الجمهورية اللبنانية

وزارة التربية والتعليم العالي والشباب والرياضة

المركز التربوي للبحوث والإنماء

دليل المعلم

على

المدرسة الثانوية في لبنان

إعداد: جورج شلهوب

الجمهورية اللبنانية
مكتب وزير الدولة لشؤون التنمية الإدارية
مركز مشاريع ودراسات القطاع العام

تأثير أسلوب المدير على رضى المعلمين

على

إنتاجية المدرسة الثانوية في لبنان

المركز التربوي للبحوث والإنماء
مكتب البحوث التربوية

تأثير أسلوب المدير ورضى المعلمين على إنتاجية المدرسة الثانوية في لبنان

إعداد : جورج ثيودوري

بيروت ١٩٨١

فريق البحث

الباحث المسؤول : الدكتور جورج ثيودوري
الباحث المساعد : الاستاذ جورج أبي صالح

إشراف : مكتب البحوث التربوية

رئيس المكتب : الدكتور جوزف أنطون
رئيس وحدة التخطيط : الاستاذ عبدو القاعي

تصدير

بالنظر الى الدور الرئيسي الذي تلعبه العناصر الانسانية في العملية المدرسية، فقد أولاها المركز التربوي للبحوث والانماء اهتماماً خاصاً وأدرجها في محاور البحث المعتمدة ضمن نطاق مشاريع مكتب البحوث التربوية. من هنا، كانت رغبة المركز في إلقاء الضوء على شخصيتَي المدير والمعلم في المدرسة الثانوية اللبنانية، وفي التركيز على عاملَي أسلوب المدير القيادي ورضى المعلم، باعتبارهما عاملين محدّدين بدرجة كبيرة لمستوى الانتاجية المدرسية. وتحققت هذه الرغبة عبر تنفيذ دراسة «تأثير أسلوب المدير ورضى المعلمين على انتاجية المدرسة الثانوية في لبنان» التي تشكل في مجال البحث التربوي خطوة رائدة من حيث التعمق في الانماط القيادية والادارية لدى مديري المدارس الثانوية اللبنانية وفي مدى رضى المعلم الثانوي عن وضعيته المهنية العامة بمختلف جوانبها وفي مستويات التحصيل الاكاديمي لتلاميذ نهاية المرحلة الثانوية، كما من حيث الربط بين هذه العوامل الثلاثة، في محاولة لاكتشاف دور المدير والمعلم في التأثير على انتاجية المدرسة.

إنني، إذ أتوجه بالشكر والتقدير الى الدكتور جورج ثيودوري الذى تولّى اعداد هذه الدراسة القيّمة والى الاستاذ جورج أبي صالح الذي عاونه في هذا العمل، أرجو أن يجد القارئ فيها مساهمة جدّية في توفير معطيات علمية وموضوعية حول الادارة المدرسية في لبنان.

رئيس المركز التربوي للبحوث والانماء بالوكالة

جورج المرّ

فهرس

	صفحة
تصدير	٥
مدخل البحث	١١
الفصل الأول : المنطلق النظري والمنهجي	١٣
أولاً : تحديد المشكلة	١٦
ثانياً : خلفية المشكلة	١٦
ثالثاً : أهداف البحث	٢٠
أ – الهدف العام	٢٠
ب – الأهداف الخاصة	٢٠
رابعاً : فرضيات البحث	٢١
خامساً : منهجية البحث	٢٢
أ – العينة	٢٣
ب – أدوات القياس	٢٨
ج – كيفية تنفيذ الاستقصاء	٣١
د – كيفية تحليل النتائج	٣٢
سادساً : أهمية البحث	٣٢
سابعاً : حدود البحث وقيوده	٣٣
الفصل الثاني : عرض النتائج وتحليلها	٣٥
المحور الأول : المدير	٣٨
القسم الأول : المدير اللبناني في صورته العامة	٣٩
القسم الثاني : دور أسلوب المدير القيادي في العملية المدرسية	٤٣
القسم الثالث : دور ضبط الوضع المدرسي في العملية المدرسية	٦٣
القسم الرابع : دور خبرة المدير في العملية المدرسية	٧٩
القسم الخامس : دور جنس المدير في العملية المدرسية	٨٦

المحور الثاني : المعلم – التلميذ. ٩٤
القسم الأول : رضى المعلم اللبناني في صورته العامة. ٩٥
القسم الثاني : تحصيل التلميذ اللبناني في صورته العامة. ١٠١
القسم الثالث : رضى المعلم وتحصيل التلاميذ : فروقات وارتباطات ١١٠
خلاصة البحث ١١٨
المراجع ١٢٣
الملاحق : ملحق رقم ١ : استمارة المدير ١٣١
ملحق رقم ٢ : استمارة المعلم ١٣٩
ملحق رقم ٣ : لائحة الاجابة على استمارة المعلم ١٤٠

كلمة من الباحث

لم يكن انجاز هذا البحث ممكناً لولا المساعدة الكبيرة التي قدَّمها لفريق العمل المركز التربوي للبحوث والانماء بشخص رئيسه الدكتور جورج المرّ ، وعبر مكتب البحوث التربوية ممثّلاً برئيسه الدكتور جوزف انطون ورئيس وحدة التخطيط الاستاذ عبدو القاعي.

وأودّ هنا أن أخصّ بالشكر والتقدير الاستاذ جورج أبي صالح على الدور الرئيسي والفعّال الذي لعبه في جميع مراحل الدراسة ، حيث اضطلع بمسؤوليات جمَّة تناولت ادارة تنفيذ العمل الميداني ومعالجة الأرقام وتحليل بعض المعطيات وكتابة النص.

أخيراً ، أرجو أن يكون في هذا النتاج مساهمة خيّرة للبنان وخطوة مهمة نحو تخطيط مستقبل أفضل لشبابنا الطالع.

جورج ثيودوري.

مدخل البحث

ان المعلومات العلمية المتعلقة بتشخيص واقع مدير المدرسة اللبناني ودوره في التأثير على فعالية المدرسة وانتاجيتها قليلة جداً في لبنان إن لم تكن معدومة. وترجع قلّة هذه المعلومات بشكل رئيسي الى قلّة الابحاث العلمية والميدانية في حقل الادارة المدرسية، خاصة تلك التي تتعلق بمزايا المدير القيادية والادارية. ومن مسببات هذا النقص في المعلومات عدم اهتمام المربين والباحثين بدور المدير، نظراً لكون معظم المديرين اللبنانيين يحتلّون مراكزهم بعد سنوات من الخبرة في مجال التعليم دون اي اعداد اكاديمي او تدريب عملي يُذكر في ميدان الادارة التربوية.

غير أن الأبحاث العديدة في الغرب أثبتت بصورة لا تقبل الجدل ان للمدير دوراً رئيسياً في إنجاح أو إفشال العملية المدرسية، وذلك على صعيدين: أولاً، على صعيد الادارة وبخاصة ما يتعلق منها بأمور المعلمين والموظفين، وشؤون الطلاب الصفية واللاصفية، وتنظيم البرامج المدرسية وتطبيقها، ووضع ميزانية المدرسة والتصرّف بها، والاهتمام بصيانة البناء المدرسي، وإقامة العلاقات مع الأهل والمؤسسات الاجتماعية، ومراقبة طرائق التعليم والمختبرات العلمية وتطويرها، وبرمجة الدروس بشكل علمي يتوافق مع متطلبات المناهج الاكاديمية.

ثانياً، على صعيد القيادة، وخصوصاً ما يتعلق منها بمزايا المدير القيادية المتمثّلة في قدرته على التفاهم والتفاعل مع العناصر الانسانية العاملة معه (رؤساء، معلمين، موظفين، تلاميذ، أهل...) وفي مدى تأثيره ايجابياً على انتاجية المدرسة عبر خلق الأجواء السليمة والمشجّعة للمعلمين والتلاميذ كي يندفع كل منهم للقيام بواجباته على نحو فعّال. كما تبرز مزايا المدير القيادية في عملية اتخاذ القرارات التي تستند الى أُسس علمية ومنطقية وتتم بمشاركة أفراد الهيئة التعليمية.

أما في لبنان، فهناك رأي سائد مفاده ان فعالية المدرسة، ولا سيّما المدرسة الثانوية، تتمثّل بنسبة نجاح تلاميذها في الامتحانات الرسمية وبقدرتهم على الالتحاق بالجامعات، خصوصاً تلك التي يجري انتساب التلاميذ اليها بناء على مباراة قبول. لكننا نعتبر، من ناحيتنا، ان هذا المعيار هو لقياس انتاجية المدرسة لا لقياس فعاليتها، وان الانتاجية هي جزء من الفعالية. فبينما يمكن قياس انتاجية المدرسة كمياً من خلال مستوى نجاح التلاميذ، يتطلب تقييم الفعالية تحليلاً اكثر شمولية وتعقيداً يتناول فيما يتناول البرامج التثقيفية اللاصفية، ومدى رضى المعلمين، ودور المدرسة في ارشاد التلاميذ وتوجيههم عملياً ومهنياً، وقدرتها على تقديم المساعدات المالية للتلاميذ الاكفياء ومساهمتها في تطوير المجتمع المحلي الخ...

غير انه يصعب على البحث الميداني القصير الأجل – الا عند دراسة حالة معينة لفترة طويلة – ان يقيس عناصر الفعالية هذه قياساً كمياً، لذلك تصبح وسائل تقييم فعالية المدرسة مقتصرة، مع الأسف، على دراسة الانتاجية الاكاديمية ومدى رضى المعلمين. وعلى هذا الاساس انطلق بحثنا هذا الذي يُعتبر خطوة رائدة في لبنان، لأنها المرة الأولى التي يتم فيها قياس أسلوب المدير القيادي ودراسة علاقة هذا الاسلوب بانتاجية المدرسة المتمثّلة هنا بمستوى التلاميذ التحصيلي وبرضى المعلمين. وقد تمَّ كل هذا على أُسس احصائية دقيقة، وإن معقَّدة نوعاً ما بالنسبة لبعض القرّاء، وانطلاقاً من نظريات تربوية تحققت صحتها في الخارج. من هنا نعتبر ان لهذا البحث، الى جانب فائدته العملية في لبنان، فائدة أخرى نظرية، من خلال إتاحة الفرصة لاختبار مدى انطباق احدى النظريات العالمية في الادارة المدرسية على الوضع اللبناني.

ونأمل ان يستغلّ الباحثون والمربّون نتائج هذه الدراسة للقيام بأبحاث معمَّقة ومكمِّلة في حقل الادارة التربوية.

الفصل الأول

المنطلق النظري والمنهجي

الفصل الأول : المنطلق النظري والمنهجي

أولاً – تحديد المشكلة
ثانياً – خلفية المشكلة
ثالثاً – أهداف البحث

أ – الهدف العام
ب – الأهداف الخاصة

رابعاً – فرضيات البحث
خامساً – منهجية البحث :

أ – العينة
ب – أدوات القياس
ج – كيفية تنفيذ الاستقصاء
د – كيفية تحليل النتائج

سادساً – أهمية البحث
سابعاً – حدود البحث وقيوده.

أولاً – تحديد المشكلة

عندما نفكّر بالتعليم يخطر ببالنا أولاً المعلم والتلميذ. وليس هذا الأمر مخالفاً للواقع، ذلك أن التعليم، منذ نشأته، قام على هذين المحورين الرئيسين. لكن، مع تعقد العمليات التعليمية واتساعها وانتشارها، أُضيف الى هذين العنصرين عنصر ثالث هو مدير المدرسة. وهكذا، أصبح المعلم والتلميذ والمدير يمثّلون المحاور الرئيسة الثلاثة التي يُفترض بكل من يهتمّ بشؤون التعليم وفعاليته أن يوليها عنايته. لذلك، كان لا بدّ من محاولة تستهدف الحصول على المعلومات اللازمة من أجل التعرّف، أولاً، على السمات الأساسية لأسلوب المدير في قيادة المدرسة، وثانياً، على مدى رضى المعلمين عن طبيعة عملهم، وثالثاً، على مستوى تحصيل التلاميذ لما يُفترض بهم أن يحصّلوه في نهاية مرحلة التعليم قبل الجامعي. انطلاقاً من هذه المعلومات، سوف نحاول الاجابة على اسئلة عديدة لا تزال مطروحة في حقل التربية والتعليم في لبنان، وأهمها:

١. هل هناك علاقة بين أسلوب المدير في قيادة المدرسة، من جهة، وانتاجية المدرسة التي يُفترض انها تقاس بتحصيل التلاميذ، من جهة أخرى؟

٢. هل هناك علاقة بين أسلوب المدير في قيادة المدرسة، من جهة، ورضى المعلمين، المعبَّر عنه بنظرتهم الى طبيعة عملهم من مختلف جوانبه، من جهة ثانية؟

٣. هـل هناك علاقة بين رضى المعلمين وانتاجية المدرسة؟

٤. هل تختلف طبيعة هذه العلاقات، في حال وجودها، باختلاف موقع المدرسة الجغرافي وقطاع التعليم (رسمي، خاص).

ان مجموع هذه الاسئلة يشكل موضوع بحثنا الذي يرتكز على عدة طروحات نظرية مستمدة من حقل الادارة التربوية. وسوف نعمد الى عرض هذه الطروحات مباشرةً للتمكن من تحديد أهداف البحث بدقة ووضوح. وتقتضي الاشارة، منذ البدء، الى ان اهتمامنا في تقصّي هذه الأمور سيقتصر على المدرسة الثانوية في لبنان دون سواها.

ثانياً – خلفيّة البحث النظرية

من المعترف به أن مدير المدرسة يلعب دوراً مهماً في انتاجيتها (Morphet et **al**, 1974)، وكثيراً ما يعتبر سلوكه معياراً يُقاس به جوّ عمل المجموعة البشرية التي تعمل في المدرسة (Keeler et **al**, 1963).

وقد بيَّن ستوغدل (Stogdill, 1959) أن تفاعل المدير مع المعلمين يحدّد انتاجية المدرسة، التي تقيَّم عادة بمستوى تحصيل التلاميذ (Stogdill, 1974, Blake & Muton, 1974). لهذا، كان من الضروري الاهتمام بالعوامل التي تؤثر في سلوك المدير نفسه.

فحسب هالبين (Halpin)، هناك متغيران رئيسيان يحدّدان سلوك المدير، وهما:

أولاً – أسلوب المدير القيادي، الذي يعبّر عن بنية احتياجاته الأساسية (Basic needs structure) والثابتة، التي تظهر في طريقة عمله ومعالجته لشؤون المدرسة.

وثانياً – درجة تلاؤم الأوضاع المدرسية مع أسلوب المدير، الممثَّلة بمدى تجاوب أفراد الهيئة التعليمية مع تصرفات المدير وقراراته، وبمقدار تنظيم العمل على نحو يسهِّل العملية التعليمية، وبمقدار قوة مركز المدير في مجال الثواب والعقاب.

– في ما يتعلق بالمتغير الأول، أي أسلوب المدير القيادي، فان هالبين يذكر فئتين من المديريـن (Halpin, 1958):

أ – أولئك الذين يركّزون اهتمامهم على إقامة العلاقات الشخصية مع أفراد الهيئة التعليمية لكسب المزيد من التجاوب والنفوذ سعياً وراء تنظيم العمل التربوي داخل المدرسة ووصولاً الى النتائج التي تتوخاها الادارة.

ب – أولئك الذين يركّزون اهتمامهم على العمل نفسه، بحيث تنصبّ جهودهم على تنظيم العمل وتوزيع الأدوار على أفراد الهيئة التعليمية، دونما اعتبار للعلاقات الشخصية معهم، سعياً لتحقيق النتائج التربوية المتوخاة.

على هذا الاساس، يمكن تصنيف مدراء المدارس، بصفتهم قادة، الى ثلاثة أنواع:

أ – القادة الاوتوقراطيون (Autocratic): وهم الذين يتّخذون القرارات بأنفسهم دون اعتبار لآراء الآخرين، ويكلّفون مرؤوسيهم بتنفيذها.

ب – القادة الانسيابيون (Laissez faire): وهم الذين يتركون لمرؤوسيهم حرية التصرف دون أن يمارسوا أي دور توجيهي أو تنسيقي.

ج – القادة التعامليون (Transactional): وهم الذين يشركون مرؤوسيهم في اتخاذ القرارات وفي تنفيذها.

ويزعم البعض ان القادة التعامليين يكونون اكثر فعالية من القادة الاوتوقراطيين او الانسيابيين في التأثير على رضى المعلمين وتحصيل التلاميذ (Stogdill, 1974, Blake & Muton, 1974).

– أما في ما يتعلق بالمتغير الثاني، أي درجة تلاؤم الاوضاع المدرسية مع أسلوب المدير، أو ما

يسمّيه «فيدلر» درجة ضبط المدير للوضع المدرسي (Situational Control). فإن لها تأثيراً مباشراً على انتاجية التلاميذ، إذ ان درجة ضبط الوضع المدرسي تمثّل نوعية التفاعلات بين المعلمين والمدير وتؤثر بالتالي على مناخ الصف التعليمي وعلى دوافع المعلم لأداء مهمته بشكل فعّال. فقد أشار ليكرت (Likert, 1961, 1967) في أبحاثه الى انه كلما ازدادت ملاءمة الأوضاع المدرسية بالنسبة الى المدير، كلما تحسّن تحصيل التلاميذ، والعكس صحيح.

غير أن أبحاث «فيدلر» (Fiedler) في هذا المجال أشارت الى أنه ليس لمدى ملاءمة الأوضاع المدرسية بالنسبة الى المدير شأنٌ كبير في التأثير على تحصيل التلاميذ، بل المهم هو أن يتوافق الوضع المدرسي، مهما بلغت ملاءمته، مع أسلوب المدير في القيادة، وهذا التوافق كفيل بالتأثير إيجابياً على تحصيل التلاميذ، أي أن هناك فئة من المديرين تستطيع النجاح في تأدية مهامها التربوية في أوضاع مدرسية مؤاتية جداً، كما أن هناك فئة اخرى من المديرين تستطيع النجاح في أوضاع غير مؤاتية جداً. من هنا، انطلقت نظرية فيدلر التوافقية (Fiedler's Contingency theory) التي تعطي لكل من أسلوب المدير وضبط الوضع المدرسي التفسيرات التالية:

أولاً، ان أسلوب المدير يكون على نوعين: أسلوب مرتكز على دافع رئيسي هو إقامة العلاقات الشخصية مع المعلمين كوسيلة لتحقيق المهمة المدرسية، وأسلوب مرتكز على دافع رئيسي آخر هو حسن تنفيذ العمل دون الاهتمام بالعلاقات الشخصية مع الهيئة التعليمية. وهكذا نجد أن فيدلر تبنّى تصنيف هالبين في هذا الصدد، لكنه وضع أداة[1] مختلفة لقياس كل من هذين الأسلوبين، وانتهى الى التعبير عن الأسلوب الأول بمصطلح(High LPC)[2] – أي «م. أ. ت» عال – وعن الأسلوب الثاني بمصطلح (Low LPC) – أي «م. أ. ت» متدنٍّ.

ثانياً، أن الوضع المدرسي يكون بدوره، حسب نظرية فيدلر التوافقية(Fiedler 1967, 1971, 1976)، على نوعين:

أ – وضع مؤاتٍ جداً: حيث يلاقي المدير دعماً كبيراً من جانب الهيئة التعليمية ويكون العمل المدرسي منظماً ونفوذ المدير قوياً (يعبَّر عن هذا الوضع بدرجة ضبط عالية

ب – وضع مؤاتٍ باعتدال: حيث يلاقي المدير دعماً قليلاً (أو لا يلاقي أي دعم اطلاقاً) من جانب أفراد الهيئة التعليمية، ويكون العمل المدرسي منظماً ومركز المدير قوياً (يعبَّر عن هذا الوضع بدرجة ضبط معتدلة Moderate Situational Control. ويرى فيدلر أنه لا يوجد، في قطاع التعليم، وضع مدرسي غير مؤاتٍ، لذلك حصر تصنيفه لأوضاع المؤسسة التعليمية في حالتين اثنتين.

(١) يمكن الاطلاع على تفاصيل الاداة في استمارة المدير. الواردة في الملاحق.

(٢) LPC = Least Preferred Co-worker وتعني المشارك الأقل تفضيلاً للعمل معه. وسنستعمل في هذا البحث الاحرف الثلاثة التالية (م. أ. ت) لترمز الى هذا المصطلح، وذلك اختصاراً للتعبير.

بناء عليه، فان نظرية فيدلر تتمحور حول التوافق بين أسلوب المدير والوضع المدرسي الذي يواجهه. ويكون تطبيق هذه النظرية على الشكل التالي:

– اذا كان أسلوب المدير في مستوى «م. أ. ت» عالٍ، وكان ضبطه لوضع المدرسة معتدلاً، يتحقق في المدرسة مستوىً عالٍ من الانتاجية. لأنه في الحالة المخالفة، أي اذا كان ضبط الوضع المدرسي بدرجة عالية، فان هذا النوع من المديرين سيفتقر الى دافع لإقامة العلاقات الشخصية مع الهيئة التعليمية بغية تحسين العمل المدرسي، طالما ان هذه العلاقات جيّدة. فيلجأ حينئذ الى التدخل بشؤون المعلمين بصورة تعسفية لاسترداد دورهم المفقود، ويتحولون الى قادة أوتوقراطيين فتتدنّى انتاجية المدرسة.

– اذا كان أسلوب المدير في مستوى «م. أ. ت» متدنٍ، وكان ضبطه لوضع المدرسة عالياً، يتحقق في المدرسة مستوىً عالٍ من الانتاجية. لأنه في الحالة المخالفة، أي اذا كان ضبط الوضع المدرسي بدرجة معتدلة، فان هذا النوع من المديرين يصبح مضطراً لمسايرة المعلمين ومساومتهم بغية إنجاح العمل المدرسي، ولما كانت صفات شخصيته لا تتلاءم مع هذا الدور، حيث ان دافعه الأساسي هو حسن تنفيذ العمل وليس إقامة العلاقات الشخصية، فان انتاجية المدرسة سوف تتدنّى.

من جهة أخرى، وضع فيدلر لنظريته التوافقية نموذجاً (The Contingency Model) تضمّن ثمانية احتمالات، تتعلق بالأوضاع التي يمكن أن تنشأ داخل كل مؤسسة. يمتدّ هذا النموذج، في تسلسل نظري، مبتدئاً بالدرجات العليا لضبط وضع المؤسسة (High Situational Control). ومنتهياً بالدرجات الدنيا (Low Situational Control) في الاحتمالات الثمانية، كما هو مبيَّن في الجدول التالي:

جدول رقم (١): ثُمانيّ نموذج التوافق (فيدلر، ١٩٦٧)

الأوضاع المحتملة[1]	درجة ضبط وضع المؤسسة	علاقات المدير بالموظفين	تنظيم العمل	قوة مركز المدير
١ –	عالية	جيدة	منظم	قوي
٢ –	عالية	جيدة	منظم	ضعيف
٣ –	عالية	جيدة	غير منظم	قوي
٤ –	معتدلة	جيدة	غير منظم	ضعيف
٥ –	معتدلة	ضعيفة	منظم	قوي
٦ –	متدنية	ضعيفة	منظم	ضعيف
٧ –	متدنية	ضعيفة	غير منظم	قوي
٨ –	متدنية	ضعيفة	غير منظم	ضعيف

(١) نذكّر هنا بأن الأوضاع الثلاثة الأخيرة ذات الأرقام ٦ و ٧ و ٨ لا تنطبق عملياً على المؤسسة التعليمية، حسب رأي فيدلر.

لم يسبق أن اختُبرت نظرية التوافق على المدارس الثانوية في لبنان أو في أي بلد عربي آخر. إلا أن هذه النظرية دُرست عدة مرات في الولايات المتحدة الاميركية وكندا وأوروبا

(Fiedler 1958, 1967, 1974, 1977; McKague, 1968; Hawly 1969; McNamara 1968)

لقد احتلت هذه النظرية في السبعينات مركزاً كبيراً في اهتمام الباحثين، رغم انها تستمد كثيراً من معطياتها من طروحات سابقة لها في علم الادارة التربوية. وقد أثارت هذه النظرية توافقاً معها كما أثارت تضارباً حولها.

لذلك، قمنا عام **١٩٧٩** بدراسة مصغَّرة لاختبار أداة فيدلر ونظريته في مؤسسات التعليم اللبنانية. وأكدت لنا النتائج الأولية صحة هذه الأداة وثباتها وامكانية استخدامها لقياس أسلوب المدير اللبناني في المدارس الثانوية ودرجة ضبطه للوضع المدرسي. أما بالنسبة الى نظرية التوافق، فقد ثبتت صحة بعض جوانبها دون بعضها الآخر [١].

بناء عليه، اعتمدنا في دراستنا الشاملة هذه أداة «م. أ. ت» لفيدلر كوسيلة لجمع المعطيات عن أسلوب المدير وضبطه للوضع المدرسي، الى جانب دليل سميث [٢] (Job Description Index) لوصف رضى المعلم عن مختلف جوانب عمله.

ثالثاً – أهداف البحث

أ – الهدف العام: هو دراسة انتاجية المدرسة الثانوية اللبنانية من حيث ارتباطها المباشر بأسلوب المدير القيادي ومدى ضبطه للوضع المدرسي، ومن حيث اختلافها حسب رضى المعلمين وموقع المدرسة الجغرافي وقطاع التعليم الذي تنتمي اليه.

ب – الأهداف الخاصة، وهي:

١ – قياس انتاجية المدرسة في ضوء مختلف الاساليب القيادية لمديري المدارس الثانوية، وفي مختلف مستويات ضبط الوضع المدرسي.

Theodory George C., The Effect Of The Least Preferred Co-worker, measure on school outcomes in LEBANON'S Educational System; Journal of Psychology, May 1981.
Theodory George C., Principal's Experience And Teacher's Satisfaction in Lebanese Secondary Schools; Journal of Psychology, June, 1981.

– ثيودوري، جورج قسطنطين: تأثير أسلوب المدير وضبطه للوضع المدرسي على رضى المعلمين وتحصيل التلاميذ، مجلة دراسات، الجامعة الاردنية، حزيران ١٩٨١.

(٢) يمكن الاطلاع على دليل سميث من خلال استمارة المعلم، الواردة في الملاحق.

٢ – اكتشاف العلاقة بين رضى المعلمين وتحصيل التلاميذ في مختلف مستويات ضبط الوضع المدرسي، وتبعاً لمختلف الأساليب القيادية لدى المديرين.

٣ – معرفة مدى ارتباط أسلوب المدير وجنسه وخبرته وضبطه للوضع المدرسي برضى المعلمين وتحصيل التلاميذ.

٤ – اكتشاف مدى الفروقات في تحصيل التلاميذ تبعاً لمختلف أساليب التقييم: العلاقات المدرسية، الامتحانات الرسمية، الاختبارات المقنَّنة.

٥ – اكتشاف مدى الفروقات في رضى المعلمين حسب أسلوب المدير القيادي وجنسه وخبرته ومستويات ضبط الوضع المدرسي وموقع المدرسة الجغرافي وقطاع التعليم.

٦ – اكتشاف مدى الفروقات في تحصيل التلاميذ حسب أسلوب المدير القيادي وجنسه وخبرته ومستويات ضبط الوضع المدرسي وموقع المدرسة الجغرافي وقطاع التعليم.

٧ – دراسة العلاقة القائمة بين أسلوب المدير القيادي وضبطه للوضع المدرسي.

رابعاً – فرضيات البحث

قبل المباشرة بتنفيذ البحث، لا بدّ من طرح فرضياته الأساسية بحيث تأتي النتائج لتؤكد صحة هذه الفرضيات أو لتدحضها. تسهيلاً للعرض وحرصاً على مزيد من الوضوح، أوردنا الفرضيات بشكل يتوافق مع تسلسل محاور البحث ومتغيرات كل محور.

بلغ عدد الفرضيات التي تضمنها البحث ثمانٍ وعشرين فرضية هي التالية:

الفرضية الأولى : ان أسلوب المدير (م. أ. ت) ينبئ بصورة معبّرة برضى المعلمين.

الفرضية الثانية : ان أسلوب المدير (م. أ. ت) ينبئ بصورة معبّرة بتحصيل التلاميذ.

الفرضية الثالثة : هناك ارتباط مباشر ومعبّر بين أسلوب المدير وعناصر ضبط الوضع المدرسي.

الفرضية الرابعة : هناك ارتباط مباشر ومعبّر بين أسلوب المدير ورضى المعلمين.

الفرضية الخامسة : هناك ارتباط مباشر ومعبّر بين أسلوب المدير وتحصيل التلاميذ.

الفرضية السادسة : هناك فروقات معبّرة في رضا المعلمين حسب أسلوب المدير القيادي.

الفرضية السابعة : هناك فروقات معبّرة في تحصيل التلاميذ حسب أسلوب المدير القيادي.

الفرضية الثامنة : هناك ارتباط مباشر ومعبّر بين ضبط الوضع المدرسي ورضى المعلمين.

الفرضية التاسعة : هناك ارتباط مباشر ومعبّر بين ضبط الوضع المدرسي وتحصيل التلاميذ.

الفرضية العاشرة : هناك ارتباط مباشر ومعبّر بين رضى المعلمين وتحصيل التلاميذ حسب درجة ضبط الوضع المدرسي.

الفرضية الحادية عشرة : هناك فروقات معبّرة في رضى المعلمين حسب درجة ضبط الوضع المدرسي.

الفرضية الثانية عشرة : هناك فروقات معبّرة في تحصيل التلاميذ حسب درجة ضبط الوضع المدرسي.

الفرضية الثالثة عشرة : ان مقدار خبرة المدير ينبئ بصورة معبّرة برضى المعلمين.

الفرضية الرابعة عشرة : ان مقدار خبرة المدير ينبئ بصورة معبّرة بتحصيل التلاميذ.

الفرضية الخامسة عشرة : هناك فروقات معبّرة في رضى المعلمين حسب مقدار خبرة المدير.

الفرضية السادسة عشرة : هناك فروقات معبّرة في تحصيل التلاميذ حسب مقدار خبرة المدير.

الفرضية السابعة عشرة : ان جنس المدير ينبئ بصورة معبّرة برضى المعلمين.

الفرضية الثامنة عشرة : ان جنس المدير ينبئ بصورة معبّرة بتحصيل التلاميذ.

الفرضية التاسعة عشرة : هناك فروقات معبّرة في رضى المعلمين حسب جنس المدير.

الفرضية العشرون : هناك ارتباط مباشر ومعبّر بين جنس المدير من جهة وكل من رضى المعلمين وتحصيل التلاميذ من جهة ثانية.

الفرضية الحادية والعشرون : هناك فروقات معبّرة في تحصيل التلاميذ حسب جنس المدير.

الفرضية الثانية والعشرون : هناك فروقات معبّرة في رضى المعلمين حسب موقع المدرسة الجغرافي.

الفرضية الثالثة والعشرون : هناك فروقات معبّرة في رضى المعلمين حسب قطاع التعليم.

الفرضية الرابعة والعشرون : هناك فروقات معبّرة في تحصيل التلاميذ حسب موقع المدرسة الجغرافي.

الفرضية الخامسة والعشرون : هناك فروقات معبّرة في تحصيل التلاميذ حسب قطاع التعليم.

الفرضية السادسة والعشرون : هناك ارتباط مباشر ومعبّر في تحصيل التلاميذ بين كل من العلامات المدرسية وامتحانات البكالوريا الرسمية والاختبار المقنّن.

الفرضية السابعة والعشرون : هناك ارتباط مباشر ومعبّر بين رضى المعلمين وتحصيل التلاميذ في المحافظات الخمس.

الفرضية الثامنة والعشرون : هناك ارتباط مباشر ومعبّر بين رضى المعلمين وتحصيل التلاميذ في قطاعَي التعليم.

خامساً – منهجية البحث

تستند هذه الدراسة الى عيّنة تمثّل المدارس الثانوية في لبنان على مختلف أنواعها، وتعتمد أساليب التحليل الكمي والكيفي باستخدام عدد من الطرائق الاحصائية.

أ – العيّنة : تناولت هذه الدراسة عيّنة منهجية مكوّنة من مئة واثنين وعشرين (١٢٢) مدرسة ثانوية تضم صف البكالوريا – القسم الثاني. وقد روعيت في اختيارها العوامل التالية:

– قطاع التعليم: توزعت العينة بالتساوي بين القطاعين الرسمي والخاص وشملت مدارس مختلطة وغير مختلطة.

– اللغة الأجنبية المعتمدة: الفرنسية والانكليزية.

– التمثيل المناطقي : شملت العيّنة جميع المحافظات اللبنانية بمختلف أقضيتها. وقد تمّ استبعاد المدارس التي يوجد فيها عدد ضئيل (أقل من ١٥) من التلاميذ في صفوف البكالوريا – القسم الثاني، استناداً الى احصاءات المركز التربوي لعام ١٩٧٧ – ١٩٧٨ واحصاءات مديرية التعليم الثانوي لعام ١٩٧٨ – ١٩٧٩.

وفيما يلي جدول يبيّن التوزع الجغرافي لمدارس العيّنة المختارة:

جدول رقم ٢ : التوزع الجغرافي لمدارس العيّنة حسب المحافظات

(ع = ١٢٢)

بيروت	جبل لبنان	الشمال	البقاع	الجنوب
بيروت العاصمة بمختلف مناطقها	بعبدا المتن الشمالي المتن الجنوبي عاليه الشوف جبيل كسروان	طرابلس وضواحيها زغرتا بشري الكورة أميون البترون عكار حلبا	زحلة – رياق البقاع الغربي بعلبك – الهرمل	صيدا وضواحيها صور النبطية جزين تبنين بنت جبيل
٢٨ مدرسة	٣٧ مدرسة	٢٦ مدرسة	١٣ مدرسة	١٨ مدرسة

وهكذا، بلغ عدد التلاميذ الذين شملتهم العيّنة حوالي ثلاثة آلاف (٢٩٩٩) من تلاميذ صف البكالوريا – القسم الثاني بفروعها الثلاثة (الفلسفة، العلوم الاختبارية، الرياضيات)، كما بلغ عدد المعلمين ٧٩٨ معلماً بالاضافة الى ١٢٢ مديراً.

ونشير هنا الى أن اختيار الفرع الذي تناوله التحقيق في كل مدرسة، جرى بطريقة عشوائية، لكن بشكل أمّن التوازن العددي بين الفروع. وهكذا، جاء توزع التلاميذ الذين تناولتهم الدراسة، كما يلي:

جدول رقم ٣ : توزع التلاميذ حسب الفروع

الفرع	فلسفة	رياضيات	علوم اختبارية	المجموع
العدد	٩٢٠	١٠٤١	١٠٣٨	٢٩٩٩
٪	٣٠,٦٨	٣٤,٧١	٣٤,٦١	٪١٠٠,٠

جدول رقم ٤ : توزع التلاميذ حسب المحافظات

المحافظة	بيروت	جبل لبنان	الشمال	البقاع	الجنوب	المجموع
العدد	٧٠٦	٩٥١	٦٠٨	٢٦١	٤٧٣	٢٩٩٩
٪	٢٣,٥٤	٣١,٧١	٢٠,٢٨	٨,٧	١٥,٧٧	٪١٠٠,٠

جدول رقم ٥ : توزع التلاميذ حسب الجنس

الجنس	ذكور	اناث	المجموع
العدد	١٥١٢	١٤٨٧	٢٩٩٩
٪	٥٠,٤٢	٤٩,٥٨	٪١٠٠,٠

جدول رقم ٦ : توزع التلاميذ حسب قطاع التعليم

القطاع	رسمي	خاص	المجموع
العدد	١٥٨٨	١٤١١	٢٩٩٩
٪	٥٢,٩٥	٤٧,٠٥	٪١٠٠,٠

كما توزّع أساتذة التعليم الثانوي الذين تناولهم الاستقصاء على النحو التالي:

جدول رقم ٧ : توزع المعلمين حسب المواد المنهجية

المادة	فلسفة عربية	فلسفة أجنبية	رياضيات	علوم	اجتماعيات	مواد أخرى	المجموع
العدد	٨٧	١١١	١٦٤	٢٧٩	١١٦	٤١	٧٩٨
٪	١٠,٩٠	١٣,٩١	٢٠,٥٥	٣٤,٩٦	١٤,٥٤	٥,١٤	٪١٠٠,٠

جدول رقم ٨ : توزع المعلمين حسب المحافظات

المحافظة	بيروت	جبل لبنان	الشمال	البقاع	الجنوب	المجموع
العدد	١٦٨	٢١٠	٢٢٣	٧٠	١٢٧	٧٩٨
٪	٢١,٠٥	٢٦,٣١	٢٧,٩٥	٨,٧٧	١٥,٩٢	٪١٠٠,٠

جدول رقم ٩ : توزع المعلمين حسب الجنس

الجنس	ذكور	إناث	المجموع
العدد	٦٣٧	١٦١	٧٩٨
٪	٧٩,٨٢	٢٠,١٨	٪١٠٠,٠

جدول رقم ١٠ : توزع المعلمين حسب قطاع التعليم

القطاع	رسمي	خاص	المجموع
العدد	٤٨٠	٣١٨	٧٩٨
٪	٦٠,١٥	٣٩,٨٥	٪١٠٠,٠

جدول رقم ١١ : توزع المعلمين حسب العمر

فئات الأعمار	العدد	٪
دون ٢٥ سنة	٢٤	٣,٠٠
٢٥ – ٢٩	١٧٠	٢١,٣٠
٣٠ – ٣٤	٢٨٣	٣٥,٤٦
٣٥ – ٣٩	١٦٥	٢٠,٦٨
٤٠ – ٤٤	٧٢	٩,٠٢
٤٥ سنة وما فوق	٨٤	١٠,٥٣
المجموع	٧٩٨	٪١٠٠,٠٠

جدول رقم ١٢ : توزع المعلمين حسب سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	٪
دون السنتين	–	–
٢ – ٥	٢٨	٣,٥١
٦ – ١٠	١٤٢	١٧,٧٩
١١ – ١٥	٣٠٤	٣٨,١٠
١٦ – ٢٠	١٥٩	١٩,٩٢
اكثر من ٢٠ سنة	٩٤	١١,٧٨
المجموع	٧٩٨	٪١٠٠,٠

أما مديرو المدارس الثانوية الذين تناولهم الاستقصاء، فقد توزعوا كما يلي :

جدول رقم ١٣ : توزع المديرين حسب الجنس

الجنس	ذكور	إناث	لا جواب	المجموع
العدد	٨٥	٢٨	٩	١٢٢
٪	٦٩,٦٧	٢٢,٩٥	٧,٣٨	٪١٠٠

جدول رقم ١٤ : توزع المديرين حسب العمر

فئات الأعمار	العدد	٪
دون ٢٥ سنة	–	–
٢٥ – ٢٩	٢	١,٦٤
٣٠ – ٤٠	٥	٤,١٠
٣٥ – ٣٩	١٩	١٥,٥٧
٤٠ – ٤٤	٢٩	٢٣,٧٧
٤٥ وما فوق	٤٩	٤٠,١٦
لا جواب	١٨	١٤,٧٦
المجموع	١٢٢	٪١٠٠,٠

جدول رقم ١٥ : توزع المديرين حسب سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	٪
صفر – ٣ سنوات	١١	٩,٠٢
٤ – ١٠	٥٣	٤٣,٤٤
١١ سنة وما فوق	٤٦	٣٧,٧٠
لا جواب	١٢	٩,٨٤
المجموع	١٢٢	٪١٠٠,٠

ب – أدوات القياس *

استُخدمت في هذه الدراسة استمارتان : واحدة للمدير وأخرى للمعلم ، بالاضافة الى الأدوات التالية لقياس تحصيل التلاميذ :

- علامات التلاميذ المدرسية
- اختبار مقنّن للتحصيل العام
- علامات التلاميذ في امتحانات البكالوريا الرسمية .

