية لدى المعلمين من وجهة نظرهم؟
- 3- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدور مديري المدارس الثانوية في الممارسة التدريسية، وتطوير قدراتهم القيادية؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- 1- التعرف على دور مدير المدرسة في الممارسة التدريسية لدى المعلمين في مدينة بنغازي.
- 2- التعرف على دور مدير المدرسة في تطوير القدرات القيادية لدى معلمي مدارس التعليم الثانوي في مدينة بنغازي.
- 3- تحديد العلاقة الارتباطية بين دور المدير في الممارسة التدريسية، وتطوير القدرات القيادية لمعلمي مدارس التعليم الثانوي في مدينة بنغازي.

أهمية الدراسة:

تتلخص أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

- 1- قد تضيف هذه الدراسة إلى المعرفة النظرية المتوفرة حول التفكير التدريسي وممارساته، وكذلك حول تطوير القدرات القيادية لدى المعلمين خاصة وأن الأدبيات والدراسات العربية حول الموضوع قليلة وبالذات في ليبيا.
- 2- قد تعود نتائج هذه الدراسة بالنفع والفائدة على مديري ومعلمي المرحلة الثانوية في مدينة بنغازي وليبيا بشكل عام.

التعريفات الإجرائية والاصطلاحية:

التدبر " عملية وجدانية عقلية تقوم على تحليل الموقف إلى مجموعة من العناصر، ودراسة جميع الحلول الممكنة وتقويمها والتحقق من صحتها قبل الاختيار، أو الوصول إلى الحل الصحيح للموقف" (إبراهيم، 2005، 447).

التعريف الإجرائي للتدبر: هو ما يقوم به مديرو المدارس من استقصاء نشط ومتأن لوصف الأحداث وتحليلها؛ لإيجاد الحلول المناسبة لها، وذلك كما تقيسه (الاستبانة) أداة الدراسة.

تطوير القدرات القيادية للمعلمين: عملية مقصودة تشمل كل الجهود المنظمة والمتواصلة، التي تهدف إلى إثراء المنظومة المعرفية والمهارية والوجدانية للمعلمين بهدف تمكينهم من ممارسة الأدوار القيادية في المدرسة وإعدادهم ليكونوا قادة في المستقبل بحيث ينعكس إيجاباً على الأداء المؤسسي ككل (مراد، 2007)، ويقاس في هذه الدراسة من خلال الأداة الخاصة بهذا الغرض.

المحددات والحدود:

الحدود الموضوعية: دور المدير في الممارسة التدريسية، وتطوير القدرات القيادية للمعلمين.

الحدود الزمانية: أجريت الدراسة في الفصل الأول 2016-2017.

الحدود المكانية: المدارس الثانوية في مدينة بنغازي.

محددات الدراسة: كما تتحدد الدراسة بأدواتها ودقة إجابات المشاركين.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

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

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

أما المهارات الضرورية لإنجاح التدبر فهي التزود بالمعرفة، والإنصات، والاستجابة، والملاحظة، والمبادرة، والنقد وإثارة الوعي، ووضع منهج عمل وتوفير وقت وبيئة موائمة آمنة نفسياً قائمة على الثقة والاحترام، والبعد عن الهيمنة والإكالية. وهنا يأتي دور القيادة في توفير هذه البيئة الموائمة والمشجعة على التعلم من الخبرات الذاتية مع مستوى عال من الوعي الذاتي يتمتع به المديرون والعاملون، ومن خلال ذلك يعملون على توظيف طاقاتهم لتحقيق أقصى مردود للمنظمة (Kassop, 2003). ومن الأهمية بمكان معرفة تصورات المحيطين بالقائد لتلك المهارات. لذلك فإن تقييم مستوى القيادة التدريسية لقادة المدارس من خلال تصورات المعلمين مهم جداً.

القدرات القيادية للمعلمين

تزايد الاهتمام بالدور القيادي للمعلم، وزيادة مشاركته في صنع القرار في العقدين الماضيين، وتطور من مجرد المشاركة في صنع القرار إلى إعطاء المعلمين دوراً أو أدواراً قيادية في المؤسسة التعليمية في مجال المناهج والبحوث الإجرائية، وتقديم العون للزملاء، والعلاقة مع المجتمع، وفي إعادة صياغة الثقافة المدرسية (Macpherson, 2010; Topolinski, 2014).

وقد جاء ذلك ولید ظروف عديدة في مقدمتها تعقد المؤسسة التربوية، وزيادة الأعباء التي أُلقيت عليها، وظهور مفاهيم جديدة مثل التمكين، والإدارة الذاتية، وظهور التوجه نحو تمهين التعليم واعتبار المدرسة الوحدة الرئيسية للتطوير، بحيث يعهد إلى المنتسبين إليها تطوير أنفسهم، وإدارة شؤونهم بأنفسهم بأدنى قدر من التدخل الخارجي (وزارة التربية والتعليم الأردنية، بدون تاريخ).

من هنا جاءت الدعوة لتطوير القدرات القيادية للمعلمين وتهيئتهم للعمل القيادي، من خلال تعريفهم بأدوار المديرين أنفسهم، وتوقعات تلك الأدوار وما يحيط بها. ويمكن للمدير أن يطلب من المعلم مراجعة ما يكتبه المدير، والاطلاع على ما

يصله من نشرات وتعليمات. وقد يشركه في المقابلات التي يجريها، أو يرسله مكانه لحضور اجتماعات، وقد يترك له تسلم المسؤوليات عندما يغيب، أي يجعله يمر بالخبرة الإدارية تهيئة لتسلم الإدارة عندما تبرز الحاجة (Boylan, 2013). ومن تلك الوسائل تكليف المعلمين بالرعاية المهنية للمعلمين الجدد Mentoring، وتدريب الزملاء لبعضهم بعضا بشكل عام Peer Coaching، وكذلك حضور المؤتمرات، والندوات، والقيام ببحوث إجرائية، والتعاون للكتابة في المجالات Boylan, (2013). ومن أهم تلك الوسائل التدريب على التدبر (Bedingfield, 2011) الذي هو موضوع هذه الدراسة.

ثانيا الدراسات السابقة:

هدفت دراسة تروتوين (Trautwein 1994) والمعونة ب "الممارسة التدبرية: بعض إدراكات مديري مدرسة ميسوري الثانوية الحكومية" إلى التعرف على إدراك مديري المدرسة الحكومية ثلاث أبعاد للتدبر وهي إدراك قيمة التدبر، وتعرف التدبر في العمل، والتدبر في مسؤوليات المدير وأدواره، والتعرف على الشروط المؤدية والمكونة للممارسة التدبرية. استخدمت استبانة مكونة من أربعة أقسام هي: معلومات عامة عن المتغيرات المعالجة، وإدراك التدبر، وتطبيق التدبر في العمل، وأخيرا العوامل التي تعزز أو تمنع الممارسة التدبرية في المدرسة، ووزعت الاستبانة على عينة من مجتمع الدراسة بالطريقة العشوائية. ومن نتائج الدراسة أن هناك عوامل مهمة تعزز أو تعترض الممارسة التدبرية منها: عدم توفر الوقت وحدود السلطة، وسرعة الخطى الإدارية، وكثرة الواجبات الإدارية. وأوصت الدراسة باستقصاء أوفر في مجال الممارسة التدبرية ونوعيتها، واقترحت ضرورة الإسراع في التخطيط الجاد لعملية الممارسة التدبرية لدى الإدارة التربوية المدرسية، ضمن مناخ بحثي متنوع وذلك لأن مفهوم الممارسة التدبرية مازال مصطلحا ضبابيا ومثيرا للمناقشة.

