الفصل السادس

الخصائص السيكومترية للصيغة العربية لمقياس هالينجر في الإدارة التعليمية

نعمان محمد صالح الموسوي*

ملخص: تهدف هذه الدراسة إلى تطوير صيغة عربية لمقياس هالينجر للسلوك الإداري والتعليمي لمدير المدرسة والتحقق من صدق المقياس وثباته والقدرة التمييزية لفقراته. يطرح الباحث إطار الدراسة من خلال: ١) البحث في التحولات التي أصابت مفهوم مدير المدرسة، وصولا إلى الإدارة الفاعلة، ٢) البحث في الأدوات المستخدمة لتقويم أداء المدير عربيا وعالميا، ٣) محاولات البحرين في تطوير الإدارة المدرسية، ٤) الدراسات السابقة التي بحثت الموضوع، ٥) عرض خلفيات ومكونات مقياس هالينجر وميزاته وأهمية وضع صيغة عربية له. ثم تعرض الدراسة الخطوات التي اتبعت لإعداد هذه الصيغة وذلك بتطبيق المقياس على ١٨٥ معلما ومعلمة في المدارس الثانوية في دولة البحرين. تخلص إلى أن الصيغة العربية لمقياس هالينجر تتمتع بخصائص سيكومترية تجعلها أداة موثوقة يمكن استخدامها لتقويم أداء المدير، وتوصي بالإفادة منها في تحديد فاعلية الإدارة التعليمية في مختلف الدول العربية.

مقدمة

تواجه الإدارة التعليمية في الدول العربية العديد من التحديات التربوية أهمها تحديث بناها التنظيمية والإدارية، وتطويرها بما يتناغم مع مستجدات

* دكتوراه فلسفة في التربية، معهد العلوم التربوية العامة-موسكو-الاتحاد السوفياتي. أستاذ مشارك، قسم الأصول والإدارة التربوية، كلية التربية-جامعة البحرين.

العصر الحاضر. وقد اهتم المشتغلون في حقل الإدارة المدرسية بالمسائل المتصلة برفع فاعلية الإدارة التعليمية عن طريق تطوير رؤية مستقبلية واضحة للأهداف المنشودة، وتعبئة الموارد البشرية، وتكريس أسلوب العمل الفريقي المتكامل.

وبما ان مدير المدرسة هو المسؤول عن وظائف الإدارة المدرسية، ونتائجها، لكونه يتربع على قمة الجهاز الإداري داخل المدرسة ، فان رصد فاعلية الإدارة التعليمية يستدعي تحديد فاعلية أداء مدير المدرسة بوصفها المحك الأساسي في تحقيق أهداف المدرسة، وتحسين العملية التعليمية-التعلمية. ويقصد بفاعلية أداء مدير المدرسة مدى النجاح الذي تحققه ممارساته على صعيد صنع القرار في المدرسة وتنفيذه، وقيادة الإدارة المدرسية وتنظيمها وتسيير شؤونها، وتفعيل نشاط الهيئة التعليمية والإدارية، وتحسين مخرجات التعليم في المدرسة، في حالة مقارنة هذا الأداء بمعايير واضحة ومحددة.

ويمكن تحديد فاعلية أداء مدير المدرسة من خلال الأدوار الرسمية المناطة به في ضوء مهام الوظيفة. غير ان هذه الأدوار تغيرت من جراء تبدل مفهوم الإدارة المدرسية. فقد ساد منذ الستينات وحتى أوائل الثمانينات المفهوم التقليدي الذي اعتبر المدير قائداً قوياً يرسم رؤية المدرسة ضمن توجهات ضيقة النطاق، وينصب همه الأساسي على رفع مستوى تحصيل طلبته ضمن متطلبات المدرسة الفعالة (Bridges, 1982).

ومع التركيز المتعاظم على الإصلاح المدرسي برز المفهوم الحديث للإدارة المدرسية وتحول دور المدير من مجرد مسؤول إداري خلال فترة الثمانينات إلى قائد تعليمي. وفي مطلع التسعينات ظهر مصطلح "الإدارة التحويلية" *transformational leadership* ، والذي ركز على أهمية القيادة

واتخاذ القرار بصورة جماعية، والمساءلة أمام مؤسسات المجتمع المحلي لغرض بلوغ الأهداف المشتركة. وضمن هذا المنظور يعتبر المدير قائداً تعليمياً، ومطوراً للموارد البشرية، إذ يضطلع بمسؤولية حث أعضاء الهيئة التعليمية والإدارية في المدرسة على صياغة رؤية مشتركة لأهداف المدرسة ووظائفها، وعلى المزيد من الالتزام بالتغيير، وحشد كافة إمكاناتهم وطاقاتهم لتحسين الفاعلية الكلية للمدرسة (Leithwood & Steinbach, 1993). وبالتالي فان الجوانب السياسية، والثقافية، والإنسانية في القيادة المدرسية تنال اهتماماً أكثر، خصوصاً مع زيادة المطالبة بمشاركة اكبر من جانب الآباء، والمؤسسات، والمعلمين، والطلبة في رسم رؤية المدرسة وقيمها الثقافية والاجتماعية (Bolman & Deal, 1994). وتشير الدراسات النظرية والميدانية (مصطفى ١٤٠٧ هـ؛ المنيع والعبيدي ١٩٨٢) إلى أن المفهوم التقليدي للإدارة المدرسية هو السائد في أنظمة التعليم العربية، على الرغم من حاجة مدارسنا في العالم العربي لنوع من الإدارة المدرسية أكثر فاعلية، إذ يلاحظ أن كثيراً من مديري المدارس يخصصون جل وقتهم للأعمال الإدارية والمكتبية على حساب الجوانب الإشرافية والتوجيه والإرشاد ومتابعة شؤون المدرسة والطلبة.

ويصطدم تقويم فاعلية أداء مدير المدرسة بوجه عام بالعديد من الصعوبات والمعوقات المنهجية والعملية. ويأتي في مقدمتها غياب الإطار النظري – المنهجي العام للكشف عن الممارسات الإدارية لمدير المدرسة في الأبحاث التربوية المتصلة بالإدارة المدرسية (Hallinger & Murphy, 1986). وتتمثل إشكالية دراسة السلوك التنظيمي والإداري لمدير المدرسة في صعوبة إيجاد نموذج يجسد الدور الذي يلعبه مدير المدرسة في مجمل الحياة

المدرسية بكل تفاصيلها وعمقها وثرائها، رغم كثرة الدراسات المتوفرة في هذا المجال (Boyan, 1988; Marcoulides & Heck, 1992).

أما الإشكالية الثانية فتتمثل في صعوبة إيجاد معايير لتقويم فاعلية نموذج السلوك التنظيمي والإداري لمدير المدرسة في الواقع العملي. فالدراسات المسحية الوصفية، والدراسات الارتباطية التي تعنى بالعلاقة بين فاعلية أداء المدير، ومجموعة من المتغيرات الديموغرافية والتربوية، تستند بالدرجة الأولى إلى استخدام الاستبيان كأداة لفحص فاعلية أداء المدير، إلا أن استنباط معايير محددة يمكن الحكم من خلالها على مستوى هذه الفاعلية لا يزال أمراً جدلياً (Rowan & Denk; 1984).