١) **استمارة المدير** : تهدف هذه الاستمارة الى قياس أسلوب المدير القيادي المعبّر عنه بمعيار «م . أ . ت» (LPC) بالاضافة الى درجة ضبطه للوضع المدرسي .

– يتكوّن مقياس أسلوب المدير القيادي من ١٨ بنداً ، كل منها ثنائي القطب . وقد صُمِّمت هذه البنود لقياس تفاضل المعاني (Semantic Differential Scale) بحيث يطلب الى المدير أن يفكّر ويصف خصائص الشخص الذي يعتبره الأقل تفضيلاً للعمل معه . وهنا تُعتبر علامة (٦٤) وما فوق ممثّلة لتقديرات «م . أ . ت» العالية لمديري المدارس (High LPC) والعلامة (٥٧) وما دون ممثّلة لتقديرات «م . أ . ت» المتدنية (Low LPC).

– أما ضبط الوضع المدرسي من جانب المدير (Situational Control) فيقاس بثلاثة معايير ، نوردها حسب أهميتها :

* راجع ملاحق البحث رقم ١ و ٢ و ٣.

سُلَّم تقييم علاقات المدير بالمعلمين : يعتمد هذا السلَّم مقياس «ليكرت» ذي الدرجات الخمس ، ويحتوي على ثمانية أسئلة تقدّر درجة الدعم الذي يلاقيه المدير من الهيئة التعليمية التي تعمل معه .

سُلَّم تقييم العمل المدرسي : يعتمد مقياس «ليكرت» ذي الدرجات الثلاث ، ويحتوي على عشرة أسئلة تقدّر درجة وضوح المهمة المدرسية وتنظيمها واتساقها الاجرائي .

سُلَّم تقييم قوة مركز المدير (Position Power) : يتكوّن من خمسة أسئلة يشتمل كل منها على عدة اختيارات للإجابة ، ويقدّر هذا السلَّم نفوذ الاداري في مجال الثواب والعقاب لأعضاء الهيئة التعليمية العاملين معه . وتجدر الاشارة الى اننا تأكدنا من ثبات أداة «م . أ . ت» لقياس أسلوب المدير ودرجة ضبط الوضع المدرسي ، وذلك عن طريق الاختبار المعاد (Test-Retest) حيث بلغ معامل الارتباط بالنسبة الى أسلوب المدير ٠,٤٨ وبالنسبة الى ضبط الوضع المدرسي ٠,٦٤ ، بمستوى دلالة أدنى من ٠,٠٠١ .

٢) **استمارة المعلم** : تهدف الى قياس رضى المعلمين ، بالاستناد الى دليل «سميث» الموضوع في هذا الصدد (JDI) [١] . يتألف دليل سميث من خمسة أجزاء : وصف العمل ، والراتب ، والترقية ، والمدير وزملاء العمل . يحتوي كل من الاستبيانات المتعلقة بالعمل والمدير وزملاء العمل على ١٨ بنداً ، بينما يشتمل كل من استبياني الترقية والراتب على ٩ بنود . لقد طُلب من المعلمين ، في جميع هذه الاستبيانات ، أن يصفوا مستوى رضاهم عن كل الموضوعات المشار اليها . واستُخدمت هنا طريقة وضع العلامات المباشرة (Direct Scoring Method) لتقييم أجوبة المعلمين ، بالاضافة الى المتوسط الحسابي لرضى المعلمين في كل مدرسة (Mean Scores) . ونودّ الاشارة هنا الى أن ثبات وصحة دليل سميث قد تأكدا في دراسات عديدة سابقة ، ومنها دراستنا المصغّرة التي أجريت في لبنان عام ١٩٧٩ .

٣) **علامات التلاميذ المدرسية** : طُلب من الادارة تزويد المحققين ، في مرحلة التحقيق الثانية ، بجداول علامات التلاميذ المنتسبين الى الفرع المختار من المدرسة . ثم جرى تحويل هذه العلامات على مئة وقد تناولت المواد المنهجية الأساسية التالية :

- تاريخ العلوم عند العرب أو الفلسفة العربية
- الفلسفة الأجنبية
- العلوم : فيزياء ، كيمياء ، علم أحياء .
- الرياضيات
- الاجتماعيات : تاريخ وجغرافيا .

تجدر الاشارة هنا الى ان ضرورات المقارنة بين العلامات المدرسية وعلامات كل من الامتحانات

[١] JDI : Job Description Index

الرسمية والاختبار المقنّن قد فرضت تثقيل (Weighting) العلامات المدرسية وعلامات الاختبار وفقاً للمعايير المعتمدة في الامتحانات الرسمية بشأن كل من المواد المنهجية في كل فرع من فروع البكالوريا – القسم الثاني. أما عملية المقارنة فقد تناولت المواد الأساسية التالية: الفلسفة العامة والعلوم والرياضيات، بعد أن تمّ تحويل كافة المعدلات على مئة علامة.

٤) **الاختبار المقنّن**: وضع فريق البحث بالتعاون مع أساتذة اختصاصيين[١] اختباراً مقنّناً تضمن ست مجموعات من الأسئلة في المواد المنهجية التالية:

- الفلسفة العامة
- المنطق والكميات
- علم الاحياء
- الفيزياء
- الكيمياء
- الرياضيات

بعد تجربة هذا الاختبار على عيّنة مصغّرة من مختلف المناطق اللبنانية، بلغ عدد عناصرها مئة وخمسين تلميذاً من تلاميذ صف البكالوريا – القسم الثاني بفروعها الثلاثة، أدخل فريق البحث بعض التعديلات التي رآها ضرورية، بالاستناد الى تحليل بنود الأسئلة (Item Analysis) وقياس مدى صحتها وثباتها والوقت اللازم والكافي للإجابة عليها.

وُزِّع هذا الاختبار باللغتين الفرنسية والانكليزية، على التلاميذ الذين شملتهم العيّنة، وذلك في كراريس ضمّ كل منها ثلاث مجموعات من الأسئلة في ثلاث مواد منهجية، وفقاً للترتيب التالي:

(١) تمّ وضع الاسئلة ومراجعتها واختبارها بالمشاركة مع بعض الاساتذة من التعليم الثانوي الرسمي والخاص، ومن الجامعة الاميركية في بيروت ومن الهيئة الاكاديمية المشتركة في المركز التربوي للبحوث والانماء.

الفرع	مواد الاختبار	عدد الأسئلة
الفلسفة	الفلسفة العامة	١٦
	المنطق والكميات	٤٤
	علم الاحياء	٢٥
		المجموع ٨٥
الرياضيات	الرياضيات	٢٥
	الفيزياء	٢٥
	الكيمياء	٢٥
		المجموع ٧٥
العلوم الاختبارية	علم الاحياء	٢٥
	الكيمياء	٢٥
	الرياضيات	٢٥
		المجموع ٧٥

وتجدر الاشارة الى انها المرة الاولى في لبنان التي يتمّ فيها وضع اختبارات مقنّنة لقياس تحصيل تلاميذ البكالوريا – القسم الثاني في معظم المواد التي أقرّتها مناهج التعليم الثانوي الرسمية المعمول بها حالياً.

٥) **علامات التلاميذ في امتحانات البكالوريا الرسمية**: حصل فريق البحث على العلامات التي نالها تلاميذ العيّنة في امتحانات البكالوريا – القسم الثاني، بالدورة الأولى لعام ١٩٨٠.

ج – **كيفية تنفيذ الاستقصاء**: قُسِّم التحقيق الميداني الى مرحلتين:

– المرحلة الأولى: تضمنت ملء استمارتي المدير والمعلم. وتولّى المحققون مساعدة مديري المدارس على ملء الاستمارة المتعلقة بهم، ووزّعوا استمارة المعلم على أساتذة الصف الثانوي الثالث لجميع المواد المنهجية. واحتوت استمارة المعلم، في صفحتها الأولى، على تعليمات توضح للاستاذ الثانوي طريقة الرد على الاسئلة الموجهة اليه على «لائحة الاجابة» المرفقة بالاستمارة.

– المرحلة الثانية: شملت الاجراءات التالية:

* إعادة ملء استمارة المدير (Test-Retest)
* الحصول على العلامات المدرسية لتلاميذ الفرع المختار من المدرسة.
* تطبيق الاختبار المقنّن للتحصيل العام على تلاميذ الفرع نفسه (مدة الاختبار ساعتان).
* الحصول من الدوائر الرسمية المعنيّة على علامات التلاميذ الذين شملتهم العيّنة، في امتحانات البكالوريا – القسم الثاني، الدورة الأولى.

وتجدر الاشارة الى ان المحققين قد خضعوا، بعد اختيارهم، لعملية تدريب على كيفية تنفيذ اجراءات كل مرحلة، وزُوِّدوا بدليل* خاص يحتوي على تعليمات مساعدة لهم في اداء مهمتهم، وببطاقة شخصية للتعريف بهم لدى المسؤولين عن ادارة المدارس المختارة في العيّنة.

د – كيفية تحليل النتائج

استخدمنا الانحدار المضاعف التدريجي (Stepwise Multiple Regression) لاختبار مدى صحة الفرضيات التي تحمل الأرقام ١ – ٢ – ٨ – ٩ – ١٢ و ١٣، حيث اعتُبر رضى المعلمين (Y1) وتحصيل التلاميذ (Y2) متغيرين معياريين (Dependent Variables)، وقد أُدخل في معادلة الانحدار جنس المدير (X1) وأسلوبه القيادي (X2) وضبط الوضع المدرسي (X3) وسنوات الخبرة لدى المدير (X4) كمتغيرات مستقلة (Independent Variables).

من جهة ثانية، استُخدم مُعامل ارتباط بيرسون – مومنت (Pearson-Moment) لاختبار مدى صحة الفرضيات التي تحمل الأرقام ٣ – ٤ – ٥ – ١٦ – ١٧ – ١٨ – ٢٥ – ٢٦ و ٢٧، ولمعرفة نوعية العلاقة بين متغيرات هذه الفرضيات. اما اختبار – ت (t-test)، فقد استُخدم لمعالجة الفرضيات ذات الأرقام التالية: ٦ – ٧ – ١٠ – ١١ – ١٤ – ١٥ – ١٩ – ٢٠ – ٢١ – ٢٢ – ٢٣ و ٢٤، في سبيل معرفة مدى الفروقات ونوعيتها بين متغيرات هذه الفرضيات.

سادساً – أهمية البحث

هذه دراسة ميدانية رائدة، تنطلق من قاعدة نظرية، لتكشف عن مقدار تأثُّر انتاجية المدرسة الثانوية في لبنان بأسلوب المدير القيادي ورضى المعلمين، وعن مدى اختلاف هذا التأثر حسب قطاعات التعليم وتوزع المدارس الجغرافي.

انها أيضاً أول دراسة تتناول العلاقات الحسَّاسة والمعقَّدة بين العناصر البشرية الأساسية للعملية التعليمية، بهدف التعرّف على نوعية هذه العلاقات وانعكاساتها الايجابية والسلبية على انتاجية المدرسة

* راجع ملاحق البحث.

الثانوية. أما من ناحية فائدتها التطبيقية، فلا بد أن تساعد نتائج هذه الدراسة في طريقة اختيار المديرين الذين يتلاءم أسلوبهم القيادي مع متطلبات واقع المدرسة اللبنانية، وفي تأهيل أولئك الذين يواجهون حالياً صعوبات في عملهم القيادي. وثمة فائدة أخرى لهذا البحث، تكمن في اقتراح أساليب موضوعية للتقييم التربوي، تستطيع أن تعبِّر حقيقةً عن مستوى الطلاب التحصيلي، سواء داخل المدرسة أم خارجها.

أخيراً، يهمنا التأكيد على أن هذه الدراسة تصلح كوثيقة أساسية يمكن أن ترجع اليها مؤسسات التعليم العالي والادارات التربوية الرسمية للاطلاع على أوضاع الادارة المدرسية في لبنان وعلى واقع أساتذة التعليم الثانوي ولتبيان حقيقة انتاجية المدرسة الثانوية اللبنانية. بالاستناد الى هذا المرجع، يمكن اتخاذ القرارات الاصلاحية واعداد المشاريع المستقبلية لزيادة انتاجية التعليم وفعالية الادارة المدرسية في لبنان.

سابعاً – حدود البحث وقيوده

ان الصعوبة الرئيسة التي واجهت عمل فريق البحث تكمن في عدم استقرار الوضع الأمني العام في البلاد، مما أثار مشكلتين مهمتين:

أولاً – صعوبة وصول المحققين الى عدد من المناطق المضطربة، مما اضطرهم أحياناً كثيرة الى تأجيل عملهم عدة مرات أو الى تكرار زياراتهم للمدارس الواقعة في تلك المناطق.

ثانياً – صعوبة إقناع بعض المسؤولين عن المدارس بتخصيص جزء من وقت الادارة لتزويد المحققين بعلامات التلاميذ المدرسية وبتكريس ساعتين من وقت التلاميذ لتطبيق الاختبار المقنّن. كما أن عدداً من المديرين والمعلمين لم يتجاوب مع المحققين بشأن ملء الاستمارات المتعلقة بهم. لذلك، لم يتحقق التوازن التام بين معطيات الدراسة الثلاث التالية: استمارة المدير والاختبار المقنّن والعلامات المدرسية. وقد توزعت المعطيات التي أمكن الحصول عليها كما يلي:

أدوات القياس المسلَّمة لفريق البحث	العدد من أصل ١٢٢
استمارة المدير (الاختبار الأول)	١١٣
استمارة المدير (الاختبار المعاد)	٦٥
العلامات المدرسية	١٠٤
الاختبار المقنّن	٧٩

أما من الناحية المنهجية، فلا بد من الاقرار بأن دراسة انتاجية المدرسة الثانوية في لبنان لا تقتصر على المتغيرات المعتمدة في هذا البحث، اذ ان انتاجية المدرسة تتأثر بمتغيرات عديدة أخرى، مثل حالة الأبنية والتجهيزات المدرسية وفعالية طرائق التعليم المستخدمة من قبل المعلمين، وأوضاع التلاميذ الاجتماعية – الاقتصادية الخ... كما اننا ركّزنا في هذا البحث على التحليل الكمي للعلاقات الانسانية ونوعية الارتباط بين هذه العلاقات وانتاجية المدرسة، مما أعطى أحياناً عرضنا للنتائج طابعاً جافاً نوعاً ما، بسبب استخدامنا عدة طرائق احصائية، لا سيما في القسمين المتعلقين بأسلوب المدير القيادي وضبطه لوضع المدرسة.

الفصل الثاني

عرض النتائج وتحليلها

الفصل الثاني : عرض النتائج وتحليلها

سوف يعالج هذا الفصل محورين هما : محور المدير ومحور المعلم – التلميذ. في المحور الاول، سنعرض ونحلل النتائج المتعلقة بالفرضيات التي تتناول المتغيرات الأربعة التالية : اسلوب المدير القيادي، وضبط الوضع المدرسي وخبرة المدير وجنسه. أما في المحور الثاني، فسنتطرق الى الفرضيات المتعلقة بمتغيري رضى المعلمين وتحصيل التلاميذ.

وهنا تجدر الاشارة الى اننا سنعالج نتائج تحصيل التلاميذ، حيثما ترد، وفقاً للترتيب التالي :

- علامات التلاميذ المدرسية
- علامات التلاميذ في امتحانات شهادة البكالوريا الرسمية
- علامات التلاميذ في الاختبار المقنَّن.

ولا بد من تذكير القارئ بأننا لجأنا الى عرض النتائج أولاً ثم الى التعليق عليها. لذلك يحسن بالقارئ ان يتابع العرض في كل قسم بانتظار التعليق بعد ذلك.

المحور الأول : المدير

القسم الأول : المدير اللبناني في صورته العامة
القسم الثاني : دور أسلوب المدير في العملية المدرسية
القسم الثالث : دور ضبط الوضع المدرسي في العملية المدرسية
القسم الرابع : دور خبرة المدير في العملية المدرسية
القسم الخامس : دور جنس المدير في العملية المدرسية

القسم الأول : المدير اللبناني في صورته العامة

من الطبيعي ، في البدء ، ان نعطي صورة عامة عن أسلوب المدير اللبناني في قيادة المدرسة الثانوية. ونتساءل هل تنتمي غالبية مديري الثانويات في لبنان الى فئة القادة الذين يعطون الأولوية في اهتماماتهم لإقامة العلاقات الشخصية مع افراد الهيئة التعليمية (م. أ. ت عال) ، أم الى الفئة التي تركّز جهودها على حسن تنفيذ العمل الموكل اليها دونما اعتبار للعلاقات الشخصية مع المعلمين (م. أ. ت متدنٍ)؟ وكيف يتوزع مديرو كل من الفئتين حسب الجنس والفئات العمرية ومقدار الخبرة وقطاع التعليم؟

لقد أظهرت النتائج أن ٦٣٪ من مديري المدارس الثانوية في لبنان تنتمي الى فئة «م. أ. ت» العالية، بينما ينتمي ٢٤٪ منهم الى فئة «م. أ. ت» المتدنية. اما الذين نالوا علامات «م. أ. ت» متوسطة، فقد بلغت نسبتهم ١٣٪ من مجموع المديرين. وهذه الفئة الاخيرة لن يتناولها البحث استناداً الى المنطلق النظري.

جدول رقم ١٦ : توزع المديرين حسب الاسلوب القيادي

الأسلوب القيادي (م. أ. ت)	العدد	النسبة
عـال	٧١	٦٣٪
متوسط	١٥	١٣٪
متدن	٢٧	٢٤٪
المجموع	١١٣	١٠٠٪

من جهة أخرى ، كانت نسبة الذكور في فئتي «م. أ. ت» العالية والمتدنية هي الغالبة ، اذ بلغت في الفئة الاولى ٥٩٪ وفي الثانية ٧٥٪ ، بينما بلغت نسبة الاناث في الفئة الاولى ٢٦٪ مقابل ١٨٪ للفئة الثانية ، كما هو مبيّن في الجدول رقم ١٧.

جدول رقم ١٧ : توزع المديرين حسب الأسلوب القيادي والجنس

الجنس / الاسلوب القيادي	ذكور		إناث		المجموع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
«م. أ. ت» عال	٥٠	٪٥٩	٢١	٪٧٥	٧١	٪١٠٠
«م. أ. ت» متوسط	١٣	٪١٥	٢	٪ ٧	١٥	٪١٠٠
«م. أ. ت» متدنٍ	٢٢	٪٢٦	٥	٪١٨	٢٧	٪١٠٠
المجموع	٨٥	٪١٠٠	٢٨	٪١٠٠	١١٣	٪١٠٠

كذلك، تبين ان اكثرية المديرين هي من الذين تبلغ أعمارهم ٤٠ سنة وما فوق، اذ بلغ عدد هؤلاء ٥٠ مديراً (حوالي ٧٧٪) من أصل ٦٥ مديراً نالوا علامات «م. أ. ت» عالية و ١٧ مديراً (حوالي ٦٥٪) من أصل ٢٦ مديراً نالوا علامات «م. أ. ت» متدنية. ولوحظ ايضاً ان نسبة المديرين الذين تقلّ أعمارهم عن ٣٠ سنة هي ضئيلة جداً (حوالي ٢٪)، وهم ممن نالوا علامات «م. أ. ت» متدنية.

جدول رقم ١٨ : توزع المديرين حسب الأسلوب القيادي وفئات الأعمار

فئات الأعمار (بالسنين) / الاسلوب القيادي	أقل من ٢٥	٢٥-٢٩	٣٠-٣٤	٣٥-٣٩	٤٠-٤٤	٤٥ وما فوق	المجموع
«م. أ. ت» عال	—	—	٤	١١	١٧	٣٣	٦٥
«م. أ. ت» متوسط	—	—	—	٢	٣	٨	١٣
«م. أ. ت» متدنٍ	—	٢	١	٦	٩	٨	١٦
المجموع	صفر	٢	٥	١٩	٢٩	٤٩	١٠٤

أما توزع المديرين حسب مقدار الخبرة في الحقل الاداري، فقد أظهر أن النسبة الكبيرة من المديرين، في فئتي «م. أ. ت» العالية والمتدنية، تتمتع بخبرة تتراوح بين أربع وعشر سنوات، إذ

بلغ عدد هؤلاء على التوالي ٣٢ مديراً (٤٦٪ تقريباً) في الفئة الاولى و ١٥ مديراً (٥٥,٥٪) في الفئة الثانية. لكن، لوحظ مع ذلك ان نسبة المديرين الذين يتمتعون بخبرة تزيد عن عشر سنوات هي أيضاً كبيرة في فئة «م. أ. ت» العالية، اذ بلغت ٤٢٪، بينما لم تتجاوز نسبة هؤلاء في فئة «م. أ. ت» المتدنية الثلث (٣٣,٣٪)، كما هو واضح في الجدول رقم ١٩ :

جدول رقم ١٩ : توزع المديرين حسب الاسلوب القيادي ومقدار الخبرة.

مقدار الخبرة (بالسنين) / الاسلوب القيادي	صفر - ٣	٤ - ١٠	١١ وما فوق	المجموع
«م. أ. ت» عال	٨	٣٢	٢٩	٦٩
«م. أ. ت» متوسط	—	٦	٨	١٤
«م. أ. ت» متدنٍ	٣	١٥	٩	٢٧
المجموع	١١	٥٣	٤٦	١١٠

أخيراً، كان عدد المديرين في كل من فئتي «م. أ. ت» العالية والمتدنية متساوياً تقريباً بين قطاعي التعليم الرسمي والخاص. في الفئة الاولى، بلغ عدد المديرين المنتسبين الى التعليم الرسمي ٣٥ مديراً مقابل ٣٦ مديراً يعملون في القطاع الخاص. وفي الفئة الثانية، بلغ عدد المديرين المنتمين الى التعليم الرسمي ١٣ مديراً مقابل ١٤ مديراً يعملون في القطاع الخاص، كما يبيّن الجدول رقم ٢٠ :

جدول رقم ٢٠ : توزع المديرين حسب الاسلوب القيادي وقطاع التعليم

قطاع التعليم / الاسلوب القيادي	رسمي	خاص	المجموع
«م. أ. ت» عال	٣٥	٣٦	٧١
«م. أ. ت» متوسط	٨	٧	١٥
«م. أ. ت» متدنٍ	١٣	١٤	٢٧
المجموع	٥٦	٥٧	١١٣

اخيراً ، كانت اكثرية المديرين تعتبر أن أوضاع مدارسها مؤاتية لعملها ، حيث تبيّن أن هناك ٥٦ مديراً يضبطون أوضاعهم المدرسية بدرجة عالية ، أي ما نسبته ٥٧,١٤٪ من مجموع المديرين ، بينما كان ٤٢ مديراً يرون أنهم يضبطون الوضع المدرسي بدرجة معتدلة ، أي ما نسبته ٤٢,٨٦٪ .

لكن ، عندما صنّفنا المديرين حسب أسلوبهم القيادي ، اتضح ان هناك ، في فئة «م . أ . ت» العالية ٤٢ مديراً يضبطون الوضع المدرسي بدرجة عالية مقابل ٢٩ مديراً يضبطون هذا الوضع بدرجة معتدلة . أما في فئة «م . أ . ت» المتدنية ، فقد كان عدد المديرين الذين يضبطون أوضاعهم المدرسية بدرجة عالية ١٤ مديراً مقابل ١٣ مديراً يرون أن ضبطهم لهذه الاوضاع معتدلاً ، كما يبين الجدول رقم ٢١ :

جدول رقم ٢١ : توزع المديرين حسب الاسلوب القيادي ودرجة ضبط الوضع المدرسي .

درجة ضبط الوضع المدرسي / الاسلوب القيادي	عالِيَة	معتدلة	المجموع
«م . أ . ت» عال	٤٢	٢٩	٧١
«م . أ . ت» متدنٍ	١٤	١٣	٢٧
المجموع	٥٦	٤٢	٩٨

تحليل النتائج

ان هذا العرض الموجز يسمح لنا بتكوين فكرة كافية عن الصورة العامة لمدير المدرسة الثانوية في لبنان . فالمدير اللبناني هو ، على العموم ، في عمر يتجاوز الأربعين عاماً ويتمتع بخبرة ادارية تقارب العشر سنوات ويتميَّز بأسلوب قيادي ينزع الى إقامة علاقات شخصية مع أفراد الهيئة التعليمية لكسب تأييدهم ومساندتهم له في اداء مهمته وانجاح عمل المؤسسة المدرسية . كما ان معظم المديرين اللبنانيين هم من الذكور ، ومن الذين يعتبرون أن أوضاع مدارسهم ملائمة لهم ، فعلاقاتهم بالمعلمين جيدة والعمل المدرسي منظَّم ونفوذهم الاداري مرضٍ .

بناء عليه ، يمكن القول ان صورة المدير اللبناني تعكس بصدق واقع الانسان اللبناني الذي يعيش في نظام اقتصادي قائم على الخدمات والتجارة ، مما يفرض عليه إقامة العلاقات الشخصية واتباع أساليب المحاورة والترتيبات الشخصية بهدف النجاح في حياته المهنية . ولما كانت المدرسة اللبنانية مؤسسة اجتماعية تمثّل واقع لبنان الحضاري ، فمن الطبيعي أن تكون العلاقات الانسانية القائمة في داخلها متطابقة مع هذا الواقع .

القسم الثاني : دور أسلوب المدير القيادي في العملية المدرسية

ان الفرضيات السبع الأولى تتناول متغير أسلوب المدير القيادي . وسوف نعرض النتائج المتعلقة بهذه الفرضيات ، ثم ننتقل الى تحليلها .

عرض النتائج

الفرضية الأولى : «ان اسلوب المدير (م . أ . ت) ينبئ بصورة معبّرة برضى المعلمين» .

تندرج تحت هذه الفرضية الرئيسة فرضيتان فرعيتان تنطويان على المضمون نفسه بالاضافة الى تحديد درجة ضبط الوضع المدرسي (عالية ومعتدلة) . وقد تبيّن لنا ، عند اختبار مدى صحة هذه الفرضية ، وجود علاقة تنبؤية بين أسلوب المدير ، بشكل عام ، ورضى المعلمين ، حيث بلغت قيمة هذه العلاقة ، المعبّر عنها بحرف «ف» (F-ratio) كما يلي : ٤,٢١ في درجة ضبط الوضع المدرسي العالية و ٤,٢٧ في درجة الضبط المعتدلة ، وذلك بدرجات حرية (Degrees of Freedom) قدرها ٩٣ : ٤ وبمستوى دلالة (P) أدنى من ٠,٠١ .

من جهة أخرى ، تبيّن أن هناك علاقة تنبؤية معبِّرة بين أسلوب المديرين ذوي علامات «م . أ . ت» العالية ورضى المعلمين ، في درجتَي الضبط العالية والمعتدلة ، حيث بلغت قيمة «ف» في الحالتين ١١.٤١ ، وذلك بدرجات حرية قدرها ١ : ٦٩ وبمستوى دلالة أدنى من ٠,٠١ .

كذلك اتضح أن هناك علاقة تنبؤية معبّرة بين أسلوب المديرين ذوي علامات «م . أ . ت» المتدنية ورضى المعلمين ، في درجتَي الضبط العالية والمعتدلة ، اذ بلغت قيمة «ف» على التوالي ٨.١٨ و ٩.٦٧ ، بدرجات حرية قدرها ٢ : ٢٤ وبمستوى دلالة أدنى من ٠.٠١ (راجع الجدولين رقم ٢٢ و ٢٣) .

جدول رقم ٢٢ : العلاقة التنبؤية بين أسلوب المدير (بشكل عام) ورضى المعلمين.

أسلوب المدير (م. أ. ت عال ومتدن) LPC (High & Low)	(ر) مضاعف Multiple R	(ر)٢ R Square	ب B	بيتا Beta	دح df	ف F
درجة الضبط العالية (High Control)	٠,٣٩١٩٣	٠,١٥٣٦١	٠,٠١٤٤٧	٠,٠٣٢٥٠	٤:٩٣	٤,٢١٩٦٦*
درجة الضبط المعتدلة (Moderate Control)	٠,٣٩٤٠٤	٠,١٥٥٢٧	٠,٠١٦٨٩	٠,٠٣٧٩٦	٤:٩٣	٤,٢٧٣٦٢*

*P < .01

جدول رقم ٢٣ : العلاقة التنبؤية بين أسلوب المدير (بمستوييه) ورضى المعلمين.

أسلوب المدير	درجة الضبط	(ر) مضاعف	(ر)٢	ب	بيتا	دح	ف
«م. أ. ت» عال	عالية	٠,٣٧٦٧٣	٠,١٤١٩٣	٠,٢٠٤١١	٠,٣٠٧٤٥	١:٦٩	١١,٤١٢٩٢*
« «	معتدلة	٠,٣٧٦٧٣	٠,١٤١٩٣	٠,٢٠٦١٠	٠,٣١٠٤٥	١:٦٩	١١,٤١٢٩٢*
«م. أ. ت» متدنٍّ	عالية	٠,٦٣٦٧٢	٠,٤٠٥٤١	٠,٣٩٣٤٢-	٠,٣٩٩١٢-	٢:٢٤	٨,١٨١٩٧*
« «	معتدلة	٠,٦٦٨٠٨	٠,٤٤٦٣٤	٠,٣٨٠٤٤-	٠,٣٨٥٩٥-	٢:٢٤	٩,٦٧٣٧٩*

*P < .01

الفرضية الثانية : «ان أسلوب المدير ينبئ بصورة معبّرة بتحصيل التلاميذ».

سوف نتفحّص العلاقة التنبؤية بين أسلوب المدير في كل من درجتَي الضبط العالية والمعتدلة وبين تحصيل التلاميذ وفقاً لمعايير التحصيل الثلاثة : العلامات المدرسية، وعلامات البكالوريا الرسمية، والاختبار المقنّن.

فرضية ٢ – ١ «ان أسلوب المدير ينبئ بصورة معبِّرة بتحصيل التلاميذ في الامتحانات المدرسية».

أظهرت النتائج أن أسلوب المدير القيادي، على العموم، ينبئ بصورة معبِّرة بتحصيل التلاميذ حيث بلغت قيمة «ف» بين هذين المتغيرين ٣,٣٠ في درجة الضبط العالية و ٣,٣٣ في درجة الضبط المعتدلة، وذلك بدرجات حرية قدرها ٣:٩٤ وبمستوى دلالة أدنى من ٠,٠٥.

جدول رقم ٢٤ : العلاقة التنبؤية بين أسلوب المدير (بشكل عام) وعلامات التلاميذ في المدرسة

أسلوب المدير (م. أ. ت عالٍ ومتدنٍ)	(ر) مضاعف	(ر)٢	ب	بيتا	دح	ف
درجة الضبط العالية	٠,٣٠٩٠٠	٠,٠٩٥٤٨	٠,٠٤٦٦٦	٠,٠٦٦٤٥	٣:٩٤	٣,٣٠٧٦١*
درجة الضبط المعتدلة	٠,٣١٠١٣	٠,٠٩٦١٨	٠,٠٤٨٥١	٠,٠٦٩٠٩	٣:٩٤	٣,٣٣٤٤١*

*P < .05

لكن، تجدر الاشارة هنا الى أن هذه العلاقة التنبؤية بين هذين المتغيرين كانت معبِّرة فقط لدى المديرين ذوي علامات «م. أ. ت» العالية، حيث بلغت قيمة «ف» ٥,٦٩ في درجة الضبط العالية و ٥,٧٤ في درجة الضبط المعتدلة، وذلك بدرجات حرية قدرها ٣:٦٧ وبمستوى دلالة أدنى من ٠,٠١.

أما لدى المديرين ذوي علامات «م. أ. ت» المتدنّية، فلم تكن العلاقة التنبؤية بين أسلوبهم القيادي وتحصيل التلاميذ علاقة معبِّرة، سواء كانوا يضبطون الوضع المدرسي بدرجة عالية أم بدرجة معتدلة، اذ بلغت قيمة «ف» في الحالتين ١,٧٣ كما يظهر الجدول رقم ٢٥ :

جدول رقم ٢٥ : العلاقة التنبؤية بين أسلوب المدير (بمستوييه) وعلامات التلاميذ في المدرسة

أسلوب المدير	درجة الضبط	(ر) مضاعف	(ر)٢	ب	بيتا	دح	ف
«م. أ. ت» عال	عالية	٠,٤٥٠٧٠	٠,٢٠٣١٣	٠,١١٦٣٧	٠,١٢٥٤٦	٣:٦٧	٥,٦٩٢٨٦*
« «	معتدلة	٠,٤٥٢٢٤	٠,٢٠٤٥٢	٠,١١٧٥٩	٠,١٢٦٧٧	٣:٦٧	٥,٧٤١٨٨*
«م. أ. ت» متدن	عالية	٠,٢٥٥٠٢	٠,٠٦٥٠٤	٠,٤٨٠٩٨-	٠,٢٢٠٣٨-	١:٢٥	١,٧٣٩٠٢
« «	معتدلة	٠,٢٥٥٠٢	٠,٠٦٥٠٤	٠,٤٩٢٦٩-	٠,٢٢٥٧٤-	١:٢٥	١,٧٣٩٠٢

*P < .01

فرضية ٢ – ٢ «ان أسلوب المدير ينبئ بصورة معبّرة بتحصيل التلاميذ في امتحانات البكالوريا».

تبيّن هنا أن أسلوب المدير القيادي، على العموم، لا ينبئ بصورة معبّرة بتحصيل التلاميذ، سواء

كان ضبط الوضع المدرسي عالياً أم معتدلاً. كما انه لا توجد أية علاقة تنبؤية معبِّرة بين هذين المتغيرين، سواء لدى المديرين الذين نالوا علامات «م. أ. ت» عالية أم لدى أولئك الذين نالوا علامات متدنية (في درجتَي الضبط العالية والمعتدلة). كما هو ظاهر في الجدولين التاليين رقم ٢٦ و ٢٧:

جدول رقم ٢٦ : العلاقة التنبؤية بين أسلوب المدير (بشكل عام) وتحصيل التلاميذ في امتحانات البكالوريا

أسلوب المدير (م. أ. ت عال ومتدن)	(ر) مضاعف	(ر)^2	ب	بيتا	دح	ف
درجة الضبط العالية	٠,١٣٢٤٦	٠,٠١٧٥٥	٠,٠٣٢١٧	٠,٠٧٢٣٠	٢:٩٥	٠,٨٤٨٣٥
درجة الضبط المعتدلة	٠,١٣١٦٣	٠,٠١٧٣٣	٠,٠٣٣٦٢	٠,٠٧٥٥٦	٢:٩٥	٠,٨٣٧٥٥

جدول رقم ٢٧ : العلاقة التنبؤية بين أسلوب المدير (بمستوييه) وتحصيل التلاميذ في امتحانات البكالوريا

أسلوب المدير	درجة الضبط	(ر) مضاعف	(ر)^2	ب	بيتا	دح	ف
«م.أ.ت» عال	عالية	٠,١٤٧٥٠	٠,٠٢١٧٥	٠,٠٠٩١٧	٠,٠١٣٧٦	٤:٦٦	٠,٣٦٦٩٤
« «	معتدلة	٠,١٥٩٤٠	٠,٠٢٥٤١	٠,٠٠٩٦٣	٠,٠١٤٤٤	٤:٦٦	٠,٤٣٠١٤
«م.أ.ت» متدنٍ	عالية	٠,٤١٢١٦	٠,١٦٩٨٨	-٠,١٦١٧٩	-٠,١٦٧٦٨	٢:٢٤	٢,٤٥٥٦٩
« «	معتدلة	٠,٤١٢١٦	٠,١٦٩٨٨	-٠,١٥٧٧٩	-٠,١٦٣٥٣	٢:٢٤	٢,٤٥٥٦٩

فرضية ٢ – ٣ «ان أسلوب المدير ينبئ بصورة معبّرة بتحصيل التلاميذ في الاختبار المقنّن».

هنا أيضاً، ثَبُت انه لا توجد أية علاقة تنبؤية معبّرة بين أسلوب المدير وتحصيل التلاميذ، كما هو مبيَّن في الجدولين التاليين رقم ٢٨ و ٢٩:

جدول رقم ٢٨ : العلاقة التنبؤية بين أسلوب المدير (بشكل عام) وتحصيل التلاميذ في الاختبار المقنّن.

أسلوب المدير (م. أ. ت عال ومتدنٍ)	(ر) مضاعف	(ر)^2	ب	بيتا	دح	ف
درجة الضبط العالية	٠,٢٣٨٦٢	٠,٠٥٦٩٤	-٠,٠٤٣٦٢	-٠,٠٧٣٠٤	٣:٦٢	١,٢٤٧٨٠
درجة الضبط المعتدلة	٠,٢٥٩٦٥	٠,٠٦٧٤٢	-٠,٠٤٣٧٠	-٠,٠٧٣١٦	٣:٦٢	١,٤٩٤٠٣

جدول رقم ٢٩ : العلاقة التنبؤية بين أسلوب المدير (بمستوييه) وتحصيل التلاميذ في الاختبار المقنّن.