وهدف دراسة بريديسون و جوهانسون (Bredeson and Johansson 2000) إلى التعرف على دور مدير المدرسة في النمو المهني للمعلم، وتأثير ذلك على طبيعة عمل المدير، ونمو وتطور المعلمين وعلى المدرسة وبيئتها. وظفت الدراسة مراجعة الأدبيات الحالية، وتقارير السياسات، وأوراق العمل، والوثائق ذات الصلة. كما أجريت مقابلات مع مجموعتي تركيز من المديرين، ومقابلات معمقة مع (48) معلما ومديرا وإداريا. في ضوء نتائج الدراسة تم تقسيم المدراء إلى أربع فئات من حيث تأثيرها على النمو المهني للمعلمين: الأول المدير المؤتمن Steward الذي يثمن التعلم ويلزم نفسه به أثناء عمله اليومي، كما يفهم العلاقة بين النمو المهني للمعلمين، وتعلم التلاميذ ونوعية المدرسة. والثاني هو المدير النموذج Model الذي يؤثر في المعلمين بمعتقداته، وممارساته، وحماسه، وجديته، ونشاطه الدؤوب، وعلمه. والفئة الثالثة المدير الخبير expert الذي لديه معرفة ومهارات متخصصة في مجال التنمية المهنية والتطوير المهني. أما الفئة الرابعة فهي المدير القائد التعليمي Instructional Leaders الذي يوجد بيئة تعليمية مواتية يمكن من خلالها للمعلمين أن يتطوروا مهنيا ويحسنوا ممارساتهم المهنية. وهناك المدير صلة الوصل Communicator وهناك مقدم الدعم Supporter وهناك المنفذ وهؤلاء لا يهتمون كثيرا بالدور القيادي للمعلم.

وهدف دراسة كوزم وسيريل وبول (Coombs, Cyril Paul 2001) وعنوانها الممارسة التدبرية: تطوير عادات ذهنية" إلى إلقاء الضوء على طبيعة المديرين التدبرية، وظروفهم التي تحفزهم على التدبر، وقد أظهرت الدراسة بعض المفاهيم المرتبطة بالتدبر مثل نظرية العمل، والتطبيق العملي وحل المشكلات ونظرية التعلم المعرفي، كما بينت أن عملية

التدبر نفسها تتضمن مراحل متنوعة منها: الاقتراح، والمشكلة، والفرضية، والسببية، والفحص. تم الاعتماد على المقابلة والملاحظة كوسيلة لجمع البيانات وخلصت الدراسة إلى أن التدبر هو حلقة رئيسية لاستعادة الأحداث الماضية والتأمل في التوقعات، كما كشفت الدراسة أن عملية تدبر المشاركين كانت مختلفة في الهدف والنوعية وتأثرت بقيمتهم وخبرتهم وتدريبهم، واستنتجت الدراسة أن الممارسة التدريسية هي التزام أخلاقي، وبيّنت أن مناخ المدرسة يتغير بسرعة مطردة وبالتالي فإن مديري المدارس يجب أن يعرفوا مقاصدهم وأهدافهم ويعملوا على تشكيل ممارساتهم تبعاً لتلك المقاصد.

وقامت كريساب (2003) Creasap بدراسة بهدف تفحص آثار التدبر المستدام على الممارسة القيادية للمدير الجديد المشارك في أكاديمية القيادة الإدارية. استخدمت الدراسة الملف الوثائقي (Portfolio) والرعاية المهنية Mentoring كوسائل للتدبر. واستخدمت طريقة "الباحث المشارك"، والمقابلات، والملاحظات، وتحليل الوثائق لجمع المعلومات. بينت الدراسة أن "التدبر الذاتي"، و "التدبر مع الآخرين"، و "التدبر المكتوب" كانت فعالة في نقل المدير المبتدئ إلى مصاف المدير الخبير الذي يحسن تقدير الموقف وتفسيره والتدبر فيه لتوفير بيئة مناسبة لتعلم التلاميذ. وأوصت الدراسة باعتبار التدبر المستدام من خلال كتابة الملف الوثائقي والرعاية المهنية مكوناً رئيسياً للتطوير المهني للمديرين خاصة الجدد.

وقامت بيدس (2004) بدراسة للتعرف على درجة فهم مدير المدرسة الثانوية الرسمية في الأردن مفهوم التفكير التدبري وممارسته له، وعلاقة ذلك باتخاذ القرار الإداري، وما إذا كانت الإجابات تختلف تبعاً لجنس المدير، والمؤهل العلمي، والخبرة الإدارية، والدورات التدريبية وتكون مجتمع الدراسة من مديري المدارس الثانوية الرسمية في مديرتي عمان الكبرى الأولى والثانية بفروعها العلمي والأدبي والمهني. وتم تطبيق مقياس علاقة ممارسة التفكير التدبري باتخاذ القرار الإداري على عينة من (120) مديراً ومديرة روعي تمثيلهم لمتغيرات الدراسة. أشارت النتائج إلى أن مستوى فهم التفكير التدبري وممارسته كان مرتفعاً لدى المشاركين وإلى وجود فروق تعزى إلى المؤهل العلمي "لصالح" حملة بكالوريوس ودبلوم، على حين لم تُشر النتائج إلى أية فروق جوهرية تعزى للمتغيرات الأخرى. كما أشارت النتائج إلى أن معامل الارتباط بين علاقة فهم التفكير التدبري وممارسته لدى مديري المدارس الثانوية واتخاذ القرار الإداري كان غير دال إحصائياً.

أما دراسة الرميح (2004) فهدفت إلى التعرف على مدى مساهمة المدير في التنمية المهنية للمعلمين، وأهم الصعوبات التي تواجه تحقيق ذلك. وزعت استبانة على عينة من (522) معلماً و(16) مديراً و(27) مشرفاً مقيماً في جميع المراحل الدراسية الثلاث في أربع مجتمعات حكومية ثانوية في السعودية، وتوصلت الدراسة إلى أن المدير يسهم في تنمية المعلم في مجال تخطيط الدرس، وتنفيذه، وإدارة الصف، والنمو المهني الذاتي، وصياغة الأهداف، وجاءت الدرجة الكلية بدرجة متوسطة، وأن من أهم الأسباب التي تحد من التنمية المهنية للمعلمين ارتفاع أنصبة المعلمين من الحصص، وعدم وجود خطة واضحة لمتابعة النمو المهني للمعلمين، ثم ميل المعلم إلى المحافظة على النمط القديم، ورفضه للتجديد. كما بينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد الدراسة في مدى مساهمة المدير في تنمية المعلم مهنيًا في كل مجالات الدراسة تبعاً لاختلاف الوظيفة والخبرة بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لاختلاف التخصص.