ومن هذا المنطلق فان دراسة فاعلية أداء مدير المدرسة تحت تأثير المتغيرات التربوية والبيئية تتطلب اشتقاق معايير موضوعية لتحديد مستوى هذه الفاعلية ضمن أطر نظرية واضحة المعالم. لذلك عكف الباحثون على تطوير مقاييس تساهم في تحري مدى فاعلية الإدارة التعليمية في تحقيق أهداف التعليم على المستوى المدرسي الملموس، وذلك استناداً إلى الدور الجديد لمدير المدرسة كقائد لعمليات التغيير الجارية في المدرسة.

من اشهر الأدوات التقويمية مقياس السلوك الإداري التعليمي لمدير المدرسة Principal Instructional Management Rating Scale الذي وضعه التربوي الأمريكي فيليب هالينجر (Hallinger, 1983) بهدف الوقوف على السلوك الإداري التعليمي للمدير كقائد تعليمي في مدرسته، وبالتالي تحديد فاعلية الإدارة التعليمية. ويشتمل المقياس على ٧١ فقرة يتبع كل منها سلم سداسي، تقيس سلوكيات مدير المدرسة، وتعبر عن ما هو متوقع من المدير، ويمكن ملاحظته، وقياسه.

وبما أن وزارة التربية والتعليم بدولة البحرين سعت في السنوات الأخيرة إلى تأهيل مديري المدارس عن طريق تشجيعهم على الانخراط في الدورات التدريبية بقصد تطوير أدائهم، ورفع مستوى كفاءتهم ، فإن نجاح هذه المساعي مرهون بوجود أدوات صادقة لتقويم أداء الإدارة التعليمية بوجه عام، ومدير المدرسة بصفته قائد المؤسسة التعليمية بوجه خاص. والحاجة الماسة إلى مثل هذه الأداة هو ما حفز الباحث لصياغة مشكلة البحث الحالي.

أولا: مشكلة البحث

إيماناً من وزارة التربية والتعليم في دولة البحرين بضرورة مواكبة التغييرات والتطورات في مجال الإدارة المدرسية، اتجهت إلى تطوير أساليب الإدارة المدرسية، ومنح المدارس مزيداً من الاستقلالية في إدارة شؤونها الداخلية، الأمر الذي استدعى تأهيل مديري المدارس عن طريق مساعدتهم على اكتساب المعرفة العلمية في المجال الاداري، وامتلاك مهارات الإدارة الحديثة. لذلك شرعت الوزارة في وضع مشروع لتأهيل المديرين ضمن برنامج دبلوم الإدارة المدرسية الذي بدأت كلية التربية بجامعة البحرين العمل به في العام الدراسي ٨٣ / م (حمود، ١٩٨٧).

وتجسيداً لقناعة المسؤولين في الوزارة بأهمية الدور الفاعل لمدير المدرسة فقد جاء في وثيقة مشروع نظام المدرسة كوحدة تربوية أساسية، والمطبق في مدارس البحرين منذ العام ١٩٩١/٩٠ م أن مدير المدرسة الابتدائية يمثل القيادة العليا للمدرسة، فهو يرأس مجلس الإدارة، ويشارك بالتالي في صنع السياسة العامة للمدرسة، وهو المسؤول الأول عن قيادة عملها لتنفيذ السياسة التربوية وتحقيق أهدافها. وبوصفه رئيساً لمجلس إدارة المدرسة، فإنه مطالب بقيادة وتنظيم المدرسة في كل ما يتصل بالإدارة

التنفيذية والإجرائية بمعيـة دوره القيـادي الفعـال فـي الإشـراف علـى الجوانـب التربوية، ومتابعة البرامج التعليمية، والنشاطات العلمية والثقافيـة والاجتماعيـة والرياضية والفنية، والمشاركة في تخطيط تنظيم عمل المدرسـة مـع المجتمـع المحلـي، ومتابعـة تنفيذ مختلـف البرامج والفعاليـات(وزارة التربيـة والتعليـم، ١٩٩٠).

كما أكدت الوثيقة المذكورة على "ان المديـر يبقـى فـي منصبـه طالمـا استطاع قيادة مؤسسته إلى تحقيق نتائج تربوية حقيقية، ويسـتبدل عندمـا يظـهر التقويم تقصيراً فـي الأداء الثقـافي للمؤسسـة" (وزارة التربيـة والتعليـم). ولـهذا التأكيد مغزى هام فيما يتعلق بضـرورة تقويـم أداء مديـر المدرسـة للتحقـق مـن فاعلية أدائه، ودرجة كفاءته في القيام بالأدوار التربويـة والقياديـة المناطـة بـه. ونقصـد بتقويـم الأداء، العمليـة التـي يتـم بواسطتها الحصـول علـى معلومـات وبيانات محددة عن ممارسات المدير المهنيـة التـي مـن شـأنها أن تسـاعد علـى تقدير كفاءته الفنيـة والعمليـة والعلميـة للنـهوض بأعبـاء مسؤولياته وواجباتـه، ويقوم تقويم الأداء على استخدام أداة توفر أساساً موضوعياً عادلاً لقيـاس مـدى التفاوت بين حجم ومستوى العمل الفعلي للمدير وفقاً لمؤهلاته وقدراته، وحجـم ومستوى العمل المناط أصلاً بالمدير، والمتوقع منه، وذلـك رغبـة فـي معالجـة أوجه القصور ومكافأة الجهود المبذولة (الحمود، ١٩٩٤، الصواف، ١٩٩٢).

غير أن تقويـم أداء مديـر المدرسـة فـي البحريـن يواجـه العديـد مـن المشـكلات المنهجيـة والعمليـة. وتتصـدر المشـكلات المنهجيـة مسـألة تحديـد الأدوار والمـهام والمسـؤوليات الموكلـة لمديـر المدرسـة بصـورة واضحـة وصريحة بما يتماشى مع المتغيرات والتطورات التي تشهدها الساحة التربويـة من جهة، وبمـا ينسـجم مـع نظـام المدرسـة كوحـدة تربويـة أساسـية، مـن جهـة أخـرى . وهـذه المسـألة كـانت محـور التقريـر الـذي أعدتـه قبـل عـامين لجنـة

مشتركة بديوان الخدمة المدنية ووزارة التربية والتعليم حول الدراسة التنظيمية لمدارس البحرين (ديوان الخدمة المدنية، ١٩٩٨).

أما المشكلات العملية فتتعلق بأساليب التقويم، حيث تتعدم المقاييس الصادقة ذات المعايير الدقيقة والواضحة لتقويم أداء المدير في البحرين. وفي الوقت الراهن يجري تقويم أداء المدير من خلال استمارة التقييم السنوية الصادرة عن ديوان الخدمة المدنية، والخاصة بجميع الوظائف الإدارية والإشرافية (لجنة تقويم المؤسسة المدرسية، ١٩٩٨). كما تقوم الجهات المسؤولة بتنظيم زيارات للمديرين للاطلاع على التقارير والخطط المدرسية ونتائج التحصيل الطلابي، ومتابعة سير العمل بالمدرسة للوقوف على مدى تفاعل الهيئة التعليمية والإدارية مع المدير، ودرجة مشاركتها في صنع القرار في المؤسسة التعليمية.

ومن هنا تنبع الحاجة إلى إيجاد أسس ومعايير موضوعية يمكن من خلالها تقويم أداء مدير المدرسة، وإشراك العاملين إلى أقصى حد ممكن في تحديد فاعلية الأداء، وذلك بإفساح المجال أمام المعلمين لممارسة عملية التقويم بهدف استكمال الجوانب التي لا يستطيع الرؤساء المباشرون إدراكها، والحكم عليها بصورة محايدة.