أسلوب المدير	درجة الضبط	(ر) مضاعف	(ر)^2	ب	بيتا	دح	ف
«م.أ.ت» عال	عالية	٠,٢٠٣٤٨	٠,٠٤١٤٠	-٠,٠٩٧٨٢	-٠,١٠٨٩٦	٢:٤٧	١,٠١٥٠٣
« «	معتدلة	٠,٢١١٧٩	٠,٠٤٤٨٦	-٠,٠٩٥٧٥	-٠,١٠٦٦٤	٢:٤٧	١,١٠٣٦٢
«م.أ.ت» متدنٍ	عالية	٠,٥٢٥٣٥	٠,٢٧٥٩٩	-٠,٢٨٢٧٩	-٠,٢٠٨٥٨	٤:١١	١,٠٤٨٣٠
« «	معتدلة	٠,٥٥٤٤٢	٠,٣٠٧٣٨	-٠,٢٥٧٥٢	-٠,١٨٩٩٤	٤:١١	١,٢٢٠٤١

الفرضية الثالثة : «هناك ارتباط مباشر ومعبّر بين أسلوب المدير ومتغيّر ضبط الوضع المدرسي».

لما كان متغيّر ضبط الوضع المدرسي يتكوّن من ثلاثة عناصر هي : علاقات المدير بالمعلمين، وتنظيم العمل المدرسي، وقوة مركز المدير، فاننا سوف نعرض النتائج المتعلقة بالارتباط أولاً بين أسلوب المدير القيادي ومتغيّر ضبط الوضع المدرسي عموماً، وثانياً بين الأسلوب وكل من عناصر الضبط على حدة، بغية التمكّن من الحكم على صحة هذه الفرضية.

وقد تبيَّن، بوجه عام، انه لا يوجد أي ارتباط معبّر بين كل من نمطَي الأسلوب القيادي لمديري المدارس وبين ضبط الوضع المدرسي، اذ بلغت قيمة معامل الارتباط، بالنسبة الى فئة «م. أ. ت» العالية ٠,١١، وبالنسبة الى فئة «م. أ. ت» المتدنية ٠,١٧. لذلك، سوف ننتقل مباشرة الى معالجة الفرضيات الفرعية التي تتضمنها الفرضية الرئيسية الثالثة.

فرضية ٣ – ١ «هناك ارتباط مباشر ومعبّر بين أسلوب المدير وعلاقات المدير بالمعلمين».

أثبتت النتائج أن أسلوب المدير عموماً يرتبط ارتباطاً معبّراً بعلاقات المدير بالمعلمين (دون تمييز بين أنواع الأسلوب أو بين درجات ضبط الوضع المدرسي) حيث بلغت قيمة «ر» ٠,٢٨ بمستوى دلالة أدنى من ٠,٠٠٢.

وعند حساب مُعامل الارتباط بين هذين المتغيرين وفقاً لدرجة ضبط الوضع المدرسي تبيّن ان الارتباط بينهما معبّر فقط في درجة الضبط المعتدلة، حيث بلغت قيمة «ر» ٠,٣٦ بمستوى دلالة أدنى من ٠,٠٠٨.

جدول رقم ٣٠: الارتباط بين أسلوب المدير (عموماً) وعلاقات المدير بالمعلمين

أسلوب المدير (م. أ. ت عال ومتدن)	علاقات المدير بالمعلمين
«ر» في درجتي الضبط العالية والمعتدلة	٠,٢٨*
«ر» في درجة الضبط العالية	٠,١٦
«ر» في درجة الضبط المعتدلة	٠,٣٦**

* P < .002
* P < .008

واذا ميّزنا بين الأسلوبين القياديين «العالي» و «المتدني» فقط، دون التفريق بين درجتَي الضبط، يظهر ارتباط معبّر بين هذين المتغيرين، لدى المديرين الذين نالوا علامات «م. أ. ت» متدنية فقط، اذ بلغت قيمة «ر» ٠,٥٧ بمستوى دلالة أدنى من ٠,٠٠١.

جدول رقم ٣١: الارتباط بين أسلوب المدير (بمستوييه) وعلاقات المدير بالمعلمين في درجتَي الضبط العالية والمعتدلة.

أسلوب المدير القيادي	علاقات المدير بالمعلمين
م. أ. ت عال	٠,١٣
م. أ. ت متدنٍ	٠,٥٧*

* P < .001

وفي حال حساب مُعامل الارتباط بين هذين المتغيرين بصورة تفصيلية، فانه لا يظهر أي ارتباط معبِّر بينهما إلاّ لدى المديرين الذين نالوا علامات «م. أ. ت» متدنية ويضبطون الوضع المدرسي بدرجة معتدلة، حيث بلغت قيمة «ر» ٠,٧٤ بمستوى دلالة أدنى من ٠,٠٠٢.

جدول رقم ٣٢: الارتباط بين أسلوب المدير (بمستوييه) وعلاقات المدير بالمعلمين، حسب درجة ضبط الوضع المدرسي.

أسلوب المدير	درجة الضبط	علاقة المدير بالمعلمين
«م. أ. ت» عال	عالية	٠,١٩
«م. أ. ت» عال	معتدلة	– ٠,٠٣
«م. أ. ت» متدنٍ	عالية	٠,٣٤
«م. أ. ت» متدنٍ	معتدلة	٠,٧٤*

* P < .002

فرضية ٣ – ٢ «هناك ارتباط مباشر ومعبّر بين أسلوب المدير وتنظيم العمل المدرسي».

لا يوجد اي ارتباط معبِّر بين أسلوب المدير وتنظيم العمل المدرسي، اجمالاً. لكن عند أخذ درجة الضبط بالاعتبار، يظهر ارتباط سلبي معبّر بين هذين المتغيرين في درجة الضبط المعتدلة، اذ تبلغ قيمة «ر» – ٠,٢٣ بمستوى دلالة أدنى من ٠,٠٦٧

جدول رقم ٣٣: الارتباط بين أسلوب المدير (عموماً) وتنظيم العمل المدرسي

أسلوب المدير («م. أ. ت» عال ومتدن)	تنظيم العمل المدرسي
«ر» في درجتَي الضبط العالية والمعتدلة	٠,٠٢
«ر» في درجة الضبط العالية	٠,٠٦
«ر» في درجة الضبط المعتدلة	– ٠,٢٣*

* P < .067.

وعند التمييز بين الأسلوبين القياديين بمعزل عن درجة ضبط الوضع المدرسي، لا يظهر أي ارتباط معبّر بين هذين المتغيرين، سواء لدى المديرين الذين نالوا علامات «م. أ. ت» عالية أم لدى أولئك الذين نالوا علامات «م. أ. ت» متدنية.

جدول رقم ٣٤ : الارتباط بين أسلوب المدير (بمستوييه) وتنظيم العمل المدرسي في درجتَي الضبط العالية والمعتدلة

أسلوب المدير القيادي	تنظيم العمل المدرسي
م. أ. ت عال	٠,٠٨
م. أ. ت متدنٍّ	٠,٠٧ –

وفي حال توسيع نطاق حساب الارتباط، بحيث يشمل الحالات الأربع الممكنة، يتبيَّن أنه لا يوجد ارتباط معبّر بين أسلوب المدير القيادي وتنظيم العمل المدرسي إلاّ لدى المديرين الذين نالوا علامات «م. أ. ت» متدنية ويضبطون الوضع المدرسي بدرجة معتدلة، وهو ارتباط سلبي اذ تبلغ قيمة «ر» ٠,٥٠ – بمستوى دلالة أدنى من ٠,٠٣٩.

جدول رقم ٣٥ : الارتباط بين أسلوب المدير (بمستوييه) وتنظيم العمل المدرسي، حسب درجة ضبط الوضع المدرسي.

أسلوب المدير	درجة الضبط	تنظيم العمل المدرسي
م. أ. ت عال	عالية	٠,٠٧
م. أ. ت عال	معتدلة	٠,٠٨ –
م. أ. ت متدنٍّ	عالية	٠,٢٨
م. أ. ت متدنٍّ	معتدلة	٠,٠٥٠ –

* P < .039

فرضية ٣ – ٣ «هناك ارتباط مباشر ومعبّر بين أسلوب المدير وقوة مركزه الاداري».

بيَّنت النتائج عدم وجود أي ارتباط معبّر بين أسلوب المدير، اجمالاً، وقوة مركزه الاداري، سواء ميَّزنا أو لم نميِّز بين درجتَي ضبط الوضع المدرسي، كما يدلّ على ذلك الجدول التالي رقم ٣٦ :

جدول رقم ٣٦ : الارتباط بين أسلوب المدير (عموماً) وقوة مركزه الاداري

أسلوب المدير القيادي	قوة مركز المدير
«ر» في درجتَي الضبط العالية والمعتدلة	٠,٠١
«ر» في درجة الضبط العالية	٠,٠٤
«ر» في درجة الضبط المعتدلة	٠,١٣ –

كذلك، لم يظهر أي ارتباط معبّر بين هذين المتغيرين، سواء لدى المديرين الذين نالوا علامات «م. أ. ت» عالية أم لدى أولئك الذين نالوا علامات «م. أ. ت» متدنية، أياً كانت درجة ضبط الوضع المدرسي.

جدول رقم ٣٧ : الارتباط بين أسلوب المدير (بمستوييه) وقوة مركز المدير في درجتَي الضبط العالية والمعتدلة

أسلوب المدير القيادي	قوة مركز المدير
«م. أ. ت» عال	٠,٠٣
«م. أ. ت» متدنٍّ	٠,٢٠ –

اما عند اجراء حساب مُعامل الارتباط وفقاً للاحتمالات الأربعة الممكنة، فاننا لا نكتشف أي ارتباط معبّر بين أسلوب المدير وقوة مركزه الاداري إلا لدى المديرين الذين نالوا علامات «م. أ. ت» متدنية ويضبطون الوضع المدرسي بدرجة معتدلة، وهو ارتباط سلبي اذ بلغت قيمة «ر» ٠,٥٥ – بمستوى دلالة أدنى من ٠,٠٢٥.

وعند إجراء تمييز معاكس، أي بين الأسلوبين القياديين لا بين درجتَي الضبط، يتبيَّن لنا وجود ارتباط مباشر ومعبّر بين هذين المتغيرين في كلا الحالتين، أي لدى المديرين الذين نالوا علامات «م. أ. ت» عالية (ر = ٠,٢٣ بمستوى دلالة أدنى من ٠,٠٢٦) ولدى أولئك الذين نالوا علامات «م. أ. ت» متدنية (ر = – ٠,٣٤ بمستوى دلالة أدنى من ٠,٠٣٩).

جدول رقم ٣٨ : الارتباط بين أسلوب المدير (بمستوييه) ورضى المعلمين في درجتَي الضبط العالية والمعتدلة

أسلوب المدير	رضا المعلمين
«م. أ. ت» عال	٠,٢٣*
«م. أ. ت» متدنٍّ	– ٠,٣٤**

* P < .026

* P < .039

أخيراً، عند حساب مُعامل الارتباط بالنسبة الى الحالات الأربع، اتضح لنا أن هناك ارتباطاً معبّراً بين متغيري أسلوب المدير ورضى المعلمين، في الحالات التالية:

– لدى المديرين الذين نالوا علامات «م. أ. ت» عالية ويضبطون الوضع المدرسي بدرجة معتدلة (ر = ٠,٤٠ بمستوى دلالة أدنى من ٠,٠١٣).

– لدى المديرين الذين نالوا علامات «م. أ. ت» متدنية، حيث ظهر ارتباط سلبي معبّر سواء كانت درجة الضبط عالية (ر = – ٠,٥٤ بمستوى دلالة أدنى من ٠,٠٢١) أم معتدلة (ر = – ٠,٤٥ بمستوى دلالة أدنى من ٠,٠٥٨)

جدول رقم ٣٩ : الارتباط بين أسلوب المدير (بمستوييه) وقوة مركزه الاداري، حسب درجة ضبط الوضع المدرسي.

أسلوب المدير	درجة الضبط	قوة مركز المدير
«م. أ. ت» عال	عالية	– ٠,٠٤
«م. أ. ت» عال	معتدلة	٠,٠٢
«م. أ. ت» متدنٍّ	عالية	٠,٠٣
«م. أ. ت» متدنٍّ	معتدلة	– ٠,٥٥*

* P < .025

الفرضية الرابعة : «هناك ارتباط مباشر ومعبّر بين أسلوب المدير ورضى المعلمين».

أظهرت النتائج أن أسلوب المدير، اجمالاً، لا يرتبط ارتباطاً معبّراً برضى المعلمين، سواء ميَّزنا أو لم نميِّز بين درجتَي ضبط الوضع المدرسي.

جدول رقم ٤٠ : الارتباط بين أسلوب المدير (عموماً) ورضى المعلمين

أسلوب المدير («م. أ. ت» عال ومتدنٍّ)	رضى المعلمين
«ر» في درجتَي الضبط العالية والمعتدلة	٠,١٠
«ر» في درجة الضبط العالية	٠,٠٢
«ر» في درجة الضبط المعتدلة	٠,١٠

جدول رقم ٤١ : الارتباط بين أسلوب المدير (بمستوييه) ورضى المعلمين حسب درجة ضبط الوضع المدرسي.

أسلوب المدير	درجة الضبط	رضى المعلمين
«م. أ. ت» عال	عالية	٠,٠٨
«م. أ. ت» عال	معتدلة	٠,٤٠*
«م. أ. ت» متدنٍّ	عالية	– ٠,٥٤**
«م. أ. ت» متدنٍّ	معتدلة	– ٠,٤٥***

* P < .013

* P < .021

* P < .058

الفرضية الخامسة : «هناك ارتباط مباشر ومعبّر بين أسلوب المدير وتحصيل التلاميذ».

سوف نعالج هنا الارتباط بين أسلوب المدير وتحصيل التلاميذ وفقاً لحالات المعالجة المتَّبعة سابقاً ولمعايير التحصيل الثلاثة المعتمدة.

اذا تناولنا جميع المديرين، دون تمييز بين أسلوبهم ودرجة ضبطهم للوضع المدرسي، نلاحظ انه لا يوجد أي ارتباط معبّر بين أسلوب المدير القيادي، اجمالاً، وبين تحصيل التلاميذ، أياً كانت طريقة تقييم هذا التحصيل. كما نحصل على النتيجة ذاتها عندما نفرّق بين درجتَي ضبط الوضع المدرسي، مثلما هو واضح في الجدول رقم ٤٢ :

جدول رقم ٤٢ : الارتباط بين أسلوب المدير (عموماً) وتحصيل التلاميذ.

أسلوب المدير «م. أ. ت» عال ومتدنٍّ	العلامات المدرسية	علامات البكالوريا	الاختبار المقنَّن
«ر» في درجتَي الضبط معاً	٠,٠١ –	٠,٠٧	٠,٠٠ –
«ر» في درجة الضبط العالية	٠,٠١ –	٠,٠١ –	٠,١٦ –
«ر» في درجة الضبط المعتدلة	٠,١٦ –	٠,١٦	٠,١١

لكن، عندما نميّز بين الأسلوبين القياديين بمعزل عن درجة ضبط الوضع المدرسي، يظهر لنا ان هناك ارتباطاً سلبياً معبّراً بين أسلوب المديرين الذين نالوا علامات «م. أ. ت» متدنية وتحصيل التلاميذ المقاس بالعلامات المدرسية، حيث تبلغ قيمة «ر» – ٠,٤٤ بمستوى دلالة أدنى من ٠,٠١٨ .

جدول رقم ٤٣ : الارتباط بين أسلوب المدير (بمستوييه) وتحصيل التلاميذ في درجتَي ضبط الوضع المدرسي.

أسلوب المدير	العلامات المدرسية	علامات البكالوريا	الاختبار المقنَّن
«م. أ. ت» عال	٠,٠٦	٠,٠٢ –	٠,٠٢ –
«م. أ. ت» متدنٍّ	٠,٤٤ – **	٠,٢١	٠,١١

* P <.018

أخيراً، عند الجمع بين كل من الأسلوبين القياديين وكل من درجتَي الضبط، يتبيَّن لنا أن هناك ارتباطاً سلبياً معبّراً بين أسلوب المدير وتحصيل التلاميذ المقاس بالعلامات المدرسية، فقط لدى المديرين

الذين نالوا علامات «م. أ. ت» متدنية ويضبطون الوضع المدرسي بدرجة عالية، حيث بلغت قيمة «ر» – ٠,٦٦ بمستوى دلالة أدنى من ٠,٠١٣ .

جدول رقم ٤٤ : الارتباط بين أسلوب المدير (بمستوييه) وتحصيل التلاميذ، حسب درجة ضبط الوضع المدرسي.

أسلوب المدير	درجة الضبط	العلامات المدرسية	علامات البكالوريا	الاختبار المقنَّن
«م. أ. ت» عال	عالية	٠,٠٩ –	٠,٠٧ –	٠,١٢ –
«م. أ. ت» عال	معتدلة	٠,٢٠	٠,٠٣	٠,٠٥
«م. أ. ت» متدنٍّ	عالية	٠,٦٦ – *	٠,٣٦	٠,٠٣ –
«م. أ. ت» متدنٍّ	معتدلة	٠,٣٠ –	٠,٠٠	٠,٠٢

* P <.013

الفرضية السادسة : «هناك فروقات معبِّرة في رضى المعلمين حسب أسلوب المدير القيادي».

بشكل عام، لم تكشف النتائج عن أية فروقات معبِّرة في رضى المعلمين حسب أسلوب المدير القيادي. أي ان رضى المعلمين الذين نال مديروهم علامات «م. أ. ت» عالية لم يختلف عن رضى المعلمين الذين نال مديروهم علامات «م. أ. ت» متدنية بمعزل عن درجة ضبط الوضع المدرسي.

وبصورة تفصيلية، أظهرت المعالجة الاحصائية النتائج التالية :

- هناك فروقات معبِّرة في رضى المعلمين الذين ينتمي مديروهم الى فئة «م. أ. ت» العالية ويضبطون الوضع المدرسي بدرجة عالية وبين رضى المعلمين الذين ينتمي مديروهم الى فئة «م. أ. ت» المتدنية ويضبطون الوضع المدرسي بدرجة معتدلة، اذ بلغت قيمة «ت» ١,٩٦ بمستوى دلالة أدنى من ٠,٠٢٥ (منحنى أحاديّ الذيل، One-tailed).
- هناك فروقات معبّرة في رضى المعلمين الذين ينتمي مديروهم الى فئة «م. أ. ت» العالية ويضبطون الوضع المدرسي بدرجة معتدلة وبين رضى المعلمين الذين ينتمي مديروهم الى فئة «م. أ. ت» المتدنية ويضبطون الوضع المدرسي بدرجة عالية، حيث بلغت قيمة «ت» ٣,٤٧ بمستوى دلالة أدنى من ٠,٠٠٠٥ (منحنى أحاديّ الذيل).

لكن، لم تظهر أية فروقات معبِّرة في رضى المعلمين الذين ينتمي مديروهم الى فئة «م. أ. ت»

العالية ورضى أولئك الذين ينتمي مديروهم الى فئة «م. أ. ت» المتدنية، عندما أُجريت المعالجة الاحصائية بين الحالتين، أولاً حسب درجة الضبط العالية (ت = – ١,٠٩) ثم حسب درجة الضبط المعتدلة (ت = – ٠,٧٦).

جدول رقم ٤٥ : اختبار «ت» لمعرفة الفروقات في رضى المعلمين حسب أسلوب المدير القيادي

«م. أ. ت»	درجة الضبط	«م. أ. ت»	درجة الضبط	«ت»
عال	عالية ومعتدلة معاً	متدنٍّ	عالية ومعتدلة معاً	– ٠,١١
عال	عالية	متدنٍّ	عالية	– ١,٠٩
عال	معتدلة	متدنٍّ	معتدلة	– ٠,٧٦
عال	عالية	متدنٍّ	معتدلة	١,٩٦*
عال	معتدلة	متدنٍّ	عالية	٣,٤٧**

* P < .025
* P < .0005

الفرضية السابعة : «هناك فروقات معبِّرة في تحصيل التلاميذ حسب أسلوب المدير القيادي».

تنقسم هذه الفرضية السابعة الى ثلاث فرضيات فرعية كما يلي :

فرضية ٧ – ١ «هناك فروقات معبّرة في تحصيل التلاميذ المدرسي ، حسب أسلوب المدير القيادي».

بصورة عامة، ودون تمييز بين درجتَي ضبط الوضع المدرسي، ثبُت انه لا توجد أية فروقات معبّرة في تحصيل التلاميذ، المقاس بالعلامات المدرسية، حسب أسلوب المدير القيادي (ت = – ٠,١٩).

وبشكل تفصيلي، ظهرت فروقات معبِّرة في تحصيل التلاميذ المدرسي حسب أسلوب المدير القيادي في الحالات التالية :

- بين المدارس التي نال مديروها علامات «م. أ. ت» عالية ويضبطون الوضع المدرسي بدرجة معتدلة والمدارس التي نال مديروها علامات «م. أ. ت» متدنية ويضبطون الوضع المدرسي بدرجة عالية، حيث بلغت قيمة «ت» – ٢,٠٠ بمستوى دلالة أدنى من ٠,٠٢٥ (منحنى أحادي الذيل).
- بين المدارس التي نال مديروها علامات «م. أ. ت» عالية ويضبطون الوضع المدرسي بدرجة معتدلة والمدارس التي نال مديروها علامات «م. أ. ت» متدنية والتي تعرف أيضاً درجة ضبط معتدلة، اذ بلغت قيمة «ت» – ١,٨١ بمستوى دلالة أدنى من ٠,٠٥ (منحنى أحادي الذيل).

جدول رقم ٤٦ : اختبار – ت لمعرفة الفروقات في تحصيل التلاميذ (العلامات المدرسية) حسب أسلوب المدير القيادي

«م. أ. ت»	درجة الضبط	«م. أ. ت»	درجة الضبط	«ت»
عال	عالية	متدنٍّ	معتدلة	١,١٢
عال	معتدلة	متدنٍّ	عالية	– ٢,٠٠*
عال	عالية	متدنٍّ	عالية	٠,٣٨
عال	معتدلة	متدنٍّ	معتدلة	– ١,٨١**

* P < .025
** P < .05

فرضية ٧ – ٢ «هناك فروقات معبّرة في تحصيل التلاميذ في امتحانات البكالوريا حسب أسلوب المدير القيادي».

عموماً، ودون تمييز بين درجتَي ضبط الوضع المدرسي، دلّت النتائج على عدم وجود أية فروقات معبّرة في تحصيل التلاميذ، المقاس بعلامات البكالوريا الرسمية، حسب أسلوب المدير القيادي (ت = ٠,٨٥).

وبشكل تفصيلي، ظهرت فروقات معبّرة في تحصيل التلاميذ في امتحانات البكالوريا، حسب أسلوب المدير القيادي، في الحالات التالية :

- بين المدارس التي نال مديروها علامات «م. أ. ت» عالية ويضبطون الوضع المدرسي فيها بدرجة عالية والمدارس التي نال مديروها علامات «م. أ. ت» متدنية ويضبطون الوضع المدرسي فيها بدرجة معتدلة، حيث بلغت قيمة «ت» ١,٦٩ بمستوى دلالة أدنى من ٠,٠٥ (منحنى أحادي الذيل).
- بين المدارس التي نال مديروها علامات «م. أ. ت» عالية وتعرف درجة ضبط معتدلة والمدارس التي نال مديروها علامات «م. أ. ت» متدنية وتعرف أيضاً درجة ضبط معتدلة، حيث بلغت قيمة «ت» ١,٢٩ بمستوى دلالة أدنى من ٠,١٠ (منحنى أحادي الذيل).

جدول رقم ٤٧ : اختبار ـ ت لمعرفة الفروقات في تحصيل التلاميذ في امتحانات البكالوريا حسب أسلوب المدير القيادي

«م. أ. ت»	درجة الضبط	«م. أ. ت»	درجة الضبط	«ت»
عال	عالية	متدنٍّ	معتدلة	١,٦٩ *
عال	معتدلة	متدنٍّ	عالية	٠,٢٠
عال	عالية	متدنٍّ	عالية	٠,٦٩
عال	معتدلة	متدنٍّ	معتدلة	١,٢٩ **

*P < .05

**P < .10

فرضية ٧ – ٣ «هناك فروقات معبِّرة في تحصيل التلاميذ في الاختبار المقنَّن حسب أسلوب المدير القيادي».

بيَّنت المعالجة الاحصائية، هنا أيضاً، أنه لا توجد أية فروقات معبِّرة في تحصيل التلاميذ، المقاس بعلامات الاختبار المقنَّن، حسب أسلوب المدير القيادي، في درجتَي الضبط العالية والمعتدلة معاً (ت = – ٠,٠٤).

وبصورة مفصَّلة، لم تظهر فروقات معبِّرة في تحصيل التلاميذ في الاختبار المقنَّن حسب أسلوب المدير القيادي، إلا في حالة واحدة هي:

– بين المدارس التي نال مديروها علامات «م. أ. ت» عالية ويضبطون الوضع المدرسي فيها بدرجة عالية والمدارس التي نال مديروها علامات «م. أ. ت» متدنية وتعرف درجة ضبط معتدلة، حيث بلغت قيمة «ت» ١,٣٣ بمستوى دلالة أدنى من ٠,١٠ (منحنى أحادي الذيل).

جدول رقم ٤٨ : اختبار – ت لمعرفة الفروقات في تحصيل التلاميذ في الاختبار المقنَّن حسب أسلوب المدير القيادي.

«م. أ. ت»	درجة الضبط	«م. أ. ت»	درجة الضبط	«ت»
عال	عالية	متدنٍّ	معتدلة	١,٣٣ *
عال	معتدلة	متدنٍّ	عالية	– ١,٠٩
عال	عالية	متدنٍّ	عالية	– ٠,٤١
عال	معتدلة	متدنٍّ	معتدلة	٠,٦٩

*P <.10

تحليل النتائج

ان الاسلوب القيادي للمدير اللبناني يلعب دوراً هاماً في إضفاء جو معنوي واكاديمي معيّن على المدرسة الثانوية. ولا ريب في أن تأثير أسلوب المدير على جوّ المدرسة هذا يختلف، بدرجة كبيرة، بين أن يكون المدير من نوع القادة الذين يهتمون بإقامة العلاقات الشخصية والاجتماعية مع أفراد الهيئة التعليمية (م. أ. ت عال) كوسيلة لتنفيذ المهمة المدرسية، أو أن يكون من الذين يركّزون جهودهم على حسن اداء العمل دون اعتبار للعلاقات الشخصية مع المعلمين (م. أ. ت متدنٍّ). ولعل أهم دليل على ما نقول النتائج التي توصلنا اليها والتي تظهر ان لمتغير أسلوب المدير القيادي، بشكل عام، علاقة تنبؤية برضى المعلمين وتحصيل التلاميذ في المدارس. مما يعني، بصورة غير مباشرة، ان مناخ العمل في المدرسة يتأثر كثيراً بالنمط القيادي الذي يمارسه المدير.

فبالنسبة الى الاسلوب القيادي «م. أ. ت» العالي وعلاقته التنبؤية برضى المعلمين، لاحظنا ان هذه العلاقة ايجابية ومهمة، مهما كانت درجة ضبط الوضع المدرسي. لكنها اكثر ايجابية في درجة الضبط العالية (اذ بلغ معدل رضى المعلمين ١٧,٧٣ في درجة الضبط العالية مقابل ١١,٤٩ في درجة الضبط المعتدلة)، مما يعني ان المعلمين الذين يدرّسون في مدرسة يديرها شخص يهتمّ بالعلاقات الشخصية (م. أ. ت عال) يكونون اكثر رضىً عن مديرهم في حال كان الوضع المدرسي مضبوطاً بدرجة عالية من قبل هذا المدير. هنا، نلفت نظر القارئ الى ان رضى هؤلاء المعلمين تجاه مديرهم هو أمر منفصل تماماً عن مواقفهم أو مشاعرهم حيال ظروف عملهم الاخرى، حيث ثبت لنا ان هذه المواقف هي سلبية بشكل عام في لبنان (راجع محور المعلم ـ التلميذ).

بالاضافة الى ذلك، فان مُعامِلات الارتباط الايجابية بين أسلوب «م. أ. ت» العالي ورضى المعلمين أكّدت هذه الظاهرة.

أما لجهة العلاقة التنبؤية بين أسلوب «م. أ. ت» العالي وتحصيل التلاميذ، فقد وجدنا انها معبّرة وايجابية فقط بالاستناد الى العلامات المدرسية، أي انه اذا كان المدير يتصف بالنمط القيادي العالي، فمن المفترض ان يؤثّر تأثيراً ايجابياً على تحصيل التلاميذ المدرسي. (هذا بالطبع دون أن نأخذ بالاعتبار أياً من العوامل الأخرى المؤثّرة على مستوى التحصيل، كفعالية المعلم او الفئة الاجتماعية ـ الاقتصادية للتلميذ أو مستوى المدرسة التعليمي الخ..). وفي الواقع، اذا لم يظهر أي ارتباط معبّر بين أسلوب «م. أ. ت» العالي وتحصيل التلاميذ في المدارس، فذلك لا يرجع الى نمط أسلوب المدير القيادي بقدر ما يرجع الى عدد كبير من المتغيرات المتداخلة التي تؤثّر على تحصيل التلاميذ مثل رضى المعلمين ومستوى اعدادهم، وقطاع التعليم الذي تنتمي اليه المدرسة، والتجهيزات والأبنية المدرسية الخ...

بالنسبة الى أسلوب «م. أ. ت» المتدني، وجدنا ان العلاقة التنبؤية بين هذا الأسلوب ورضى المعلمين، هي علاقة معبّرة لكنها سلبية الطابع، بمعنى أن تفاعل المعلمين مع هذه الفئة من المديرين سلبي وغير مثمر؛ وهذه السلبية قائمة في حالتَي ضبط الوضع المدرسي، العالية والمعتدلة. من جهة اخرى، فان هذا الاسلوب الاداري لا ينبئ بتحصيل التلاميذ اطلاقاً، أي انه لا يمكننا التكهّن بمستوى انتاجية المدرسة بالاستناد الى هذا النمط القيادي لدى المديرين، بمعزل عن غيره من المتغيرات. لكن، اتضح انه لا يوجد أي ارتباط بين هذا النمط القيادي من جهة وعلامات التلاميذ في امتحانات البكالوريا والاختبار المقنّن من جهة ثانية.

أما الارتباط بينه وبين تحصيل التلاميذ في المدارس، فقد كان ذا طبيعة سلبية عموماً، كما كان معبّراً في درجة الضبط العالية، أي ان تحصيل التلاميذ في المدارس يتأثّر بصورة سلبية بأسلوب المدير الذي يركّز على حسن تنفيذ العمل.

عند المقارنة بين تأثير كل من الأسلوبين في القيادة، نجد أن أسلوب «م. أ. ت» العالي يترك أثراً إيجابياً على رضى المعلمين وتحصيل التلاميذ المدرسي، بينما يحدث العكس بالنسبة الى أسلوب «م. أ. ت» المتدني الذي يترك أثراً سلبياً على هذين المتغيرين. ونلفت الانتباه هنا الى أن تأثير متغيّر الأسلوب القيادي يتوقف عند حدود المدرسة، اذ لم نجد انه ارتبط ارتباطاً معبّراً بالعلامات التي حصل عليها التلاميذ في امتحانات البكالوريا الرسمية أو في الاختبار المقنّن، مما يثبت أن تأثير المتغيرات الخارجية (أي الخارجة عن دور المدير) التي أشرنا اليها سابقاً يطغى على تأثير المدير، بصورة شبه كلية، في مجال تحصيل التلاميذ. في ما يخصّ العلاقة بين أسلوب المدير وضبط الوضع المدرسي، يجدر التذكير أولاً بأن المدير هو الذي قدّر بنفسه درجة ضبطه لوضع المدرسة. بناء عليه، فاننا عندما ندرس العلاقة بين هذين المتغيرين، نكون بصدد دراسة العلاقة بين حاجات المدير الأساسية (Basic needs structure) من جهة، ونظرته الذاتية الى ضبطه للوضع المدرسي، من جهة أخرى.

وفي هذا المجال، لم يظهر أي ارتباط معبّر بين أسلوب المدير وبين نظرته الى ضبط الوضع المدرسي، وبالتالي بين أسلوبه في قيادة المدرسة وبين المناخ العام الذي يراه مؤاتياً لنجاح العمل المدرسي. لكن، اذا نظرنا الى تفاصيل هذا الارتباط، نلاحظ انه معبِّر لدى المديرين الذين يتصفون بأسلوب «م. أ. ت» المتدني، في درجة الضبط المعتدلة؛ بيد أن مدلول هذا الارتباط ايجابي بالنسبة الى علاقة المدير بالمعلمين (العنصر الأهم) وسلبي بالنسبة الى تنظيم العمل المدرسي وقوة مركز المدير. ان هذه النتائج تدلّ على أمرين مهمّين هما:

أولاً، ان المديرين الذين ينتمون الى فئة «م. أ. ت» العالية يتحلّون بصفات شخصية تختلف في طبيعتها عن نظرتهم الى حقيقة ضبطهم للوضع المدرسي. ويرجع ذلك أساساً الى كون هذه الفئة من المديرين تضفي صفة الايجابية على مواقفها المعلنة، وتعتبر ان عملها يسير قُدُماً دونما صعوبات تُذكر، لأن تقييمها لهذا العمل مرتكز على علاقاتها الطيّبة مع أفراد الهيئة التعليمية.

ثانياً، ان المديرين الذين ينتمون الى فئة «م. أ. ت» المتدنية، يصفون علاقتهم بالمعلمين وصفاً ايجابياً يتوافق مع الواقع ومع بنية حاجاتهم الأساسية. غير ان نظرتهم الى تنظيم العمل المدرسي من جهة والى قوة مركزهم من جهة ثانية هي نظرة سلبية، مما يعني ان مستوى هذين العنصرين متدنٍّ حقاً، وهو أمر يتطابق مع الواقع اللبناني، حيث يفتقر المديرون الذين يعطون الأولوية لحسن تنفيذ مهامهم الى عنصري قوة المركز والتنظيم الاداري الضروريين للاضطلاع بمسؤولياتهم الادارية وفقاً لما هو مطلوب. قبل الانتهاء من تحليل النتائج المتعلقة بمتغير أسلوب المدير، لعله من المفيد إعطاء لمحة سريعة عن مدلولها على الصعيد النظري الصرف. فقد رأينا أن بعض النتائج أثبت صحة نظرية «فيدلر» بينما أكد بعضها الآخر بطلانها. وهكذا نستخلص أن أداة «م. أ. ت» (L.P.C.)، التي وضعها «فيدلر» استطاعت أن تميّز بين أسلوبين مختلفين في الادارة: واحد يحرص فيه المدير على إقامة العلاقات الشخصية مع أفراد الهيئة التعليمية تسهيلاً لإنجاز الأعمال المطلوبة، وآخر يشدّد فيه المدير على حسن تنفيذ العمل دون الوصول الى ذلك عبر العلاقات الشخصية مع زملائه المعلمين.

ومن الواضح أن وجود علاقة تنبؤية بين كل من هذين الأسلوبين الإداريين وبين رضى المعلمين من جهة، وتحصيل التلاميذ داخل المدرسة من جهة ثانية، يؤكد أقوال «فيدلر» في هذا الصدد.

لكن العلاقة بين الأسلوب القيادي وضبط الوضع المدرسي من جهة وانتاجية المدرسة من جهة ثانية لم تكن مطابقة لما قصد اليه فيدلر في نموذجه التوافقي، اذ يعتبر فيدلر ان انتاجية المدرسة، أو بتعبير آخر تحصيل التلاميذ، تتوقف على مدى توافق أسلوب المدير القيادي مع ضبطه للوضع المدرسي. وهكذا، مثلاً، يكون أسلوب «م. أ. ت» العالي ذا تأثير ايجابي وفعّال على تحصيل التلاميذ، عندما يضبط المدير وضع المدرسة بدرجة معتدلة؛ كما يؤثّر أسلوب «م. أ. ت» المتدني تأثيراً ايجابياً على تحصيل التلاميذ عندما يضبط المدير هذا الوضع بدرجة عالية. والحال أن النتائج المعروضة آنفاً

لا تدلّ على اختلاف انتاجية المدرسة على أساس توافق الأسلوب مع ضبط الوضع المدرسي. فمستوى التلاميذ التحصيلي لا يتوقف على مدى توافق ضبط الوضع المدرسي مع أسلوب المدير القيادي، حسبما تنصّ عليه نظرية فيدلر، بل بالعكس لا توجد مثلاً أية علاقة تنبؤية بين أسلوب المديرين ذوي علامات «م. أ. ت» المتدنية وتحصيل التلاميذ في المدارس، سواء كان ضبط الوضع المدرسي عالياً أم معتدلاً.

واذا تفحّصنا الارتباط بين أسلوب المدير وتحصيل التلاميذ، نجد مرة ثانية أن علاقة أسلوب «م. أ. ت» المتدني مع علامات التلاميذ المدرسية هي علاقة سلبية في درجة الضبط العالية، الأمر الذي يناقض نظرية فيدلر.

والجدير بالملاحظة أن نوعية ارتباط أسلوب المدير برضى المعلمين تتطابق، في دراستنا هذه، مع النتائج التي توصلت اليها دراستنا المصغّرة السابقة في لبنان[1]، حيث ظهر أن العلاقة بين أسلوب المديرين المنتمين الى فئة «م. أ. ت» العالية ورضى المعلمين كانت علاقة ايجابية في كلا حالتَي ضبط الوضع المدرسي، بينما كانت سلبية بين أسلوب «م. أ. ت» المتدني ورضى المعلمين، في حالتَي الضبط أيضاً.

"The effect of the Least Preferred Co-worker measure on school out comes in Lebanon's educational system", Journal of Psychology, 1981, 108, 3-6.

القسم الثالث: دور ضبط الوضع المدرسي في العملية المدرسية

نذكّر أولاً بأن متغير ضبط الوضع المدرسي يتوقف على ثلاثة عناصر هي التالية: علاقات المدير بالمعلمين وتنظيم العمل المدرسي وقوة مركز المدير. وسوف نعرض ثم نحلّل النتائج العائدة الى الفرضيات المتعلقة بهذا المتغير ككل، ثم بكل من عناصره الثلاثة. وهذه الفرضيات هي ذات الأرقام ٨ و ٩ و ١٠ و ١١ و ١٢.

عرض النتائج

الفرضية الثامنة: «هناك ارتباط مباشر ومعبّر بين ضبط الوضع المدرسي ورضى المعلمين».

لقد أثبتت النتائج وجود ارتباط معبّر بين متغير ضبط الوضع المدرسي ككل ورضى المعلمين إذ بلغت قيمة معامل الارتباط ٠,٢٨ بمستوى دلالة أدنى من ٠,٠٠٢.