وأوردت Machado (2009) نتائج مشروع لتدريب قادة المدارس الجدد على التفكير الناقد والممارسة المتدبرة. تصف الباحثة المسؤولة عن المشروع درجة انخراط قادة المدارس الجدد في الممارسة المتدبرة والتفكير النقدي من خلال

التفكير الاسترجاعي والاستشرافي والآني، وباستخدام لوح النقاش الإلكتروني والمدونات الإلكترونية تحديدا. شارك في الدراسة 20 طالبا من برنامج الماجستير في ثلاث مبان جامعية منفصلة في 2008. طلب من المشاركين استخدام اللوح الإلكتروني ومدونات الشبكة. جمعت المعلومات من خلال استبيان لتقصي مدى ممارستهم التدبرية على اللوح والمدونة. بينت النتائج أن المشاركين خلال المرحلة الأولى استخدموا اللوح التفاعلي في تعليقاتهم على الأدب النظري، ودراسة الحالة ومقتطفات الفيديو واليوتيوب... الخ واشتباكهم مع آراء بعضهم بينما استخدموا المدونة للتفكير الاسترجاعي، والحوار مع الذات بشأن المعتقدات الشخصية، والتحديات، والتطبيق في بيئة عملهم الخاصة، وتوليد الحلول. في المرحلة الثانية استخدموا الأدوات لعرض ممارساتهم وبحوثهم الإجرائية. أظهر المشاركون تفاوتاً في استخدامهم للتقنيات وتم تقسيمهم تبعاً لتكرارات استخدامهم إلى أربع مجموعات: متقدمة، وفوق المتوسط، ومتوسطة، ودون المتوسط. كما أظهرت النتائج مستوى أعلى لانخراط الطلاب في التدبر الآني منه في التدبر الاسترجاعي والاستشرافي. وجدت الدراسة أيضاً أن مستوى انخراط الطلاب في الممارسة التدبرية له علاقة بجهة الضبط Locus of Control، واختتمت الدراسة بوصف التحديات التي واجهت المشروع والخطوات التي يمكن اتخاذها للارتقاء بالتفكير الناقد والممارسة التدبرية.

وقام مالك وتبسم (Malik., and Tabassum, 2015) بدراسة حول تقييم معلمي المدارس الثانوية في باكستان لدرجة فعالية الممارسة التدبرية في تطويرهم المهني. استخدم الباحثان مقياساً من خمس خيارات طبق على عينة من (300) مدرس في باكستان. وأشارت النتائج إلى أن مدرسي المدارس الخاصة أكثر وعياً بفعالية الممارسة المتدبرة في نموهم المهني. أوصت الدراسة بتدريب المعلمين على الممارسة التدبرية بحيث تصبح جزءاً لا يتجزأ من ممارساتهم اليومية.

وانطلقت دراسة "ماكيو" (McCue (2016 من افتراض حاجة المديرين والإداريين لفرص النمو المهني، والتعلم المستمر، والافتقار إلى خطة منهجية إلى ذلك في منطقة تعليمية شمال شرق الولايات المتحدة. اعتمدت الدراسة على نموذج "جماعات الممارسة المهنية" لـ Lave and Wenger ونظرية "باندورا" في "التعلم الاجتماعي" لتطرح سؤالاً حول الطرق التي من خلالها يخبر الإداريون النمو المهني، والتعلم المستمر، وتصوراتهم لمدى نجاعة تلك الطرق في جعلهم قادة تعليميين أكفاء. اعتمدت الدراسة منهج دراسة الحالة لـ 18 إدارياً وتم جمع البيانات من مسح مفتوح النهاية ومراجعة وتحليل الوثائق التي رمزت وحلت موضوعياً. أظهرت النتائج اعتبار المشاركين للممارسات التعاونية والتدبر أفضل طرق التعلم المستمر والنمو المهني وأشارت الدراسة إلى ضرورة توفير الوقت، وتحديد هيكلية لفرص النمو المهني، وبلورة وترسيخ ثقافة مهنية تعليمية.

وقام إيرسوزلو (Ersozlu (2016 بدراسة هدفت إلى تحديد مستويات القيادة التدبرية لدى مديري المدارس من منظور عينة من 147 معلماً من معلمي العلوم والرياضيات في المدارس العليا في مدينة كوروم بتركيا. أجاب المشاركون على مقياس القيادة المتدبرة من إعداد (Egleston, Castelli and Marx (2015 المكون من 15 سؤالاً موزعة على 3 محاور فرعية. أسفرت نتائج الدراسة عن أن قادة مدارسهم يطبقون ممارسات التدبر بمستوى متوسط. لم تسفر النتائج عن وجود ارتباطات دالة بين تصورات ممارسة التدبر والخصائص الشخصية للمشاركين.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تشير مراجعة الدراسات السابقة إلى أن بعض الباحثين اهتم بدور مدير المدرسة في التطوير المهني للمعلمين (مثل بريديسون وجوهانسون، 2000، والرميح، 2004) بينما عُنيت الدراسات الأخرى بالممارسة التدريسية لدى مديري المدارس والمعلمين (مثل دراسة تروتوين، 1994) و (كومز وسيريل وبول، 2001)، أو درجة فهم المديرين لمفهوم التدبر وممارستهم له وأثره على عملهم (مثل دراسة بيدس، 2004)، أو آثار الممارسة التدريسية على ممارسات المديرين والمعلمين (مثل دراسة Creasap، 2003). ونقصت دراسة مالك وتبسم (Malik., and Tabassum, 2015) دور فعالية الممارسة التدريسية للمعلمين في تطويرهم المهني في المدارس الثانوية في باكستان. ووجدت دراسة ماكيو (2016) التدبر كأفضل طرق التطوير المهني للمديرين. أما دراسة إيرسوزلو (Ersozlu (2016) فهدفت إلى تحديد مستويات القيادة التدريسية لدى مديري المدارس من منظور مدرسي العلوم والرياضيات، أي أن الدراسات السابقة تمحورت حول ممارسة التدبر لدى المديرين والمعلمين، ودور التدبر في التطوير المهني للمديرين والمعلمين، وكذلك دور المدير في التطوير المهني للمعلمين. وقد وظفت بعض تلك الدراسات الطرق الكمية في البحث مثل الاستبيان، بينما استخدم بعض آخر الطرق النوعية مثل: المقابلات، وتحليل الوثائق، والملاحظة. وتتميز الدراسة الحالية بأنها تدرس دور مديري المدارس الثانوية في بنغازي في الممارسة التدريسية للمعلمين، وعلاقتها بتطوير القدرات القيادية للمعلمين. وهكذا تتطرق الدراسة لموضوع قليل التداول في أدبيات القيادة العربية، وهو الدور القيادي للمعلمين، وتطويره من خلال ممارسة التدبر ودور المدير في ذلك. كما تتم الدراسة في بنغازي في ليبيا حيث لا توجد دراسات من هذا النوع حسب علم الباحثين. وسوف تفيد الدراسة من الدراسات السابقة في بلورة إطارها النظري والأدوات ومناقشة النتائج.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة

اعتدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي للإجابة عن تساؤلات الدراسة؛ لأنه يتناسب وطبيعة هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي مدارس التعليم الثانوي في مدينة بنغازي، والبالغ عددهم (8414) معلماً ومعلمة. وقد تم اختيار عينة عشوائية بسيطة بلغ عددها (363) بنسبة (2.5%) من جميع المعلمين بمدارس التعليم الثانوي في مدينة بنغازي. ويتضمن الجدول (1) وصفاً لأفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير النوع، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية، والتخصص.

الجدول (1): توزيع عينة الدراسة وفقاً للمتغيرات الشخصية

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
النوع	ذكور	117	32.2%
	إناث	246	67.8%
	المجموع	363	100.0
المؤهل العلمي	جامعي	329	90.6%

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الخدمة	دراسات عليا	34	9.4%
	المجموع	363	100.0%
	أقل من خمس سنوات	125	34.4%
	من 5 إلى 10 سنوات	92	25.3%
	أكثر من 10 سنوات	146	40.2%
	المجموع	363	100.0%
الدورات التدريبية	لا توجد دورات	160	44.1%
	دورة واحدة	30	8.3%
	دورتان	98	27.0%
	ثلاثة دورات فأكثر	75	20.7%
	المجموع	363	100.0%
التخصص	علوم إنسانية	199	54.8%
	علوم تطبيقية	164	45.2%
	المجموع	363	100.0%

- يتضح من الجدول (1) أن المشاركين من الذكور كانوا أقل بكثير من الإناث (32.2% مقابل 67.8%)، ومن حيث المؤهل فالأغلبية العظمى تحمل الدرجة الجامعية الأولى (90.6%) مقابل (9.4%) فقط ممن يحملون مؤهلات عليا، أما من حيث عدد سنوات الخبرة فقد بلغ من لديهم أقل من خمس سنوات (34.4%) يليهم فئة من 5 إلى 10 سنوات (25.3%)، بينما جاءت فئة أكثر من 10 سنوات بنسبة (40.2%). ولافت للنظر أن نسبة عالية نسبيا لم يحضروا أي دورة تدريبية (44.1%)، يليهم من تلقوا دورتين (27.0%)، بينما بلغت نسبة من حضروا دورة واحدة (8.3%). أما من حيث التخصص فلم يكن الفرق لافتا بين المشاركين من تخصص العلوم الإنسانية (54.8%) ونظرائهم من المتخصصين بالعلوم التطبيقية نسبة (45.2%).

أداة الدراسة

تم إعداد استبانة لجمع البيانات، وذلك بالرجوع للأدب النظري، والدراسات ذات الصلة مثل بيدس (2004)، و كريساب (2003) وماشادو (2009) ودراسة Bredson and , Johanson (2000). وتكونت الأداة من جزئين تضمن الجزء الأول منها فقرات تقيس دور مدير المدرسة في التدبر لدى المعلمين، وقد تكون من (19) فقرة موزعة على أربعة مجالات وهي: التدبر في الثقافة التنظيمية للمدرسة، و التدبر في الممارسات التعليمية/ التعليمية السائدة في المدرسة، و التدبر في البنية التنظيمية للمدرسة، وترسيخ ثقافة التدبر. ويحتوي الجزء الثاني على فقرات تقيس دور مدير المدرسة في تطوير القدرات القيادية لدى المعلمين، وتكون من (34) فقرة موزعة على أربعة مجالات وهي: ترسيخ ثقافة المعلم القائد، و ممارسة المعلمين ادوارا قيادية، و توفير بيئة مواتية لقيادة المعلم، و إعداد المعلمين للقيادة.

صدق الأداة وثباتها

تكونت الأداة في صورتها الأولية من (73) فقرة، قام الباحثان بعرضها على خمس عشر من المحكمين في جامعة اليرموك، وجامعة بنغازي وبعض الخبراء التربويين، من أجل الحكم على مدى صلاحيتها ومناسبة ووضوح فقراتها وسلامة صياغتها اللغوية، وانتمائها للمجالات التي أُدرجت تحتها، ولإبداء أي آراء أو ملاحظات يرونها مناسبة، وبناءً على آراء المحكمين تم إعادة صياغة بعض الفقرات، وتم حذف فقرات، ودمج وإضافة فقرات أخرى، وبلغ عدد فقرات الاستبانة بصورتها النهائية (53) فقرة (19) للجزء الأول والذي يقيس دور مدير المدرسة في التدبر لدى المعلمين، و(34) فقرة للجزء الثاني والذي يقيس دور مدير المدرسة في تطوير القدرات القيادية لدى المعلمين. واختبار ثبات الأداة تم توزيع الأداة على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة وحساب (كرونباخ الفا) على جميع مجالات الدراسة والأداة ككل، والجدول (2) يوضح ذلك.

الجدول (2): معاملات (كرونباخ الفا) لمجالات أداة الدراسة

الرقم	مجالات أداة الدراسة	كرونباخ الفا
1	التدبر في الثقافة التنظيمية للمدرسة	0.907
2	التدبر في الممارسات التعليمية السائدة في المدرسة	0.866
3	التدبر في البنية التنظيمية للمدرسة	0.762
4	ترسيخ ثقافة التدبر	0.939
1	ترسيخ ثقافة المعلم القائد	0.965
2	ممارسة المعلمين أدواراً قيادية	0.919
3	توفير بيئة مواتية لقيادة المعلم	0.925
4	إعداد المعلمين للقيادة	0.964

يتضح من الجدول (2) أن معاملات الثبات لمحور دور المدير في التدبر لدى المعلمين تراوحت بين (0.76 - 0.93)، أما معاملات الثبات لمحور تطوير القدرات القيادية لدى المعلمين فتراوحت بين (0.91 - 0.96) وهي قيم مرتفعة ومقبولة لأغراض تطبيق الدراسة.

المعالجة الإحصائية

استخدم مقياس ليكرت للتدرج الثلاثي بهدف قياس آراء أفراد عينة الدراسة، وتم إعطاء وزن قليلة (1) متوسطة (2) كبيرة (3)، وطلب من المشاركين وضع إشارة (√) أمام الإجابة التي تعكس درجة موافقتهم، كما تم اعتماد المقياس الثلاثي للحكم على الإجابات من (1.0 - 1.67) منخفض، و من (1.67 - 2.34) متوسط، ومن (2.34 - 3.0) مرتفع.