ويعتبر مقياس هالينجر (Halinger, 1983) للسلوك الإداري التعليمي لمدير المدرسة أحد أكثر أدوات تقويم أداء المدير موضوعية ودقة. فهو يتضمن عبارات سلوكية محددة تصف سلوك المدير القيادي التعليمي في عدة مجالات هامة كصياغة الأهداف، والإشراف والتقويم، وتنسيق المنهاج، وحوافز المعلمين، والنمو المهني، وغيرها. وقد استخدم المقياس، ولا يزال يستخدم، في العديد من الدراسات ذات الصلة بالإدارة التعليمية لمدير المدرسة (Macneil,1993; Sheppard, 1992; Short & Spencer, 1989).

وقد ارتكز الأساس النظري للمقياس على الفكرة القائلة بأن السياق الاجتماعي للمدرسة يؤثر في محتوى المنهج، وفي استغلال زمن الحصة الدراسية، وفي الدور القيادي للمدير، وكذلك في التوقعات التي تجسدها سياسات المدرسة وممارساتها. وهنا تنبثق إمكانية تشريح سلوك المدير إلى ثلاثة أبعاد: تحديد رسالة المدرسة، إدارة المنهج المدرسي، تطوير مناخ إيجابي مناسب للتعلم، وصياغة فقرات تعكس كل بعد من هذه الأبعاد (Halinger & Murphy,1985) .

وعليه فإن مشكلة البحث الحالي تتلخص في تطوير صيغة لمقياس هالينجر للسلوك الإداري التعليمي لمدير المدرسة تتناغم مع البيئة العربية بوجه عام . ولكي تكون الصورة المعربة للمقياس قابلة للتطبيق بسهولة لغرض التعرف على المدير الفاعل ينبغي أن تتمتع بخاصيتي الصدق والثبات المطلوبتين في كل وسيلة تقويم.

ويمكننا صياغة مشكلة البحث في السؤالين التاليين:

١. ما دلالات الصدق للصيغة العربية لمقياس هالينجر للسلوك الإداري والتعليمي للمدير؟

٢. ما دلالات الثبات للصيغة العربية لمقياس هالينجر للسلوك الإداري والتعليمي للمدير؟

ثانيا: الدراسات السابقة

لقيت مسألة تحديد فاعلية أداء مدير المدرسة اهتماما واسعا في الأدبيات التربوية والأجنبية، غير أن الدراسات والأبحاث العربية التي تتناول إعداد أدوات لقياس فاعلية الإدارة المدرسية تظل محدودة العدد، كما أنها

تتمحور في معظمها حول ماهية الأدوار المتوقعة من المدير (انظر مثلا: صائغ، ١٩٩٥؛ الشحرور، ١٩٩٣، وغيرهما) .

ويمكننا تصنيف الدراسات السابقة إلى قسمين: القسم الأول يشمل الدراسات المتصلة بقياس فاعلية أداء مدير المدرسة، بينما يضم القسم الثاني الدراسات التي تم فيها توظيف مقياس هالينجر لسلوك مدير المدرسة الإداري والتعليمي.

١. الدراسات المرتبطة بفاعلية أداء مدير المدرسة

من بين الدراسات العربية هناك الدراسة الهامة التي أعدها فهمي ومحمود (فهمي ومحمود، ١٩٩٣) بتكليف من مكتب التربية العربي لدول الخليج حول تطوير الإدارة المدرسية في دول الخليج العربية. وقد تبين أن استمارة تقويم أعمال مدير المدرسة التي تُوجَّه للمسؤولين عن الإدارة المدرسية في هذه الدول تتضمن ١٥ عنصرا هاما في تقويم الأداء يأتي في مقدمتها الإلمام بالعمل، ثم العلاقات الإنسانية، فالكفايات الشخصية، فالمواظبة والانتظام في العمل، فالسلوك والمحافظة على النظام. أما العناصر الخمسة الأقل أهمية فهي: الاهتمام بمستوى تحصيل الطلاب، والرغبة في العمل والمساهمة في تقديم المقترحات لتطويره، والقدرة على الابتكار والتجديد، وتحمل المسؤولية، وكمية العمل. كما اتضح ان مدير المدرسة يطلع على نتائج التقويم في ثلاث دول فقط هي البحرين، والمملكة العربية السعودية، وسلطنة عمان. وأوصى الباحثان بإيجاد جهاز إداري مؤهل لتقويم أداء مدير المدرسة في دولة الإمارات وسلطنة عمان، وبإدراج نتائج المدرسة ضمن عناصر تقويم الأداء في البحرين.

ورغم أهمية هذه الدراسة في رسم الإطار العام لطريقة تقويم أداء مدير المدرسة، إلا أنها لم تقترح معايير محددة يمكن الاستناد إليها عند تقويم

أداء مدير المدرسة بصرف النظر عن اختلاف أساليب التقويم المتبعة في دول الخليج العربية في المجال التربوي.

وبدوره صمم صائغ (صائغ، ١٩٩٥) مقياسا لغرض تقويم فاعلية أداء مدير المدرسة للأدوار المتوقعة منه. وقد استند الإطار النظري للمقياس إلى أربعة عناصر هي: الدور وخصائصه وترابطه مع الشخصية، والمهارات الواجب توافرها في المدير الكفء، ومسؤوليات مدير المدرسة، وتقويم أدائه.

وقد تكونت فقرات المقياس في صورته النهائية من ٦٠ فقرة تغطي ستة أبعاد تمثل الأدوار المختلفة التي يضطلع بها مدير المدرسة الحديثة، وهي: الدور القيادي ، والدور الإداري ، والدور الإشرافي، والدور التقويمي، والدور التخطيطي، والدور الإنساني. وقد تحقق للمقياس الصدق المنطقي والصدق البنائي، كما بلغ معامل ثبات المقياس الكلي ٨٣ ,٠ من خلال تقنينه على عينة قوامها ٢٢٨٠ مديرا ومديرة بالمراحل التعليمية المختلفة في المملكة العربية السعودية.

ومع انه يمكن للملاحظ أن يرصد غياب الانسجام بين الإطار المنهجي للمقياس الذي يرتكز على أربعة عناصر هي الدور والمهارات والمسؤوليات والتقويم، من جهة، وعبارات المقياس التي تعكس دور المدير، أي أحد العناصر الأربعة المذكورة، من جهة أخرى، الا ان هذا لا يقلل من أهمية هذا المقياس في تبيان فاعلية أداء المدير لأدواره المتوقعة .

ومن جهته اقترح نصار (نصار، ١٩٩٧) نموذجا لتقويم أداء مدير المدرسة ينهض على المقومات الرئيسية الأربعة التالية: إنجازات الفرد، الجوانب الشخصية، علاقات الفرد مع الأفراد الآخرين، صفات تتعلق بتطبيق الإجراءات والأنظمة والتعليمات. كما قدم الباحث أربعة معايير يمكن من خلالها تقويم الإدارة المدرسية، وهي: وضوح الأهداف، التحديد الواضح

للمسؤوليات، تسخير جميع الإمكانيات لخدمة العملية التربوية، وجود نظام جيد للاتصال داخل المدرسة أو مع المجتمع المحلي والجهات التعليمية الأخرى. غير ان الباحث لم يوضح الأساس النظري -المنهجي الذي اعتُمد لاشتقاق هذه المعايير.