وعند حساب معامل الارتباط بين رضى المعلمين وعناصر ضبط الوضع المدرسي الثلاثة، كل على حدة، دون أخذ أسلوب المدير القيادي بالاعتبار، وجدنا أن هناك ارتباطاً معبّراً بين رضى المعلمين في المدارس الثانوية وبين كل من عناصر الضبط الثلاثة، إذ بلغت قيمة «ر» بالنسبة الى علاقات المدير بالمعلمين ٠,٢٢ بمستوى دلالة أدنى من ٠,٠١، وبالنسبة الى تنظيم العمل المدرسي ٠,١٤ بمستوى دلالة أدنى من ٠,٠٨، وبالنسبة الى قوة مركز المدير ٠,٢٣ بمستوى دلالة أدنى من ٠,٠٠٩ كما هو مبيّن في الجدول رقم ٤٩:

جدول رقم ٤٩: الارتباط بين رضى المعلمين عموماً وعناصر ضبط الوضع المدرسي («م. أ. ت» عالٍ ومتدنٍّ)

عناصر ضبط الوضع المدرسي / رضى المعلمين	علاقة المدير بالمعلمين	تنظيم العمل المدرسي	قوة مركز المدير
معامل الارتباط «ر»	٠,٢٢***	٠,١٤**	٠,٢٣**

** P<.009
** P<.08
*** P<.01

أما في حال حساب معامل الارتباط وفقاً لأسلوب المدير القيادي، فاننا نلاحظ وجود ارتباط معبِّر بين رضى المعلمين وكل من عناصر ضبط الوضع المدرسي على حدة، فقط في المدارس التي نال مديروها علامات «م. أ. ت» عالية. وقد بلغت قيمة «ر» هنا بالنسبة الى علاقة المدير بالمعلمين ٠,٣٠ بمستوى دلالة أدنى من ٠,٠٠٥، وبالنسبة الى تنظيم العمل المدرسي ٠,١٧ بمستوى دلالة أدنى من ٠,٠٧١ وبالنسبة الى قوة مركز المدير ٠,٣٠ بمستوى دلالة أدنى من ٠,٠٠٥.

جدول رقم ٥٠ : الارتباط بين رضى المعلمين وعناصر ضبط الوضع المدرسي، حسب أسلوب المدير القيادي

عناصر الضبط / رضى المعلمين	علاقة المدير بالمعلمين	تنظيم العمل المدرسي	قوة مركز المدير
لدى المديرين ذوي علامات «م. أ. ت» العالية	٠,٣٠*	٠,١٧**	٠,٣٠*
لدى المديرين ذوي علامات «م. أ. ت» المتدنية	٠,٠٦	٠,٠١	٠,٠٢

* P < .005

** P < .071

أخيراً، ان المعالجة الاحصائية لكشف مدى الارتباط بين رضى المعلمين وعناصر ضبط الوضع المدرسي وفقاً لأسلوب المدير القيادي ولدرجة ضبطه لوضع المدرسة في آن واحد، أظهرت النتائج التالية:

– هناك ارتباط سلبي معبِّر بين رضى المعلمين وعلاقة المدير بالمعلمين في المدارس التي نال مديروها علامات «م. أ. ت» متدنية ويضبطون الوضع المدرسي بدرجة عالية حيث بلغت قيمة «ر» – ٠,٤١ بمستوى دلالة أدنى من ٠,٠٦٩.

– هناك ارتباط معبِّر بين رضى المعلمين وقوة مركز المدير في المدارس التي نال مديروها علامات «م. أ. ت» عالية ويضبطون الوضع المدرسي بدرجة عالية، حيث بلغت قيمة «ر» ٠,٣٦ بمستوى دلالة أدنى من ٠,٠١٠.

بينما لم تكشف النتائج عن أي ارتباط معبِّر بين رضى المعلمين وأي من عناصر ضبط الوضع المدرسي في الحالات الأخرى.

جدول رقم ٥١ : الارتباط بين رضى المعلمين وعناصر ضبط الوضع المدرسي، حسب أسلوب المدير ودرجة ضبطه لوضع المدرسة.

رضى المعلمين حسب		علاقة المدير بالمعلمين	تنظيم العمل المدرسي	قوة مركز المدير
أسلوب المدير	ودرجة الضبط			
«ر» لدى «م.أ.ت» عال	عالية	٠,٠٩	– ٠,٠٧	٠,٣٦*
«ر» لدى «م.أ.ت» عال	معتدلة	٠,٢١	– ٠,١٧	– ٠,٠٩
«ر» لدى «م.أ.ت» متدنٍّ	عالية	– ٠,٤١**	– ٠,٣٤	– ٠,١٩
«ر» لدى «م.أ.ت» متدنٍّ	معتدلة	– ٠,١٥	– ٠,٢٠	٠,١٤

* P < .010

** P < .069

الفرضية التاسعة : هناك ارتباط مباشر ومعبِّر بين ضبط الوضع المدرسي وتحصيل التلاميذ.

أظهرت النتائج وجود ارتباط معبِّر بين ضبط الوضع المدرسي ككل وبين تحصيل التلاميذ في المدارس حيث بلغت قيمة «ر» ٠,٢٦ بمستوى دلالة أدنى من ٠,٠٠٦، وفي امتحانات البكالوريا الرسمية، حيث بلغت قيمة «ر» ٠,١٦ بمستوى دلالة أدنى من ٠,٠٥. بينما لم يظهر أي ارتباط معبّر بين ضبط الوضع المدرسي وعلامات التلاميذ في الاختبار المقنَّن.

وسوف نعرض الآن، على التوالي، النتائج المتعلقة بالارتباط بين كل من عناصر ضبط الوضع المدرسي الثلاثة من جهة، وبين تحصيل التلاميذ بمقاييسه الثلاثة، من جهة أخرى:

فرضية ٩ – ١ : هناك ارتباط مباشر ومعبّر بين علاقات المدير بالمعلمين وتحصيل التلاميذ.

بصورة عامة، تَبْتَ وجود ارتباط سلبي معبِّر بين علاقات المدير بالمعلمين وعلامات التلاميذ في الاختبار المقنَّن، وذلك في درجة الضبط العالية، حيث بلغت قيمة «ر» – ٠,٣٠ بمستوى دلالة أدنى من ٠,٠٣. كما ظهر ارتباط سلبي معبّر بين علاقات المدير بالمعلمين وعلامات التلاميذ المدرسية، في درجة الضبط المعتدلة، حيث بلغت قيمة «ر» – ٠,٣٤ بمستوى دلالة أدنى من ٠,٠٢. بينما لم يكن هناك أي ارتباط بين هذين المتغيرين في حالات المقارنة الأخرى.

جدول رقم ٥٢ : مُعامل الارتباط بين علاقات المدير بالمعلمين وتحصيل التلاميذ (م. أ. ت عالٍ ومتدنٍّ معاً)

مقاييس التحصيل / علاقة المدير بالمعلمين	العلامات المدرسية	علامات شهادة البكالوريا	علامات الاختبار المقنَّن
في درجة الضبط العالية	٠,٠١	– ٠,١٠	– ٠,٣٠ *
في درجة الضبط المعتدلة	– ٠,٣٤ **	– ٠,٠٩	– ٠,١٣

* P <.03
** P <.02

بشكل تفصيلي، لم تبيِّن النتائج المتعلقة بفئة المديرين الذين نالوا علامات «م. أ. ت» عالية أي ارتباط معبّر بين علاقات المدير بالمعلمين وتحصيل التلاميذ في درجة الضبط العالية. لكن ظهر، في درجة الضبط المعتدلة، ارتباط سلبي معبّر بين علاقات المدير بالمعلمين من جهة وكل من علامات البكالوريا الرسمية والاختبار المقنَّن من جهة ثانية، إذ بلغت قيمة «ر» في الحالة الأولى – ٠,٣٣ بمستوى دلالة أدنى من ٠,٠٥ وفي الحالة الثانية – ٠,٣٤ بمستوى دلالة أدنى من ٠,٠٩.

جدول رقم ٥٣ : مُعامل الارتباط بين علاقات المدير بالمعلمين وتحصيل التلاميذ (م. أ. ت عالٍ)

مقاييس التحصيل / علاقة المدير بالمعلمين	العلامات المدرسية	علامات شهادة البكالوريا	علامات الاختبار المقنَّن
في درجة الضبط العالية	٠,٠٢	– ٠,١٣	– ٠,٢٢
في درجة الضبط المعتدلة	– ٠,١٩	– ٠,٣٣ *	– ٠,٣٤ **

* P <.05
** P <.09

أما بالنسبة للمديرين ذوي علامات «م. أ. ت» المتدنية، فقد ظهر ارتباط سلبي معبِّر بين علاقات المدير بالمعلمين وكل من تحصيل التلاميذ في الاختبار المقنَّن، في درجة الضبط العالية (ر = – ٠,٨١ بمستوى دلالة أدنى من ٠,٠١) وعلاماتهم المدرسية، في درجة الضبط المعتدلة (ر = – ٠,٥٢ بمستوى دلالة أدنى من ٠,٠٤).

جدول رقم ٥٤ : مُعامل الارتباط بين علاقات المدير بالمعلمين وتحصيل التلاميذ (م. أ. ت متدنٍّ)

مقاييس التحصيل / علاقة المدير بالمعلمين	العلامات المدرسية	علامات البكالوريا	علامات الاختبار المقنَّن
في درجة الضبط العالية	٠,٠٠٥	– ٠,٠٢	– ٠,٨١ *
في درجة الضبط المعتدلة	– ٠,٥٢ **	٠,١١	– ٠,٠٤

* P < .01
** P < .04

فرضية ٩ – ٢ : هناك ارتباط مباشر ومعبّر بين تنظيم العمل المدرسي وتحصيل التلاميذ.

بصورة عامة، بيَّنت النتائج عدم وجود ارتباط معبِّر بين تنظيم العمل المدرسي وتحصيل التلاميذ (بجميع مقاييسه) عندما يكون الوضع المدرسي مضبوطاً بدرجة عالية. لكن، في درجة الضبط المعتدلة، كانت النتيجة معاكسة تماماً، إذ بلغت قيمة معاملات الارتباط بين تنظيم العمل المدرسي وتحصيل التلاميذ، كما يلي:

٠,٤١ بمستوى دلالة أدنى من ٠,٠٠٥ للعلامات المدرسية
٠,٢٦ بمستوى دلالة أدنى من ٠,٠٥ لعلامات البكالوريا
٠,٢٧ بمستوى دلالة أدنى من ٠,٠٨ لعلامات الاختبار المقنَّن.

جدول رقم ٥٥ : معامل الارتباط بين تنظيم العمل المدرسي وتحصيل التلاميذ
(م. أ. ت عال ومتدن معاً)

مقاييس التحصيل / تنظيم العمل المدرسي	العلامات المدرسية	علامات البكالوريا	الاختبار المقنَّن
في درجة الضبط العالية	٠,٠٩ –	٠,٢١	٠,١١
في درجة الضبط المعتدلة	*٠,٤١	**٠,٢٦	***٠,٢٧

* P < .005
** P < .05
*** P < .08

واذا أخذنا المديرين الذين هم من فئة «م. أ. ت» العالية فقط، فان النتيجة التي تنطبق عليهم هي نفسها التي ظهرت بالنسبة لجميع مديري العيّنة، أي انه لم يبرز أي ارتباط معبّر بين قوة مركز المدير وتحصيل التلاميذ إلاّ في درجة الضبط المعتدلة، حيث بلغت قيمة معاملات الارتباط على التوالي:

٠,٤٦ بمستوى دلالة أدنى من ٠,٠٠٩ للعلامات المدرسية
٠,٣٨ بمستوى دلالة أدنى من ٠,٠٢٥ لعلامات البكالوريا
٠,٥٣ بمستوى دلالة أدنى من ٠,٠١ للاختبار المقنَّن

جدول رقم ٥٦ : معامل الارتباط بين تنظيم العمل المدرسي وتحصيل التلاميذ
(م. أ. ت عالٍ)

مقاييس التحصيل / تنظيم العمل المدرسي	العلامات المدرسية	علامات البكالوريا	الاختبار المقنَّن
في درجة الضبط العالية	٠,٠٨ –	٠,١٨	٠,١٣
في درجة الضبط المعتدلة	*٠,٤٦	**٠,٣٨	***٠,٥٣

* P < .009
** P < .025
*** P < .01

أما في ما يتعلق بالمديرين المنتمين الى فئة «م. أ. ت» المتدنية، فقد كشفت النتائج ما يلي: في درجة الضبط العالية، هناك ارتباط معبّر بين تنظيم العمل المدرسي وعلامات التلاميذ في البكالوريا الرسمية فقط، اذ بلغت قيمة «ر» ٠,٣٤ بمستوى دلالة أدنى من ٠,١٢.

أما في درجة الضبط المعتدلة، فليس هناك أي ارتباط معبّر بين تنظيم العمل المدرسي وتحصيل التلاميذ بمقاييسه كافة.

جدول رقم ٥٧ : معامل الارتباط بين تنظيم العمل المدرسي وتحصيل التلاميذ.
(م. أ. ت متدنٍ)

مقاييس التحصيل / تنظيم العمل المدرسي	العلامات المدرسية	علامات البكالوريا	الاختبار المقنَّن
في درجة الضبط العالية	٠,١٥ –	*٠,٣٤	٠,٠٢
في درجة الضبط المعتدلة	٠,٣٥	٠,١٧	٠,٠٤ –

* P < .12

فرضية ٩ – ٣ : هناك ارتباط مباشر ومعبِّر بين قوة مركز المدير وتحصيل التلاميذ

عند دراسة مدى الارتباط بين قوة مركز المدير وتحصيل التلاميذ، لدى فئتي المديرين معاً (م. أ. ت عالٍ ومتدنٍ) تبين لنا ما يلي:

– في درجة الضبط العالية، هناك ارتباط معبّر بين قوة مركز المدير وعلامات التلاميذ في المدرسة (ر = ٠,٣٣ بمستوى دلالة أدنى من ٠,٠٠٨) وفي امتحانات البكالوريا الرسمية (ر = ٠,٣٠ بمستوى دلالة أدنى من ٠,٠١).

– في درجة الضبط المعتدلة، هناك ارتباط سلبي معبّر بين قوة مركز المدير وعلامات التلاميذ في البكالوريا الرسمية (ر = – ٠,٣٣ بمستوى دلالة أدنى من ٠,٠٢) وفي الاختبار المقنَّن (ر = – ٠,٢٦ بمستوى دلالة أدنى من ٠,٠٩).

جدول رقم ٥٨ : معامل الارتباط بين قوة مركز المدير وتحصيل التلاميذ
(م. أ. ت عال ومتدن معاً)

مقاييس التحصيل / قوة مركز المدير	العلامات المدرسية	علامات البكالوريا	الاختبار المقنَّن
في درجة الضبط العالية	٠,٣٣ *	٠,٣٠ **	٠,١٩
في درجة الضبط المعتدلة	٠,٠٢ –	٠,٣٣ – ***	٠,٢٦ – ****

* P < .008
** P < .01
*** P < .02
**** P < .09

أما بالنسبة للمديرين الذين نالوا علامات «م. أ. ت» عالية، فقد تبين أنه يوجد ارتباط معبّر بين قوة مركز المدير وتحصيل التلاميذ (بجميع مقاييسه) في درجة الضبط العالية، حيث بلغت قيمة «ر» على التوالي: ٠,٣٧ بمستوى دلالة أدنى من ٠,٠٠٧ للعلامات المدرسية
٠,٣٣ بمستوى دلالة أدنى من ٠,٠٢ لعلامات البكالوريا
٠,٢٨ بمستوى دلالة أدنى من ٠,٠٦ لعلامات الاختبار المقنَّن

أما في درجة الضبط المعتدلة، فقد كان الارتباط معبّراً فقط – وسلبياً – بين قوة مركز المدير وعلامات التلاميذ في البكالوريا الرسمية حيث بلغت قيمة «ر» – ٠,٢٧ بمستوى دلالة أدنى من ٠,٠٩.

جدول رقم ٥٩ : معامل الارتباط بين قوة مركز المدير وتحصيل التلاميذ
(م. أ. ت عال)

مقاييس التحصيل / قوة مركز المدير	العلامات المدرسية	علامات البكالوريا	الاختبار المقنَّن
في درجة الضبط العالية	٠,٣٧ *	٠,٣٣ **	٠,٢٨ ***
في درجة الضبط المعتدلة	٠,٢٠ –	٠,٢٧ – ****	٠,٢٣ –

* P < .007
** P < .02
*** P < .06
**** P < .09

لم يظهر أي ارتباط معبّر، لدى فئة «م. أ. ت» المتدنية، بين قوة مركز المدير وتحصيل التلاميذ، عموماً، في درجة الضبط المعتدلة. بينما دلّت النتائج على وجود ارتباط سلبي معبّر بين قوة مركز المدير وعلامات البكالوريا وحدها في درجة الضبط المعتدلة، اذ بلغت قيمة مُعامل الارتباط – ٠,٤٢ بمستوى دلالة أدنى من ٠,٠٨.

جدول رقم ٦٠ : معامل الارتباط بين قوة مركز المدير وتحصيل التلاميذ
(م. أ. ت متدنٍّ)

مقاييس التحصيل / قوة مركز المدير	العلامات المدرسية	علامات البكالوريا	الاختبار المقنَّن
في درجة الضبط العالية	٠,٢٢	٠,٢٣	٠,١٤ –
في درجة الضبط المعتدلة	٠,٣٤	٠,٤٢ –	٠,٣٢ –

* P < .08

الفرضية العاشرة: هناك ارتباط مباشر ومعبّر بين رضى المعلمين وتحصيل التلاميذ حسب درجة ضبط الوضع المدرسي.

بصورة عامة، أي عندما تناولنا فئتَي المديرين معاً، بيَّنت النتائج انه في درجة الضبط العالية يوجد ارتباط معبّر، فقط بين رضى المعلمين وعلامات التلاميذ المدرسية، اذ بلغت قيمة «ر» ٠,٤٣ بمستوى دلالة أدنى من ٠,٠٠١. أما في درجة الضبط المعتدلة، فقد كان الارتباط المعبّر قائماً فقط بين رضى المعلمين وعلامات الاختبار المقنَّن، حيث بلغت قيمة «ر» ٠,٢٦ بمستوى دلالة أدنى من ٠,٠٩.

جدول رقم ٦١ : معامل الارتباط بين رضى المعلمين وتحصيل التلاميذ
(م. أ. ت عال ومتدنٍّ معاً)

مقاييس التحصيل / رضى المعلمين	العلامات المدرسية	علامات البكالوريا	الاختبار المقنَّن
في درجة الضبط العالية	٠,٤٣ *	٠,٠١	٠,١٠
في درجة الضبط المعتدلة	٠,٠٥	٠,٠٩ –	٠,٢٦ **

* P < .001
** P < .09

ولكن، عندما تناولنا المديرين الذين نالوا علامات «م. أ. ت» عالية فقط، أشارت النتائج الى أنه لا يوجد أي ارتباط معبّر، لدى هؤلاء، بين رضى المعلمين وتحصيل التلاميذ، سواء في درجة الضبط العالية أم المعتدلة، وأياً تكن الأداة المستخدمة لقياس تحصيل التلاميذ.

جدول رقم ٦٢: مُعامل الارتباط بين رضى المعلمين وتحصيل التلاميذ (م. أ. ت عالٍ)

مقاييس التحصيل / رضى المعلمين	العلامات المدرسية	علامات البكالوريا	الاختبار المقنَّن
في درجة الضبط العالية	٠,٤٨	٠,٠٠٢	٠,٠٠٠٢
في درجة الضبط المعتدلة	٠,٠١	– ٠,٠١	٠,٢٦

أما بالنسبة لفئة «م. أ. ت» المتدنية، فقد أظهرت النتائج ما يلي:

– في درجة الضبط العالية: هناك ارتباط معبِّر بين رضى المعلمين وعلامات التلاميذ في الاختبار المقنَّن وحده (ر = ٠,٦١ بمستوى دلالة أدنى من ٠,٠٧)

– في درجة الضبط المعتدلة: هناك ارتباط سلبي معبِّر بين رضى المعلمين وعلامات التلاميذ في امتحانات البكالوريا فقط (ر = – ٠,٤٠ بمستوى دلالة أدنى من ٠,٠٨).

جدول رقم ٦٣: مُعامل الارتباط بين رضى المعلمين وتحصيل التلاميذ (م. أ. ت متدنٍّ)

مقاييس التحصيل / رضى المعلمين	العلامات المدرسية	علامات البكالوريا	الاختبار المقنَّن
في درجة الضبط العالية	٠,٣٧	٠,١٣	* ٠,٦١
في درجة الضبط المعتدلة	٠,٠٨	– ** ٠,٤٠	٠,٤٠

* P <.07
** P <.08

الفرضية الحادية عشرة: هناك فروقات معبِّرة في رضى المعلمين حسب درجة ضبط الوضع المدرسي.

اذا تناولنا جميع المدارس، أياً كان أسلوب مديريها القيادي (أي م. أ. ت عال ومتدن معاً)، نلاحظ وجود فروقات معبِّرة في رضى المعلمين، بين المدارس التي تسجَّل فيها درجة ضبط عالية وتلك التي تُسجَّل فيها درجة ضبط معتدلة، اذ بلغت قيمة «ت» ٤,١٤ بمستوى دلالة أدنى من ٠,٠٠٠٥ (منحنى أحادي الذيل).

وعند محاولتنا دراسة هذه الفروقات، آخذين بالاعتبار اختلاف أسلوب المدير، توصلنا الى النتيجة نفسها، أي ان هناك فروقات معبّرة في رضى المعلمين حسب درجة ضبط الوضع المدرسي، سواء في المدارس التي نال مديروها علامات «م. أ. ت» عالية اذ بلغت قيمة ت ٣,٢٠ بمستوى دلالة أدنى من ٠,٠٠٥، أم في تلك التي نال مديروها علامات «م. أ. ت» متدنية، اذ بلغت قيمة ت ٣,١٥ بمستوى دلالة أدنى من ٠,٠٠٥ (منحنى أحادي الذيل).

جدول رقم ٦٤: اختبار – ت لمعرفة الفروقات في رضى المعلمين حسب درجة ضبط الوضع المدرسي

م. أ. ت	درجة الضبط	م. أ. ت	درجة الضبط	«ت» في رضى المعلمين
عال ومتدن معاً	عالية	عال ومتدن معاً	معتدلة	* ٤,١٤
عال	عالية	عال	معتدلة	** ٣,٢٠
متدن	عالية	متدن	معتدلة	** ٣,١٥

* P <.0005
** P <.005

الفرضية الثانية عشرة: هناك فروقات معبّرة في تحصيل التلاميذ حسب درجة ضبط الوضع المدرسي.

بالاستناد الى متغيّر ضبط الوضع المدرسي وحده، أُجري اختبار – ت لمعرفة الفروقات في تحصيل التلاميذ بين المدارس التي يضبطها مديروها بدرجة عالية وتلك التي تُضبط بدرجة معتدلة. وتبيّن لنا نتيجة لذلك أن هناك فروقات معبّرة في تحصيل التلاميذ حسب درجة الضبط، بالنسبة للعلامات المدرسية ولعلامات الاختبار المقنَّن، حيث بلغت قيمة ت في الحالة الأولى ٣,٣٤ بمستوى دلالة أدنى من ٠,٠٠٠٥، وفي الحالة الثانية ١,٥٨ بمستوى دلالة أدنى من ٠,١٠ (منحنى أحادي الذيل). أما بالنسبة لعلامات امتحانات البكالوريا، فلم تظهر أية فروقات في تحصيل التلاميذ بين المدارس التي سُجِّلت فيها درجة ضبط عالية وتلك التي سُجِّلت فيها درجة ضبط معتدلة، كما يوضح الجدول رقم ٤٣:

جدول رقم ٦٥ : اختبار – ت لمعرفة الفروقات في تحصيل التلاميذ حسب درجة ضبط الوضع المدرسي.

	العلامات المدرسية	علامات البكالوريا	الاختبار المقنّن
قيمة «ت» بين درجتَي الضبط العالية والمعتدلة	*٣,٣٤	١,١٦	**١,٥٨

*P <.0005
**P <.10

تحليل النتائج

ان للتصور الذي يكوّنه المدير عن ضبطه لوضع المدرسة تأثيراً كبيراً على رضى المعلمين وتحصيل التلاميذ. كما ان لكل عنصر من عناصر الضبط الثلاثة دوراً مهماً في هذين المجالين. فاذا نظرنا مثلاً الى طبيعة الارتباط بين رضى المعلمين وعنصر تنظيم العمل المدرسي، نلاحظ انه ارتباط سلبي، مما يعني أن تنظيم العمل، كما هو قائم في مدارس لبنان الثانوية، لا يرضي أفراد الهيئة التعليمية. وبما ان العلاقة السلبية اكبر في المدارس التي نال مديروها علامات «م. أ. ت» متدنية، فهذا يعني انه كلما أصبح تنظيم العمل اكثر صرامة ودقة كلما ازداد عدم رضى المعلمين. أما بالنسبة الى عنصر علاقة المدير بالمعلمين، فان النتائج تؤكد مجدداً ما تبيّن لنا سابقاً في حديثنا عن أسلوب المدير، اذ يرتبط رضى المعلمين بعلاقاتهم بالمدير ارتباطاً ايجابياً في المدارس التي ينتمي مديروها الى فئة «م. أ. ت» العالية، في درجتي الضبط العالية والمعتدلة، وارتباطاً سلبياً في المدارس التي ينتمي مديروها الى فئة «م. أ. ت» المتدنية، في درجتي الضبط العالية والمعتدلة أيضاً.

وهذا يعني بالطبع أن أجواء العمل مؤاتية في المدارس التي نال مديروها علامات «م. أ. ت» عالية بينما هي غير مؤاتية في تلك التي سجّل مديروها علامات «م. أ. ت» متدنية.

أما بالنسبة الى ارتباط رضى المعلمين بعنصر قوة مركز المدير فقد ظهرت علامات مهمة تساعدنا على فهم الدور الذي يلعبه مركز المدير في ارضاء أفراد الهيئة التعليمية. ففي المدارس التي نال مديروها علامات «م. أ. ت» عالية وسجّلوا فيها درجة ضبط عالية، أي أنهم تمتعوا بقدرة كبيرة على اتخاذ اجراءات ادارية، كان المعلمون راضين عن أجواء عملهم، اذ وجدوا في قوة مركز المدير الكبيرة عاملاً ايجابياً وعبّروا عن ذلك بمساندتهم لمدير المدرسة وتجاوبهم معه. يمكن قول الشيء ذاته بالنسبة الى العلاقة بين هذين المتغيرين في المدارس التي نال مديروها علامات «م. أ. ت» متدنية وسجّلوا

فيها درجة ضبط معتدلة، حيث أن هؤلاء المديرين لا يتمتعون بمركز قوي يمكن أن يهدّد استمرارية عمل المعلم غير المرغوب فيه (طرد، نقل الخ..) خصوصاً وان هؤلاء المديرين يقدّمون مسألة تنفيذ العمل على مسألة إقامة الصِلات الشخصية والاجتماعية مع الهيئة التعليمية، ولا يهتمون عادةً بتبرير قراراتهم ولا بالتشاور في شأنها مسبقاً مع معلمي مدارسهم. لكن الحالة تتبدّل تماماً عندما تتغير درجة ضبط الوضع المدرسي سواء في المدارس التي يتولّى شؤونها مديرون ذوو علامات «م. أ. ت» عالية أم في تلك التي يشرف عليها مديرون ذوو علامات «م. أ. ت» متدنية، اذ تصبح العلاقة حينئذ سلبية بين رضى المعلمين وقوة مركز المدير. تفسير ذلك ان ضعف مركز المديرين، الذين يندرج أسلوبهم في فئة «م. أ. ت» العالية ويضبطون الوضع المدرسي بدرجة معتدلة، يؤدي الى فقدان ثقة الهيئة التعليمية به وتجاوبها مع قراراته ليقينها انه عاجز عن تطبيق هذه القرارات وعن اتخاذ أي تدبير لجهة الثواب أو العقاب. أما لدى المديرين الذين يندرج أسلوبهم في فئة «م. أ. ت» المتدنية ويضبطون الوضع المدرسي بدرجة عالية، فان قوة مركز المدير الكبيرة تهدّد استمرارية عمل المعلمين مما يجعلهم يخشون شخصية المدير ويضمرون تجاهه شعوراً سلبياً خصوصاً وانه مدعوم من رؤسائه.

ومن جهة العلاقة بين عناصر ضبط الوضع المدرسي وتحصيل التلاميذ، يتضح أولاً ان هناك ارتباطاً ايجابياً، إنما ضعيف جداً، بين عنصر علاقة المدير بالمعلمين وعلامات التلاميذ المدرسية، في المدارس التي نال مديروها علامات «م. أ. ت» عالية وحققوا فيها درجة ضبط عالية، بينما يصبح هذا الارتباط سلبياً وان غير معبّر، بالنسبة الى علامات التلاميذ في امتحانات البكالوريا الرسمية والاختبار المقنّن. واذا كان هؤلاء المديرون أنفسهم يضبطون الوضع المدرسي بدرجة معتدلة، يصبح الارتباط بين علاقة المدير بالمعلمين وتحصيل التلاميذ، في حالاته الثلاث، ارتباطاً سلبياً، لكنه معبّر فقط في حالتي امتحانات البكالوريا والاختبار المقنّن. وتفسير هذه النتائج هو أن نوعية علاقة المدير بالمعلمين، التي هي جيدة عموماً لا تنعكس ايجابياً على تحصيل التلاميذ، مثلما تنعكس على رضى المعلمين. بتعبير آخر، ان العلاقة الجيدة بين المدير والمعلمين تزيد في تدني مستوى تحصيل التلاميذ سواء في المدرسة أم في امتحانات البكالوريا والاختبار المقنّن. فاعتناء هذه الفئة من المديرين باقامة علاقات شخصية طيّبة مع أفراد الهيئة التعليمية يتمّ على حساب الاهتمام الجدّي بحثّ المعلمين على تكثيف جهودهم لانجاح التلاميذ ورفع مستواهم الدراسي.

وينطبق هذا التفسير أيضاً على المدارس التي يندرج أسلوب مديريها في فئة «م. أ. ت» المتدنية. ففي هذه الحالة، كانت معظم الارتباطات بين عنصر علاقة المدير بالمعلمين وتحصيل التلاميذ – باستثناء العلامات المدرسية في درجة الضبط العالية وعلامات البكالوريا في درجة الضبط المعتدلة – ارتباطات سلبية، لكنها معبّرة فقط بالنسبة الى علامات الاختبار المقنّن في درجة الضبط العالية والى العلامات المدرسية في درجة الضبط المعتدلة.

وفي ما يتعلق بالارتباط بين عنصر تنظيم العمل المدرسي وتحصيل التلاميذ، كانت النتائج معاكسة،

إذ أصبحت معظم الارتباطات إيجابية، وأحياناً معبِّرة، في درجتَي الضبط العالية والمعتدلة. وهذا الأمر يدل على أن تنظيم العمل المدرسي ينعكس ايجابياً على تحصيل التلاميذ، لا سيّما خارج إطار المدرسة. وتجدر الاشارة، في هذا المجال، الى أن تشدّد الادارة في تقييم تحصيل التلاميذ ضمن تنظيمها الجدّي للعمل المدرسي يترك أثراً سلبياً على مستوى علامات التلاميذ المدرسية، بشكل لا يعبّر حقيقة عن قدرات هؤلاء التلاميذ، فتأتي علاماتهم في امتحانات البكالوريا والاختبار المقنّن لتكشف عن مستوىً تحصيلي أعلى لديهم. ولعل هذا ما يفسِّر الاتجاه السائد في معظم المدارس اللبنانية، وبخاصة تلك التي تتأثر بالتنظيم الفرنسي، نحو التشديد في تقييم تحصيل تلاميذها وعدم التساهل في اعطائهم العلامات، من أجل أن يبذل هؤلاء التلاميذ جهداً متزايداً في الدراسة بغية رفع مستوى علاماتهم، الأمر الذي قد ينعكس ايجابياً على علاماتهم في الامتحانات الرسمية. لكنه تبيَّن أيضاً ان اتباع نظام غير متشدد في تقييم تحصيل التلاميذ داخل المدرسة لا يعني بالضرورة عدم نيلهم علامات جيدة في الامتحانات الرسمية، كما تظهر ذلك مُعاملات الارتباط بين تنظيم العمل المدرسي وتحصيل التلاميذ عندما يكون ضبط الوضع المدرسي معتدلاً، وأياً كان أسلوب المدير في قيادة المدرسة.

أما بالنسبة الى عنصر قوة مركز المدير، فقد سُجِّل في المدارس التي نال مديروها علامات «م. أ. ت» عالية ارتباط ايجابي ومعبّر بين هذا العنصر وتحصيل التلاميذ، في درجة الضبط العالية، وارتباط سلبي بينهما في درجة الضبط المعتدلة، مما يدعو للاستنتاج بأنه كلما قوي مركز هذه الفئة من المديرين كلما تحسَّن تحصيل التلاميذ الدراسي (بمقاييسه الثلاثة)، وكلما ضعف مركزها تدنّى مستوى هذا التحصيل. ان هذه الظاهرة تتلاءم مع طبيعة الارتباطات التي ظهرت لنا سابقاً بين رضى المعلمين وقوة مركز المدير، في المدارس التي ينتمي مديروها الى فئة «م. أ. ت» العالية.

أما في المدارس التي نال مديروها علامات «م. أ. ت» متدنية، فقد اختلفت النتائج كثيراً، اذ ان عنصر قوة مركز المدير ارتبط بالعلامات المدرسية ارتباطاً ايجابياً في درجتَي الضبط العالية والمعتدلة. بينما كان ارتباط قوة مركز المدير وعلامات البكالوريا ايجابياً في درجة الضبط العالية وسلبياً في درجة الضبط المعتدلة. ولعل أهم ما في هذه النتائج ان الارتباط بين قوة مركز المدير وعلامات الاختبار المقنّن ظهر بشكل سلبي في درجتَي الضبط العالية والمعتدلة، أي على نحو معاكس تماماً لما ظهر بالنسبة الى العلامات المدرسية. ويمكن تفسير ذلك بأن علامات التلاميذ تحافظ على مستوى واحد، غالباً ما يكون واقعياً، في المدرسة وفي امتحانات البكالوريا، عندما تتمتع فئة «م. أ. ت» المتدنية من المديرين بمركز اداري قوي. لكن، عندما يضعف مركز هؤلاء المديرين، فان العلامات المدرسية تسجّل ارتفاعاً يعبّر عن تساهل في نظام التقييم المعتمد داخل المدرسة، مما ينعكس على علامات التلاميذ في الامتحانات الرسمية، حيث تتدنى هذه العلامات تدنياً كبيراً.

تبقى مسألة الارتباط بين رضى المعلمين وتحصيل التلاميذ، التي سنعود اليها في معالجتنا لمحور المعلم – التلميذ، والتي طالما ساد بشأنها اعتقاد مفاده ان رضى المعلمين يؤثر على تحصيل التلاميذ.

في هذا المجال، أثبتت النتائج أن هناك، على العموم، ارتباطاً معبّراً بين رضى المعلمين في درجة الضبط العالية – أي حيثما ساند المعلمون مديريهم أياً كان أسلوب هؤلاء القيادي – وبين علامات التلاميذ المدرسية. وهذا ما يؤكد ان مساندة المعلمين لمديريهم تترك عادةً تأثيراً ايجابياً قوياً على علامات التلاميذ في المدرسة، بينما يتضاءل هذا التأثير بالنسبة الى تحصيل التلاميذ في امتحانات البكالوريا والاختبار المقنّن. لكن، عندما يكون ضبط الوضع المدرسي معتدلاً، فان النتائج تتضارب، اذ تبقى العلاقة بين رضى المعلمين وتحصيل التلاميذ في المدرسة والاختبار المقنّن علاقة ايجابية غير انها تصبح سلبية بين رضى المعلمين وتحصيل التلاميذ في امتحانات البكالوريا. ويفسّر هذا التضارب عند النظر الى هذه العلاقات وفقاً لمتغير أسلوب المدير القيادي، حيث تظل العلاقة المذكورة ايجابية في درجتَي الضبط العالية والمعتدلة، باستثناء الارتباط بين رضى المعلمين وتحصيل التلاميذ في امتحانات البكالوريا، في درجة الضبط المعتدلة. ان هذه النتائج تدل على ان لدرجة الضبط العالية تأثيراً ايجابياً على العلاقة بين رضى المعلمين وتحصيل التلاميذ، حتى وان كانت هذه العلاقة تفتقر الى دلالة احصائية في معظم الحالات. في حين أن لدرجة الضبط المعتدلة تأثيراً سلبياً على العلاقة بين رضى المعلمين وتحصيل التلاميذ في الامتحانات الرسمية. يرجع ذلك الى أن عدم استقرار العلاقات بين المدير والمعلمين يؤدي الى تقاعس الهيئة التعليمية عن تحضير التلاميذ، على النحو الكافي والضروري، لنجاحهم في امتحانات البكالوريا الرسمية. وهنا تبرز ظاهرة مهمة، هي أن تأثير عدم رضى المعلمين على تحصيل التلاميذ هو أقوى من تأثير رضاهم بالذات على هذا التحصيل. أي أن عدم رضى المعلمين من شأنه أن يؤثر في تحصيل التلاميذ بشكل أوضح مما يحصل عندما يعبّر هؤلاء المعلمون عن رضاهم. في مجال آخر، يقتضي التنويه الى أن رضى المعلمين في لبنان يختلف اختلافاً معبّراً حسب درجة ضبط الوضع المدرسي. فشعور المعلمين بالرضى يزداد، حيث تكون درجة الضبط عالية، والعكس بالعكس، كما تبيّن معدّلات رضى المعلمين في الجدول رقم ٦٦:

جدول رقم ٦٦: معدلات رضى المعلمين حسب أسلوب المدير ودرجة ضبط الوضع المدرسي

«م. أ. ت»	درجة الضبط	معدّل رضا المعلمين
عال	عالية	١٧,٧٣
عال	معتدلة	١١,٤٩
متدنٍّ	عالية	٢٠,٣٨
متدنٍّ	معتدلة	١٠,١٤

هذه النتائج تظهر ان رضى المعلمين يزداد كلما كانت علاقاتهم بالمدير جيدة والعمل المدرسي منظّماً ومركز المدير قوياً. وتتكرّر هذه النتيجة بالنسبة الى تحصيل التلاميذ، حيث ظهرت فروقات معبّرة في التحصيل حسب درجة ضبط الوضع المدرسي (في العلاقات المدرسية، والاختبار المقنّن)، وذلك لصالح درجة الضبط العالية، كما هو مبين في الجدول رقم ٦٧:

جدول رقم ٦٧: معدلات تحصيل التلاميذ حسب درجة ضبط الوضع المدرسي.