نتائج الدراسة:

السؤال الأول: ما درجة تقدير أفراد العينة للممارسة التدريسية لدور مديري المدارس الثانوية في مدينة بنغازي؟ الجدول (3) يوضح النتائج المتعلقة بالإجابة على هذا السؤال.

الجدول (3) المتوسطات والانحرافات المعيارية لإجابات المشاركين على محور "التدبير"

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
	مجال التدبير في الثقافة التنظيمية				
1	يعمل المدير مع المعلمين على مراجعة الثقافة المهنية السائدة	2.09	0.81	1	متوسط
4	يعمل المدير على تقريب الفجوة بين الثقافة المهنية السائدة والممارسة	2.00	0.83	2	متوسط
3	يتفحص المدير والمعلمون مدى تطابق الثقافة المهنية مع الممارسة السائدة	1.97	0.80	3	منخفض
2	يعمل مدير المدرسة مع المعلمين على إعادة صياغة الثقافة المهنية السائدة	1.94	0.19	4	منخفض
	المتوسط الكلي للمجال	2.00	0.72		متوسط

مجال التدبير في الممارسات التعليمية السائدة

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
7	يتابع مدير المدرسة المستجدات في التعليم ويناقشها مع المعلمين	2.33	0.81	1	متوسط
6	يدون مدير المدرسة الملاحظات حول العملية التعليمية لمراجعتها مع المعلمين	2.26	0.82	2	متوسط
8	يوجه مدير المدرسة المعلمين إلى بلورة بدائل متعددة وعدم التمسك ببديل واحد	2.19	0.83	3	متوسط
5	يثير مدير المدرسة الوعي بالطبيعة المعقدة متعددة المتغيرات وغير الروتينية للتعليم	2.02	0.82	4	متوسط
	المتوسط الكلي للمجال	2.19	0.89		متوسط

مجال التدبير في البنية التنظيمية

رقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
10	يوفر المدير بيئة عمل تتسم بالاحترام المتبادل والتسامح والالتزام بروح الزمالة	2.42	0.80	1	مرتفع
9	يراجع المدير والمعلمون مدى التناسق بين الوحدات الفرعية المختلفة للمنظومة المدرسية: المراحل والمواد والمرافق.	2.18	0.84	2	متوسط
	المتوسط الكلي للمجال	2.25	0.74		متوسط

مجال ترسيخ ثقافة التدبر

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
11	يوجه المدير المعلمين إلى عدم التسرع والقفز إلى النتائج دون تحليل وشواهد تبني عليها الاستنتاجات	2.28	0.84	1	متوسط
13	يوجه المدير المعلمين للتفكير في تأثير أعمالهم على الآخرين	2.23	0.84	2	متوسط
15	يناقش مدير المدرسة والمعلمون مدى اقترابهم أو ابتعادهم من تحقيق الأهداف المرجوة	2.16	0.87	3	متوسط
12	يرسخ مدير المدرسة ثقافة الكتابة لا الشفاهة	2.13	0.85	4	متوسط
14	يوجه المدير المعلمين لتسجيل أفكارهم وتحليلها	2.11	0.86	5	متوسط
17	يشجع مدير المدرسة المعلمين على التدبر في الحوادث الحرجة والغريبة وغير المتوقعة	2.07	0.87	6	متوسط
16	يرسخ المدير ثقافة التساؤل وليس الأجوبة الجاهزة	1.99	0.86	7	منخفض
18	يشجع المدير المعلمين على التعبير عن أنفسهم	1.98	0.88	8	منخفض
19	يخصص المدير أوقاتاً لمناقشة قراءات جديدة	1.88	0.86	9	منخفض
	المتوسط الكلي للمجال	2.11	0.73		متوسط

المتوسط العام للمحاور: 2.13

يتضح من الجدول (3) أن المتوسط العام لجميع مجالات هذا المحور جاء معتدلاً (2.13)، وكذلك متوسطات مجالات "التدبر" قد جاءت جميعاً معتدلة، وتراوح بين (2.00 - 2.25). وكان أولها مجال التدبر في البنية التنظيمية للمدرسة (2.25) ثم جاء بالمرتبة الثانية مجال التدبر في الممارسات التعليمية السائدة (2.19)، وجاء بالمرتبة الثالثة مجال ترسيخ ثقافة التدبر (2.11)، بينما جاء بالمرتبة الأخيرة مجال التدبر في الثقافة التنظيمية للمدرسة (2.00).

أما بالنسبة للفقرات ففقرة واحدة جاءت بمتوسط مرتفع (2.42) وهي ("يوفر مدير المدرسة بيئة عمل تتسم بالاحترام المتبادل والتسامح والالتزام بروح الزمالة") وهي من مجال البنية التنظيمية. وجاءت خمس فقرات بمتوسط منخفض وهي ("يتفحص المدير والمعلمون مدى تطابق الثقافة المهنية مع الممارسة السائدة" و"يعمل المدير مع المعلمين على إعادة صياغة الثقافة المهنية السائدة" (وهما من محور الثقافة التنظيمية)، و"يرسخ مدير المدرسة ثقافة الفضول والتساؤل، يشجع مدير المدرسة المعلمين على التعبير عن أنفسهم، ويخصص مدير المدرسة أوقاتاً لمناقشة قراءات جديدة") وهي من محور ثقافة التدبر. أما بقية الفقرات فجاءت بتقدير متوسط (2.33 - 2.02).

السؤال الثاني: ما درجة قيام المديرين بتطوير القدرات القيادية لدى المعلمين من وجهة نظرهم؟

الجدول رقم (4) يعرض النتائج الخاصة بهذا السؤال.

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية محور دور مدير المدرسة في تطوير القدرات القيادية للمعلمين في

مدينة بنغازي

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
24	يشجع مدير المدرسة المبادرة وروح التطوع	2.33	0.84	1	متوسط
21	يرسخ المدير فكرة أن القيادة مسئولية الجميع	2.31	0.86	2	متوسط
29	ينمي المدير حب العمل والروح المهنية	2.30	0.85	3	متوسط
28	ينمي المدير في المعلمين حس المسؤولية	2.28	0.86	4	متوسط
30	يعزز مدير المدرسة ثقافة النجاح والتميز	2.27	0.87	5	متوسط
20	يوجه مدير المدرسة المعلمين لرؤية عملهم في سياق المدرسة ككل وليس فقط داخل الفصل	2.27	0.86	6	متوسط
25	يثمن المدير قيادة المعلمين ويحتفي بها	2.25	0.86	7	متوسط
22	يعزز المدير فكرة الإدارة الذاتية للمدرسة.	2.23	0.87	8	متوسط
23	يعزز المدير فكرة أن القيادة خدمة لا امتياز	2.23	0.85	9	متوسط
27	يجعل المدير المعلمين يحسون بأهميتهم وتأثيرهم	2.20	0.89	10	متوسط
26	يسعى المدير لاكتشاف المهارات القيادية للمعلمين	2.13	0.87	11	متوسط
	المتوسط الكلي للمجال	2.07	0.75		متوسط