وبالمقابل فإن هناك كماً من الدراسات الأجنبية حول فاعلية أداء مدير المدرسة الابتدائية . ويشير ليثوود ومونتغومري إلى ان هذه الدراسات تتمحور حول ثلاثة مداخل لدراسة هذا الموضوع (Leithwood & Montgomry,1982)، وهي:

- دور المدير في الإدارة والقيادة والتنظيم بوجه عام.
- دور المدير في إدخال التغييرات والتجديدات في المدرسة.
- دور المدير في رفع فاعلية المدرسة عن طريق الاهتمام بمستوى تحصيل طلابها.

وباستقراء الدراسات الخاصة بكل مدخل من هذه المداخل استطاع ليثوود فرز ثلاثة أبعاد حاسمة في السلوك القيادي للمدير، وهي: الأهداف، والعوامل، والاستراتيجيات.

ويرى ليثوود أن المدير الفاعل يضع تحصيل الطلبة في المقام الأول بين أولويات عمله، ويتمركز توجهه الرئيسي في علاقته مع المعلمين حول مهمة تحسين المناهج المدرسية، ويوليها اهتماما أكبر من مجرد بناء العلاقات الإنسانية مع المعلمين. وخلافا للمدير العادي الذي يركز على العمل الإداري الروتيني بالدرجة الأولى، يهتم المدير الفاعل بخلق التوازن بين القيادة التعليمية، والعمل المكتبي اليومي، والعلاقات الإنسانية. كما يسعى المدير الفاعل إلى توجيه المعلمين نحو تحديد سلم الأولويات، ووضع الأهداف الخاصة برفع مستوى تحصيل الطلبة، ويشترك معهم في حل المشكلات

المتصلة بإدارة الصف، ويشجعهم ليصبحوا شركاء فعليين في عملية صنع القرار في المدرسة، ويدعم مبادرتهم المتعلقة بتحسين المنهج ، ويبارك توجهاتهم الجديدة في ميدان التدريس .

ومن جهته يرى بريدجز (Bridges) أن فاعلية أداء مدير المدرسة تتجلى في مخرجات التعلم، التي يفترض أن تعكس العواقب المرغوبة وغير المرغوبة التي يمكن أن تعزى لسلوك المدير أو سماته الشخصية. وتعتمد الدراسات الخاصة بالفاعلية بصورة رئيسية على استخدام التقديرات التي تتفاوت من "ممتاز " إلى " ضعيف "، التي يضعها المعلمون، وفي حالات قليلة، المسؤولون الإداريون. ونادرا ما يوضح الباحثون المعايير التي يحكم بموجبها المعلم على أداء المدير. وفي معظم الأحيان يتم اختيار الأبعاد التالية للفاعلية: العلاقات الإنسانية، الإشراف التربوي، الاتصال، الإشراف على المعلمين الجدد.

وثمة اتجاه آخر قاد الباحثين في مجال الإدارة المدرسية إلى ربط فاعلية أداء المدير بدرجة تحصيل طلبة مدرسته، إذ وجد هيك ولانغ (Heck & Lang, 1991) أنه حينما يخصص المدير وقتاً أطول لبعض جوانب القيادة الإدارية (السلوك الإداري، بناء ثقافة المدرسة، تنظيم المنهج المدرسي) يمكن حينئذ التنبؤ بمستوى تحصيل الطلبة. كما تناول جلاسمان وفولرك الفاعلية في ارتباطها مع نشاط المدير المتصل بصنع القرار المدرسي، والذي يقود إلى رفع مستوى تحصيل الطلبة (Glasman & Fullerk 1992).

نخلص من العرض السابق إلى أن الأبحاث التي استهدفت قياس فاعلية أداء المدير تفتقر إلى الإطار النظري الراسخ الذي يتيح بناء اداة القياس التي تتمتع بخصائص الصدق والثبات والشمولية والموضوعية. ومن ناحية أخرى فإن معايير قياس الفاعلية في الدراسات التي كانت تحت مجهر النقد

والتحليل جاءت غامضة، بل شبه مغيبة، الأمر الذي يقلص من إمكانية تعميم نتائج هذه الدراسات على نطاق أوسع.

٢. الدراسات التي استخدمت مقياس هالينجر

تتصدر هذه القائمة دراسة شورت وسبنسر (Short & Spencer, 1990) التي استهدفت فحص طبيعة العلاقات القائمة بين تصورات الطلبة للبيئة الصفية، والقيادة التعليمية للمدير من منظور المدرسين، وأداء الطلبة في المدرسة. ولاستجلاء هذه العلاقات تم استخدام مقياس هالينجر في الإدارة التعليمية إلى جانب مقاييس أخرى في مجموعة من المدارس الثانوية بولاية ألاباما الأمريكية. وقد أثبتت الدراسة وجود علاقة إيجابية بين المتغيرات المذكورة ، كما أشار معلمو الصفوف التي أبرز فيها الطلبة روحاً تعاونية عالية إلى مشاركة المديرين الفاعلة في الإشراف على المعلمين وتقويم التعلم، وتوضيح الأهداف وسبل تحقيقها.

وبدوره سعى ماكنيل (Macneil) إلى تحديد العلاقة بين تقدير المعلم للسلوك القيادي التعليمي لمدير مدرسته ومستوى رضاه الوظيفي . وقد أوضحت نتائج تطبيق مقياس هالينجر في الإدارة التعليمية على ٩٠٢ معلماً ومعلمة كندية وجود علاقة بين مستوى الرضى الوظيفي للمعلم ودرجة تقديره لسلوك مدير مدرسته، كما تبين ان صياغة الأهداف التعليمية، والمحافظة على انتظام التعليم، ورؤية المدير وسعة اطلاعه على أمور المدرسة هي اكثر العوامل القادرة على التنبؤ بدرجة الرضى الوظيفي للمعلم.

ومن جانبه قام شيبارد (Sheppard, 1993) باستقصاء العلاقة بين سلوك المدير وبعض خصائص المدرسة الفعالة كالتزام المعلم، ومشاركته المهنية، والتجديد. وعلى أثر تطبيق مقياس هالينجر على ٦٢٤ معلماً ومعلمة في المدارس الابتدائية وجد الباحث علاقة موجبة دالة إحصائياً بين سلوك

المديرين، من ناحية، ومستوى التزام المعلمين بالنظام المدرسي ودرجة مشاركتهم المهنية ومستوى التجديد في المدرسة، من ناحية أخرى.

ويتضح من الدراسات السابقة مدى أهمية استخدام مقياس هالينجر في توفير بيانات يمكن الإفادة منها في تقويم أداء مدير المدرسة على المستويين الإداري والتعليمي، واتخاذ القرارات المناسبة في العملية التعلمية/التعلمية.

ثالثا: منهجية البحث

١. أهداف البحث

- بناء الصيغة العربية لمقياس هالينجر للسلوك الإداري والتعليمي لمدير المدرسة.
- التحقق من صدق المقياس، وثباته، والقدرة التمييزية لفقراته.

٢. أهمية البحث

تنبع أهمية البحث الحالي من منطلق انه يوفر للباحثين والمشتغلين في مجال الإدارة المدرسية أداة لقياس فاعلية الإدارة التعليمية لمدير المدرسة تعويضاً عن النقص الحاصل في أدوات القياس العربية في هذا المجال.