مقاييس التحصيل / معدلات تحصيل التلاميذ	العلامات المدرسية	علامات البكالوريا*	الاختبار المقنّن
في درجة الضبط العالية	٥٩,٥٣	٣٥,٧٣	٣٤,٥٥
في درجة الضبط المعتدلة	٥٢,٢٧	٣٣,٠١	٢٧,٢٣

ننهي هذا التحليل للنتائج التي توصلنا اليها بالاشارة الى أهميتها ومضمونها من الناحية النظرية. فقد أثبتت النتائج في هذا الفصل ان لعناصر ضبط الوضع المدرسي ارتباطاً وثيقاً بمتغيري رضى المعلمين وتحصيل التلاميذ اذ تبين أنه كلما علت درجة ضبط الوضع المدرسي، كلما ازداد رضى المعلمين وتحسّن تحصيل التلاميذ، والعكس صحيح. ان هذه النتائج تناقض نظرية «فيدلر» وتدعم آراء «ليكرت» في هذا المجال. ولعل تفسير ذلك هو في أن وضع المدارس اللبنانية يختلف، من نواحٍ عدة، عن أوضاع المدارس في البلدان الغربية، حيث جرى ويجري اختبار نظرية «فيدلر» التوافقية. اذ، بالرغم من أن الاداة التي ابتكرها فيدلر لقياس درجة ضبط الوضع المدرسي هي أداة صالحة وقابلة للتطبيق في لبنان، فقد جاء ارتباط نتائجها بمتغيري رضى المعلمين وتحصيل التلاميذ، مختلفاً في مضمونه عن الارتباطات التي ظهرت في الغرب، سواء في المدارس التي يتصف أسلوب مديريها بالحرص على إقامة علاقات شخصية جيّدة مع أفراد الهيئة التعليمية (م. أ. ت عال) أم في تلك التي يعطي مديروها الأولوية لحسن تنفيذ المهام المنوطة بالمدرسة (م. أ. ت متدنٍّ).

* لم تكن للفروقات في علامات البكالوريا أية دلالة احصائية.

القسم الرابع: دور خبرة المدير في العملية المدرسية

ان الفرضيات التي تتمحور حول خبرة المدير في الحقل الاداري هي الفرضيات التي تحمل الأرقام ١٣ و ١٤ و ١٥ و ١٦. وسوف نعمد، كالسابق، الى عرض النتائج المتعلقة بها ثم ننتقل الى تحليلها.

عرض النتائج

الفرضية الثالثة عشرة: «ان مقدار خبرة المدير ينبئ بصورة معبِّرة برضى المعلمين».

تبيَّن من نتائج البحث أن خبرة المدير (أياً كان نمط أسلوبه القيادي) تنبئ بصورة معبِّرة برضى المعلمين، اذ بلغت قيمة العلاقة التنبؤية بين هذين المتغيرين ٨,٢٢ في درجة الضبط العالية و ٨,٤٣ في درجة الضبط المعتدلة، وذلك بدرجات حرية قدرها ٢:٩٥ وبمستوى دلالة أدنى من ٠,٠١

جدول رقم ٦٨: العلاقة التنبؤية بين خبرة المدير ورضى المعلمين

أسلوب المدير (م. أ. ت عال ومتدنٍّ) / مضاعف (ر)	(ر)٢	ب	بيتا	دح	ف
درجة الضبط العالية ٠,٣٨٤٢٠	٠,١٤٧٦١	٠,١٦٢٧٩	٠,١٠٨٣٠	٢:٩٥	٨,٢٢٥٦٠*
درجة الضبط المعتدلة ٠,٣٨٨٣٤	٠,١٥٠٨١	٠,١٤٦٧٣	٠,٠٩٧٦١	٢:٩٥	٨,٤٣٥٤٦*

*P < .01

كما ظهر أن هناك علاقة تنبؤية معبِّرة بين خبرة المديرين ذوي علامات «م. أ. ت» العالية أو المتدنية وبين رضى المعلمين، في حالتَي الضبط العالية والمعتدلة، مثلما يُستدلّ من المعطيات الاحصائية حيث بلغت قيمة «ف» على التوالي:

- لدى المديرين ذوي علامات «م. أ. ت» العالية: ٧,٠٣ في درجة الضبط العالية و ٦,٦٨ في درجة الضبط المعتدلة، وذلك بدرجات حرية قدرها ٣:٦٧ وبمستوى دلالة أدنى من ٠,٠١.
- لدى المديرين ذوي علامات «م. أ. ت» المتدنية: ٥,٩١ في درجة الضبط العالية و ٦,٨٣ في درجة الضبط المعتدلة، وذلك بدرجات حرية قدرها ٣:٢٣ وبمستوى دلالة أدنى من ٠,٠١.

جدول رقم ٦٩ : العلاقة التنبؤية بين خبرة المدير ، حسب أسلوبه القيادي ، ورضى المعلمين .

أسلوب المدير	درجة الضبط	(ر) مضاعف	(ر)٢	ب	بيتا	دح	ف
«م. أ. ت» عال	عالية	٠,٤٨٩٤١	٠,٢٣٩٥٣	٠,١٧٥٢٨	٠,١٠٨٧٦	٣:٦٧	٥٧,٠٣٤٣٤
» »	معتدلة	٠,٤٨٠٠٣	٠,٢٣٠٤٣	٠,١٦٦٧٢	٠,١٠٣٤٥	٣:٦٧	٥٦,٦٨٧١١
«م. أ. ت» متدنٍّ	عالية	٠,٦٥٩٨٣	٠,٤٣٥٣٨	– ٠,٢٠٧٢٢	– ٠,١٧٤٩٦	٣:٢٣	٥٥.٩١١٦٩
» »	معتدلة	٠,٦٨٦٥٩	٠,٤٧١٤١	– ٠,٢٠٠٢٨	– ٠,١٦٩١٠	٣:٢٣	٥٦.٨٣٧٢٨

* P < .01

الفرضية الرابعة عشرة : «ان مقدار خبرة المدير ينبئ بصورة معبّرة بتحصيل التلاميذ».

هنا أيضاً ، سوف ندرس هذه العلاقة التنبؤية بين خبرة المدير وتحصيل التلاميذ وفقاً لمعايير التحصيل الثلاثة المعتمدة .

فرضية ١٤ – ١ : «ان مقدار خبرة المدير ينبئ بصورة معبّرة بتحصيل التلاميذ في المدارس».

كشفت النتائج عن وجود علاقة تنبؤية معبِّرة بين مقدار خبرة المدير (لدى فئتَي م. أ. ت العالية والمتدنية معاً) وعلامات التلاميذ المدرسية ، اذ بلغت قيمة «ف» بين هذين المتغيرين ٦,٩٧ في درجتَي الضبط العالية والمعتدلة ، وذلك بدرجات حرية قدرها ١:٩٦ وبمستوى دلالة أدنى من ٠,٠١ .

جدول رقم ٧٠ : العلاقة التنبؤية بين خبرة المدير وتحصيل التلاميذ في المدارس.

أسلوب المدير (م. أ. ت عال ومتدنٍّ)	(ر) مضاعف	(ر)٢	ب	بيتا	دح	ف
درجة الضبط العالية	٠,٢٦٠٣٤	٠,٠٦٧٧٨	٠,٤٨٠٩٠	٠,٢٠٢٧٧	١:٩٦	٥٦,٩٧٩٦٣
درجة الضبط المعتدلة	٠,٢٦٠٣٤	٠,٠٦٧٧٨	٠,٤٦٩٩١	٠,١٩٨١٣	١:٩٦	٥٦,٩٧٩٦٣

* P < .01

وبشكل تفصيلي ، ظهر أن هناك علاقة تنبؤية معبِّرة بين هذين المتغيرين ، لدى المديرين ذوي علامات «م. أ. ت» العالية فقط ، حيث بلغت قيمة «ف» في درجة الضبط العالية و ٨,٠٠ في درجة الضبط المعتدلة ، وذلك بدرجات حرية قدرها ٢:٦٨ وبمستوى دلالة أدنى من ٠,٠١ .

جدول رقم ٧١ : العلامة التنبؤية بين خبرة المدير ، حسب أسلوبه القيادي ، وتحصيل التلاميذ في المدارس.

أسلوب المدير	درجة الضبط	(ر) مضاعف	(ر)٢	ب	بيتا	دح	ف
«م. أ. ت» عال	عالية	٠,٤٣٤٦٦	٠,١٨٨٩٣	٠,٣٤٤٦٢	٠,١٥٣٠٦	٢:٦٨	٥٧,٩١٩٨٨
» »	معتدلة	٠,٤٣٦٥٣	٠,١٩٠٥٦	٠,٣٠١٦٦	٠,١٣٣٩٨	٢:٦٨	٥٨,٠٠٤١٢
«م. أ. ت» متدنٍّ	عالية	٠,٣٠٥١٤	٠,٠٩٣١١	٠,٧٢٢٣٨	٠,٢٧٥٤٧	٢:٢٤	١.٢٣٢٠٠
» »	معتدلة	٠,٣٠٥١٤	٠,٠٩٣١١	٠,٧٠٨٢٣	٠,١٧٠٠٧	٢:٢٤	١.٢٣٢٠٠

* P < .01

فرضية ١٤ – ٢ : «ان مقدار خبرة المدير ينبئ بصورة معبّرة بتحصيل التلاميذ في امتحانات البكالوريا الرسمية».

تبيَّن لنا أن خبرة المدير ، على العموم ، لا تنبئ بصورة معبِّرة بتحصيل التلاميذ في امتحانات شهادة البكالوريا الرسمية ، سواء كان ضبط الوضع المدرسي عالياً أم معتدلاً . كما انه لا توجد أية علاقة تنبؤية معبِّرة بين هذين المتغيرين ، سواء لدى المديرين الذين نالوا علامات «م. أ. ت» عالية أم لدى أولئك الذين نالوا علامات متدنية (في درجتَي الضبط العالية والمعتدلة على السواء) ، مثلما هو مبيَّن في الجدولين اللاحقين :

جدول رقم ٧٢ : العلاقة التنبؤية بين خبرة المدير وتحصيل التلاميذ في امتحانات البكالوريا

أسلوب المدير	(ر)	(ر)٢	ب	بيتا	دح	ف
درجة الضبط العالية	٠,١٣٦٠٣	٠,٠١٨٥٠	– ٠,٠٥٧٥٠	– ٠,٠٣٨٢٠	٣:٩٤	٠,٥٩٠٧١
درجة الضبط المعتدلة	٠,١٣٥٣٩	٠,٠١٨٣٣	– ٠,٠٦٠٩٢	– ٠,٠٤٠٤٨	٣:٩٤	٠,٥٨٥٠٨

جدول رقم ٧٣ : العلاقة التنبؤية بين خبرة المدير ، حسب أسلوبه القيادي ، وتحصيل التلاميذ في امتحانات البكالوريا

أسلوب المدير	درجة الضبط	(ر) مضاعف	(ر)٢	ب	بيتا	دح	ف
«م. أ. ت» عال	عالية	٠,١٤٦٩١	٠,٠٢١٥٨	– ٠,٠٩٢٨٤	– ٠,٠٥٧٢٣	٣:٦٧	٠,٤٩٢٦٤
» »	معتدلة	٠,١٥٨٨٠	٠,٠٢٥٢٢	– ٠,١١١١٣	– ٠,٠٦٨٥١	٣:٦٧	٠,٥٧٧٧٤
«م. أ. ت» متدنٍّ	عالية	٠,٤١٧٩٢	٠,١٧٤٦٥	– ٠,٠٦٣٦٨	– ٠,٠٥٤٩٣	٤:٢٢	١,١٦٣٨٧
» »	معتدلة	٠,٤١٢٨٩	٠,١٧٠٤٨	– ٠,٠٤٤٣٤	– ٠,٠٣٨٢٥	٣:٢٣	١.٥٧٥٥٨

فرضية ١٤ – ٣ : «ان مقدار خبرة المدير ينبئ بصورة معبّرة بتحصيل التلاميذ في الاختبار المقنّن.

عند اعتماد علامات الاختبار المقنّن كمقياس لتحصيل التلاميذ، تبيّن أيضاً أن خبرة المدير على العموم، لا تنبئ بصورة معبِّرة بتحصيل التلاميذ، سواء كان ضبط الوضع المدرسي بدرجة عالية أم معتدلة. كذلك ثبُت أنه لا توجد أية علاقة تنبؤية بين هذين المتغيرين، أياً كانت الفئة التي ينتمي اليها المديرون (م. أ. ت عال أم متدنٍّ) ومهما كانت درجة ضبط الوضع المدرسي، كما يوضح لنا الجدولان التاليان:

جدول رقم ٧٤ : العلاقة التنبؤية بين خبرة المدير وتحصيل التلاميذ في الاختبار المقنّن.

أسلوب المدير (م. أ. ت عال متدنٍّ)	(ر) مضاعف	(ر)٢	ب	بيتا	دح	ف
درجة الضبط العالية	٠,٢٢٨٧٠	٠,٠٥٢٣٠	– ٠,١٨٤٧١	– ٠,٠٩٧١٢	٢:٦٣	١,٧٣٨٤٣
درجة الضبط المعتدلة	٠,٢٥٠٦٤	٠,٠٦٢٨٢	– ٠,٢٢٠٨٣	– ٠,١١٦١١	٢:٦٣	٢,١١١٤٧

جدول رقم ٧٥ : العلاقة التنبؤية بين خبرة المدير، حسب أسلوبه القيادي، وتحصيل التلاميذ في الاختبار المقنّن.

أسلوب المدير	درجة الضبط	(ر) مضاعف	(ر)٢	ب	بيتا	دح	ف
«م. أ. ت» عال	عالية	٠,٢٠٥٤١	٠,٠٤٢١٩	– ٠,٠٥٨٧٠	– ٠,٠٢٨٨٠٩	٣:٤٦	٠,٦٧٥٤٧
« «	معتدلة	٠,٢١٥٨٠	٠,٠٤٦٥٧	– ٠,٠٩٩٣٩	– ٠,٠٤٧٥٦	٣:٤٦	٠,٧٤٨٩٥
«م. أ. ت» متدنٍّ	عالية	٠,٤٨٥٣٧	٠,٢٣٥٥٩	– ٠,٤٥٢٩٠	– ٠,٣١٢٠٠	٣:١٢	١,٢٣٢٧٧
« «	معتدلة	٠,٤٥٢٦٧	٠,٢٠٤٩١	– ٠,٤٤٣٢٩	– ٠,٣٠٥٣٨	٢:١٣	١,٦٧٥١٧

الفرضية الخامسة عشرة : هناك فروقات معبّرة في رضى المعلمين حسب مقدار خبرة المدير.

لم تظهر فروقات معبّرة في رضى المعلمين حسب خبرة المدير، إلاّ بين معلمي المدارس التي ينتمي مديروها الى فئة الخبرة «أ» (من صفر الى ٣ سنوات) وأولئك الذين ينتمي مديروهم الى فئة الخبرة «ج» (من ١١ سنة وما فوق)، حيث بلغت قيمة «ت» – ١,٧٢ بمستوى دلالة أدنى من ٠,٠٥. وتجدر الاشارة الى ان هذا الفارق كان لصالح المديرين الذين يتمتعون بخبرة أطول، اذ بلغ معدل رضى المعلمين لدى مديري الفئة «أ» ٦,٢٩ مقابل ١٥,٩٦ لدى مديري الفئة «ج».

الفرضية السادسة عشرة : «هناك فروقات معبِّرة في تحصيل التلاميذ حسب مقدار خبرة المدير».

فرضية ١٦ – ١ : «هناك فروقات معبّرة في علامات التلاميذ المدرسية حسب مقدار خبرة المدير».

دلّت نتائج اختبار – ت في هذا الصدد على ما يلي:

– لا توجد أية فروقات معبِّرة بين علامات التلاميذ المدرسية في المدارس التي ينتمي مديروها الى فئة الخبرة (أ) وعلامات التلاميذ الذين صنّف مديروهم في فئة الخبرة (ب).

– هناك فروقات معبِّرة في علامات التلاميذ المدرسية بين المدارس التي ينتمي مديروها الى فئة الخبرة (أ) وتلك التي ينتمي مديروها الى الفئة (ج)، حيث بلغت قيمة «ت» – ١,٥٨ بمستوى دلالة أدنى من ٠,١٠ (منحنى أحادي الذيل). وكانت هذه الفروقات لصالح الفئة الاكثر خبرة (معدل العلامات: ٥٣,٠١ مقابل ٦١,٢١).

– هناك فروقات معبِّرة بين العلامات المدرسية للتلاميذ الذين ينتمي مديروهم الى فئة الخبرة (ب) وعلامات أولئك الذين ينتمي مديروهم الى فئة الخبرة (ج)، حيث بلغت قيمة «ت» – ٢,٨٧ بمستوى دلالة أدنى من ٠,٠٠٥ (منحنى أحادي الذيل). وكانت هذه الفروقات لصالح الفئة الاكثر خبرة (معدل العلامات: ٥٣,٠٥ مقابل ٦١,٢١).

فرضية ١٦ – ٢ : «هناك فروقات معبّرة في علامات التلاميذ في امتحانات البكالوريا حسب خبرة المدير».

لم تظهر أية فروقات معبِّرة في علامات التلاميذ في امتحانات البكالوريا حسب خبرة المدير إلا في حالة واحدة، هي بين المدارس التي ينتمي مديروها الى فئة الخبرة (أ) وتلك التي ينتمي مديروها الى فئة الخبرة (ب)، حيث بلغت قيمة «ت» ١,٤٣ بمستوى دلالة أدنى من ٠,١٠ (منحنى أحادي الذيل)، وكانت هذه الفروقات لصالح الفئة الأقل خبرة اذ بلغ معدل العلامات ٣٧,٦٣ لدى الفئة (أ) مقابل ٣٣,١١ لدى الفئة (ب).

فرضية ١٦ – ٣ : «هناك فروقات معبّرة في علامات التلاميذ في الاختبار المقنّن حسب خبرة المدير».

هنا أيضاً، ظهرت فروقات معبِّرة في تحصيل التلاميذ حسب خبرة المدير في حالة واحدة، هي بين المدارس التي ينتمي مديروها الى فئة الخبرة (ب) وتلك التي ينتمي مديروها الى فئة الخبرة (ج)، اذ بلغت قيمة «ت» – ١,٥٨ بمستوى دلالة أدنى من ٠,١٠ (منحنى أحادي الذيل). وكانت هذه الفروقات لصالح فئة المديرين الاكثر خبرة، اذ بلغ معدل العلامات ٢٧,٩٨ لدى الفئة (ب) مقابل ٣٣,٨٣ لدى الفئة (ج).

تحليـل النتائج

تبيّن نتائج هذا الفصل أن لخبرة المدير، بشكل عام، تأثيراً مباشراً على رضى المعلمين وتحصيل التلاميذ المدرسي. لكن العلاقة التنبؤية بين الخبرة وكل منْ هذين المتغيرين مختلفة فيما بينهما. فاذا راجعنا العلاقة التنبؤية بين خبرة المدير ورضى المعلمين نجد انها كانت معبّرة في المدارس التي يندرج أسلوب مديريها في فئة «م. أ. ت» العالية وفي تلك التي ينتمي مديروها الى فئة «م. أ. ت» المتدنية، سواء كان ضبط الوضع المدرسي عالياً أم معتدلاً. وهذا يعني بالطبع ان خبرة المدير تلعب دوراً هاماً في التأثير على رضى أفراد الهيئة التعليمية، غير أن هذا التأثير هو ايجابي لدى المديرين ذوي علامات «م. أ. ت» العالية وسلبي لدى المديرين ذوي علامات «م. أ. ت» المتدنية (راجع عامود «بيتا» في الجدول رقم ٤٨). وتفسير ذلك انه كلما زادت خبرة المديرين الذين يركّزون على إقامة العلاقات الشخصية مع الهيئة التعليمية يزداد رضى المعلمين، في حين انه كلما زادت خبرة المديرين الذين يهتمون أولوياً بتأدية مهامهم، أي كلما زاد حرص هؤلاء على الدقة في العمل وتحسين الانتاجية، يتضاءل رضى المعلمين العاملين في مدرستهم.

بيد ان نتائج العلاقة التنبؤية بين متغيّر الخبرة وتحصيل التلاميذ المدرسي تختلف باختلاف أسلوب المدير القيادي. فبينما يلعب عامل الخبرة دوراً كبيراً بالنسبة الى تحصيل التلاميذ في المدارس التي نال مديروها علامات «م. أ. ت» عالية، يصبح دور هذا العامل شبه معدوم في المدارس التي نال مديروها علامات «م. أ. ت» متدنية. وتفسير ذلك هو أن المدير الذي يهتم في الدرجة الأولى بالعلاقات الشخصية، يحتاج الى مقدار من الخبرة قبل أن يتمكن من تحقيق تقدم في مدرسته لجهة تحسين انتاجية التلاميذ، في حين ان علامات التلاميذ المدرسية لا تتأثر اطلاقاً بمقدار خبرة المديرين الذين يعطون الأولوية لتأدية عملهم بشكل جيد.

وما يلفت النظر هنا هو ان درجة ضبط الوضع المدرسي لم تبدّل في النتائج اطلاقاً. كما ان تأثير عامل الخبرة لا يتعدّى حدود المدرسة، إذ لم نكتشف أي ارتباط معبّر احصائياً بينه وبين علامات التلاميذ في امتحانات البكالوريا أو في الاختبار المقنّن، إنما تجدر الاشارة الى ان اتجاه الانحدار (الممثّل بعامود «بيتا») المتعلق بهذا الارتباط هو اتجاه سلبي، مما يعني ان ازدياد خبرة المدير لا تؤدي بالضرورة الى تحسن في تحصيل التلاميذ خارج إطار المدرسة.

أما بالنسبة الى الفوارق في رضى المعلمين حسب مقدار خبرة المدير، فاننا نلاحظ ان الفارق المعبّر الوحيد موجود بين مدارس يديرها أشخاص يتمتعون بخبرة تتراوح بين صفر وثلاث سنوات (فئة أ) ومدارس يديرها أشخاص تزيد خبرتهم عن إحدى عشرة سنة (فئة ج). وهذا يعني ان الفوارق في رضى المعلمين تتوقف على ما اذا كان المدير حديث العهد في الادارة أم صاحب خبرة طويلة في هذا المضمار. وقد اتضح ان رضى المعلمين يزداد كلما كان المدير اكثر تمرّساً في حقل الادارة المدرسية.

أما من حيث الفروقات في تحصيل التلاميذ، فان الوضع يختلف بين العلامات المدرسية وامتحانات البكالوريا والاختبار المقنن. بالنسبة الى العلامات المدرسية، يختلف مستواها بين المدارس التي يملك مديروها خبرة تتجاوز الاحدى عشرة سنة من جهة، وكل من المدارس التي يتمتع مديروها بخبرة تقل عن ثلاث سنوات أو تتراوح بين أربع وعشر سنوات، من جهة ثانية. وهذا الاختلاف في مستوى التحصيل المدرسي هو لصالح المديرين الذين يتمتعون بمقدار اكبر من الخبرة، بمعنى انه كلما زادت خبرة المدير كلما تحسّن تحصيل التلاميذ في المدرسة. غير أن الوضع يختلف بالنسبة الى علامات التلاميذ في امتحانات البكالوريا، حيث يصبح الفارق المعبّر الوحيد بين المدارس التي يديرها أشخاص لا تزيد خبرتهم عن ثلاث سنوات وتلك التي يديروها أشخاص لا تزيد خبرتهم عن عشر سنوات. وتفسير ذلك هو، على الأرجح، ان الذين تولوا مهام الادارة حديثاً يجهدون في رفع مستوى انتاجية المدرسة وفي تأمين النجاح في الامتحانات الرسمية لأكبر نسبة ممكنة من تلاميذهم، وذلك للتدليل عل قدرتهم الادارية ولضمان ثقة رؤسائهم وبالتالي المحافظة على مراكزهم. لكن، عندما يستقرّ هؤلاء المديرون في مراكزهم، يخفّ حماسهم لأسباب عدة، مما ينعكس انخفاضاً نسبياً في نتائج التلاميذ في امتحانات البكالوريا. أخيراً، بالنسبة الى تحصيل التلاميذ في الاختبار المقنّن، يتفوّق التلاميذ الذين يتمتع مديرو مدارسهم بخبرة تزيد عن إحدى عشرة سنة على التلاميذ الذين تتراوح خبرة مديريهم بين أربع وعشر سنوات. ان هذه النتائج تدعونا الى استخلاص ما يلي:

أولاً، ان لمقدار خبرة المدير تأثيراً مختلفاً على كل من متغيري رضى المعلمين وتحصيل التلاميذ. وثانياً، ان عدم وجود فروقات في رضى المعلمين وفي تحصيل التلاميذ (العلامات المدرسية والاختبار المقنّن) بين المدارس التي ينتمي مديروها الى فئة الخبرة (أ) وتلك التي ينتمي مديروها الى فئة الخبرة (ب) يعني ان فارق الخبرة الادارية الذي لا يزيد عن عشر سنوات لا يحدث تأثيراً مهماً، سواء على رضى المعلمين أم على تحصيل التلاميذ. وهذا ما يدفعنا الى الاعتقاد بوجوب دراسة هذا النوع من الارتباطات، في المستقبل، حسب فئات اخرى من الخبرات الادارية.

القسم الخامس : دور جنس المدير في العملية المدرسية

ان الفرضيات التي تتمحور حول جنس المدير هي الفرضيات التي تحمل الارقام ١٧ و ١٨ و ١٩ و ٢٠ و ٢١. وسوف نعرض النتائج المتعلقة بها، ثم نحلّلها.

عرض النتائج

الفرضية السابعة عشرة : «ان جنس المدير ينيئ بصورة معبِّرة برضى المعلمين».

لقد ثبُت ان هناك علاقة تنبؤية معبِّرة بين جنس المدير ورضى المعلمين، دون أخذ الاسلوب القيادي بعين الاعتبار، اذ بلغت قيمة «ف» بين هذين المتغيرين ٥,٦٤ في درجة الضبط العالية و ٥,٦٩ في درجة الضبط المعتدلة، وذلك بدرجات حرية قدرها ٣:٩٤ وبمستوى دلالة أدنى من ٠,٠١.

جدول رقم ٧٦ : العلاقة التنبؤية بين جنس المدير ورضى المعلمين.

أسلوب المدير	(ر) مضاعف	(ر)٢	ب	بيتا	دح	ف
درجة الضبط العالية	٠,٣٩٠٦٣	٠,١٥٢٥٩	– ١,٩٧١١٥	– ٠,٠٧٢٠٨	٣:٩٤	٥,٦٤٢٠٦*
درجة الضبط المعتدلة	٠,٣٩٢٢٦	٠,١٥٣٨٧	– ٠,٥٥٧٧٥	– ٠,٠٥٦٩٦	٣:٩٤	٥,٦٩٧٩٩*

*P < .01

إن هذه العلاقة التنبؤية بين جنس المدير ورضى المعلمين ظلَّت معبِّرة لدى المديرين ذوي علامات «م. أ. ت» العالية، في درجتَي الضبط العالية والمعتدلة، اذ بلغت قيمة «ف» على التوالي: ٥,٢٠ و ٤,٩٥، بدرجات حرية قدرها ٤:٦٦ وبمستوى دلالة أدنى من ٠,٠١.

أما لدى المديرين ذوي علامات «م. أ. ت» المتدنية، فقد تبيَّن ان هذه العلاقة التنبؤية معبِّرة فقط في درجة الضبط العالية، حيث بلغت قيمة «ف» هنا ٤,٢٦، بدرجات حرية قدرها ٤:٢٢ وبمستوى دلالة أدنى من ٠,٠٥.

جدول رقم ٧٧ : العلاقة التنبؤية بين جنس المدير، حسب أسلوبه القيادي، ورضى المعلمين.

أسلوب المدير	درجة الضبط	(ر) مضاعف	(ر)٢	ب	بيتا	دح	ف
«م. أ. ت» عال	عالية	٠,٤٨٩٥٥	٠,٢٣٩٦٦	٠,٣٢٩٣٥	٠,٠١١٩٥	٤:٦٦	٥٥,٢٠٠٨٧*
» »	معتدلة	٠,٤٨٠٤٨	٠,٢٣٠٨٦	٠,٥٩٠٤٨	٠,٠٢١٤٣	٤:٦٦	٤,٩٥٢٥٢*
«م. أ. ت» متدنٍّ	عالية	٠,٦٦٠٧٦	٠,٤٣٦٦٠	– ١,٠٠٨٣٣	– ٠,٠٣٨٠٤	٤:٢٢	٤٤,٢٦٢١٨**
» »	معتدلة	–	–	–	–	–	–

*P < .01
**P < .05

الفرضية الثامنة عشرة : «ان جنس المدير ينيئ بصورة معبّرة بتحصيل التلاميذ».

وتُفصَّل هذه الفرضية الى ثلاث فرضيات فرعية، على الوجه التالي:

فرضية ١٨ – ١ : «ان جنس المدير ينيئ بصورة معبّرة بتحصيل التلاميذ في المدارس».

أكدت نتائج البحث أن جنس المدير، على العموم، ينيئ بصورة معبِّرة بعلامات التلاميذ المدرسية، اذ بلغت قيمة «ف» بين هذين المتغيرين ٢,٥٠ في درجة الضبط العالية و ٢,٥١ في درجة الضبط المعتدلة، وذلك بدرجات حرية قدرها ٤:٩٣ وبمستوى دلالة أدنى من ٠,٠٥.

جدول رقم ٧٨ : العلاقة التنبؤية بين جنس المدير وعلامات التلاميذ في المدارس.

أسلوب المدير (م. أ. ت عال ومتدنٍّ)	(ر) مضاعف	(ر)٢	ب	بيتا	دح	ف
درجة الضبط العالية	٠,٣١٢٠١	٠,٠٩٧٣٥	– ١,٩٠٢٢٩	– ٠,٠٤٤٠٩	٤:٩٣	٢,٥٠٧٥٧*
درجة الضبط المعتدلة	٠,٣١٢٢٥	٠,٠٩٧٥٠	– ١,٦٠١٥٩	– ٠,٠٣٧١٢	٤:٩٣	٢,٥١١٧٤*

*P < .01

أما اذا أدخلنا متغيّر أسلوب المدير في معادلة الانحدار، فنلاحظ ان هذه العلاقة التنبؤية بين جنس المدير وتحصيل التلاميذ في المدرسة معبِّرة فقط لدى المديرين ذوي علامات «م. أ. ت» العالية،

في درجتَي الضبط العالية والمعتدلة، اذ بلغت قيمة «ف» على التوالي: ٤,٢١ و ٤,٢٦ بدرجات حرية قدرها ٤:٦٦ وبمستوى دلالة أدنى من ٠,٠١. بينما لم تكن هذه العلاقة التنبؤية معبِّرة لدى المديرين ذوي علامات «م. أ. ت» المتدنية، سواء كان ضبط الوضع المدرسي بدرجة عالية أم معتدلة.

جدول رقم ٧٩: العلاقة التنبؤية بين جنس المدير، حسب أسلوبه القيادي، وعلامات التلاميذ في المدارس.

أسلوب المدير	درجة الضبط	(ر) مضاعف	(ر)٢	ب	بيتا	دح	ف
«م. أ. ت» عال	عالية	٠,٤٥٠٩٢	٠,٢٠٣٣٣	٠,٥٦٨١٠	٠,٠١٤٧٦	٤:٦٦	٥٤.٢١١٢٨
« «	معتدلة	٠,٤٥٣١١	٠,٢٠٥٣١	١,١١٨٢٢	٠,٠٢٩٠٥	٤:٦٦	٥٤.٢٦٢٨٥
«م. أ. ت» متدنٍّ	عالية	٠,٣٦٠٥٨	٠,١٣٠٠٢	٥,٦٢٦٧١ -	٠,٠٩٥٨٨ -	٤:٢٢	٠,٨٢١٩٦
« «	معتدلة	٠,٣٦٣٢٤	٠,١٣١٩٤	٦,٠٢٩٦٥ -	٠,١٠٢٧٤ -	٤:٢٢	٠,٨٣٥٩٧

*P < .01

فرضية ١٨ – ٢: «ان جنس المدير ينبئ بصورة معبّرة بتحصيل التلاميذ في امتحانات البكالوريا الرسمية.»

اتضح من خلال النتائج ان جنس المدير، على العموم، لا ينبئ بتحصيل التلاميذ في امتحانات شهادة البكالوريا الرسمية، سواء كان ضبط الوضع المدرسي عالياً أم معتدلاً (راجع الجدول رقم ٥٩). وعند ادخال متغيّر أسلوب المدير في معادلة الانحدار، تبيّن ان هذه العلاقة التنبؤية معبّرة فقط لدى المديرين الذين نالوا علامات «م. أ. ت» متدنية، حيث بلغت قيمة «ف» في هذا المجال ٤,٢٤ في كل من درجتَي الضبط العالية والمعتدلة، وذلك بدرجات حرية قدرها ١:٢٥ وبمستوى دلالة أدنى من ٠,٠٥ (راجع الجدولين رقم ٨٠ و ٨١).

جدول رقم ٨٠: العلاقة التنبؤية بين جنس المدير وعلامات التلاميذ في امتحانات البكالوريا.

أسلوب المدير (م. أ. ت عال ومتدنٍّ)	(ر) مضاعف	(ر)٢	ب	بيتا	دح	ف
درجة الضبط العالية	٠,١٣٨٢٤	٠,٠١٩١١	٠,٧١٣٠٩	٠,٠٢٥١٠	٤:٩٣	٠,٤٥٢٩٧
درجة الضبط المعتدلة	٠,١٣٨٤٧	٠,٠١٩١٧	٠,٨٤٠٧٥	٠,٠٢٩٦٠	٤:٩٣	٠,٤٥٤٤٩

جدول رقم ٨١: العلاقة التنبؤية بين جنس المدير، حسب أسلوبه القيادي، وعلامات التلاميذ في امتحانات البكالوريا.

أسلوب المدير	درجة الضبط	(ر) مضاعف	(ر)٢	ب	بيتا	دح	ف
«م. أ. ت» عال	عالية	٠,١٣٨١٦	٠,٠١٩٠٩	٢,٠٢٠٩٤ -	٠,٠٦٩٤١ -	٢:٦٨	٠,٦٦١٦٣
« «	معتدلة	٠,١٤٧٣١	٠,٠٢١٧٠	١,٨٨٤٠٤ -	٠,٠٦٤٧١ -	٢:٦٨	٠,٧٥٤١٧
«م. أ. ت» متدنٍّ	عالية	٠,٣٨١١١	٠,١٤٥٢٤	١٠,٩٦٦٩٢	٠,٤٢٢٦٩	١:٢٥	٥٤.٢٤٨٠٨
« «	معتدلة	٠,٣٨١١١	٠,١٤٥٢٤	١٠,٩٥٩٧٥	٠,٤٢٢٤١	١:٢٥	٥٤.٢٤٨٠٨

*P < .05

فرضية ١٨ – ٣: «ان جنس المدير ينبئ بصورة معبّرة بتحصيل التلاميذ في الاختبار المقنَّن.»

لم تظهر هنا أية علاقة تنبؤية معبِّرة بين جنس المدير وتحصيل التلاميذ، سواء بشكل عام أم عند إدخال متغير أسلوب المدير في معادلة الانحدار، ومهما تكن درجة ضبط الوضع المدرسي، كما يدل الجدولان رقم ٨٢ و ٨٣:

جدول رقم ٨٢: العلاقة التنبؤية بين جنس المدير وعلامات التلاميذ في الاختبار المقنَّن.

أسلوب المدير (م. أ. ت عال ومتدنٍّ)	(ر) مضاعف	(ر)٢	ب	بيتا	دح	ف
درجة الضبط العالية	٠,٢٤٥١٣	٠,٠٦٠٠٩	٢,١٩٠٣٢	٠,٠٥٧٣١	٤:٦١	٠,٩٧٤٩٣
درجة الضبط المعتدلة	٠,٢٦٧٨٢	٠,٠٧١٧٣	٢,٥٦٦٨٩	٠,٠٦٧١٦	٤:٦١	١,١٧٨٣٥

جدول رقم ٨٣: العلاقة التنبؤية بين جنس المدير، حسب أسلوبه القيادي، وعلامات التلاميذ في الاختبار المقنَّن.

أسلوب المدير	درجة الضبط	(ر) مضاعف	(ر)	ب	بيتا	دح	ف
«م. أ. ت» عال	عالية	٠,٢٠٦٠٤	٠,٠٤٢٤٥	٠,٦٣٢٩٧٠٠	٠,٠١٦٥٥ -	٤:٤٥	٠,٤٩٨٧٩
« «	معتدلة	–	–	–	–	.	–
«م. أ. ت» متدنٍّ	عالية	٠,٤١٠٦٤	٠,١٦٨٦٢	١٢,٧٨٠٧٦	٠,٣٢٦٧٤	٢:١٣	١,٣١٨٣٥
« «	معتدلة	٠,٥٢٢٧٠	٠,٢٧٣٢٢	١٢,٢١١٥٠	٠,٣١٢١٨	٣:١٢	١,٥٠٣٧٠

الفرضية التاسعة عشرة : «هناك ارتباط مباشر ومعبّر بين جنس المدير من جهة وكل من رضى المعلمين وتحصيل التلاميذ من جهة ثانية».

في المدارس التي يديرها الذكور ، أظهرت النتائج ان هناك ارتباطاً معبّراً بين رضى المعلمين وجنس المدير ، حيث بلغت قيمة «ر» ٠,٣٨ بمستوى دلالة أدنى من ٠,٠١. أما في المدارس التي تديرها الاناث ، فلم يظهر أي ارتباط معبّر بين رضى المعلمين وجنس المدير. لكن ما تجدر الاشارة اليه هو أن طبيعة العلاقة بين متغيّري رضى المعلمين وجنس المدير كانت سلبية في الحالتين.

من جهة أخرى ، لم تكشف المعالجة الاحصائية عن أي ارتباط معبّر بين جنس المدير وتحصيل التلاميذ ، أياً كانت الأساليب المستخدمة لقياس هذا التحصيل ، كما هو مبيّن في الجدول رقم ٨٤ :

جدول رقم ٨٤ : الارتباط بين جنس المدير وتحصيل التلاميذ

مقاييس التحصيل / جنس المدير	العلامات المدرسية	علامات البكالوريا	الاختبار المقنّن
«ر» لدى الذكور	٠,٠٢ –	٠,١٣	٠,٠٣
«ر» لدى الإناث	٠,٠٣	٠,٢١ –	٠,٢٥ –

الفرضية العشرون : «هناك فروقات معبّرة في رضى المعلمين حسب جنس المدير».