مجال ممارسة المعلمين أدوارا قيادية

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
34	يشجع المدير المعلمين على المشاركة في الأنشطة المجتمعية	2.26	0.85	1	متوسط
35	يشجع المدير المعلمين على تقديم ملاحظاتهم	2.18	0.85	2	متوسط
31	يعطي مدير المدرسة المعلمين ذوي الخبرة والكفاءة مجالا لتقديم الرعاية المهنية للمتقنين حديثا	2.17	0.87	3	متوسط
36	يشرك مدير المدرسة المعلمين في اتخاذ القرارات	2.12	0.86	4	متوسط
32	يفوض المدير بعض الصلاحيات للمعلمين	2.04	0.88	5	متوسط
33	يرسل المدير المعلمين في مهام خارج المدرسة	1.91	0.87	6	منخفض
	المتوسط الكلي للمجال	2.07	0.73		متوسط

مجال توفير بيئة مواتية لقيادة المعلم

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	وصف المستوى
40	يعمل مدير المدرسة ألا يسبب قيام بعض المعلمين بمهام قيادية حساسيات بين المعلمين	2.12	0.87	1	متوسط
41	يعمل مدير المدرسة على توفير بيئة مشجعة على القيادة للمعلمين من خلال تفويض الصلاحيات	2.09	0.86	2	متوسط
39	يظهر مدير المدرسة قيام المعلم بأعمال قيادية على أنها تقدير له	2.08	0.87	3	متوسط
38	يجعل مدير المدرسة ممارسة المعلم أدوارا قيادية متعة وليس عبئا	2.08	0.86	4	متوسط
37	يذلل مدير المدرسة العقبات التي تحول دون ممارسة المعلمين أدوارا قيادية	2.03	0.86	5	متوسط
	المتوسط الكلي للمجال	2.30	0.74		متوسط

مجال إعداد المعلمين للقيادة

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
51	يشجع المدير المعلمين على التطوير الذاتي	2.17	0.87	1	متوسط
50	يدعم المدير التدريب لدى المعلمين	2.17	0.86	2	متوسط
49	يتابع مدير المدرسة التطوير المهني للمعلمين	2.13	0.86	3	متوسط
44	يحفز المدير المعلمين على الالتحاق بالدورات التدريبية ذات العلاقة بتطوير قدراتهم القيادية	2.12	0.87	4	متوسط
42	يكون المدير فكرة حول إمكانات المعلمين وكيفية استغلالها	2.07	0.86	5	متوسط
43	يعتبر المدير أن تطوير قيادة المعلمين جزء من توقعات دوره	2.07	0.87	6	متوسط
48	يعتبر مدير المدرسة التطوير المهني استثمارا لا كلفة	2.06	0.83	7	متوسط
46	يشجع المدير المعلمين على حضور المؤتمرات والندوات التربوية	2.05	0.88	8	متوسط
45	يقوم مدير المدرسة بتعريف المعلمين بأدوار المديرين	2.03	0.88	9	متوسط
52	يوجه المدير المعلمين إلى الاستفادة من البحوث	2.03	0.87	10	متوسط
47	يساهم المدير في تحليل الاحتياجات القيادية للمعلمين	2.02	0.87	11	متوسط
53	يطبق المدير سياسة تدوير المهام القيادية التي يفوضها للمعلم	2.01	0.88	12	متوسط
	المتوسط الكلي للمجال	2.09	0.70		متوسط

يتضح من الجدول (4) أن المتوسط الكلي للمحور جاء بمتوسط معتدل (2.14)، وكذلك متوسطات مجالات تطوير القدرات القيادية جاءت جميعاً معتدلة (بين 2.07 - 2.30)، وكان أولها مجال توفير بيئة مواتية لقيادة المعلم (2.30)، ثم جاء بالمرتبة الثانية مجال إعداد المعلمين للقيادة (2.09)، وجاء بالمرتبة الثالثة مجال ممارسة المعلمين أدواراً قيادية (2.07)، بينما جاء بالمرتبة الأخيرة مجال ترسيخ ثقافة المعلم القائد (2.07).

أما بالنسبة للفقرات، فهناك فقرة واحدة جاءت بمتوسط منخفض (1.91)، وهي (يعمل مدير المدرسة على إرسال المعلمين في مهام خارج المدرسة نيابة عنه)، أما بقية الفقرات فجاءت بتقدير متوسط (2.01 - 2.33). ولم تأت أي فقرة بتقدير مرتفع.

السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدور مديري المدارس الثانوية في الممارسة التدبرية وتطوير قدراتهم القيادية؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون لكشف العلاقة بين دور مدير المدرسة في الممارسة التدبرية للمعلمين، ودوره في تطوير قدراتهم القيادية، الجدول (5) يوضح ذلك.

الجدول (5): معامل ارتباط بيرسون بين دور مدير المدرسة في الممارسة التدبرية وتطوير القدرات القيادية لدى المعلمين

المتغير	معامل الارتباط	درجة الدلالة
العلاقة بين دور المدير المدرسة في الممارسة التدبرية وقيام المعلمين بالتطوير المهني لقدراتهم القيادية	0.876**	0.000

يتضح من الجدول (5) وجود علاقة ارتباطية بين دور مدير المدرسة في الممارسة التدبرية، وتطوير قدراتهم القيادية، وبلغت قيمة معامل الارتباط (0.876) وهي علاقة دالة موجبة.

مناقشة النتائج:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة تقدير أفراد العينة للممارسة التدبرية لدور مديري المدارس الثانوية في مدينة بنغازي؟ أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال أن درجة قيام مدير المدرسة في الممارسة التدبرية لدى المعلمين على محاور الدراسة ككل جاءت في المستوى المتوسط (2.13). تتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه إيرسوزلو (2016) من أن قادة المدارس يطبقون التدبر بمستوى متوسط، ولكنها تختلف مع نتائج دراسة بيدس (2004) التي توصلت إلى أن مستوى ممارسة التدبر لدى مدير المدرسة الثانوية في الأردن مرتفع. وقد تفهم نتيجة الدراسة الحالية في ضوء أدبيات التدبر التي تشير إلى أن المديرين والمعلمين يجدون صعوبة في ممارسة التدبر، وأن المديرين معنيون بالسير السلس لعمل المدرسة دون مشاكل، كما أن المعلمين مهتمون بتسيير فصولهم وليس بتحليل ما يجري (Gemmel, 2003). ولهذا الأمر صلة بالثقافة المجتمعية والثقافة التنظيمية بشكل خاص. وربما هذا جعل مجال التدبر في الثقافة التنظيمية يأتي في المرتبة الأخيرة يليها ترسيخ ثقافة التدبر. والمعروف في علم الاجتماع أن تغيير الثقافة أصعب وأكثر بطناً من التغيير المادي.