٣. عينة البحث

اشترك في الدراسة ١٨٥ معلماً تم انتقاؤهم عشوائياً بين معلمي المدارس الثانوية. ويمثل أفراد العينة حوالي ٢٠% من المجتمع الأصلي الذي يضم نحو ٩٠٠ معلم في جميع المدارس الثانوية بدولة البحرين.

٤. أداة البحث (مقياس هالينجر)

أ. فقرات المقياس

يضم مقياس هالينجر للسلوك الإداري والتعليمي لمدير المدرسة أحد عشر مقياساً فرعياً. وتجسد هذه المقاييس إجمالاً أبعاداً لسلوك المدير. وينضوي تحت كل بعد عدد من الفقرات، ليتألف المقياس من ٧١ فقرة يعكس كل منها سلوكاً في الإدارة التعليمية، وترفق بسلم سداسي يبتدئ بخانة "تقريباً دائماً" وينتهي بخانة "أبداً لا".

وترتكز الفقرات على الوصف الصريح لمجموعة السلوكيات المرتبطة بالمهمات الإدارية المراد قياسها، وتعبر بصورة مباشرة عما هو متوقع من المدير، وما ينبغي ملاحظته. وقد تم استخلاص الفقرات من واقع تحليل عمل المديرين، والمناقشات المكثفة مع العاملين في مجال الإدارة التعليمية، وبما يتناغم مع نتائج الدراسات ذات الصلة بهذا الموضوع (Hallinger, 1983).

وتتمحور فقرات المقياس حول ثلاثة أبعاد رئيسة هي:

١) تحديد مهمة المدرسة: ويقيس هذا البعد المهمتين التاليتين: صياغة أهداف المدرسة، والإعلام عن أهداف المدرسة.

٢) إدارة البرنامج التعليمي: ويقيس هذا البعد المهمات التالية: الإشراف على التدريس وتقويمه، تنسيق المنهج، متابعة تحصيل الطلبة، المحافظة على انتظام التدريس، تشجيع النمو المهني للمعلمين.

٣) تحسين المناخ التعليمي في المدرسة: ويقيس هذا البعد المهمات التالية: المتابعة المستمرة لشؤون المدرسة، توفير حوافز للمعلمين، تطوير المعايير الأكاديمية وتعزيزها، توفير حوافز للتعلم.

ويوفر مقياس هالينجر البيانات المطلوبة للنمو المهني وللاعتماد، ويمكن استخدامه للتقويم الذاتي للسلوك الإداري والتعليمي لمدير المدرسة، أو لتقدير سلوك المدير من قبل المعلمين أو المشرفين. ويصحح المقياس من خلال حساب المتوسط الحسابي لكل مهمة إدارية، وتشير العلامة المرتفعة على المهمة إلى إدارة فعالة للمدير في المجال المعني. ويعتبر المدراء الحاصلون على تقديرات عالية في مختلف المهمات الإدارية ممارسين لسلوكيات إدارية تضاهي سلوكيات مدراء المدارس الفعالة.

ب. صدق المقياس وثباته في صورته الأصلية

تم التحقق من صدق محتوى المقياس من خلال اختيار الفقرات التي نالت نسب اتفاق عالية (٨٠% فأكثر) بين المحكمين المشهود لهم في مجال الإدارة التعليمية، والذين طلب منهم تقدير مدى ملاءمة الفقرات للمهمات الإدارية التي تقيسها. كما تحقق الصدق البنائي للأداة من واقع الارتباطات بين الدرجات على المقاييس الفرعية، والروابط بين الأساس النظري للمقاييس الفرعية والنتائج العملية. كما توفرت دلالات الثبات للأداة من خلال القيم العالية لمعامل ثبات الاتساق الداخلي لجميع المقاييس الفرعية، التي تراوحت بين ٠,٧٨ و ٠,٩٠، والتي تم قياسها بواسطة معادلة كرونباخ - ألفا (Cronbach, 1951).

رابعا: خطوات إعداد الصيغة العربية لمقياس هالينجر

اتبع الباحث الخطوات التالية لاعداد الصيغة العربية لمقياس هالينجر:

١. إعداد النسخة المعربة للمقياس

قام الباحث بترجمة فقرات المقياس إلى اللغة العربية، وطلب من أحد أساتذة اللغة الإنجليزية بجامعة البحرين إعادة ترجمة الفقرات المعربة إلى

اللغة الإنجليزية. وتم التأكد من صحة تعريب الأداة بعد مقارنة النسخة المترجمة عن العربية بالجامعة للتأكد من سلامتها اللغوية.

بعدها أجرى الباحث دراسة مفصلة لجميع فقرات المقياس للتأكد من ملاءمتها لواقع الإدارة المدرسية في دولة البحرين، وعلى اثر ذلك قام بإعادة صياغة بعض الفقرات التي لا ينسجم محتواها مع سلوكيات مدير المدرسة في البيئة المحلية.

٢. تطبيق المقياس

تم تطبيق المقياس في صورته النهائية على أفراد العينة البحثية وعددهم ١٨٥ معلماً ينتمون إلى عشر مدارس ثانوية بنين وبنات مناصفة. وطلب من كل معلم مشترك في الدراسة إعطاء تقديره الذاتي لمدى ممارسة المدير لكل سلوك من السلوكيات الإدارية والتعليمية المبينة في المقياس، ثم جرى تفريغ البيانات ومعالجتها بواسطة الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

ويوضح جدول رقم ١ المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل مقياس فرعي ولكل بند في الأداة. كما تم استخراج معامل الارتباط بين كل فقرة والمقياس ككل كدلالة على القوة التمييزية للأداة، وأرفقت معاملات التمييز في الجدول نفسه.

٣. استخراج دلالات صدق المقياس وثباته

أ. الصدق العاملي

لغرض التحقق مما إذا كان القياس أحادي البعد أو متعدد الأبعاد تم إجراء التحليل العاملي الوصفي *confirmatory factor analysis* لاستجابات أفراد العينة لفقرات المقياس، وذلك للكشف عن البنود المرتبطة بكل بعد من

أبعاد الأداة باستخدام طريقة المكونات الأساسية *principal components*، وتدوير العوامل المتعامدة بطريقة الفاريماكس *varimax*.

وقد تبين ان مصفوفة العوامل المستخرجة تتكون من خمسة عوامل أساسية يزيد الجذر الكامن لكل منها عن الواحد الصحيح، وتشكل نسبة ٧٢,٥٩% من التباين الكلي لبنود المقياس.

بعدها تم توظيف محك غورستش (Gorsuch, 1997) الذي يقتضي الاحتفاظ بالعامل الذي يوجد فيه ثلاث فقرات على الأقل تزيد القيم المطلقة لتشعباتها عن ٠,٤٠. وبالنتيجة تم فرز ثلاثة عوامل تنطبق عليها هذه المتطلبات مع الأخذ بالحسبان ان كل عامل من هذه العوامل يحمل مدلولاً محدداً في ضوء بنية المقياس ومحتواه.

وبتحليل مضمون العامل الأول تبين أن الفقرات التي زادت القيم المطلقة لتشبعاتها عن ٠,٤٠، والتي ترتبط ارتباطاً كبيراً ببعضها تمثل المقياسين الفرعيين التاليين: صياغة أهداف المدرسة، والإعلام عن أهداف المدرسة.