عموماً ، لم تظهر أية فروقات معبّرة في رضى المعلمين حسب جنس مدير المدرسة. لكن ، عندما أدخلنا متغيّر أسلوب المدير القيادي في اختبار – ت ، ظهرت مثل هذه الفروقات في المدارس التي نال مديروها علامات «م. أ. ت» متدنية والتي كانت درجة ضبط الوضع المدرسي فيها عالية ، حيث بلغت قيمة «ت» ١,٢٩ بمستوى دلالة أدنى من ٠,١٠ (منحنى أحادي الذيل) وما تجدر الاشارة اليه هو ان هذه الفروقات المكتشفة في رضى المعلمين كانت لصالح المدارس التي تديرها الإناث ، حيث بلغ معدل رضى المعلمين في هذه المدارس ١٦,٥٦ مقابل ١٤,٧٠ في المدارس التي يديرها الذكور.

جدول رقم ٨٥ : اختبار – ت لمعرفة الفروقات في رضى المعلمين حسب جنس المدير

أسلوب المدير القيادي / درجة الضبط	م. أ. ت عال	م. أ. ت متدنٍّ
«ت» في درجة الضبط العالية	٠,٢٧ –	١,٢٩*
«ت» في درجة الضبط المعتدلة	٠,٧١	٠,٧٢

*P <.10

الفرضية الحادية والعشرون : «هناك فروقات معبّرة في تحصيل التلاميذ حسب جنس المدير».

لقد ثبتت صحة هذه الفرضية في حالتَي العلامات المدرسية وعلامات البكالوريا الرسمية ، حيث بلغت قيمة «ت» على التوالي – ١,٨٣ و – ١,٧٣ ، بمستوى دلالة أدنى من ٠,٠٥ (منحنى أحادي الذيل). أما بالنسبة الى علامات الاختبار المقنّن ، فلم تظهر فيها أية فروقات معبّرة حسب جنس مدير المدرسة. لكن ، تجدر الاشارة الى ان الفروقات التي اكتشفت ضمن نتائج هذه الفرضية كانت لصالح المدارس التي تديرها إناث ، كما تبيّن لنا من معدلات التلاميذ المعروضة في الجدول رقم ٨٦ :

جدول رقم ٨٦ : معدّلات تحصيل التلاميذ حسب جنس المدير

جنس المدير	معدلات التحصيل		
	العلامات المدرسية	علامات البكالوريا	الاختبار المقنّن*
ذكور	٥٥,٠٤	٣٣,٥٠	٣٠,٦١
إناث	٦٠,٣٢	٣٧,٧٤	٣٢,٥٦

* لم يكن لهذا الفارق في معدلات التلاميذ في الاختبار المقنّن أية دلالة احصائية.

تحليل النتائج

على العموم، أظهرت نتائج هذا القسم ان جنس مدير المدرسة ينبئ بمدى رضى المعلمين وبمستوى تحصيل التلاميذ في الامتحانات المدرسية وامتحانات البكالوريا. غير ان ما يستوقف النظر هو ان هذه العلاقة التنبؤية هي سلبية الاتجاه في حالتَي رضى المعلمين وعلامات التلاميذ المدرسية. ومعنى هذا انه اذا كان رضى المعلمين وتحصيل التلاميذ داخل المدارس يتوقفان على جنس المدير، فان عامل الجنس هذا يؤثر عليهما تأثيراً سلبياً. واتضحت خصائص هذا التأثير عندما أدخلنا في معادلة الانحدار متغيري أسلوب المدير القيادي وضبطه للوضع المدرسي، حيث تبين لنا ان علاقة جنس المدير برضى المعلمين وتحصيل التلاميذ المدرسي هي إيجابية ومعبّرة في المدارس التي يتولّى ادارتها أشخاص يركّزون اهتمامهم على إقامة العلاقات مع الهيئة التعليمية، بينما تصبح هذه العلاقة سلبية، إنما غير معبّرة، في المدارس التي يديرها أشخاص يركّزون جهودهم على حسن تأدية المهام المنوطة بهم. وهذه النتيجة تؤكد أن لعاملَي أسلوب المدير القيادي وضبط الوضع المدرسي أهمية بارزة تمكنهما من تبديل نوعية العلاقة بين جنس المدير وكل من رضى المعلمين وتحصيل التلاميذ في المدارس. أما لجهة العلاقة التنبؤية بين جنس المدير وتحصيل التلاميذ في امتحانات البكالوريا، فقد جاءت مناقضة تماماً للصورة التي كانت عليها بالنسبة الى علامات التلاميذ المدرسية، حيث أصبحت هذه العلاقة سلبية وغير معبّرة في المدارس التي نال مديروها علامات «م. أ. ت» عالية، وايجابية ومعبّرة في المدارس التي نال مديروها علامات «م. أ. ت» متدنية. وهذا دليل آخر على ان عاملَي أسلوب المدير القيادي وضبط الوضع المدرسي يبدّلان نوعية العلاقة بين الجنس وتحصيل التلاميذ. فبالنسبة الى امتحانات البكالوريا، أحرز التلاميذ المدارس التي يديرها أشخاص ينتمون الى فئة «م. أ. ت» المتدنية علامات أعلى من تلك التي نالها تلاميذ المدارس التي ينتمي مديروها الى فئة «م. أ. ت» العالية، وذلك خلافاً لما كانت عليه الحال في علامات التلاميذ المدرسية. وهذه البيّنة تؤكد مرة أخرى ما تبيّن لنا عند دراسة متغير أسلوب المدير القيادي، حيث ثبت ان لأسلوب «م. أ. ت» العالي تأثيراً ايجابياً على علامات التلاميذ المدرسية وسلبياً على علاماتهم في امتحانات البكالوريا الرسمية، بينما كان لأسلوب «م. أ. ت» المتدني تأثير معاكس. من جهة أخرى، وبالرغم من كون العلاقة بين جنس المدير ورضى المعلمين علاقة سلبية، فقد كان الارتباط بين رضى المعلمين والمديرين الذكور اكثر سلبية من الارتباط بين رضى المعلمين والمديرات، إذ بلغ معدل رضى المعلمين، بشكل عام، ١٢,٣ في المدارس التي يديرها الذكور مقابل ١٤,٣ في المدارس التي تديرها الإناث. كما كانت الفروقات في رضى المعلمين حسب جنس المدير معبّرة ولصالح المديرات في المدارس التي يتصف أسلوب مديريها بالتركيز على حسن تنفيذ العمل (م. أ. ت متدنٍّ) والتي سُجِّلت فيها درجة ضبط عالية.

لكنه لم يظهر أي ارتباط معبّر بين جنس المدير وتحصيل التلاميذ، سواء في المدارس أم في امتحانات البكالوريا والاختبار المقنَّن. مما يعني انه ليس لجنس المدير، كمتغير مستقلّ، أي تأثير ذي دلالة على تحصيل التلاميذ. إلا أن تلاميذ المدارس التي تديرها الإناث سجّلوا داخل المدرسة وفي امتحانات البكالوريا علامات أعلى من علامات رفاقهم في المدارس التي يديرها الذكور. كذلك كانت الفروقات في معدلات التلاميذ في الاختبار المقنَّن لصالح المدارس التي تديرها الإناث، وان لم تكن هذه الفروقات ذات دلالة احصائية. وهكذا، يتضح لنا أن مديرات المدارس الثانوية في لبنان هنّ، على العموم، اكثر نجاحاً من المديرين في إرضاء المعلمين وفي رفع مستوى تحصيل التلاميذ.

المحور الثاني : المعلّم - التلميذ

القسم الأول : رضى المعلم اللبناني في صورته العامة

القسم الثاني : تحصيل التلميذ اللبناني في صورته العامة

القسم الثالث : رضى المعلم وتحصيل التلاميذ : فروقات وارتباطات.

عرض النتـــائج

ذكرنا سابقاً ان استمارة المعلم تهدف الى قياس رضى المعلمين، بالاستناد الى المعايير التالية : وصف العمل، وصف الراتب، وصف الترقية، وصف المدير ووصف زملاء العمل. بناء عليه، سوف نقدم الآن صورة واقعية عن رضى المعلمين عموماً وعن نظرتهم الى كل من العناصر الخمسة الواردة آنفاً. ولما كان كل من الاستبيانات الثلاثة المتعلقة بوصف العمل والمدير وزملاء العمل يتكون من ١٨ بنداً، فان تقييمنا لنظرة المعلم الى هذه العناصر يتم وفقاً للمعدلات التالية :

العلامات	التقييم
صفر وما دون	متدنٍّ جداً
١ – ٦	متدنٍّ جداً
٧ – ١٢	معتدل
١٣ – ١٨	عـالٍ

وبما ان كلاً من استبياني وصف الترقية والراتب يتكون من ٩ بنود، فقد اعتمدنا بشأنهما المقياس التالي :

العلامات	التقييم
صفر وما دون	متدنٍّ جداً
١ – ٣	متدنٍّ
٤ – ٦	معتدل
٧ – ٩	عـالٍ

وهكذا يصبح مجموع العلامات التي تقيس مستوى رضى المعلمين ٧٢ علامة مقابل ٧٢ بنداً تشكل مضمون استمارة المعلم. لذلك، اعتمدنا لتقييم مستوى رضى المعلمين عامةً، التقسيم التالي :

العلامات	التقييم
صفر وما دون	متدنٍّ جداً
١ – ٢٤	متدنٍّ
٢٥ – ٤٨	معتدل
٤٩ – ٧٢	عـالٍ

١) مستوى رضى المعلمين في لبنان بأسره.

أثبتت النتائج ان مستوى رضى المعلمين في لبنان متدنٍّ، اذ بلغ معدل تقييم هذا الرضى ١٢,٧. وبصورة تفصيلية، تبين ان رضى المعلمين بشأن العمل متدنٍّ أيضاً (٣,٥) وبشأن الراتب والترقية متدنٍّ جداً (على التوالي – ٤,٣ و – ٢,٥). أما في ما يخص المدير وزملاء العمل، فقد كان رضى المعلمين معتدلاً (على التوالي ٩,٣ و ٦,٩).

جدول رقم ٨٧ : مستوى رضى المعلمين بمختلف عناصره في لبنان بأسره

عناصر الرضى	وصف العمل	وصف الراتب	وصف الترقية	وصف المدير	وصف زملاء العمل	الرضى عامةً
المستوى	متدنٍّ	متدنٍّ جداً	متدنٍّ جداً	معتدل	معتدل	متدنٍّ

٢) مستوى رضى المعلمين حسب المحافظات

نلاحظ ان رضى المعلمين عامة في كل من المحافظات الخمس متدنٍّ، ولا تختلف نظرة المعلمين الى عناصر الرضى بين محافظة وأخرى، اذ ظل تقييمهم لها واحداً في جميع المحافظات، باستثناء ما يتعلق بوصف زملاء العمل، حيث سجّلت بيروت مستوى متدنياً مقابل مستوى معتدل في المحافظات الأخرى، كما يبين الجدول التالي:

جدول رقم ٨٨ : مستوى رضى المعلمين بمختلف عناصره حسب المحافظات.

عناصر الرضى / المحافظة	وصف العمل	وصف الراتب	وصف الترقية	وصف المدير	وصف زملاء العمل	الرضى عامةً
بيروت	متدنٍّ	متدنٍّ جداً	متدنٍّ جداً	معتدل	متدنٍّ	متدنٍّ
جبل لبنان	»	»	»	»	معتدل	»
الشمال	»	»	»	»	»	»
البقاع	»	»	»	»	»	»
الجنوب	»	»	»	»	»	»

٣) مستوى رضى المعلمين حسب قطاع التعليم

لم يُسجَّل أي اختلاف في مستوى رضى المعلمين عامةً بين قطاعَي التعليم الرسمي والخاص، اذ كان هذا المستوى متدنياً في القطاعين، إنما مع فارق في المعدلات (٨,٤ للقطاع الرسمي و ١٩,٢ للقطاع الخاص). من جهة اخرى، كان وصف معلمي القطاعين لجميع عناصر الرضى متطابقاً كلياً، ومحافظاً على الصورة الاجمالية المبيَّنة أعلاه.

جدول رقم ٨٩ : مستوى رضى المعلمين بمختلف عناصره حسب قطاع التعليم.

عناصر الرضى / قطاع التعليم	وصف العمل	وصف الراتب	وصف الترقية	وصف المدير	وصف زملاء العمل	الرضى عامةً
التعليم الرسمي	متدنٍّ	متدنٍّ جداً	متدنٍّ جداً	معتدل	معتدل	متدنٍّ
التعليم الخاص	»	»	»	»	»	»

٤) مستوى رضى المعلمين حسب الجنس

لم يظهر أي اختلاف في رضى المعلمين عامةً، بين الذكور والإناث من أفراد الهيئة التعليمية، وكان مستوى هذا الرضى متدنياً (١٢,٣ للذكور مقابل ١٤,٣ للإناث). كما كان وصف المعلمين والمعلمات لجميع عناصر الرضى متطابقاً تماماً، حسبما يؤكد الجدول التالي:

جدول رقم ٩٠ : مستوى رضى المعلمين بمختلف عناصره حسب الجنس

عناصر الرضى / جنس المعلمين	وصف العمل	وصف الراتب	وصف الترقية	وصف المدير	وصف زملاء العمل	الرضى عامةً
الذكور	متدنٍّ	متدنٍّ جداً	متدنٍّ جداً	معتدل	معتدل	متدنٍّ
الاناث	»	»	»	»	»	»

٥) مستوى رضى المعلمين حسب العمر.

لم يُحدث عمر المعلم أي تغيير في مستوى رضى المعلمين عامةً، فالمعلمون بمختلف فئاتهم العمرية يقيّمون اجمالاً رضاهم عن وضعهم المهني بمستوى متدنٍّ. بيد أن أعلى معدل للرضى ظهر لدى المعلمين المنتمين الى الفئة العمرية ٤٠ – ٤٤ سنة (١٩,٥) ثم لدى الذين تتجاوز أعمارهم سن الخامسة والأربعين (١٨,٣). من ناحية أخرى، حافظت نظرة المعلمين الى عناصر الرضى على طابع واحد، بين مختلف الفئات العمرية، باستثناء وصف العمل لدى المعلمين المنتمين الى فئة العمر ٤٠ – ٤٤ سنة حيث كان معتدلاً، خلافاً لنظرة بقية الفئات العمرية اليه (متدنٍّ).

جدول رقم ٩١ : مستوى رضى المعلمين بمختلف عناصره حسب العمر.

عناصر الرضى / فئات الاعمار	وصف العمل	وصف الراتب	وصف الترقية	وصف المدير	وصف زملاء العمل	الرضى عامةً
دون ٢٥ سنة	متدنٍّ	متدنٍّ جداً	متدنٍّ جداً	معتدل	معتدل	متدنٍّ
٢٥ – ٢٩ سنة	»	»	»	»	»	»
٣٠ – ٣٤ سنة	»	»	»	»	»	»
٣٥ – ٣٩ سنة	»	»	»	»	»	»
٤٠ – ٤٤ سنة	معتدل	»	»	»	»	»
٤٥ سنة وما فوق	متدنٍّ	»	»	»	»	»

٦) مستوى رضى المعلمين حسب سنوات الخبرة

لم يختلف رضى المعلمين عامةً باختلاف مقدار خبرتهم في حقل التعليم، وكان مستوى الرضى متدنياً لدى جميع الفئات، إلاّ أن أعلى معدّل للرضى ظهر لدى المعلمين الذين يتمتعون بخبرة تزيد عن عشرين سنة (٢١,٤).

بالنسبة لعناصر الرضى الاقتصادية والاجتماعية، كان رأي المعلمين واحداً، على اختلاف مقدار خبرتهم، باستثناء ما يتعلق بوصف العمل لدى المعلمين الذين تتجاوز خبرتهم العشرين سنة حيث كان معتدلاً، بخلاف نظرة بقية المعلمين اليه (متدنٍّ).

جدول رقم ٩٢ : مستوى رضى المعلمين بمختلف عناصره حسب سنوات الخبرة.

عناصر الرضى / مقدار الخبرة	وصف العمل	وصف الراتب	وصف الترقية	وصف المدير	وصف زملاء العمل	الرضى عامةً
دون السنتين	متدنٍّ	متدنٍّ جداً	متدنٍّ جداً	معتدل	معتدل	متدنٍّ
٢ – ٥ سنوات	»	»	»	»	»	»
٦ – ١٠ سنوات	»	»	»	»	»	»
١١ – ١٥ سنة	»	»	»	»	»	»
١٦ – ٢٠ سنة	»	»	»	»	»	»
اكثر من ٢٠ سنة	معتدل	»	»	»	»	»

٧) مستوى رضى المعلمين حسب مواد الاختصاص

لم تبيّن النتائج أي اختلاف في مستوى رضى المعلمين حسب المواد المنهجية التي يدرّسها هؤلاء المعلمون. فقد كان مستوى الرضى لدى أساتذة جميع المواد متدنياً. وبالنسبة الى عناصر الرضى، كان تقييمها واحداً لدى معلمي جميع المواد المنهجية، كما يبيّن الجدول التالي:

جدول رقم ٩٣ : مستوى رضى المعلمين بمختلف عناصره حسب مواد الاختصاص.

عناصر الرضى / مادة الاختصاص	وصف العمل	وصف الراتب	وصف الترقية	وصف المدير	وصف زملاء العمل	الرضى عامةً
فلسفة عربية أو تاريخ العلوم	متدنٍّ	متدنٍّ جداً	متدنٍّ جداً	معتدل	معتدل	متدنٍّ
فلسفة أجنبية	»	»	»	»	»	»
رياضيات	»	»	»	»	»	»
فيزياء وكيمياء وطبيعيات	»	»	»	»	»	»
تاريخ أو جغرافيا	»	»	»	»	»	»
مواد أخرى مختلفة	»	»	»	»	»	»

تحليـــل النتـــائج

يتضح من هذا العرض ان المعلم اللبناني غير راضٍ اجمالاً عن وضعه الاجتماعي والمالي والوظيفي، أياً كان جنسه أو المادة المنهجية التي يعلّمها أو المحافظة التي ينتمي اليها أو قطاع التعليم الذي يعمل فيه، ومهما بلغ عمره أو مقدار خبرته في حقل التدريس. وبالرغم من أن المعلم اللبناني راضٍ عن زملائه ومديره بصورة معتدلة، فان وضعه النفسي العام يشير بوضوح الى انه يمارس عمله في جو غير مشجّع، مما يترك بلا ريب أثراً سلبياً على انتاجية التلميذ وتحصيله الدراسي. لكن تفحص علامات الرضى عند المعلمين اللبنانيين، وإن دلّ على تدنّي مستواه الاجمالي، يظهر تفاوتاً في الرضى حسب نوع المدرسة وموقعها الجغرافي. فالمعلم الثانوي في المدارس الخاصة ذات الامكانيات المالية الكبيرة أو التي تقع في المدن وضواحيها، لا يرضى براتبه، وان كان مرتفعاً نسبياً، لأن متطلبات معيشته كثيرة ومتزايدة مما يستلزم قدراً اكبر من الدخل. في حين ان المعلم الثانوي في المدارس الخاصة ذات الامكانيات المتواضعة أو الواقعة في الأرياف والمناطق النائية، يعاني صعوبات معيشية أقوى، خصوصاً اذا كان التعليم مصدر دخله الوحيد. لذلك، جاءت علامات الرضى عند هؤلاء المعلمين أدنى مما هي لدى الفئة الأولى. وهكذا، يمكن القول أن متغير رضى المعلمين، بالرغم من دلائله السلبية العامة، هو متغير نسبي. كما ان علامات الرضى هذه لا تعبّر حقيقةً عن آراء المعلمين العاملين في اكثر من مدرسة أي غير المتفرغين. فهؤلاء المعلمون يحصّلون عادة دخلاً مرتفعاً، غير ان عدم رضاهم ناجم أساساً عن وضعهم غير المستقرّ وعن اضطرارهم للعمل في عدة مدارس بغية تأمين مردود مالي كاف. ومن الطبيعي ان المعلم غير المتفرغ يفضّل أن يحصر عمله في مدرسة واحدة توفّر له الاستقرار وراتباً مقبولاً، بيد أن وضعه المالي السّيء يحتّم عليه التنقل بين المدارس، «فيبيع» خدماته للمدرسة التي تدفع «السعر الأعلى». وهذا الوضع النفسي – الاجتماعي يشكّل سبباً جوهرياً لعدم رضى فئة واسعة من المعلمين اللبنانيين عن عملهم. أما في ما يتعلق بالترقية، فانها تخضع في التعليم الرسمي لسلّم رتب ورواتب يطبّق على جميع المعلمين دون استثناء، أياً كانت انتاجيتهم، لذلك لا يأمل المعلم الجيد في أية مكافأة مادية أو معنوية، كما لا يخشى المعلم الضعيف أي إجراء بحقه. ثم ان أساتذة التعليم الثانوي الرسمي لا يخضعون عادة لدورات تأهيلية في مجالات اختصاصهم، يمكن أن ينجم عنها تحسين لرواتبهم أو لأوضاعهم الوظيفية. وفي التعليم الخاص، قليلة هي المدارس التي تطبّق سياسة الثواب والعقاب، حفاظاً على مستواها التعليمي، بينما تلعب العلاقات الشخصية وأساليب الضغط المختلفة (وساطة، توصية، الانتماء النقابي، التحايل على القانون...) دوراً فعّالاً في ترقية المعلم (منسّق أو رئيس قسم أو مدير دروس...) وزيادة راتبه.

القسم الثاني: تحصيل التلميذ اللبناني في صورته العامة

عرض النتـــائج

سوف نعرض هنا معدلات العلامات التي نالها التلاميذ في مدارسهم، وفي امتحانات البكالوريا الرسمية – القسم الثاني، وفي الاختبار المقنّن. وهذه المعدلات موضوعة حسب المدرسة (أي اننا جمعنا معدلات التلاميذ في كل مؤسسة تعليمية وقسمنا الحاصل على مجموع عدد تلاميذها المنتمين الى الفرع الذي تناوله البحث).

لقد وزّعنا هذه المعدلات على الوجه التالي:

أ) حسب فروع البكالوريا – القسم الثاني والمحافظات
ب) حسب فروع البكالوريا – القسم الثاني وقطاع التعليم
ج) حسب فئات عشرية.

١) العلامات المدرسية.

أ – التوزع حسب فروع البكالوريا: تبين أن معدلات علامات التلاميذ في المدارس لا تختلف، في لبنان عامة، حسب اختلاف فروع البكالوريا – القسم الثاني، حيث بلغ المعدل العام لفرع الفلسفة ٥٧,٥٩ علامة على مئة، ولفرع الرياضيات ٥٨,٣٢ علامة ولفرع العلوم الاختبارية ٥٩,٦٨ علامة. وكان المعدل العام للفروع كافة معتدلاً نسبياً، اذ بلغ ٥٨,٥٣ علامة على مئة.

ب – التوزع حسب المحافظات: لم يظهر تفاوت شديد في علامات التلاميذ المدرسية بين المحافظات الخمس بالنسبة الى الفروع كافةً، وكان الفارق الاكبر بين محافظتي البقاع (٥٣,٦٢ علامة) وبيروت (٦٣,٠٣ علامة). لكن اذا قارنا الفوارق بين المحافظات في كل فرع من فروع البكالوريا القسم الثاني، نجدها كبيرة اجمالاً وخاصة في فرع الرياضيات (٢٠,١٢ علامة بين البقاع والجنوب).

---

* نذكّر بأننا تناولنا فقط في الحالات الثلاث علامات التلاميذ في المواد المنهجية الأساسية لكل فرع وتمّ تثقيلها على مئة. أما المواد فهي: الفلسفة العربية، الفلسفة الأجنبية، العلوم (فيزياء، كيمياء، علم الاحياء) والرياضيات.

جدول رقم ٩٤ : توزع معدلات علامات المدارس حسب فروع البكالوريا والمحافظات (على مئة)

المحافظة / الفرع	بيروت	جبل لبنان	الجنوب	البقاع	الشمال	لبنـــان
فلسفة	٦٢,٥٣	٥٠,٧٠	٥٨,٩١	٥١,٨٠	٦٤,٠٢	٥٧,٥٩
رياضيات	٦٠,٨٣	٥٩,٢٩	٧٠,٢٨	٥٠,٣٦	٥٠,٨٤	٥٨,٣٢
علوم اختبارية	٦٥,٧٥	٥٤,٣٠	٦٠,٣٠	٥٨,٤٠	٥٩,٦٩	٥٩,٦٨
الفروع كافةً	٦٣,٠٣	٥٤,٧٦	٦٣,١٦	٥٣,٥٢	٥٨,١٨	٥٨,٥٣

ج – التوزع حسب قطاع التعليم : بالنسبة الى فروع البكالوريا كافةً، ظهر تفاوت قوي في معدل العلامات المدرسية بين القطاعين الرسمي والخاص لصالح القطاع الثاني (١٦,٧٠ علامة). وعند مقارنة المعدلات بين القطاعين حسب الفروع، نلاحظ أن الفارق يقلّ في فرعَي العلوم الاختبارية (٨,٩٢ علامة) والرياضيات (١٢,٩٤) بينما يشتدّ في فرع الفلسفة (٢٠,٢٤ علامة).

جدول رقم ٩٥ : توزع معدلات علامات المدارس حسب فروع البكالوريا وقطاع التعليم (على مئة)

قطاع التعليم / الفـــرع	رسمي	خاص	لبنان
فلسفة	٤٣,٤٧	٧١,٧١	٥٧,٥٩
رياضيات	٥١,٨٥	٦٤,٧٩	٥٨,٣٢
علوم اختبارية	٥٥,٢٢	٦٤,١٤	٥٩,٦٨
الفروع كافة	٥٠,١٨	٦٦,٨٨	٥٨,٥٣

د – التوزع حسب فئات عشرية.

تبين لنا ان ٤٣٪ من المدارس أعطت تلاميذها علامات تتراوح معدلاتها بين ٥٠ و ٥٩ علامة. وان ٢٣٪ من المدارس نال تلاميذها معدلات تتراوح بين ٦٠ و ٦٩ علامة، بينما بلغت نسبة المدارس

التي جاءت معدلات تلاميذها في فئتي ٤٠ – ٤٩ علامة و ٧٠ – ٧٩ علامة، ١٢,٥٪. أما المدارس التي كان تقييمها لتحصيل تلاميذها متدنياً جداً، أي في فئة صفر – ٣٩ علامة، فقد بلغت نسبتها ٦٪ فقط، في حين بلغت ٣٪ نسبة المدارس التي اعطت تلاميذها معدلات عالية جداً، أي في فئة ٨٠ – ٨٩ علامة.

جدول رقم ٩٦ : توزع معدلات العلامات المدرسية حسب فئات عشرية

فئات العلامات	عدد المدارس	٪
صفر – ٣٩	٦	٦
٤٠ – ٤٩	١٣	١٢,٥
٥٠ – ٥٩	٤٥	٤٣
٦٠ – ٦٩	٢٤	٢٣
٧٠ – ٧٩	١٣	١٢,٥
٨٠ – ٨٩	٣	٣
٩٠ – ١٠٠	صفر	صفر
	١٠٤	١٠٠,٠٪

٢) علامات البكالوريا الرسمية – القسم الثاني

أ – التوزع حسب فروع البكالوريا : في لبنان عامة، قلّما تختلف المعدلات العامة للتلاميذ في امتحانات البكالوريا – القسم الثاني حسب اختلاف الفروع، الاّ بالنسبة الى الرياضيات، إذ بلغ المعدل العام في فرع الفلسفة ٣١,١٩ علامة على مئة، وفي العلوم الاختبارية ٣٢,٩٣ علامة وفي فرع الرياضيات ٤٠,٩٩ علامة. لكن المعدل العام لنتائج الامتحانات الرسمية في الفروع كافة متدنٍّ نسبياً (كما في كل فرع)، حيث بلغ ٣٥,٠٣ علامة على مئة. وبذلك، يكون هذا المعدل أقل من المعدل العام لتقييم تحصيل التلاميذ في المدارس بما مقداره ٢٣,٥٠ علامة، وهو فارق كبير جداً.

ب – التوزع حسب المحافظات : بالنسبة الى الفروع كافة، لم يظهر بين المحافظات اللبنانية الخمس اختلاف كبير في علامات التلاميذ بالنسبة الى امتحانات البكالوريا الرسمية. وكان الفارق الاكبر بين محافظتي الشمال (٢٩,٥٠ علامة) وجبل لبنان (٣٧,٦٨)، اذ بلغ ٨,١٨ علامة. أما اذا قارنّا

المعدلات بين المحافظات في كل فرع على حدة، فاننا نلاحظ ان الفارق يعلو في فرع الرياضيات (١١,٥٠ علامة بين الشمال والبقاع)، لكنه يحافظ في الفرعين الباقيين على مستوى معتدل.

جدول رقم ٩٧ : توزع معدلات علامات البكالوريا حسب الفروع والمحافظات (على مئة)

المحافظة / الفرع	بيروت	جبل لبنان	الجنوب	البقاع	الشمال	لبنان
فلسفة	٣٢,٤٢	٣٣,٧٩	٣٤,٠٨	٢٨,٣٩	٢٥,٨٠	٣١,١٩
رياضيات	٣٨,٦٣	٤٥,٠٤	٤٥,٦٦	٤٠,٦٠	٣٤,١٦	٤٠,٩٩
علوم اختبارية	٣٤,٣١	٣٣,٦١	٣٣,٩٣	٣٦,٤٢	٢٩,٢١	٣٢,٩٣
الفروع كافة	٣٥,٢٦	٣٧,٦٨	٣٧,٥١	٣٤,١٢	٢٩,٥٠	٣٥,٠٣

ج – التوزع حسب قطاع التعليم: بالنسبة الى فروع البكالوريا كافة، ظهر تفاوت معتدل في معدل علامات الامتحانات الرسمية بين القطاعين الرسمي والخاص لصالح القطاع الثاني (٨,٢٧ علامة). وعند مقارنة المعدلات بين القطاعين حسب الفروع، يتضح لنا ان الفارق يتضاءل كثيراً في فرع الفلسفة (٣,٣٠ علامة) ويعلو قليلاً في فرع الرياضيات (٩,٥٠ علامة) بينما يزداد اكثر في فرع العلوم الاختبارية (١١,٩٩ علامة).

جدول رقم ٩٨ : توزع معدّلات علامات البكالوريا حسب الفروع وقطاع التعليم (على مئة)

قطاع التعليم / الفرع	رسمي	خاص	لبنان
فلسفة	٢٩,٥٤	٣٢,٨٤	٣١,١٩
رياضيات	٣٦,٢٤	٤٥,٧٤	٤٠,٩٩
علوم اختبارية	٢٦,٩٤	٣٨,٩٣	٣٢,٩٣
الفروع كافة	٣٠,٩٠	٣٩,١٧	٣٥,٠٣

د – التوزع حسب فئات عشرية.

يتضح لنا ان تلاميذ ٦٦٪ من المدارس نالوا في امتحانات البكالوريا الرسمية – القسم الثاني معدلات تتراوح بين صفر و ٣٩ علامة، وان ٢٣٪ من المدارس حصلت على معدلات تتراوح بين ٤٠ و ٤٩ علامة. في حين ان نسبة المدارس التي جاءت معدلات تلاميذها في فئة ٥٠ – ٥٩ علامة كانت ٩٪ فقط (مقابل ٤٣٪ للعلامات المدرسية)، ولم تتجاوز الـ ٢٪ نسبة المدارس التي سجّل تلاميذها في الامتحانات الرسمية معدلات تتراوح بين ٦٠ و ٦٩ علامة (مقابل ٢٣٪ للعلامات المدرسية).

جدول رقم ٩٩ : توزع معدّلات علامات البكالوريا – القسم الثاني حسب فئات عشرية

فئات العلامات	عدد المدارس	٪
صفر – ٣٩	٧٩	٦٦
٤٠ – ٤٩	٢٧	٢٣
٥٠ – ٥٩	١١	٩
٦٠ – ٦٩	٢	٢
٧٠ – ٧٩	صفر	صفر
٨٠ – ٨٩	صفر	صفر
٩٠ – ١٠٠	صفر	صفر
المجموع	١١٩	١٠٠٪

٣) علامات الاختبار المقنَّن

أ – التوزع حسب فروع البكالوريا: في لبنان عامة، ظهر اختلاف في المعدلات العامة للتلاميذ في الاختبار المقنَّن، حسب اختلاف فروع البكالوريا. اذ بلغ المعدل العام لفرع الفلسفة ٢٢,٤٧ علامة مقابل ٢٨,٦٢ علامة لفرع العلوم الاختبارية. و ٤٦,٨٥ علامة لفرع الرياضيات. وهنا نلاحظ أن الفارق بين الفرعين الأولين معتدل (٦,١٥ علامة)، لكنه كبير جداً بين كل منهما وفرع الرياضيات (٢٤,٣٨ علامة و ١٨,٢٣ علامة على التوالي). يبقى أن المعدل العام لنتائج التلاميذ في الفروع كافة متدنٍّ نسبياً، حيث بلغ ٣٢,٦٤ علامة، وهو أدنى بقليل من معدل تحصيلهم العام في امتحانات

البكالوريا (بفارق ٢,٣٩ علامة)، وأدنى بكثير من المعدل العام لتقييم تحصيلهم في المدارس (بفارق ٢٥,٨٩ علامة).

ب – التوزع حسب المحافظات: بالنسبة الى الفروع كافة، نلاحظ اختلافاً كبيراً في المعدلات العامة حسب المحافظات. يبلغ الفارق الأكبر ١٦,٨٨ علامة، وهو بين محافظتي الجنوب وبيروت لصالح الثانية. واذا قارنا المعدلات بين المحافظات في كل فرع على حدة، نجد أن الفارق ضئيل في فرع الفلسفة (٤,٨٩ علامة بين الجنوب والبقاع) وكبير في فرع الرياضيات (١٣,١٨ علامة بين الشمال وبيروت) لكنه حاد جداً في العلوم الاختبارية (٢٥,٢٦ علامة بين الجنوب والبقاع).

جدول رقم ١٠٠ : توزع معدلات علامات المدارس حسب فروع البكالوريا والمحافظات (على مئة)

المحافظة / الفرع	بيروت	جبل لبنان	الجنوب	البقاع	الشمال	لبنان
فلسفة	٢٢,٧٥	٢٢,٥٣	٢٠,٥٢	٢٥,٤١	٢١,١٤	٢٢,٤٧
رياضيات	٥٣,٥٨	٤٦,٥٧	–	–	٤٠,٤٠	٤٦,٨٥
علوم اختبارية	٣٠,٤٨	٣٠,٦٩	١٦,٩٣	٤٢,١٩	٢٢,٨٥	٢٨,٦٢
الفروع كافة	٣٥,٦٠	٣٣,٢٦	١٨,٧٢	٣٣,٨٠	٢٨,١٣	٣٢,٦٤

ج – التوزع حسب قطاع التعليم: ظهر اختلاف كبير في مستوى الاجابة على الاختبار المقنّن، عموماً، بين تلاميذ التعليم الرسمي وتلاميذ التعليم الخاص، اذ بلغ الفارق بين المعدلات العامة لكل من القطاعين، في الفروع كافة، ١١,٣٣ علامة، لصالح القطاع الخاص.

لكن، لوحظ أن التفاوت القوي في مستوى التحصيل موجود في فرعَي الرياضيات (بفارق ١٨,١٨ علامة) والعلوم الاختبارية (بفارق ١٥,١٢ علامة). أما في فرع الفلسفة، فقد سُجِّل تساوٍ شبه تام في المعدلات بين القطاعين.

جدول رقم ١٠١ : توزع معدلات علامات المدارس حسب فروع البكالوريا وقطاع التعليم (على مئة)

قطاع التعليم / الفرع	رسمي	خاص	لبنان
فلسفة	٢٢,١٢	٢٢,٨٢	٢٢,٤٧
رياضيات	٣٧,٧٦	٥٥,٩٤	٤٦,٨٥
علوم اختبارية	٢١,٠٦	٣٦,١٨	٢٨,٦٢
الفروع كافة	٢٦,٩٨	٣٨,٣١	٣٢,٦٤

د – التوزع حسب فئات عشرية: تبيّن لنا أن تلاميذ ٧٠,٨٪ من المدارس نالوا في الاختبار المقنّن معدلات تتراوح بين صفر و ٣٩ علامة، وان ١٥,٤٪ من المدارس نالت معدلات في فئة ٤٠ – ٤٩ علامة في حين بلغت نسبة المدارس التي جاءت معدلات تلاميذها في فئة ٥٠ – ٥٩ علامة ٧,٧٪ (مقابل ٩٪ لعلامات البكالوريا و ٤٣٪ للعلامات المدرسية)، أما التي سجّلت معدلات تتراوح بين ٦٠ و ٦٩ علامة فقد بلغت نسبتها ٤,٦٪ فقط (مقابل ٢٪ لعلامات البكالوريا و ٢٣٪ للعلامات المدرسية) وبقيت نسبة ١,٥٪ لمدارس نال تلاميذها معدلات في فئة ٧٠ – ٧٩ علامة.

جدول رقم ١٠٢ : توزع معدّلات علامات الاختبار المقنّن حسب فئات عشرية

فئات العلامات	عدد المدارس	٪
صفر – ٣٩	٤٦	٧٠,٨
٤٠ – ٤٩	١٠	١٥,٤
٥٠ – ٥٩	٥	٧,٧
٦٠ – ٦٩	٣	٤,٦
٧٠ – ٧٩	١	١,٥
٨٠ – ٨٩	صفر	صفر
٩٠ – ١٠٠	صفر	صفر
المجموع	٦٥	١٠٠,٠٪

تحليل النتـــائج

يشكل تحصيل التلاميذ المعيار الأساسي لتقييم انتاجية المدرسة، اذ انه يعبّر عن مدى نجاح الادارة والهيئة التعليمية في تحقيق أولى المهمات المدرسية، لجهة اكساب التلاميذ المعارف العلمية في مختلف المواد التي تشملها مناهج التعليم. لكنه تجدر الاشارة الى انه يصعب على المرء الحكم على انتاجيـة المدرسة اللبنانية، أو المقارنة بين انتاجية المدارس، من خلال علامات التلاميذ المدرسية فقط، أو حتى من خلال علاماتهم في امتحانات البكالوريا وحدها، مع ان هذه الامتحانات تشكل العامل الأهم والأكثر حسماً بالنسبة الى مستقبل التلاميذ الدراسي أو المهني. وتنجم هذه الصعوبة عن اختلاف مستوى المدارس حسب اختلاف موقعها الجغرافي (الريف أو المدينة) في المحافظات الخمس، وحسب اختلاف قطاع التعليم (رسمي أو خاص)، حتى اننا نجد فوارق في المستوى داخل كل محافظة أو داخل كل قطاع. فهناك، مثلاً، مدارس خاصة تدعمها هيئات أجنبية ومؤسسات عالمية، مما يعطيها القدرة المادية على استخدام أساتذة مؤهلين وعلى امتلاك أبنية مدرسية ملائمة للعمل التربوي. بينما نجد بعضاً من المدارس الخاصة التي يملكها أفراد يعملون في حقل التعليم بهدف الاستثمار والتجارة. كما ان هناك مدارساً ترعاها مؤسسات دينية أو خيرية محلية، تحاول باستمرار تحسين أوضاعهـا المالية وتأمين أفضل الشروط التربوية الممكنة بغية رفع مستواها التعليمي.