كما أشارت النتائج إلى فقرة واحدة جاءت بتقدير مرتفع، وهي "يوفر مدير المدرسة بيئة تتسم بالاحترام المتبادل والتسامح والالتزام بروح الزمالة"، وقد يعود ذلك إلى كون هذه الفقرة ذات صلة بالعلاقات الإنسانية والبين شخصية. وهناك فقرات جاءت بتقدير منخفض، وهي "بحث مدى تطابق الممارسات السائدة مع الثقافة التنظيمية للمدرسة"، و "إعادة صياغة الثقافة التنظيمية" وهما من مجال "الثقافة التنظيمية"، و "ترسيخ ثقافة التساؤل"، و "التعبير عن الذات"، و "تخصيص وقت لقراءات

جديدة" وهي من مجال ترسيخ ثقافة التدبر. وقد تفهم هذه النتائج في ضوء أدبيات التدبر، وكذلك في ضوء أدبيات التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة. تشير أدبيات التدبر إلى أربع مستويات تصاعدية للتدبر أعلاها ذو طابع إيداعي، ويتطلب قدرا من الحكمة والاستبصار، والخبرة، ويتضمن تفكيك المكونات، وإعادة تركيبها وبنائها، والانتقال من زيادة الوعي بالممارسات التعليمية إلى البحث الناقد والتعاوني، وتفحص الأبعاد الخفية للترتيبات القائمة وتعرية المفاهيم الخاطئة من أجل إعادة بناء وتحويل المدرسة. وربما كان هذا المستوى من التدبر غير معروف في المدارس إجمالا؛ لأنه لا يتم التدريب عليه، حيث أن المدير والمعلمين ينفذون وقلما يطرحون للتساؤل الثقافة التنظيمية والمدرسية السائدة ناهيك عن التفكير في إعادة صياغتها (Seng et al, 2000).

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

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

السؤال الثاني: ما درجة قيام المديرين بتطوير القدرات القيادية لدى المعلمين من وجهة نظرهم؟

جاءت جميع مجالات هذا المحور متوسطة وكذلك جاءت جميع فقراته بتقدير متوسط باستثناء فقرة واحدة جاءت بتقدير منخفض بينما لم تأت أي فقرة بتقدير مرتفع. ويبدو أن المديرين لا يعتبرون أن من ضمن مهامهم إعداد المعلمين لدور قيادي أو تطوير القدرات القيادية لدى المعلمين. ربما يعود هذا للمبدأ الإداري المترسخ في المنظمات عموما، وهو مبدأ تقسيم

العمل "Division of Labor"، والذي يقضي تطبيقه في التعليم أن المدير يدير والمعلم يعلم. وقد يعود إلى اعتقاد المديرين أن إعداد المعلمين للقيادة أو تطوير قدراتهم القيادية هو من اختصاص ومهام جهات أخرى.

وقد يعزى ذلك إلى ضعف الوعي حتى الآن بأهمية الطاقة القيادية للمعلمين، وما يتصل بها من مفاهيم كالتمكين، كما قد يعزى إلى التخوف من تفويض الصلاحيات القيادية للمعلمين. ولكن هناك من يشير أيضا إلى عزوف لدى المعلمين عن ممارسة الأدوار القيادية خاصة وأنه يتحول أحيانا إلى عملية ذات طابع شكلي فالمعلمون لا يشركون فعليا بل يستغل المديرون سلطة المركز لتقرير قضايا مقررة سلفا أو لعدم تنفيذ قرارات متفق عليها. عموما نتائج الدراسات الميدانية غير قاطعة في هذا الشأن (Chrispeels, Martin, Strait, Rodarte, 1999)

وذكر هالنغر (Hallinger, 1996) أن للمعلمين - كما هو الحال للمديرين - معوقات تمنعهم من العمل كقادة تعليميين بخاصة في يوم عملهم المثقل بالأعباء إذ يقضي 80 إلى 90 % من المعلمين يوم عملهم في الاتصال المباشر مع الطلبة والتخطيط للدروس وما إلى ذلك. ومن المعوقات الأخرى أن الغالبية من المعلمين يجدون الدور القيادي غير مريح أصلا إضافة إلى عدم وجود علاقات جيدة مع المديرين. وعلى سبيل المثال فإن منح المعلمين مسؤولية التعاون في الشؤون الشاملة للمدرسة والعمل مع بعضهم البعض لكي يكونوا أكثر فاعلية يتطلب قيام علاقات جيدة بين الإداريين والمعلمين، وهذا ليس سهلا إذا لم تكن المشاركة الجماعية موجودة مسبقا، بل قد تكون هناك مقاومة لمثل هذه البرامج.

ويرى هوي ومسكل (Hoy and Miskel, 2013) أن هناك مجالات يرغب المعلمون بالمشاركة فيها وتقع ضمن ما أسماه دائرة القبول Zone of Acceptance، بينما هناك مجالات لا تحظى باهتمام المعلمين ولا يرغبون بالمشاركة فيها أي تقع ضمن دائرة عدم الاكتراث Zone of indifference، وعادة ما ترتبط هذه وتلك بمدى امتلاك المعلم للخبرة والتدريب اللازمين لها.

مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدور مديري المدارس الثانوية في الممارسة التدبرية وتطوير قدراتهم القيادية؟

تظهر نتائج الدراسة بأن هناك علاقة ارتباطية بين دور مدير المدرسة في الممارسة التدبرية لدى المعلمين وتطوير قدراتهم القيادية، وهي علاقة دالة موجبة بحيث يمكن القول بأن كلما زاد مستوى دور مدير المدرسة في الممارسة التدبرية لدى المعلمين ارتقى مستوى قدراتهم القيادية. وهذه النتيجة تتفق مع أدبيات التدبر ونتائج الدراسات السابقة عموما التي تشير إلى أن التدبر من أهم وسائل تدريب المعلمين على القيادة وإعدادهم لها وتطوير قدراتهم القيادية (Bedingfield, 2011). ووجدت كريساب (Creasap, 2003) أن التدبر ينقل المدير المبتدي إلى مستوى المدير الخبير. كما أشار مالك وتبسم (Malik., and Tabassum, 2015) إلى فعالية الممارسة التدبرية للمعلمين في تطويرهم المهني. ووجدت دراسة ماكيو (McCue, 2016) التدبر كأفضل طرق لتطوير القدرات القيادية للمديرين.