وبالمثل فان العامل الثاني يضم خمسة معايير فرعية هي: الإشراف على التدريس وتقويمه، وتنسيق المنهج، ومتابعة تحصيل الطلبة، والمحافظة على انتظام التدريس، وتشجيع النمو المهني للمعلمين. بينما يجسد العامل الثالث أربعة مقاييس فرعية هي: المتابعة المستمرة لشؤون المدرسة، وتوفير حوافز للمعلمين، وتطوير المعايير الأكاديمية وتعزيزها، وتوفير حوافز للتعلم.

ومن واقع هذه المعلومات يتبين ان الصورة المعربة لمقياس هالينجر تقيس الأبعاد الثلاثة التي اعد المقياس أصلاً لقياسها، والتي سبق ذكرها، وهذا دليل على صدق محتواها.

ب. الصدق البنائي

للتحقق من صدق بناء المقياس تم احتساب معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية، وتدوين النتائج في الجدول رقم ٢. ويتبين من الجدول أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥، مما يؤكد أن الارتباط بين المقاييس لم يتم بمحض الصدفة.

وعلى الرغم من أن قيم معاملات الارتباط قد تراوحت بين ٠,٦٢ و٠,٧٨ تعبيراً عن وجود ارتباط قوي بين المقاييس الفرعية المختلفة، إلا ان قيمة هذا الارتباط أقل من معامل ثبات المقياس الفرعي الواحد. أي ان درجة ارتباط المهمات الإدارية التي يقيسها المقياس الفرعي الواحد تفوق بسبب تجانسها درجة ارتباط هذه المهمات مع المهمات التي تقيسها المقاييس الفرعية الأخرى، وهذا دليل على الصدق البنائي للمقياس.

جدول رقم ١: المتوسطات (م) والانحرافات المعيارية (ع)
ومعاملات التمييز (ت) لبنود المقياس

بنود المقياس	م	ع	ت
(١) صياغة أهداف المدرسة:	٣,١٧	٦,٠١	
١- يضع أهدافا لرفع مستوى التحصيل الحالي للطلبة	٣,٦٥	١,١٩	٠,٦٤
٢- يطور أهدافا تعليمية مع تحديد مواعيد تنفيذها	٢,٤٦	١,١٦	٠,٨١
٣- يحدد المعلمين المسؤولين عن تحقيق الأهداف كل فيما يخصه	٣,٢١	١,١٨	٠,٧٥
٤- يتناقش مع المعلمين أثناء وضع الأهداف الأكاديمية للمدرسة	٣,٠٤	١,٢٢	٠,٥٥
٥- يفيد من المعلومات الخاصة بتحصيل الطلبة عند وضع الأهداف	٣,٨١	١,١٨	٠,٧٤
٦- يطور أهدافا يستطيع المعلمون تحويلها بسهولة إلى أهداف صفية	٢,٨٩	١,١٧	٠,٧٦
(٢) الإعلام عن أهداف المدرسة:	٣,٥٦	٥,٨٩	
٧- يطلع أولياء الأمور على الأهداف الأكاديمية للمدرسة	٢,٨٧	١,٢١	٠,٥٨
٨- يؤكد على أهداف المدرسة في لقاءاته الفردية مع المعلمين	٣,٤٤	١,١٩	٠,٨٤

بنود المقياس	م	ع	ت
٩- يناقش أهداف المدرسة مع المعلمين في الاجتماعات الرسمية	٣,٩٢	١,١٧	٠,٨١
١٠- يسترشد بالأهداف عند اتخاذ القرار بشأن المنهج مع المعلمين	٣,٥٢	١,١٦	٠,٧٩
١١- يؤكد على وضوح الأهداف الأكاديمية لدى جميع معلمي المدرسة	٣,٦٨	١,١٨	٠,٧٨
١٢- يؤكد على أهداف المدرسة في الاجتماعات العامة مع الطلبة	٣,٩٥	١,١٩	٠,٧٦
(٣) الإشراف على التدريس وتقويمه:	٣,١٨	١١,٥٦	
١٣- يقوم بزيارات مفاجأة وقصيرة للصفوف بشكل منتظم	٣,٤١	١,٤٢	٠,٥٠
١٤- يؤكد على التوافق بين الأهداف التدريسية وأهداف المدرسة	٣,٩٠	١,٢٦	٠,٧٥
١٥- يجتمع مع مدرسي المادة الواحدة للتأكد من تنفيذهم نفس الأهداف	٣,٨٢	١,١٥	٠,٧٤
١٦- يراجع أعمال الطلبة أثناء أداء المعلم في الصف	٣,٩٥	١,٤٣	٠,٦٧
١٧- يقوّم المعلمين على أساس تنفيذهم الأهداف الأكاديمية للمدرسة	٣,٩٦	١,٢٧	٠,٨٢
١٨- يحدد مجالات القوة في تدريس المعلم عند لقائه بعد الزيارة الصفية	٣,١١	١,١٤	٠,٤٦
١٩- يحدد نقاط الضعف في تدريس المعلم عند لقائه بعد الزيارة الصفية	٣,١٦	١,١٦	٠,٨٠
٢٠- يدون نواحي القوة في التدريس في سجل تقييم أداء المعلم	٢,٦٧	١,١٢	٠,٧٩
٢١- يدون نواحي الضعف في التدريس في سجل تقييم أداء المعلم	٢,٣١	١,٢٨	٠,٦١
٢٢- يناقش محتوى الأنشطة الصفية مع المعلم عند لقائه بعد الزيارة الصفية	٢,١١	١,٤١	٠,٥٧
٢٣- يدون ممارسات تدريسية محددة ذات علاقة بالأهداف الصفية	٢,٦٤	١,١٦	٠,٦٦
(٤) تنسيق المنهج:	٣,٦١	٧,٧٥	
٢٤- يعين المسؤول عن تنسيق المنهج في الصفوف ذات العلاقة	٣,٩٤	١,١٧	٠,٥٤
٢٥- يؤكد على ترجمة أهداف المدرسة إلى أهداف منهجية مشتركة	٣,٦٤	١,٥٩	٠,٦١
٢٦- يعتمد على نتائج الامتحانات عند اتخاذ قرارات متصلة بالمنهج	٣,٨٤	١,٤٩	٠,٧٧
٢٧- يشدد على أهمية ربط أسئلة الاختبارات الصفية بمحتوى المنهج	٣,٩١	١,٣٢	٠,٦٦
٢٨- يتأكد من انسجام محتوى المنهج الصفي مع الأهداف العامة للمنهج	٢,٨٤	١,٤٦	٠,٨١
٢٩- يؤكد على تمثيل أسئلة الاختبارات التحصيلية لأهداف المنهج	٣,٩٥	١,١٦	٠,٤٩