يضاف الى ذلك، في الوقت الراهن، تدهور الوضع الأمني في عدد من المناطق اللبنانية مما يؤثّر، بدرجات متفاوتة، على نشاط التلاميذ ومقدار اندفاعهم واهتمامهم وتركيزهم في مجال التحصيل الدراسي. ولكي نتيح للقارئ فرصة أكبر لفهم واقع تحصيل التلاميذ وتغيّراته، عمدنا الى اعداد اختبار مقنّن يشمل المواد المنهجية الأساسية لصف البكالوريا – القسم الثاني بمختلف فروعه، وقمنا باخضاع تلاميذ العينة لهذا الاختبار، بحيث تتوفر لنا امكانية المقارنة بين ثلاثة مقاييس لتحصيل التلاميذ، بدلاً من المقياسين المعروفين عموماً (العلامات المدرسية والامتحانات الرسمية). وبالرغم من صعوبة هذه المهمة، تمكنّا من تنفيذها وجاءت نتائجها لتظهر جوانب جديدة لمستوى تحصيل التلميذ اللبناني.

من الواضح في النتائج المبيَّنة أعلاه أن هناك فارقاً كبيراً جداً بين علامات التلاميذ في مدارسهم من جهة وعلاماتهم في امتحانات البكالوريا والاختبار المقنّن من جهة ثانية. ويصح ذلك بالنسبة الى جميع المحافظات والى قطاعَي التعليم، الرسمي والخاص. وهكذا، نرى مثلاً أن نسبة المدارس التي نال تلاميذها معدلات تتراوح بين صفر و ٣٩ علامة ارتفعت من ٦٪ في حالة التقييم المدرسي الى ٦٦٪ في امتحانات البكالوريا الرسمية والى ٧٠,٨٪ في الاختبار المقنّن. وهذا ما يثبت ان العلامات المدرسية لا تشكل أساساً صالحاً للتنبؤ بنجاح التلاميذ في امتحانات البكالوريا أو في اجتياز الاختبار المقنّن الذي تعتمده بعض مؤسسات التعليم العالي في مباراة الدخول اليها. ويمكن تفسير هذا الأمر بسببين على الأقل: الأول، ان علامات التلاميذ في المدارس تقيس مهارات علمية مختلفة في مضمونها وأهدافها

عن تلك التي تتطلبها امتحانات البكالوريا الرسمية أو الاختبارات المقنّنة، مما يؤدي الى انفصال شبه تام بين تحصيل التلميذ في مدرسته وتحصيله في الامتحانات التي يخضع لها خارج هذه المدرسة. والثاني، ان علامات التلميذ المدرسية لا تشير بشكل صادق وحقيقي الى قدرات التلميذ الواقعية، مما يضفي الكثير من الشكوك على هذه العلامات ويبيّن انها خاضعة، في أغلب الأحيان، الى عوامل ذاتية لدى أفراد الهيئة التعليمية أو الى نظام تقييمي غير صالح وغير موضوعي، معتمد في اكثر المدارس اللبنانية. ان ما يؤكد هذا التفسير كون علامات التلاميذ في امتحانات البكالوريا والاختبار المقنّن لا تختلف فيما بينها، بصورة عامة، إلاّ في محافظة الجنوب. ويمكن تبرير حالة الجنوب الاستثنائية بعاملين اثنين: العامل الأول هو عدم تمرّس تلاميذ هذه المحافظة في أسلوب الاختبارات المقنّنة، اذ بدت لنا خبرة التلميذ في هذا المجال محدودة للغاية. والعامل الثاني هو عدم استقرار الوضع الأمني في محافظة الجنوب، عند تطبيق الاختبار المقنّن على تلاميذها، مما حدّ من جدية هؤلاء في الاجابة على أسئلة الاختبار نظراً لاضطراب وضعهم النفسي وليقينهم انه ليس لنتائج هذا الاختبار أي تأثير على مستقبلهم الاكاديمي.

من جهة أخرى، تتكرر الفوارق المشار اليها في كل من قطاعَي التعليم الرسمي والخاص. لكن ما يجدر التوقف عنده هو أن مستوى تحصيل التلاميذ، في حالات التقييم الثلاث، أعلى في القطاع الخاص منه في القطاع الرسمي. وهذه النتيجة تثبت صحة الرأي السائد في المجتمع اللبناني حول تفوق التعليم الخاص على التعليم الرسمي، من حيث النوعية والانتاجية. مع ذلك، تكشف لنا المعلومات المجمَّعة، حول تحصيل تلاميذ البكالوريا – القسم الثاني في لبنان، عن انخفاض عام في مستوى التلاميذ، يتجلّى في تدني المعدلات كافة، سواء في العلامات المدرسية أم في البكالوريا أم في الاختبار المقنّن. ربما تكون هذه الظاهرة طبيعية بعد سنوات الحرب في لبنان وما رافقها أو تبعها من أوضاع مضطربة وغير مستقرة أثّرت كلها، فيما أثّرت، على عمل مؤسسات التعليم وانتاجية التلاميذ.

القسم الثالث : رضى المعلم وتحصيل التلاميذ : فروقات وارتباطات

سوف نعالج في هذا القسم متغيري رضى المعلم وتحصيل التلاميذ ، أولاً من حيث الفروقات القائمة في كل منهما حسب المحافظات اللبنانية وقطاعَي التعليم الرسمي والخاص ، وثانياً ، من حيث الارتباطات القائمة بينهما في كل من المحافظات وقطاعَي التعليم. وتنطلق هذه المعالجة من سبع فرضيات مطروحة في نطاق البحث ، وهي التي تحمل الأرقام من ٢٢ الى ٢٨ .

عرض النتائج

الفرضية الثانية والعشرون : «هناك فروقات معبّرة في رضى المعلمين حسب موقع المدرسة الجغرافي.

بالنسبة الى هذه الفرضية ، تبيَّن لنا انه لا توجد فروقات معبّرة في رضى المعلمين إلاّ بين معلمي الشمال من جهة ومعلمي كل من بيروت وجبل لبنان من جهة ثانية ، حيث بلغت قيمة «ت» في الحالة الأولى ١,٥٠ وفي الثانية ١,٥٦ بمستوى دلالة أدنى من ٠,١٠ (منحنى أحادي الذيل) ، كما يوضح الجدول رقم ١٠٣ :

جدول رقم ١٠٣ : اختبار – ت لمعرفة الفروقات في رضى المعلمين حسب المحافظات

المحافظة	جبل لبنان	الجنوب	البقـاع	الشمـال
بيروت	– ٠,٣٩	– ١,٠٣	– ٠,٩١	– ١,٥٠ *
جبل لبنان		– ١,٠٠	– ٠,٨٩	– ١,٥٦ *
الجنوب			٠,٠٢	– ٠,٣٥
البقـاع				– ٠,٣٧

* P <.10

الفرضية الثالثة والعشرون : «هناك فروقات معبِّرة في رضى المعلمين حسب قطاع التعليم».

عند التحقق من مدى صحة هذه الفرضية ، اتضح لنا انه توجد فروقات معبِّرة في رضى المعلمين بين القطاعين الرسمي والخاص ، اذ بلغت قيمة «ت» ٤,٣٧ بمستوى دلالة أدنى من ٠,٠٠٠٥ (منحنى أحادي الذيل).

الفرضية الرابعة والعشرون : «هناك فروقات معبّرة في تحصيل التلاميذ حسب موقع المدرسة الجغرافي».

تنقسم هذه الفرضية الى ثلاث فرضيات فرعية تبعاً لمقاييس التحصيل الثلاثة :

فرضية ٢٤ – ١ : «هناك فروقات معبّرة في علامات التلاميذ المدرسية حسب موقع المدرسة الجغرافي».

تبين لنا أنه توجد فروقات معبّرة في علامات التلاميذ المدرسية ، أولاً بين محافظة جبل لبنان وكل من محافظات بيروت والجنوب والشمال ، وثانياً بين البقاع وكل من بيروت والجنوب ، وكان الفارق الاكبر قائماً بين البقاع والجنوب ، حيث كان مستوى الدلالة أدنى من ٠,٠٠٠٥ (منحنى أحادي الذيل).

جدول رقم ١٠٤ : اختبار – ت لمعرفة الفروقات في علامات التلاميذ المدرسية حسب المحافظات

المحافظـة	جبل لبنان	الجنـوب	البقـاع	الشمـال
بيروت	*٣,٢٥	٠,٠٨	**٢,٠٨	١,٠٠
جبل لبنان		– ***٣,٥١	– ٠,٠٤	– ****٢,٠٢
الجنـوب			*****٢,٥١	٠,٩٥
البقـاع				– ١,٢٦

* P < .005
** P < .o25
*** P < .0005
**** P < .025
***** P < .01.

فرضية ٢٤ – ٢ : «هناك فروقات معبّرة في علامات التلاميذ في امتحانات البكالوريا حسب المحافظات».

بالنسبة الى علامات التلاميذ في امتحانات البكالوريا الرسمية ، لم تظهر فروقات معبّرة إلاّ بين محافظة الشمال من جهة وكل من محافظات بيروت وجبل لبنان والجنوب من جهة أخرى ، وكان الفارق الاكبر قائماً بين الشمال وجبل لبنان ، حيث كان مستوى الدلالة أدنى من ٠,٠٠٥ (منحنى أحادي الذيل) ، كما يوضح الجدول رقم ١٠٥ :

جدول رقم ١٠٥ : اختبار – ت لمعرفة الفروقات في علامات التلاميذ في امتحانات البكالوريا حسب المحافظات

المحافظة	جبل لبنان	الجنوب	البقـــاع	الشمـــال
بيروت	– ١,٠٦	– ٠,٨٤	– ٠,١٦	* ١,٦٨
جبل لبنان		– ٠,٠٥	– ٠,٩٧	** ٢,٨١
الجنوب			٠,٨٠	*** ٢,٣١
البقـــاع				١,١٨

* P <.05
** P <.005
*** P <.025

فرضية ٢٤ – ٣ : «هناك فروقات معبّرة في علامات التلاميذ في الاختبار المقنّن حسب المحافظات».

كشفت النتائج عن وجود فروقات معبّرة في علامات التلاميذ في الاختبار المقنّن ، بين محافظة الجنوب من جهة وبقية المحافظات اللبنانية من جهة ثانية ، وبنوع أخص بين الجنوب وبيروت ، حيث كان مستوى الدلالة أدنى من ٠,٠٢٥ (منحنى أحادي الذيل) مثلما هو مبيّن في الجدول رقم ١٠٦ :

جدول رقم ١٠٦ : اختبار – ت لمعرفة الفروقات في علامات التلاميذ في الاختبار المقنّن حسب المحافظات

المحافظة	جبل لبنان	الجنوب	البقـــاع	الشمـــال
بيروت	٠,٤٦	* ٢,٣٠	٠,٣٨	٠,٧٢
جبل لبنان		** ١,٩٠	٠,١٤	٠,٣٤
الجنوب			** ١,٨٦ –	** ١,٧٨ –
البقـــاع				٠,٠٤

* P <.025
** P <.05

الفرضية الخامسة والعشرون : «هناك فروقات معبّرة في تحصيل التلاميذ حسب قطاع التعليم».

أثبتت المعطيات الاحصائية انه توجد فروقات معبّرة في تحصيل التلاميذ بين قطاعَي التعليم الرسمي والخاص ، أياً تكن الأساليب المستخدمة لتقييم هذا التحصيل :

– بالنسبة الى العلامات المدرسية ، بلغت قيمة اختبار – ت بين القطاعين ٦,٦٣ بمستوى دلالة أدنى من ٠,٠٠٠٥ (منحنى أحادي الذيل).

– وبالنسبة الى امتحانات البكالوريا الرسمية ، بلغت قيمة «ت» ٣,٩٦ بمستوى دلالة أدنى من ٠,٠٠٠٥ (منحنى أحادي الذيل).

– أخيراً ، في ما يتعلق بالاختبار المقنّن ، بلغت قيمة «ت» ٣,٢٧ بمستوى دلالة أدنى من ٠,٠٠٥ (منحنى أحادي الذيل).

الفرضية السادسة والعشرون : «هناك ارتباط مباشر ومعبّر بين تحصيل التلاميذ في كل من العلامات المدرسية وامتحانات البكالوريا الرسمية والاختبار المقنّن».

لما كنا قد استخدمنا في هذه الدراسة ثلاثة معايير لقياس تحصيل التلاميذ الذين شملتهم العيّنة ، فاننا سعينا الى معرفة مدى الارتباط بين العلامات التي نالها هؤلاء التلاميذ في كل من المدارس التي ينتمون اليها وفي امتحانات البكالوريا الرسمية – القسم الثاني وفي الاختبار المقنّن الذي أجريناه لهم.

وهكذا ، تبين لنا أن هناك ارتباطات معبّرة احصائياً بين :

– تحصيل التلاميذ في المدارس وتحصيلهم في امتحانات البكالوريا ، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط «ر» ٠,٣٣ بمستوى دلالة أدنى من ٠,٠٠١

– تحصيل التلاميذ في المدارس وتحصيلهم في الاختبار المقنّن ، حيث بلغت قيمة «ر» ٠,٢٧ بمستوى دلالة أدنى من ٠,٠١٣

– تحصيل التلاميذ في امتحانات البكالوريا وتحصيلهم في الاختبار المقنّن ، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط «ر» ٠,٦٨ بمستوى دلالة أدنى من ٠,٠٠١

الفرضية السابعة والعشرون : «هناك ارتباط مباشر ومعبّر بين رضى المعلمين وتحصيل التلاميذ في المحافظات الخمس».

ان الحالات التي ثُبتت فيها صحة هذه الفرضية ، من خلال المعالجة الاحصائية ، هي التالية :

– بالنسبة الى علامات التلاميذ المدرسية : في محافظات بيروت (ر = ٠,٥٦ بمستوى دلالة أدنى من ٠,٠١٢) والجنوب (ر = ٠,٦٠ بمستوى دلالة أدنى من ٠,٠١٨) والشمال (ر = ٠,٥٥ بمستوى دلالة أدنى من ٠,٠٠٦).

– بالنسبة الى علامات البكالوريا الرسمية : ظهر ارتباط معبّر بين رضى المعلمين وتحصيل التلاميذ في محافظة الشمال فقط ، حيث بلغت قيمة «ر» ٠,٤٠ بمستوى دلالة أدنى من ٠,٠٤٢ .

– بالنسبة الى علامات الاختبار المقنّن : أيضاً في محافظة الشمال فقط ، حيث بلغت قيمة «ر» ٠,٥١ بمستوى دلالة أدنى من ٠,٠٣٦ .

جدول رقم ١٠٧ : معامل الارتباط بين رضى المعلمين وتحصيل التلاميذ في المحافظات الخمس .

مقاييس التحصيل / رضى المعلمين	العلامات المدرسية	علامات البكالوريا	الاختبار المقنّن
«ر» في بيروت	٠,٥٦*	– ٠,١٩	٠,٢٢
«ر» في جبل لبنان	٠,١٧	٠,١٧	٠,١٦
«ر» في الجنوب	٠,٦٠**	– ٠,١٣	– ٠,١٤
«ر» في البقاع	٠,٠٧	– ٠,٠٧	٠,٨٣
«ر» في الشمال	٠,٥٥***	٠,٤٠****	٠,٥١*****

*P <.012
**P <.018
***P <.006
****P <.042
*****P <.036

الفرضية الثامنة والعشرون : «هناك ارتباط مباشر ومعبّر بين رضى المعلمين وتحصيل التلاميذ في قطاعَي التعليم ، الرسمي والخاص» .

أ – في المدارس الخاصة : ظهر ارتباط سلبي معبِّر بين رضى المعلمين وتحصيل التلاميذ في امتحانات البكالوريا ، إذ بلغت قيمة «ر» هنا – ٠,٢٠ بمستوى دلالة أدنى من ٠,٠٧٦ .

ب – في المدارس الرسمية : لم تكشف المعالجة الاحصائية عن أي ارتباط معبّر بين رضى المعلمين وتحصيل التلاميذ ، أياً كانت الأداة المستعملة لقياس هذا التحصيل .

جدول رقم ١٠٨ : مُعامل الارتباط بين رضى المعلمين وتحصيل التلاميذ في قطاعَي التعليم

تحصيل التلاميذ / رضى المعلمين	العلامات المدرسية	علامات البكالوريا	الاختبار المقنّن
«ر» في القطاع الرسمي	٠,١٦	– ٠,٠٤	– ٠,١٢
«ر» في القطاع الخاص	٠,١١	– ٠,٢٠*	٠,٠٩

*P <.076

تحليل النتـائج

قبل البدء بتحليل النتائج المتعلقة بالفروقات في رضى المعلمين وتحصيل التلاميذ ، وبالارتباطات القائمة بينهما ، حسب المحافظات وقطاعَي التعليم ، يجدر بنا أن نلفت نظر القارئ الى ان المعطيات التي توفرت لنا عن السنة الدراسية ٧٩ – ١٩٨٠ لا يمكن اعتبارها ذات طابع نهائي ودائم ، لأنها تخص سنة محدّدة . ومن هذا المنطلق ، تُعتبر معالجتنا لها بمثابة دراسة حالة (Case Study) ، ممـا يستدعي اجراء أبحاث مماثلة في المستقبل حول موضوعي رضى المعلمين وتحصيل التلاميذ ، لكي يمكن بعد ذلك تكوين قناعات ثابتة مبنية على معلومات ذات صحة احصائية . مع ذلك ، فان المعلومات التي تجمعت لدينا عن السنة الدراسية ٧٩ – ١٩٨٠ تكتسب أهميتها من حيث انها مستمدة من عيِّنة ممثّلة لجميع المناطق اللبنانية ولجميع المدارس الثانوية في القطاعين الرسمي والخاص ، كما انها تشكل خطوة رائدة على طريق تكوين القناعات المشار اليها حول واقع الارتباط بين رضى المعلمين وتحصيل التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي .

بناء عليه ، وبالرغم من ان درجة رضى المعلمين الثانويين في لبنان متدنية بشكل عام ، فقد ظهرت فروقات معبّرة في هذا المجال بين محافظة الشمال وكل من محافظتي بيروت وجبل لبنان ، وذلك لصالح معلمي الشمال ، اذ بلغ معدل رضى هؤلاء ١٥,١ مقابل ١١,١ لمعلمي بيروت و ٩,٤ لمعلمي جبل لبنان . بالطبع ، يصعب تفسير هذه الظاهرة لأن ذلك يتطلب دراسة اكثر تخصصاً في هذا المجال .

أما بالنسبة الى الفروقات في رضى المعلمين حسب قطاعَي التعليم ، فقد تبيّن أن معلمي التعليم الخاص راضون عن عملهم اكثر من زملائهم في التعليم الرسمي ، اذ بلغ معدل الرضى في القطاع الأول ١٩,٢ مقابل ٨,٤ في القطاع الثاني . ويمكن تعليل هذه النتيجة بعدّة عوامل أهمها انه تتاح للمعلمين في مؤسسات التعليم الخاص امكانيات تحسين أوضاعهم المادية والوظيفية بشكل أفضل منه في التعليم الرسمي ،

لأن أجور المعلمين في التعليم الخاص تخضع لقاعدة العرض والطلب، فتسعى المدارس الخاصة، لا سيما المدعومة من هيئات أو جمعيات وطنية أو أجنبية، الى استقطاب المعلم الكفء وارضائه برواتب عالية وبمنافع اجتماعية (مثلاً، تعليم أولاده مجاناً أو بأقساط مخفّضة)، بينما تتطور أجور المعلمين في المدارس الرسمية وفقاً لسلّم رواتب محدّد ولأنظمة جامدة لا توفر للمعلم الكفء الفرص الضرورية لتحسين دخله. كما ان الترقية في التعليم الخاص (مدير، منسّق مادة منهجية الخ..) تخضع لمعايير اكثر انصافاً وموضوعية منها في التعليم الرسمي. ثم ان ظروف العمل (الأبنية والتجهيزات المدرسية، النشاطات الثقافية والاجتماعية والرياضية الخ.) هي على العموم موضع اهتمام اكبر في التعليم الخاص منها في التعليم الرسمي.

ومن ناحية الفروقات في تحصيل التلاميذ حسب المحافظات، بيّنت الدراسة وجود فروقات كثيرة في العلامات المدرسية، حيث احتلت محافظة الجنوب المرتبة الأولى وتلتها بيروت ثم الشمال فجبل لبنان فالبقاع (راجع الجدول رقم ٧٣). لكن قلّت الفروقات في علامات البكالوريا، حيث انحصرت بين محافظة الشمال من جهة ومحافظات بيروت وجبل لبنان والجنوب من جهة ثانية، واحتلّ الشمال بذلك المركز الأخير بين المحافظات، بينما تبوأت محافظة جبل لبنان المركز الأول وتلتها محافظة الجنوب ثم بيروت والبقاع (راجع الجدول رقم ٧٦). أخيراً، انحصرت الفروقات في علامات الاختبار المقنّن بين محافظة الجنوب وبقية المحافظات الأخرى. وجاء ترتيب المحافظات في هذا الاختبار حسب التسلسل التالي: بيروت، البقاع، جبل لبنان، الشمال، الجنوب (راجع الجدول رقم ٧٩). وهنا، لا يسعنا إلاّ أن نبدي ملاحظتين:

أولاً، ان تضاؤل عدد الفروقات بين المحافظات بالنسبة الى تحصيل التلاميذ في الامتحانات غير المدرسية، وتكاثره بالنسبة الى التحصيل المدرسي يؤكدان ما أشرنا اليه سابقاً بشأن وجود انفصال شبه تام بين نظام التقييم المدرسي ونظام الامتحانات الرسمية والمقنّنة.

ثانياً، ان تقارب معدلات التلاميذ في الامتحانات غير المدرسية وتباعدها في العلامات المدرسية بين المحافظات يدعوان الى التساؤل عن مدى قدرة الامتحانات الرسمية والمقنّنة على قياس تحصيل التلاميذ بشكل موضوعي وصادق يعبّر عن حقيقة طاقاتهم الفكرية، والى التساؤل عما اذا كان لا ينبغي أن يرتبط نظام التقييم التربوي بواقع التلاميذ الجغرافي والاجتماعي والثقافي المعبّر عن مختلف مظاهر البيئة التي ينمو فيها. أفلا يجب أن تتنوع مناهج التعليم وتتكيّف مع حاجات كل بيئة اجتماعية – اقتصادية ومتطلباتها الانمائية، بحيث يستطيع نظام التعليم تخريج الأُطر الانسانية اللازمة لسدّ حاجات أسواق العمل المحلية والتخفيف من أزمة بطالة المتعلمين أو المتسرّبين من هذا النظام؟

تبقى الاشارة الى الفروقات في تحصيل التلاميذ حسب قطاعَي التعليم، والتي كشفت عن تفوق تلاميذ التعليم الخاص على تلاميذ التعليم الرسمي. وهذا ما يدعو الى التشديد على ضرورة تطوير التعليم

الرسمي (الهيئة التعليمية، الأبنية والتجهيزات، الادارة الخ..) بحيث يتيح لتلاميذه على الأقل فرصاً متكافئة مع تلك المتاحة لتلاميذ التعليم الخاص، انطلاقاً من مبدأ المساواة الذي يؤمن به كل نظام ديمقراطي.

في مجال آخر، أظهرت الدراسة ان الارتباط بين رضى المعلمين وعلامات التلاميذ المدرسية كان ايجابياً في جميع المحافظات، ومعبّراً في ثلاث منها (بيروت والجنوب والشمال)، مما يعني ان ازدياد رضى المعلمين ينعكس ايجابياً على علامات التلاميذ في المدرسة. لكن، بالنسبة الى امتحانات البكالوريا، كان الارتباط بين رضى المعلمين وعلامات التلاميذ ايجابياً في محافظتي جبل لبنان والشمال، ومعبّراً في محافظة الشمال وحدها. إلاّ ان ما يلفت الانتباه هو ان هذا الارتبـــاط كان سلبياً في المحافظات الاخرى، بمعنى انه كلما زاد رضى المعلمين فيها كلما تدنّى مستوى تحصيل التلاميذ. الى جانب ذلك، كان الارتباط الايجابي المعبّر بين رضى المعلمين وعلامات التلاميذ في الاختبار المقنّن محصوراً في محافظة الشمال. وبذلك تكون محافظة الشمال هي المنطقة الوحيدة التي ارتبط رضى المعلمين فيها بصورة ايجابية ومعبّرة بتحصيل التلاميذ، أياً كانت الأساليب المستخدمة لقياس هذا التحصيل. كذلك، تبيّن ان الارتباط بين رضى المعلمين وتحصيل التلاميذ هو ايجابي بالنسبة الى العلامات المدرسية وسلبي بالنسبة الى علامات البكالوريا في كلا القطاعين الرسمي والخاص. بينما هو، بالنسبة الى علامات الاختبار المقنّن، ارتباط ايجابي في التعليم الخاص وسلبي في التعليم الرسمي. وهكذا، بالرغم من كون رضى المعلمين في التعليم الخاص أفضل منه في التعليم الرسمي، فان نوعية الارتباطات بين هذا الرضى وتحصيل التلاميذ كانت متطابقة بصورة شبه كلية بين القطاعين.

خلاصة البحث

لا بدّ في ختام هذا البحث من تقييم عام للمعطيات التي توفرت لنا حول تفاعل العناصر الانسانية العاملة في نطاق المدرسة وتأثير هذا التفاعل على انتاجية المدرسة الثانوية في لبنان.

في البدء، تجدر الاشارة الى ان انتاجية الثانويات اللبنانية كانت متدنية عموماً في السنة الدراسية ٧٩ - ١٩٨٠، فقد دلّت علامات التلاميذ في المدارس وامتحانات البكالوريا والاختبار المقنّن على ضعف عام في تحصيل خريجي التعليم الثانوي، مما يطرح تساؤلات كثيرة حول مدى الاستفادة الفعلية من الامكانات البشرية والمالية والمادية الموظفة في قطاع التعليم. وقد أتاحت لنا دراستنا هذه الخروج باستنتاجات هامة حول بعض العوامل التي أثّرت في طبيعة انتاجية المدارس الثانوية في لبنان:

أولاً: ان أسلوب المدير اللبناني في قيادة المدرسة، بغضّ النظر عن نمطه ودوافعه، لا يلعب دوراً واضحاً في التأثير بشكل ملموس على العملية المدرسية، التي تناولناها في هذه الدراسة من زاويتي رضى المعلمين وتحصيل التلاميذ. فاختلاف ظروف المدارس اللبنانية باختلاف موقعها الجغرافي وقطاع التعليم الذي تنتمي اليه يقلّل من أهمية الأسلوب القيادي الذي تتصف به شخصية المدير ويعزّز في المقابل أهمية الوضع الخاص الذي تتميز به المدرسة في التأثير على العملية المدرسية. غير أن تصنيف مديري الثانويات اللبنانية حسب أسلوبين في القيادة وتصنيف الأوضاع المدرسية حسب درجة تلاؤمها مع كل من هذين الأسلوبين، ساعدانا على اكتشاف الخصائص الرئيسية للمدير اللبناني ومدى تأثيرها، في أوضاع مدرسية معينة، على رضى المعلمين وتحصيل التلاميذ. بناء عليه، يمكن القول ان معظم مديري الثانويات اللبنانية هم من نوع القادة الذين تشكل إقامة العلاقات الشخصية مع الهيئة التعليمية دافعاً أولياً لهم كوسيلة لإنجاز المهام الادارية وتسيير شؤون المدرسة. وقد كان رضى المعلمين وتحصيل التلاميذ المدرسي، نسبياً، في مستوى أفضل في المدارس التي تديرها هذه الفئة من القادة (م. أ. ت عال)، وكلما كانت الأوضاع المدرسية اكثر ملاءمة كلما زاد نجاح هؤلاء المديرين في التأثير ايجابياً على مناخ العمل في المدرسة وتحصيل تلاميذها. ان هذه الظاهرة تدل على ان المعلم اللبناني يشعر بارتياح اكبر في العمل مع المدير الذي يبدي استعداداً لمحاورته واشراكه في اتخاذ القرارات التنظيمية المتعلقة بشؤون التلاميذ وبالحياة الاجتماعية والثقافية داخل المدرسة. وهذا ما يؤكد ان عدم رضى المعلم اللبناني عن ظروف عمله، بشكل عام، ناجم بدرجة كبيرة عن عدم شعوره بأن لشخصه ولدوره الأهمية والاحترام الضروريين عند مديره. ويبرز هذا الأمر بوضوح في المدارس التي يتولى قيادتها مديرون يتركز دافعهم الرئيسي على تنفيذ المهام المنوطة بهم دونما اعتبار للعلاقات الشخصية مع الهيئة التعليمية، عن طريق إشراك أفرادها في مسؤولية تسيير شؤون المدرسة وتنظيم عملها. ففي هذه المدارس، لم يكن المعلمون

مرتاحين للاسلوب الذي يتبعه المدير في قيادة المدرسة، وقد انعكس شعورهم هذا بصورة سلبية على تحصيل التلاميذ المدرسي. لكن، ما يستوقف الانتباه هو ان نتائج تحصيل التلاميذ في الامتحانات غير المدرسية (البكالوريا الرسمية والاختبار المقنّن) جاءت بعكس نتائج تحصيلهم داخل المدرسة. فتلاميذ المدارس التي يندرج أسلوب مديريها في فئة «م. أ. ت» العالية سجّلوا علامات متدنية جداً في امتحانات البكالوريا الرسمية والاختبار المقنّن بخلاف علاماتهم المدرسية. وقد حصل العكس تماماً في المدارس التي يندرج أسلوب مديريها في فئة «م. أ. ت» المتدنية، مما يؤكد ظاهرتين مهمتين: الظاهرة الأولى هي أن مديري فئة «م. أ. ت» العالية يحصرون اهتماماتهم في ارضاء المعلمين وكسب تأييدهم، لكنهم يهملون بدرجة كبيرة مسألة التشديد على تأمين نجاح التلاميذ في الامتحانات الرسمية ولا يثابرون في ملاحقة المعلمين والتحقق من مدى انجازهم لمحتوى المنهج بشكل فعّال بغية تحقيق ذلك الهدف. أما الظاهرة الثانية، فهي أن مديري فئة «م. أ. ت» المتدنية يهملون بدرجة كبيرة مسألة إرضاء المعلمين ويركّزون جهودهم على رفع نسبة نجاح التلاميذ في الامتحانات الرسمية، اذ يعتبرون ازدياد هذه النسبة هدفهم الأساسي والمقياس الأهم لمقدار نجاحهم في اداء وظيفتهم.

ثانياً: الى جانب أسلوب المدير القيادي، تلعب الأوضاع الخاصة بالمدرسة دوراً بارزاً في التأثير على العملية المدرسية. وقد صنّفنا مستويات ملاءمة هذه الاوضاع لمهمة المدير بالاستناد الى عوامل ثلاثة هي علاقات المدير بالمعلمين ومدى تنظيم العمل المدرسي ومقدار قوة المركز الذي يشغله هذا المدير. وكان لهذه العوامل الثلاثة مجتمعةً دور أساسي وكبير في تحديد مدى رضى المعلمين ومستوى تحصيل التلاميذ. غير أنه كان أيضاً لكل من هذه العوامل على حدة أثر خاص به، حيث كان تصور مديري فئة «م. أ. ت» العالية لعلاقاتهم بالمعلمين متوافقاً بصورة تامة مع رضى هؤلاء المعلمين مما انعكس ايجابياً على تحصيل التلاميذ في المدارس. بينما لم يكن تصوّر مديري فئة «م. أ. ت» المتدنية لعلاقاتهم بالمعلمين تصوراً واقعياً ومتوافقاً فعلياً مع رضى المعلمين، مما انعكس سلبياً على تحصيل التلاميذ في المدارس. غير ان انعكاسات هذه التصورات كانت مناقضة بالنسبة الى تحصيل التلاميذ في الامتحانات الرسمية، مما أكّد مرة أخرى أهمية مساندة المعلمين للمديرين كعامل فعّال في تحديد انتاجية المدرسة. من جهة اخرى، فانه كلما ازداد اقتناع المديرين عموماً بالتشدد في تنظيم العمل المدرسي كلما انعكس هذا الاقتناع بصورة سلبية على رضى المعلمين وتحصيل التلاميذ المدرسي، وبصورة ايجابية على تحصيل التلاميذ في الامتحانات الرسمية وغير المدرسية. وهذا الأمر يؤكد انه كلما ازداد العمل المدرسي تنظيماً كلما ارتفعت نسبة النجاح في امتحانات البكالوريا الرسمية. الى جانب ذلك، فانه كلما تصرّف المدير من موقع قوة، اقتناعاً منه بضرورة تمتّعه بصلاحيات واسعة وبنفوذ كبير، كلما تضاءل رضى المعلمين وتحسّن بالمقابل تحصيل التلاميذ داخل المدرسة وخارجها. في مجال آخر، جاءت نتائج العلاقة بين رضى المعلمين وتحصيل التلاميذ لتؤكد انه كلما كانت الأوضاع المدرسية اكثر ملاءمة لعمل المدير كلما كان الارتباط ايجابياً بين رضى المعلمين وتحصيل التلاميذ

المدرسي، وسلبياً بين رضى المعلمين ونتائج التلاميذ في الامتحانات الرسمية. ولما كان معظم المديرين اللبنانيين يعملون في أوضاع مدرسية مؤاتية، غير انهم يهملون التركيز على تحضير التلاميذ للامتحانات الرسمية، فقد جاءت نتائج هؤلاء التلاميذ في هذه الامتحانات متدنية المستوى. وهذه الحقيقة تبرهن ان ما يجري داخل نطاق المدرسة الثانوية اللبنانية يتصف عموماً بطابع اجتماعي غالب، حيث تسير الأمور على أُسس العلاقات الشخصية اكثر منها على أُسس ضرورات التعليم ومتطلباته الاكاديمية والتنظيمية.

ثالثاً: ان الاختلاف الكبير في نتائج تحصيل التلاميذ بين العلاقات المدرسية والامتحانات الرسمية يدفع الى استنتاج أمرين: الأول هو أن طرائق التعليم المتَّبعة في المدارس اللبنانية تختلف في نوعيتها وفعاليتها بين مدرسة وأخرى. فثمة طرائق تركز على ذاكرة التلاميذ وحفظهم للمعلومات والمعارف، وأخرى تشدّد على الفهم والاستيعاب. ولما كانت امتحانات البكالوريا الرسمية لا تتصف بتوجه ثابت بالنسبة الى قياس مهارات وقدرات محدّدة ترتبط باحدى طرائق التعليم المذكورة، فان هذا الوضع ينعكس سلبياً على نتائج التلاميذ. وهنا ننتهي الى الاستنتاج الثاني الذي يقوم به على التشكيك في مدى صحة أساليب التقييم المدرسية والرسمية وثباتها، لا سيّما عندما نلاحظ التقارب بين علامات التلاميذ في امتحانات البكالوريا وعلاماتهم في الاختبار المقنَّن. فهذا التقارب يدلّ على أن أسس التقييم المعتمدة في معظم الثانويات اللبنانية تختلف عن تلك المستخدمة في الامتحانات غير المدرسية، بالرغم من انها تتناول كلها برامج اكاديمية واحدة. ان هذه البيّنة تدعو الى التحقق بجدية علمية من صحة أنظمة التقييم الحالية وثباتها بحيث تصبح اكثر واقعية في قياس قدرات التلميذ اللبناني الحقيقية.

رابعاً: ان لخبرة المدير في حقل الادارة أثراً هاماً على نجاح العملية المدرسية (رضى المعلمين وتحصيل التلاميذ في المدارس) لدى المديرين الذين يندرج أسلوبهم القيادي في فئة «م. أ. ت» العالية. فقد كان لازدياد سنوات الخبرة عند هؤلاء المديرين دور ايجابي في ارضاء المعلمين ورفع مستوى تحصيل التلاميذ المدرسي. غير ان عامل الخبرة ترك تأثيراً سلبياً على نتائج التلاميذ في الامتحانات الرسمية وغير المدرسية. أما دور سنوات الخبرة لدى المديرين الذين يندرج أسلوبهم في فئة «م. أ. ت» المتدنية، فقد كان دوراً سلبياً بالنسبة الى رضى المعلمين وتحصيل التلاميذ بشكل عام. وهذه الدلائل تشير الى ان عامل الخبرة لا يحدث أي تغيير جوهري في مستوى تحصيل التلاميذ، طالما أن الأسلوب الذي يعتمده المدير في قيادة المدرسة يبقى طاغياً في هذا المجال، ويشكل العنصر الأساسي في تحديد مسار العملية المدرسية.

خامساً: ان جنس المدير ترك تأثيراً محدوداً على رضى المعلمين وتحصيل التلاميذ نظراً لطغيان دور أسلوب المدير في قيادة المدرسة وضبطه لأوضاعها على الدور الذي لعبه جنسه في هذا الشأن. مع ذلك، فقد حقّقت المديرات اللبنانيات في المدارس الثانوية، نسبياً، قدراً اكبر من النجاح في ارضاء

المعلمين وتحسين تحصيل التلاميذ. وقد يكون من الأصح القول بأنه كان للمديرات تأثير أقل سلبية من تأثير المدير بالنسبة الى العملية المدرسية.

خلاصة القول ان انتاجية المدرسة الثانوية اللبنانية بحاجة الى المزيد من الدراسة، عبر معالجة أوضاع المديرين والمعلمين والتنظيم المدرسي وطرائق التعليم والتقييم الخ... وفي اعتقادنا ان الدور الرائد في هذا المجال يجب أن تضطلع به الأجهزة المختصة في وزارة التربية الوطنية ومؤسسات التعليم العالي، الرسمية منها والخاصة، بغية العمل على سدّ النواقص التي يشكو منها التعليم الثانوي في سبيل زيادة انتاجيته.