التوصيات:

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

- 1- ترسيخ ثقافة التدبر والممارسة التدبرية كوسيلة لتطوير القدرات القيادية لدى المعلمين واعتبار ذلك جزءاً من مهام المدير ومن الجدول المدرسي. ولتحقيق ذلك يمكننا:
 - جعل تحليل الأحداث في المدرسة وتحديد غرفة الفصل عملية منتظمة.
 - تدريب المعلمين على إعادة تأطير أي قضية أو مشكلة تعليمية وطرح تساؤلات بشأنها.
 - التعامل مع كل موقف تعليمي على أنه موقف متفرد لا ينفع معه التطبيق الجاهز للنظريات.
 - تعلم صياغة فروض بديلة حول كيفية التعامل مع المواقف التعليمية.
 - الحرص على ملاحظة الأمور الغريبة وغير المتوقعة.
 - تعلم ثقافة الفضول والتساؤل.
 - التدريب على تقنيات التدبر مثل الملف الوثائقي والمدونات والبحوث الإجرائية والتقويم الذاتي المكتوب.
 - إزالة معوقات التدبر مثل العزلة والعمل الفردي والروتين والاعتقاد وقلة الوقت.
- 2- ترسيخ ثقافة المعلم القائد وممارسة المعلمين للأدوار القيادية. ولتحقيق ذلك:
 - زيادة وعي المديرين بدورهم في تطوير القدرات القيادية لدى المعلمين واعتبار ذلك ضمن توقعات أدوارهم.
 - التقليل من السلطة الرسمية وإبداء الثقة بالمدرسين وإشراكهم في تحمل المسؤولية.
 - إيجاد الفرص للمدرسين لممارسة القيادة.
 - بناء جماعات التعلم المهني.
 - تقدير المعلمين على نجاحهم في ممارسة العمل القيادي.
 - جعل الممارسة القيادية جزءاً من برامج إعداد المعلمين.
 - العمل على توفير بيئة تنظيمية مشجعة وموائمة للمعلمين للتدبر، ولتطوير قدراتهم القيادية.
- 3- اعتبار الممارسة التدبرية جزءاً من التدريب على العمل القيادي فالتدبر يساعد على اتخاذ القرارات الحكيمة.

المراجع:

- إبراهيم، مجدي عزيز. (2005). التفكير من منظور تربوي. الطبعة الأولى، القاهرة: عالم الكتب.
- بيدس، هالة حسني. (2004). درجة فهم مدير المدرسة الثانوية الرسمية في الأردن مفهوم التفكير التأملي وممارسته وعلاقته باتخاذ القرار الإداري. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا، عمان، الأردن.
- الرميح، عبد الرحمن بن عيسى. (2004). دور المشرف التربوي المقيم في التنمية المهنية للمعلمين. دراسة تفويمية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.
- عطاري، عارف و عيسان، صالحة وجمعة، ناريمان (2005) الإشراف التربوي، العين: دار الفلاح.
- مراد، محمود عبد اللطيف محمود. (2007). فاعلية استخدام التدريس التأملي في تحسين بعض مهارات تدريس الرياضيات واختزال القلق التدريسي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية. مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد(58)، مصر، ص ص 1-42.

وزارة التربية والتعليم الأردنية.(بدون تاريخ). مشروع تطوير الكفاءة المؤسسية: الإطار العام للتنمية، المهنية المستدامة للمعلمين.

- Bain, A., Walker, A., and Chan, A., (2011) Self - organisation and capacity building: Sustaining the change, *Journal of Educational Administration*, 49(6)701-719
- Bedingfield, S., (2011) Reflective Practice For Leadership (RPL), Massachusetts College Leadership Academy, CCLA Capstone Projects. Paper 6, MA, USA
- Boylan, M, (2013) *Deepening System Leadership: Teachers Leading from Below, Educational Management Administration Leadership*, 2, 1-6
- Bredeson, P., and Johansson, O., (2000) The school principal's role in teacher professional development, *Journal of In-Service Education*, 2, 26: 385
- Chrispeels, J.H., Martin, K.J, Harari, I., Strait, C.C., Rodarte, M.A (1999). Role conflict and role ambiguity: The challenge of team leadership at a middle school. *Journal of school leadership*, 9, 423-453
- Coomps , Cyril paul , (2001) Reflective Practice; developing habits of Doctoral of Education of University Toronto / 62/ 04/ mind,D A I
- Creasap, S., (2003) The Effects of Mentoring and Sustained Reflection on Educational Leadership Practice, Unpublished Doctorate Dissertation, The Ohio State University.
- Ersozlu, A., (2016) School Principals' Reflective Leadership Skills through the Eyes of Science and Mathematics Teachers, *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(5)801-808
- Gemmel, J., (2003) Building a Professional Learning Community: Peer Coaching and Video Analysis, Unpublished EdD Thesis, University of Massachusetts, USA
- Hallinger, P., (1999), Schools as learning organizations: Framework and assumptions, *The Practicing Administrator*, 21(1) 41-43.
- Harris, A., (2011) System Improvement through collective capacity building, *Journal of Educational Administration*, 49 (6) 624-636

- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2013). Educational administration: Theory, research, and practice, 9th edition. New York: McGraw-Hill.
- Kassop, M., (2003) Ten ways online education matches or surpasses face to face learning, Center for Teaching, Vanderbilt University
- Looman, M., (2003) Reflective Leadership, Consulting Psychology Journal, 55(4) 215-21
- Machado, C., (2009) The use of blogs and discussion boards to promote critical thinking and reflective practice in aspiring school leaders, JETEN, 5, 5-18,
- Macpherson, R., (2010) *The Professionalization of Educational Leaders through Postgraduate Study and Professional Development*, *Journal of Research on Leadership Education*, 5(6) 209-248
- Malik, S., and Tabassum, F., (2015) Effectiveness of reflective practice for teachers' professional development at higher secondary level, *AYER International Journal*
- McCue, C., (2016) Professional Development to Enhance Instructional Leadership and Practice of Central Office Administrators, PhD Thesis, Walden University,
- O'Brien, P. (2007) Building Professional Capital through Teacher Leadership, paper submitted to Fourth International Conference on Catholic Educational Leadership, Sydney, 29 July - 1 August
- Osterman, K., (1990) Reflective Practice: A new Agenda for Education, *Education and Urban Society*, 22(2) 133-152
- Rosenberg, S. L. McKeon, L. M., & Dinero, T. E. (2009) Positive peer solutions, *Phi Delta Kappan*, 81, 1, 114-118.
- Samuels, M. & Betts, J. (2007) . Crossing the threshold from description to deconstruction and reconstruction: Using self- assessment to deepen reflection. *Reflective Practice* , 8 (2) , 269 – 283.
- Schon, D., (1987) *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco: Jossey Bass.
- Seng, P., et al, (2000) *Schools that learn*, Doubleday, NY
- Seng, T., *Measuring Practicum Student Teachers' Reflectivity* (1990) *The Reflective Pedagogical Thinking Scale*.
- Sillins, H., and Mulford, B., (2002), *Schools as learning organizations: The case for system, teacher and student learning*, *Journal of Educational Administration*, 40(5), 425-446.
- Topolinski, C., (2014) "The Influence of Teacher Leadership and Professional Learning on Teachers' Knowledge and Change of Instructional Practices in Low Performing Schools" Doctoral Dissertations, Western Michigan University
- Trautwein, Alan Keith (1994) *Refective practice; Some percpeptions of Missouri public high school principals*. UMI Dissertation services .Pro Quest company