بنود المقياس	م	ع	ت
٣٠- يحث المعلمين على المشاركة النشطة في مراجعة محتوى المنهج	٣,١٩	١,٥٨	٠,٦٠
(٥) متابعة تحصيل الطلبة:	٣,٣٧	٨,٠٨	
٣١- ينظم لقاءات فردية مع المعلمين لمناقشة مستوى تحصيل الطلبة	٢,٧٦	١,١٩	٠,٨٠
٣٢- يناقش نتائج الاختبارات مع المعلمين لفرز مزايا المنهج ونقاط ضعفه	٢,٩١	١,٢٥	٠,٧١
٣٣- يستفيد من نتائج الاختبارات في معرفة مدى تحقق أهداف المدرسة	٣.١٥	١,١١	٠,٨١
٣٤- يوزع نتائج الطلبة في الاختبارات على المعلمين بصورة دورية	٣,٥٦	١,١٦	٠,٧٩
٣٥- يطلع المعلمين رسميا على نتائج التحصيل في المدرسة	٣,٩٧	١,١٤	٠,٧٢
٣٦- يبلغ الطلبة نتائج التحصيل في المدرسة	٢,٩٤	١,١٠	٠,٧٦
٣٧- يحدد الطلبة الذين أبرزت نتائج تحصيلهم حاجتهم لدروس علاجية	٣,٨٤	١,١٨	٠,٧٤
٣٨- يضع برامج تدريس مناسبة للطلبة الضعاف في مستوى التحصيل	٣,٨٣	١,٢٦	٠,٦٩
(٦) المحافظة على انتظام التدريس:	٣,٨٨	٥,٤٩	
٣٩- يؤكد على عدم إذاعة الإعلانات العامة أثناء سير الحصة الدراسية	٣,٩٥	١,٣٨	٠,٣٥
٤٠- يشدد على عدم استدعاء الطلبة إلى الإدارة أثناء الحصة الدراسية	٣,٩٧	١,٤١	٠,٦٧
٤١- يناشد الطلبة بعدم التغيب عن الحصص الدراسية	٣,٩٨	١,٣٩	٠,٧٨
٤٢- يؤكد على ان يعوض الطلبة المتغيبون ما فاتهم من الحصص الدراسية	٣,٩٤	١,٤٢	٠,٥٧
٤٣- يتأكد من استغلال الحصة الدراسية في اكتساب مفاهيم ومهارات جديدة	٣,٥٦	١,٣٧	٠,٦٤
(٧) المتابعة المستمرة لشؤون المدرسة:	٢,٧٢	٥,٦٩	
٤٤- يتحدث مع الطلبة والمعلمين بين الحصص وفي فترة الاستراحة	٢,٩٤	١,٢٩	٠,٧٩
٤٥- يناقش شؤون المدرسة مع المعلمين والطلبة أثناء الحصة الدراسية	٢,٥٦	١,٥٨	٠,٨٠
٤٦- يحضر أو يشارك في الأنشطة اللاصفية أو المشتركة بين المواد	٢,٥١	١,٤٩	٠,٤٦
٤٧- يقوم بإشغال بعض حصص المعلمين الغائبين لحين حضور البديل	٢,٤٦	١,٥٦	٠,٤٨
٤٨- يقوم بالتدريس ومهام تدريسية أخرى	٣,١٢	١,٢٤	٠,٥٧

بنود المقياس	م	ع	ت
(٨) توفير الحوافز للمعلمين:	٣,٣٠	٣,٨٩	
٤٩- يكرم المعلمين المتميزين في الاجتماعات واللقاءات العامة	٣,٠٤	١,١٦	٠,٣٢
٥٠- يمتدح المعلمين لقاء جهودهم وأدائهم في اللقاءات الفردية معهم	٣,٥١	١,٠٣	٠,٥٩
٥١- يوجه خطابات الشكر والتقدير للمعلمين لقاء الاداء المتميز	٣,٦٩	١,٠١	٠,٧٦
٥٢- يكرم المعلم المتميز بمنحه فرص التدريب المهني أو الترقية	٢,٩٨	١,١٨	٠,٨٠
(٩) تشجيع النمو المهني للمعلمين:	٣,٠٤	١٠,٢٤	
٥٣- يطلع المعلمين على الفرص المتاحة لنموهم المهني	٢,٨٤	١,٢٩	٠,٧٣
٥٤- يقترح أنشطة تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة تتوافق مع أهداف المدرسة	٢,٦٧	١,٠٦	٠,٥٧
٥٥- يدعم مساعي المعلمين لحضور الدورات والورش التدريبية	٣,٩١	١,٠٨	٠,٥٩
٥٦- يوزع بانتظام على المعلمين المقالات الصحفية المتصلة بنموهم المهني	٢,١٦	١,٢٠	٠,٧٥
٥٧- يشجع المعلم على توظيف المهارات المكتسبة في التدريب في الصف	٣,٥٤	١,١٥	٠,٦٨
٥٨- يتابع الأنشطة التدريبية للتأكد من امتلاك المتدربين المهارات المطلوبة	٢,٨٧	١,٠٦	٠,٧٤
٥٩- يدعو مختصين من خارج المدرسة للتحدث مع المعلمين في قضايا التدريس	٣,٧٨	١,١٩	٠,٦٤
٦٠- يخصص وقتاً لمناقشة قضايا التدريس مع المعلمين بشكل فردي	٢,٩٦	١,٢٩	٠,٧٨
٦١- يحضر الأنشطة التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة المتعلقة بشؤون التدريس	٢,٧٦	١,١٤	٠,٨٧
٦٢- يحضر جانباً من اجتماعات المعلمين لمناقشة مردود الأنشطة التدريبية	٢,٨٩	١,٠٥	٠,٦٧
(١٠) تطوير المعايير الأكاديمية وتعزيزها:	٣,٠١	٥,١٥	
٦٣- يضع معايير عالية لإتقان الطلبة لأهداف التدريس الهامة	٢,٨٤	١,١٤	٠,٨٦
٦٤- يشجع المعلمين على بدء الحصة وإنهائها في الوقت المحدد	٣,٩٤	١,١٦	٠,٧١

بنود المقياس	م	ع	ت
٦٥- يطلع الطلبة على ما هو متوقع منهم في جميع المستويات الصفية	٢,٥٣	١,١٤	٠,٨١
٦٦- يطبق معايير الترفيع التي تتطلب بلوغ الطالب مستوى الإتقان المقبول	٢,٨٦	١,١٧	٠.٧٧
٦٧- يدعم المعلمين في تنفيذ السياسة الأكاديمية للمدرسة	٢,٩١	١,١٩	٠,٥٩
(١١) توفير حوافز للتعلم:	٢,٨٩	٤,٠٦	
٦٨- يقدر الطلبة المتميزين في المدرسة بمنحهم جوائز رمزية	٢,٩٧	١,٢٦	٠,٦٣
٦٩- يبرز الطالب المتميز في التحصيل أو السلوك في الاجتماعات العامة	٢,٩٤	١.٠٥	٠,٨١
٧٠- يقدر الإنجاز المتميز للطالب من خلال مقابلته مع إنجازه في الإدارة	٢,٧٤	١,٢٩	٠,٨٣
٧١- يتواصل مع الآباء لاطلاعهم على تحسن مستوى أبنائهم في المدرسة	٢,٩٢	١,٠٧	٠,٧٨

جدول رقم ٢: مصفوفة الارتباط بين المقاييس الفرعية لمقياس هالينجر ومعاملات ثباتها

	المقاييس الفرعية لمقياس هالينجر										
	الأهداف	الإعلام	الإشراف	التسيق	التحصيل	التدريس	المتابعة	الحوافز	النمو	المعايير	التعلم
الأهداف	٥٠,٩٠	٠,٨٠	٠,٧٨	٠,٧٢	٠,٧١	٠,٦٨	٠,٦٤	٠,٧٣	٠,٦٢	٠,٦٥	٠,٦٦
الإعلام		٠,٨٨	٠,٧٩	٠,٦٦	٠,٧٦	٠,٦٧	٠,٧٨	٠,٧١	٠,٦٦	٠,٧٣	٠,٧١
الإشراف			٠,٩٢	٠,٦٨	٠,٧٠	٠,٧٥	٠,٨٢	٠,٦٥	٠,٨٢	٠,٧٥	٠,٦٥
التسيق				٠,٨٣	٠,٦٢	٠,٧٣	٠,٨١	٠,٥١	٠,٥٢	٠,٧١	٠,٥٩
التحصيل					٠,٧٩	٠,٧٨	٠,٧٦	٠,٧٢	٠,٧٧	٠,٦٩	٠,٦١
التدريس						٠,٨١	٠,٧٩	٠,٧٥	٠,٧١	٠,٦٨	٠,٥٥
المتابعة							٠,٨٩	٠,٥٩	٠,٨٠	٠,٦٧	٠,٥٧
الحوافز								٠,٨٤	٠,٧٤	٠,٧٨	٠,٥٦
النمو									٠,٩٣	٠,٧٣	٠,٦٨
المعايير										٠,٨٧	٠,٦٤
التعلم											٠,٨٩

ملاحظة: القيم المدونة في قطر المصفوفة بخطوط غامقة اللون هي معاملات ثبات ألفا- كرونباخ.