واننا نرى ان الاجراءات العملية التي يمكن اتخاذها في هذا الصدد عديدة أهمها:

أولاً – التنسيق بين وزارة التربية الوطنية والهيئات الجامعية المختصة من أجل التعاون على إقامة دورات تدريبية لمديري المدارس الثانوية ومعلّميها، في قطاعَي التعليم الرسمي والخاص. ولا بدّ من أن تتناول هذه الدورات المسائل التالية:

١ – تدريب المديرين على المهارات الأساسية لتنظيم العمل المدرسي بالمشاركة مع أفراد الهيئة التعليمية، بحيث يؤدي هذا التنظيم الى نجاح العملية التعليمية ومساعدة التلاميذ على تحقيق مستوى عال من التحصيل داخل المدرسة وخارجها. وهنا، نودّ التأكيد على وجوب الافادة من الوسائل التربوية الحديثة المتوفرة في هذا المضمار.

٢ – تدريب الهيئات التعليمية على المساهمة في تنظيم العمل المدرسي وعلى توجيه التلاميذ بشكل سليم نحو انجاز المناهج التعليمية باستيعاب كلي وجدّي. وهنا يقتضي أن يتمرس المعلمون على استخدام أساليب موضوعية وصحيحة في التقييم التربوي وعلى استعمال طرائق التعليم الحديثة التي من شأنها مساعدة التلاميذ على المزيد من الفهم والتحصيل.

ثانياً – تحسين الأوضاع المعيشية والاجتماعية والوظيفية لأساتذة التعليم الثانوي في القطاعين الرسمي والخاص، بحيث يزداد رضى المعلم اللبناني عن العمل الذي يقوم به، وتتأمن له الحوافز الضرورية للانتاج والاهتمام بمستقبل التلاميذ.

ثالثاً – التعاون بين وزارة التربية الوطنية والهيئات المسؤولة عن قطاع التعليم الثانوي الخاص في حقل الأبحاث الميدانية التي تتناول مختلف جوانب الانتاجية المدرسية والعوامل المؤثرة فيها.

أخيراً، نأمل في أن تكون هذه الدراسة، بما تحظى به من صفة تمثيلية للمدارس اللبنانية وبما توصلت اليه من نتائج هامة، قد ساهمت مساهمة قيّمة في تشخيص أوضاع التعليم الثانوي في لبنان وفي فهم الارتباطات القائمة بين انتاجية هذا التعليم من جهة وأساليب المديرين القيادية ورضى المعلمين عن عملهم من جهة ثانية. كما نأمل في أن تتبعها دراسات أخرى تكون مكمّلة لها في هذا الميدان بحيث يتم التوصل الى الحدّ من الهدر في الطاقات الانسانية التي يمكن أن تلعب دوراً أساسياً في تنمية المجتمع اللبناني.

مراجع البحث

Anderson, L.R. "Leader Behavior, Member Attitudes and Task Performance of Intercultural Discussion Groups." *Journal of Social Psychology* 69 (1966): 305-10.

Argyris, Chris. *Integrating the Individual and the Organization*. New York: John Wiley and Sons, 1964.

Argyris, Chris. *Management and Organizational Development*. New York: McGraw-Hill Book Co., 1971.

Argyris, Chris. *Personality and Organization: The Conflict Between Systems and the Individual*. New York: Harper and Row, 1957.

Bates, P.A. "Leadership Performance at Two Managerial Levels in the Telephone Company." Unpublished Bachelor's thesis, University of Illinois, 1967. Quoted in Fred E. Fiedler, "Validation and Extension of the Contingency Model of Leadership Effectiveness: A Review of Empirical Findings." *Psychological Bulletin*, p. 144-76 (1971): 128-48.

Bavelas, A.; Hastorf, A.H.; Gross, A.E.; and Kite, W.R. "Experiments on the Alternation of Group Structure." *Journal of Experimental Social Psychology* 1 (1965): 55-70.

Bird, Charles. *Social Psychology*. New York: Appleton, Century, 1940.

Blake, Robert, and Mouton, Jane. *The Managerial Grid*. Houston: Gulf Publishing Co., 1964.

Campbell, John P.; Dumette, M.D.; Lawler, E.E., III; and Weick, K.E. *Managerial Performance, and Effectiveness*. New York: McGraw-Hill Book Company, 1970.

Cartwright, Dorwin, and Zander, Alvin. *Group Dynamics, Research and Theory*. Evanson, Illinois: Row Peterson and Co., 1953.

Chemers, Martin M. «Cultural Training as a Means for Improving Situational Favorableness." *Human Relations* 22 (1969): 531-46.

Dubin, Robert, and Others. *Leadership and Productivity*. San Francisco: Chandler Publishing Co., 1965.

Etzioni, Amitai. *A Comparative Analysis of Complex Organizations*. New York: Free Press, 1961.

Festinger, L. "Informal Social Communication." *Psychological Review* 57 (1950): 271-92.

Fiedler, Fred E. *A Theory of Leadership Effectiveness*. New York: McGraw-Hill Book Company, 1967.

Fiedler, Fred E. "Engineering the Job to Fit the Manager." *Harvard Business Review* Vol. 43, no.5 (1965): 115-22.

Fiedler, Fred E. "Personality, Motivational Systems, and Behavior of High and Low LPC Persons." *Human Relations* 25 (1972): 391-412.

Fiedler, Fred E. "Validation and Extension of the Contingency Model of Leadership Effectiveness: A Review of Empirical Findings." *Psychological Bulletin* 76 (1971): 128-48.

Fiedler, Fred E., and Chemers, Martin M. *Leadership and Effective Management.* Glenview, Illinois: Scott, Foresman and Company, 1974.

Fiedler, Fred E.; Chemers, Martin M.; and Mahar, Linda. *Improving Leadership Effectiveness:* The Leader Match Concept. New York: John Wiley and Sons, 1976.

Fishbein, M., Landy, E., and Hatch, "Consideration of Two Assumptions Underlying Fiedler's Contingency Model for Prediction of Leadership Effectiveness." *American Journal of Psychology.* 4. 1969, Quoted in Fred E. Fiedler and Martin M. Chemers, Leadership and Effective Management, p. 64. Glenview, Illinois: Scott, Foresman and Company, 1974.

French, John R.P. and Raven, Bertrom. "The Bases of Social Power." *Group Dynamics: Research and Theory.* 2nd. ed. Edited by Dorwin Cartwright and Alvin F. Zander. Evanston, Illinios: Row, Peterson and Co., 1960.

Gibbs, Cecil A. "Principales and Traits of Leadership." *Journal of Abnormal and Social* Psychology. Vol. XLII (1947): 228-31.

Gouldner, Alvin W. *Studies in Leadership.* New York: Harper and Brothers, 1950.

Graen, G.B., Orris J.B., and Alvares, K.M. "Contingency Model of Leadership Effectiveness: Some Experimental Results." *Journal of Applied Psychology* 55 (1971): 196-201.

Habal, Ahmad A. "What Moslems Doesn't know About Jam'iyyat al-Maqasid al-Khayriyya al-Islamiyya in Beirut." 6 January 1981.

Hackman, J.R. "Toward Understanding the Role of Tasks in Behavior Research." *Acta Psychologica* 39 (1969). Quoted in Fred E. Fiedler and Martin M. Chemers, *Leadership and Effective Management,* p. 59. Glenview, Illinois: Scott, Foresman and Company, 1974.

Haythorn, W.; Couch, A.; Haefner, D.; Langhan, P.; and Carter, L. "The Effects of Varying Combinations of Authoritarian and Equalitarian Leaders and Followers." *Journal of Abnormal and Social Psychology* 53 (1956): 210-19.

Hersey, Paul. *Management of Lrganizational Behavior.* New Jersey: Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliff, 1969.

Hersey, Paul, and Blanchard, Kenneth H. *Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources.* 3rd ed. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, Inc., 1977.

Hill, W. "The Validation and Extension of Fiedler's Theory of Leadership Effectiveness." *Academy of Management Journal* (March 1969): 33-47. Quoted in Fred E. Fiedler, "Validation and Extension of the Contingency Model of Leadership Effectiveness: A Review of Empirical Findings." *Psychological Bulletin,* p. 144. 76 (1971): 128-48.

Hitti, Philip K. *Lebanon in History from the Earliest Times to the Present.* London: Macmillan, 1957.

Hunt, J.G. A Test of the Leadership Contingency Model in Three Organizations. Urbana, Ill.: Group Effectiveness Research Laboratory, University of Illinois, 1967. Quoted in Fred E. Fiedler, *A Theory of Leadership Effectiveness,* pp. 173-76. New York: McGraw-Hill Book Company, 1967.

Jam'iyyat al-Maqasid al-Khayriyya al-Islamiyya in Beirut. *Al-Kashaf Magazine* 119 (October 1979): 42-58.

Jenkins, W.O. "A Review of Leadership Studies With Particular Reference to Military Problems." *Psychological Bulletin* 44. no. 1 (January 1947): 54-79.

Kilpatrick, William H. in Samuel Everett. ed. *The Community School.* New York: Appleton-Century Company, Inc., 1938.

Lawrence, P. and Lorsch, J. "Differentiation and Integration in Complex Organizations." *Administrative Science Quarterly* 12 (June 1967): 1-47.

Leavitt, Harold J. "Some Effects of Certain Communication Patterns on Group Performance." *Journal of Abnormal and Social Psychology.* 46 (1951): 38-50.

Leiman, Harold I. "A Study of Teacher Attitudes and Morale as Related to Participation in Administration." Doctoral Dissertation, New York University, 1961. Quoted in *Encyclopedia of Educational Research.* p. 1046.

Lewin, Kurt; Lippitt, Ronald; and White, Ralph. "Pattern of Aggressive Behavior in Experimentally Created Social Climate." *Journal of Social Psychology.* Vol. X (1939): 271-99.

Likert, Rensis. *New Patterns of Management.* New York: McGraw-Hill Book Compny, 1961.

Likert, Rensis. *The Human Organization: Its Management and Value.* New York: McGraw-Hill Book Company, 1967.

Litwin, George H. and Stringer, Robert A. Jr. *Motivation and Organizational Climate.* Boston: Harvard University, Division of Research, Graduate School of Business Administration, 1968.

Martin, William E,; Gross, Neal; and Darley, John G. "Studies of Group Behavior: Leaders, Followers, and Isolates in Small Organized Groups." *Journal of Abnormal and Social Psychology* 47. no. 4. (October 1952): 842-46.

Maslow, Abraham H. *Motivation and Personality.* New York: Harper and Row, 1954.

McGrath, J.E. and Altman I. *Small Group Research.* Holt, Rinehart and Winston, 1966. Quoted in Fred E. Fiedler and Martin M. Chemers, *Leadership and Effective Management.* Glenview, Illinois: Scott, Foresman and Company, 1974.

McGregor, Douglas. *The Human Side of Enterprise.* New York: McGraw-Hill Book Company, 1960.

McNamara, V.D. "A Descriptive — Analytic Study of Directive — Permissive Variation in the Leader Behavior of Elementary School Principals." Unplished Master's thesis, University of Alberta, 1967. Quoted in Fred E. Fiedler, "Validation and Extension of the Contingency Model of Leadership Effectiveness." *Psychological Bulletin* 76 (1971): 128-48.

Morriss, C.G. II. "Effects of Task Characteristics on Group Process." Quoted in Fred. E. Fiedler and Martin M. Chemers, *Leadership and Effective Management,* p. 58. Glenview, Illinois: Scott, Foresman and Company, 1974.

Myers, Robert B. "The Development and Implications of a Conception of Leadership for Leadership Education." Doctoral Dissertation, University of Florida, 1954.

Nealey, S.M. and Blood, M. "Leadership Performance of Nursing Supervisors at Two Organizational Levels." *Journal of Applied Psychology* 52 (1968): 414-22.

Nealey, S.M. and Owen, T.M. "A Multitrait - Multi-Method Analysis of Predictors and Criteria of Nursing Performance." *Organizational Behavior and Human Performance* 5 (1970) : 348-65.

Newell, Clarence A. *Human Behavior in Educational Administration*. New York : Prentice-Hall, Inc., 1978.

O'Brien, G.E. "Group Structure and the Measurement of Potential Leader Influence." *Australian Journal of Psychology* 21 (1969) : 277-89. Quoted in Fred E. Fiedler, "Validation and Extension of the Contingency Model of Leadership Effectiveness : A Review of Empirical Findings." *Psychological Bulletin*, p. 143. 76 (1971) : 128-48.

Papanicolaou, Lefkios. "Leader-Work Group Interrelationship as an Indicator of Organizational Effectiveness in Elemenatary Schools of Cyprus." Unpublished M.A. Thesis, American University of Beirut, 1979.

Reddin, William J. *Managerial Effectiveness*. New York : McGraw-Hill Book Company, 1970.

Reilly, A.J. "The Effects of Different Leadership Styles on Group Performance : A Field Experiment."
Ames, Iowa : Industrial Relations Center, Iowa State University, 1968. Quoted in Fred E. Fiedler, "Validation and Extension of the Contingency Model of Leadership Effectiveness : A Review of Empirical Findings." *Psychological Bulletin*, p. 145. 76 (1971) : 128-48.

Richardson, Helen and Hanawalt, Nelson. "Leadership as Related to the Bernreuter Personality Measures." *Journal of Applied Psychology* 28 (August 1944) : 308-17.

Rizvi, Ansar Khalida. "Principal's Situational Style and Its Impact on Organizational Effectiveness in Pakistan." Unpublished M.A. Thesis, Americzn University of Beirut, 1979.

Salam, Sa'ab. "El Fajr Es-Sadiq After 100 years." 12 March 1978.

Salibi, Kamal S. *The Modern History of Lebanon*. London : Weidenfeld and Nicolson, 1965.

Sergiovanni, Thomas J. and Starratt, Robert J. *Supervision : Human Perspectives*. 2nd. ed. New York : McGraw-Hill Book Co., 1979.

Schneider, B., and Bartlett, C.J. "Individual Differences and Organizational Climate : The Research Plan and Questionnaire Development." *Personnel Psychology*. 21 (1968) : 323-34.

Shaw, M.E. *Group Dynamics : The Psychology of Group Behavior*. New York : McGraw-Hill Book Company, 1971.

Shaw, M.E., and Blum, J.M. "Effects of Leadership Style Upon Group Performance as a Function of Task Structure." *Journal of Personality and Social Psychology*. 3 (1966) : 238-42.

Smith, Patricia Cain : Kendall, Lorne M. : and Hulin, Charles L. *The Measurement of Satisfaction in Work and Retirement*. Chicago : Rand McNally and Company, 1969.

Stanton, E.S. "Company Policies and Supervisors' Attitudes Towards Supervision." *Journal of Applied Psychology*. 44 (1960) : 22-26.

Stogdill, Ralph M. *Handbook of Leadership : A Survey of Theory and Research*. New York : The Free Press, 1974.

Stogdill, Ralph M. "Personal Factors Associated With Leadership. A Survey of The Literature." *Journal of Psychology* 25 (1948) : 60-7.

Tannenbaum, Arnold S. *Control in Organizations*. New York : McGraw-Hill Book Co., 1968.

Taylor, Frederic W. *Scientific Management*. New York : Harper and Brothers, 1947.

Theodory, George C. "A Test of LPC Logic in Lebanon's Centralized Educational System." Unpublished paper, American University of Beirut, 1979.

Theodory, George C. "Fiedler's Contingency Logic Revisited." Unpublished paper, American University of Beirut, 1981.

Theodory, George C. "The Effect of the Least Preferred Co-Worker Measure on School Outcomes in Lebanon's Educational System." *Journal of Psychology* (1981) : 108, 3-6.

Theodory, George C. "The Effect of Situational Favorableness on Students' Achievement in Lebanon." Unpublished paper, American University of Beirut, 1981.

Theodory, George C. "The Mediating Effect of High and Low LPC Principals' Situational Control on School Effectiveness." Unpublished paper, American University of Beirut, 1979.

Theodory, George C. "The Mediating Influence of Principals' Style and Situational Control on Teachers' Satisfaction and Students' Achievement – A Test of The Contingency Model in Lebanon." Unpublished paper, American University of Beirut, 1979.

Vroom, Victor H. "Some Personality Determinants of the Effects of Participation." *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 59 (1959) : 322-27.

Vroom, Victor H. "Leadership Revisited." *In Man and Work in Society*. Edited by Eugene Carr and Frederick Zimmer. New York : Van Nostrand, 1975.

Vroom, Victor, and Yetton, P.W. "A Normative Model for Leadership Styles." In *Readings in Managerial Psychology*. Edited by H.J. Leavitt and L. Bondy, Chicago : University of Chicago Press, 1973.

الملاحق

ملحق رقم ١ : استمارة المدير
ملحق رقم ٢ : استمارة المعلم
ملحق رقم ٣ : لائحة الاجابة على استمارة المعلم

ملحق رقم ١

يترك فارغاً	رقم الغلاف	رقم المدرسة

استمارة المدير

حضرة المدير الكريم

تحية، وبعد

هذه الاستمارة مصمَّمة للتعرّف على أوضاع الادارة المدرسية في لبنان، ونظراً لأهمية البحوث التربوية لجهة مساهمتها في عملية التطوير، نتأمل من جانبكم المشاركة الفعلية في انجاح هذه الدراسة، لكي نتمكن من خلال نتائجها التوصل الى مقترحات لتطوير الادارة المدرسية اللبنانية:

الرجاء اعطاء المعلومات الأولية التالية:

- الجنس: ضع علامة (×) في المربع المناسب

ذكر		١
أنثى		٢

- سنة الولادة: .....
- عدد سنوات الخبرة في التعليم: .....
- عدد سنوات الخبرة في الادارة: .....

ملاحظة: قبل الاجابة على اسئلة الاستمارة، يرجى الاطلاع على التعليمات التوضيحية بعناية.

تحديد أسلوبك القيادي

تعليمـــات :

لا بد وانك عملت خلال حياتك مع مجموعات متعددة تضم نوعيات مختلفة من الناس – قد يكون هذا في عملك، أو بين جماعة من أصدقائك وجيرانك، أو ممن تطوعت معهم لإداء عملٍ ما، أو رفاق رياضيين وما الى ذلك. بعض زملاء عملك كان يسهل العمل معهم لانجاز أهداف المجموعة بخلاف بعضهم الآخر.

فكِّر في كل الناس الذين عملت معهم، ومن ثم فكِّر بالشخص الذي كان العمل معه أصعب بكثير من العمل مع غيره. قد يكون هذا الشخص ممن عملت معهم في السابق أو يعمل معك الآن. ليس من الضروري أن يكون هذا الشخص أقل الناس قرباً الى قلبك بل يجب أن يكون الشخص **الأقل مرونة عند العمل معه**.

صف هذا الشخص حسب المقياس التالي وضع علامة (×) في المكان المناسب.

يتألف المقياس من عبارتين متضادتين (في المعنى) مثل أنيق جداً وغير مرتب أبداً، بين كل عبارتين يوجد ثمانية مراتب لتكوين مقياس كالتالي :

أنيق جداً ـــــ ـــــ ـــــ ـــــ ـــــ ـــــ ـــــ ـــــ غير مرتب أبداً

٨ ٧ ٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١

وهكذا فان كنت تفكر بالشخص الأقل مرونة في معاملته وتصفه بـ «أنيق» ضع علامة (×) في المرتبة رقم (٧) كما يلي :

أنيق جداً ـــــ ـــــ ـــــ ـــــ ـــــ ـــــ ـــــ ـــــ غير مرتب أبداً.

٨ ٧ ٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١

أنيق جداً — أنيق الى حد ما — أنيق قليلاً — غير مرتب قليلاً — غير مرتب الى حدٍ ما — غير مرتب — غير مرتب — غير مرتب أبداً

اذا كنت تفكر عادة بهذا الشخص وتصفه بـ «أنيق قليلاً» فانك تضع علامة (×) في المرتبة رقم (٥).

أما اذا كنت تفكر بهذا الشخص وتصفه بـ «غير مرتب أبداً» فتضع اشارة (×) في المرتبة رقم (١).

انظر الى العبارتين على طرفي الخط قبل وضع علامة ال (×). ليس هناك أجوبة صحيحة أو خاطئة. اعمل بسرعة، **أول جواب** لديك من المحتمل أن يكون **الأفضل**. لا تحذف أي فقرة. لا تضع اكثر من علامة **واحدة** لكل فقرة.

والآن انتقل الى الصفحة التالية وصف الشخص الذي **يصعب العمل معه** اكثر من غيره.

مقياس تقييم زميل العمل الأقلّ تفضيلاً لديك

									العلامـــة
لطيف	ـــ	ـــ	ـــ	ـــ	ـــ	ـــ	ـــ	ـــ	بغيـــض
	٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	
ودود	ـــ	ـــ	ـــ	ـــ	ـــ	ـــ	ـــ	ـــ	معـــاد
	٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	
رافـــض	ـــ	ـــ	ـــ	ـــ	ـــ	ـــ	ـــ	ـــ	متفهّـــم
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	
متوتر	ـــ	ـــ	ـــ	ـــ	ـــ	ـــ	ـــ	ـــ	مرتاح
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	
بعيد (يؤثر العزلـة)	ـــ	ـــ	ـــ	ـــ	ـــ	ـــ	ـــ	ـــ	مقـــرّب
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	
بارد تجاه الآخرين	ـــ	ـــ	ـــ	ـــ	ـــ	ـــ	ـــ	ـــ	حميـــم
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	
مؤيـــد	ـــ	ـــ	ـــ	ـــ	ـــ	ـــ	ـــ	ـــ	عـــدائي
	٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	
مُمِـــلّ	ـــ	ـــ	ـــ	ـــ	ـــ	ـــ	ـــ	ـــ	لذيذ المعشر
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	
مشاكس	ـــ	ـــ	ـــ	ـــ	ـــ	ـــ	ـــ	ـــ	منسجم مع غيره
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	
عبـــوس	ـــ	ـــ	ـــ	ـــ	ـــ	ـــ	ـــ	ـــ	مـــرح
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	
صريـــح	ـــ	ـــ	ـــ	ـــ	ـــ	ـــ	ـــ	ـــ	متحفّـــظ
	٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	
يغتاب النـاس	ـــ	ـــ	ـــ	ـــ	ـــ	ـــ	ـــ	ـــ	وفيّ
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	
غير جدير بالثقـة	ـــ	ـــ	ـــ	ـــ	ـــ	ـــ	ـــ	ـــ	جدير بالثقة
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	
متفـهِّـم	ـــ	ـــ	ـــ	ـــ	ـــ	ـــ	ـــ	ـــ	غير متفهِّم
	٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	

بـــذيء	ــــ	ــــ	ــــ	ــــ	ــــ	ــــ	ــــ	ــــ	مهـذَّب
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	
مستعد للموافقة	ــــ	ــــ	ــــ	ــــ	ــــ	ــــ	ــــ	ــــ	غير مستعدّ للموافقة
	٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	
منـــافـــق	ــــ	ــــ	ــــ	ــــ	ــــ	ــــ	ــــ	ــــ	صـــادق
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	
طيب الخلـــق	ــــ	ــــ	ــــ	ــــ	ــــ	ــــ	ــــ	ــــ	فَـــظّ
	٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	

مقياس تقييم علاقات المدير بالموظفين

ملاحظة: ان كلمة الموظفين تعني فقط الاساتذة والاداريين العاملين في نطاق المدرسة.

ارسم دائرة حول الرقم الذي يمثل أقرب اجاباتك على كل بند.

	أوافق بشدة	أوافق	لا رأي	لا أوافق	لا أوافق بشدة
١. ان لدى الموظفين الذين أشرف عليهم مشكلات في معاملتهم لبعضهم البعض.	١	٢	٣	٤	٥
٢. ان الموظفين لدي يعتمد عليهم ويوثق بهم.	٥	٤	٣	٢	١
٣. يظهر أن هناك جواً من الالفة بين الموظفين الذين اشرف عليهم.	٥	٤	٣	٢	١
٤. يتعاون الموظفون معي دائماً في انجاز العمل.	٥	٤	٣	٢	١
٥. هناك حساسيات بيني وبين الموظفين.	١	٢	٣	٤	٥
٦. يقدم الموظفون لي قدراً كبيراً من العون والمساعدة لانجاز العمل.	٥	٤	٣	٢	١
٧. الموظفون الذين اشرف عليهم يعملون معاً باخلاص لانجاز العمل.	٥	٤	٣	٢	١
٨. علاقاتي طيبة بالموظفين الذين تحت إشرافي.	٥	٤	٣	٢	١

مقياس تنظيم المهمة المدرسية

في هذا المقياس تعتبر «التنمية التربوية للتلاميذ» «المهمة» أو الهدف الرئيسي الذي من أجله أُنشئت المدرسة. سنحاول في هذا الجزء من الاستمارة قياس مدى تنظيم مهمة المدرسة.

ضع دائرة حول الرقم المناسب:

	صحيح عموماً	صحيح أحياناً	صحيح نادراً
هل الهدف محدد بوضوح أو معروف؟			
١. هل هناك دليل للمعلمين والاداريين يصف بإسهاب الهدف التربوي الذي تعمل المدرسة لتحقيقه.	٢	١	صفر
٢. هل هناك مشرف تربوي عام يتولى تفسير نوعية العمل وتقديم المشورة	٢	١	صفر
هل هناك طريقة واحدة فقط لانجاز المهمة؟			
٣. هل تعتمد المدرسة نموذجاً دقيقاً ومفصلاً حول كيفية تنفيذ مهمتها التربوية؟	٢	١	صفر
٤. هل هناك طريقة محددة متّبعة في تقسيم المهمة الى اجزاء أو خطوات منفصلة؟	٢	١	صفر
٥. هل هناك بعض الطرق المعترف بأفضليتها على غيرها في انجاز المهمة.	٢	١	صفر
٦. هل يعرف وقت انتهاء مهمة معينة وما اذا كان قد وجد الحل الصحيح لها؟	٢	١	صفر
٧. هل هناك دليل يصف وظيفة المعلم ويبيّن له الطريقة المثلى أو النتيجة الفضلى لمهمته؟	٢	١	صفر
٨. هل هناك تفاهم بين المعلمين حول المستوى التعليمي المنشود للمدرسة؟	٢	١	صفر
٩. هل يرتكز تقييم هذا المستوى على أُسس كمية (عددية)؟	٢	١	صفر
١٠. هل بامكان المدير والموظفين تقييم المستوى التعليمي بصورة مرحلية لاكتشاف امكانية التحسين في الوقت المناسب؟	٢	١	صفر

تقييم وضعك الاداري

قبل التطرّق الى مقاييس الوضع الاداري. نرجو الاجابة على الاسئلة الاحصائية التالية وذلك برسم الدائرة حول الجواب المناسب.

١ - بالمقارنة مع الآخرين في هذا المركز أو في مراكز مشابهة ما مدى التدريب الذي تلقيت؟

٣	٢	١	صفر
لا تدريب اطلاقاً	تدريب قليل جداً	قدر معقول من التدريب	قدر كبير من التدريب

٢ - بالمقارنة مع الآخرين في هذا المركز أو في مراكز مشابهة، ما مدى الخبرة التي لديك؟

٦	٤	٢	صفر
لا خبرة اطلاقاً	خبرة قليلة جداً	قدر معقول من الخبرة	قدر مرتفع من الخبرة

مقياس لتقييم نفوذك الشخصي

ضع دائرة حول الرقم الأقرب الى تمثيل اجابتك :

١ . هل باستطاعتك مباشرة ، أو عبر توصية ، مكافأة أو معاقبة الموظفين لديك؟

٢	١	صفر
يمكن التصرف مباشرة أو بتوصية ذات فاعلية كبيرة	يمكنني التوصية ، والنتائج تختلف من حين لآخر	كـــلا

٢ . في الظروف العادية ، هل باستطاعتك مباشرة ، أو عبر توصية ، التأثير في رفع رتبة موظفيك أو تخفيضها أو إجراء عمليات التعاقد ، أو الطرد ، أو النقل؟

٢	١	صفر
يمكنني التصرف مباشرة أو بتوصية ذات نتائج مضمونة	يمكنني التوصية والنتائج تختلف من حين الى آخر	كـــلا

٣ . هل عندك المعرفة المطلوبة لتوزيع المهام على الموظفين واعطائهم التعليمات بخصوص إنجاز العمل ؟

٢	١	صفر
نعـــم	بعض الأحيان أو في بعض المـــواقف	كـــلا

٤ . هل تتضمن مهامك عملية تقييم عمل الموظفين؟

٢	١	صفر
نعـــم	بعض الأحيان أو في بعض المـــواقف	كـــلا

٥ . هل منحت لقباً رسمياً يخوّلك صلاحيات من قبل وزارة التربية أو من مؤسسة خاصة (رئيس أو مدير ، مدير فرع ، مدير التعليم)؟

٢	صفر
نعـــم	كـــلا

المركز التربوي للبحوث والانماء
مكتب البحوث التربوية

ملحق رقم ٢

استمارة المعلم

حضرة الاستاذ الكريم .

تحية وبعد ،

الرجاء مطالعة الاستمارة المرفقة بتمعّن والاجابة على أسئلتها بفترة لا تتجاوز العشرين دقيقة مع ملاحظة النقاط التالية :

١) موضوعية الاجابة محكّ لموضوعية نتائج الدراسة ، لذلك نعتمد على دوركم في هذا المجال .
٢) لن يطّلع على الاجابات غير الفريق المكلّف بالبحث وستكون موضع سرية واعتبار .
٣) الاجابة تكون على «لائحة الاجابة» وليس على الاستمارة نفسها ، وذلك على النحو التالي :

أ – تترك فارغة «الخانات» الموجودة في أعلى الصفحة لجهة اليسار .
ب – ان الارقام الموجودة على لائحة الاجابة (من ١ الى ٧٢) تشير الى ارقام الاسئلة المطروحة في الاستمارة .
ج – ان الأحرف «أ . ب ، ج» تشير الى الاجابات الثلاث المحتملة لكل سؤال .
د – توضع علامة (×) **في مربع واحد فقط** ، يكون موازياً للحرف الذي يدل على الاجابة المختارة .
هـ – الرجاء الاجابة على جميع الأسئلة المطلوبة في أسفل صفحة «لائحة الاجابة» ، وفقاً للشروحات التالية :

- المقصود بمادة التعليم الأساسية : المادة التي تخصص لها اكبر عدد من ساعات تعليمك ، أي اننا نطلب اختيار **مادة واحدة فقط**
- الجنس : ضع علامة (×) في المربع المناسب
- سنة الولادة : تُذكر السنة فقط (بالأرقام) .
- عدد سنوات الخبرة في التعليم : في جميع المراحل .
- بعد الاجابة ، الرجاء وضع «لائحة الاجابة» في **المغلف المرفق ولصقه** ، دون كتابة الاسم ، وذلك لضمان السرية التامة والموضوعية .

استمارة المعلم

وصف العمـــل

رقم السؤال	الصفـــة	الاجـابـات		
		أ	ب	ج
		نعم	كلا	لا جواب
١	رائع			
٢	رتيب			
٣	مرض			
٤	مضجر			
٥	جيّـد			
٦	خلاّق			
٧	محترم			
٨	حيوي			
٩	مسرّ			
١٠	مفيد			
١١	متعب			
١٢	صحّي			
١٣	يختبر قدرتك			
١٤	يبقيك منشغلاً			
١٥	مخيّب للأمل			
١٦	بسيط			
١٧	لا ينتهي			
١٨	يعطي الاحساس بالقدرة على الانجاز			

(تختار احدى الاجابات وتوضع علامة (×) في المربع المطابق لها على لائحة الاجابة)

وصف الراتب

رقم السؤال	الصفـــة	الاجـابـات		
		أ	ب	ج
		نعم	كلا	لا جواب
١٩	المدخول كاف للمصاريف العادية			
٢٠	تعويضات مرضية في نهاية الخدمة			
٢١	بالكاد يكفي للعيش			
٢٢	بخس			
٢٣	الدخل يؤمن حياة رفاهية			
٢٤	غير مستقرّ			
٢٥	أقل مما أستحق			
٢٦	دخل مرتفع جداً			
٢٧	دخل متدنٍّ			

وصف الترقيات

رقم السؤال	الصفـــة	الاجـابـات		
		أ	ب	ج
		نعم	كلا	لا جواب
٢٨	فرصة جيدة للتقدم			
٢٩	الفرصة محدودة نوعاً ما			
٣٠	الترقية حسب الكفاءة			
٣١	لا مجال للترقية			
٣٢	فرصة سانحة للترقية			
٣٣	سياسة للترقية غير عادلة			
٣٤	ترقيات نادرة			
٣٥	ترقيات منتظمة			
٣٦	فرصة ممكنة للترقية			

(تختار احدى الاجابات وتوضع علامة (×) في المربع المطابق لها على لائحة الاجابة)

رقم السؤال	الصفة
٣٧	يطلب مشورتي
٣٨	صعب الارضاء
٣٩	غير مهذّب (فظ)
٤٠	يثني على العمل الجيد
٤١	لبق
٤٢	ذو نفوذ
٤٣	مطّلع على التطورات التربوية المعاصرة
٤٤	لا يشرف كفاية على التعليم
٤٥	سريع الغضب
٤٦	يطلعني على مستوى كفاءتي في التعليم
٤٧	مزعج
٤٨	عنيد (متشبّث)
٤٩	يعرف عمله جيداً
٥٠	سيء
٥١	ذكي
٥٢	يتركني وشأني (لا يتدخّل)
٥٣	كسول
٥٤	تجده كلما تريده

الاجابات

أ	ب	ج
نعم	كلا	لا جواب

(تختار احدى الاجابات وتوضع علامة (×) في المربع المطابق لها على لائحة الاجابة)

رقم السؤال	الصفة
٥٥	محفّزون على العمل
٥٦	مملّون
٥٧	بطيئون
٥٨	طموحون
٥٩	أغبيـــاء
٦٠	لديهم شعور بالمسؤولية
٦١	متوقّدو الذهن
٦٢	أذكياء
٦٣	من السهل معاداتهم
٦٤	ثرثارون
٦٥	بارعون
٦٦	كسالى
٦٧	بغيضون
٦٨	يتدخلون فيما لا يعنيهم
٦٩	نشيطون
٧٠	اهتماماتهم محدودة
٧١	أوفياء
٧٢	من الصعب مجاراتهم

الاجابات

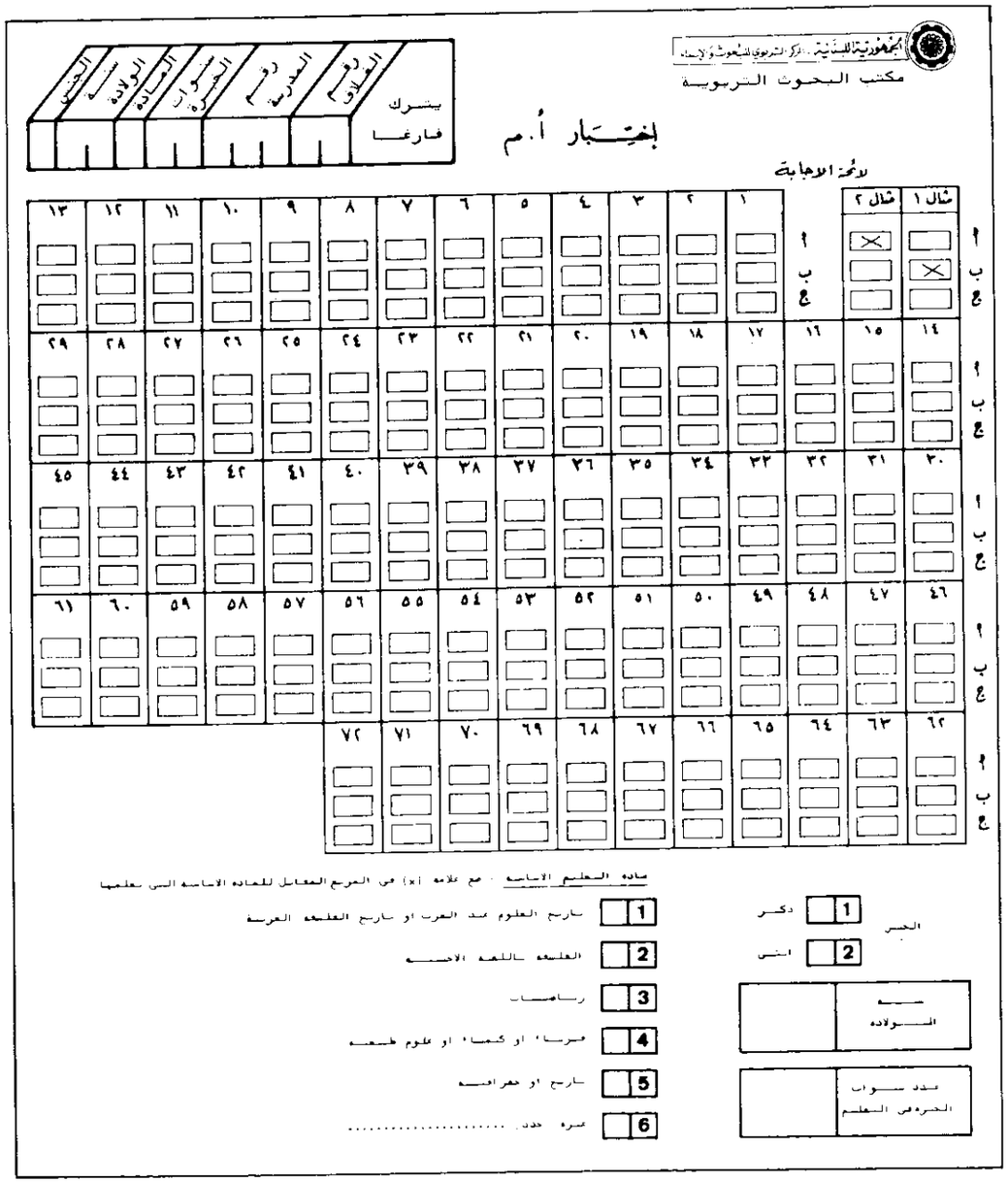
أ	ب	ج
نعم	كلا	لا جواب

(تختار احدى الاجابات وتوضع علامة (×) في المربع المطابق لها على لائحة الاجابة)

الجمهورية اللبنانية

مكتب وزير الدولة لشؤون التنمية الإدارية
مركز مشاريع ودراسات القطاع العام

ملحق رقم ٣



مطبعة المركز التربوي للبحوث والانماء - سن الفيل