وتتعزز هذه النتيجة بمعاملات الارتباط العالية بين تقدير كل فقرة في الأداة والتقدير الكلي للمقياس الفرعي الذي تنتمي إليه الفقرة، فقد وقعت معاملات الارتباط في المدى بين ٠,٣٢ إلى ٠,٨٧، وجميع قيمها دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ (جدول رقم ١). وهذا دليل إضافي على الصدق البنائي للأداة.

ج. ثبات المقياس

جرى احتساب معامل ثبات الاتساق الداخلي للأداة باستخدام معادلة ألفا – كرونباخ المشار إليها آنفاً. وبلغ معامل ثبات الأداة ٠,٨٦ وهي قيمة تؤكد إمكانية استخدام المقياس لأغراض تقويم سلوك مدير المدرسة (Lathan & Wexley, 1981). كما وقعت قيم الثبات للمقاييس الفرعية في المدى ٠,٧٩ – ٠,٩٣، وجميع هذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥. وقد تم تمييز معاملات ثبات المقاييس الفرعية بخطوط غامقة اللون في قطر مصفوفة الارتباط المبينة في جدول رقم ٢.

خلاصة

في ضوء دلالات الصدق والثبات يمكن القول بان الصيغة العربية لمقياس هالينجر للسلوك الإداري والتعليمي لمدير المدرسة تتمتع بخصائص سيكومترية تجعلها أداة موثوقة يمكن استخدامها لأغراض تقويم أداء المدير، والمقارنة بين أداء مدراء المدارس المختلفة في كل مقياس فرعي، وبالتالي تشخيص مكامن القوة ومواطن الضعف في ممارساته الإدارية، وتقدير فاعلية أدائه للوظائف والمهام الإدارية الموكلة إليه في مختلف الدول العربية.

المراجع

الحمود، أحمد (١٩٩٤). تقييم الأداء الوظيفي: الطرق، المعوقات، البدائل. الإدارة العامة، ٣٤ (٢)، ٣٠٧-٣٤٣.

حمود، رفيقة (١٩٨٧). التعليم في البحرين. الرياض : مكتب التربية العربي لدول الخليج.

ديوان الخدمة المدنية (١٩٩٨) . تقرير حول الدراسة التنظيمية لمدارس دولة البحرين. البحرين: ديوان الخدمة المدنية.

الشحرور، أحمد (١٩٩٣). الكفاءة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية كما يراها كل من مديرى الإدارة التربوية الوسطى والمشرفين ومديري المدارس والمعلمين والمعلمات في محافظة المفرق. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

صائغ، عبد الرحمن (١٩٩٥). مقياس فعالية أداء مدير المدرسة لأدواره المتوقعة. حولية كلية التربوية، جامعة قطر ١٢، ٢٨١-٣٣٠.

الصواف، محمد (١٩٩٢) . تقويم الأداء الوظيفي. الإدارة العامة ٧٦، ٧-٤٩ .

فهمي، محمد ومحمود حسن (١٩٩٣). تطوير الإدارة المدرسية في دول الخليج العربية. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

لجنة تقويم المؤسسة المدرسية (١٩٩٨). الدليل الاسترشادي لاستمارة تقويم المؤسسة المدرسية. البحرين: وزارة التربية والتعليم، لجنة تقويم المؤسسة المدرسية.

مصطفى، صلاح (١٤٠٧ هـ). الإدارة المدرسية في ضوء الفكر التربوي المعاصر. الرياض: دار المريخ للنشر.

المنيع، محمد، والعبيدي، غانم (١٩٨٢). دراسة تحليلية للعمل اليومي لمديري المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية. دراسات، مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود ٤، ٣-١٤.

نصار، عيسى (١٩٩٧). معايير تقويم أداء مديري المدارس. التربية. اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم (١٢٢)، ١٧٤ – ١٩١.

وزارة التربية والتعليم (١٩٩٠). دليل التشريعات والأنظمة بوزارة التربية والتعليم. البحرين: وزارة التربية والتعليم.

Bolman, L., & Deal, T. (1994). Looking for leadership: Another search party's report. Educational Administration Quarterly, 18 (3), 12-33.

Boyan, N. (1988). Describing and explaining administrator behavior. In N. Boyan (Ed.), Handbook of research on educational administration (pp. 77-97). New York: Longman.

Bridges, M.B. (1982). Research of the school administrator: The State of the art, 1967-1980. Educational Administrations Quarterly, 18 (3), 12-33.

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. Psychometrika, 16, 297-334.

Glasman, N., & Fuller, J. (1992). Assessing the decision-making patterns of school principals. The International Journal of Educational Management, 6 (3), 22-30.

Gorsuch, R. L. (1997). Exploratory factor analysis: Its role in item analysis. Journal of Personality Assessment, 68, 532-560.

Hallinger, P. J. (1983). Assessing the instructional management behavior of principals. Unpublished Doctoral Dissertation, school of Education, Stanford University, Stanford.

Hallinger, P., & Murphy, J. F. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. Elementary School Journal, 86 (2), 217-47.

Hallinger, P., & Murphy, J. F. (1986). The social context of the effective schools. American Journal of Education, 94(3), 328-55.

Heck, R., Marcoulides, G., & Lang, P. (1991). Principal instructional leadership and school achievement: The application of discriminant techniques. Schools Effectiveness and School Improvement, 2 (2), 115-35.

Latham, G., & Wexley, K. (1981). Increasing productivity through performance appraisal. Mento Park, CA: Addison Wexley.

Leithwood, K. A., & Montgomery, D. J. (1982). The role of the elementary school principal in program improvement. Review of Educational Research, 52 (3), 309-339.

Leithwood, K.A. & Steinbech, R. (1993). The relationship between variations in patterns of school leadership and group problem-solving processes. In P. Hallinger, K. Leithwood, & J. Muprhy (Eds.), Boyan (Ed.), Cognitive perspectives on educational leadership. New York: Teachers Colleges Press.

Macneil, A. J. (1993). Principal instructional management and its relation to teacher job satisfaction. Dissertation Abstracts International, A, 53/11, p. 3758.

Marcoulides, G., & Heck, R. (1992). Assessing instructional leadership effectiveness with generalizability theory. The International Journal of Educational Management, 6 (3), 4-13.

Rowan, B., & Denk, C. (1984). Management succession, school socioeconomic context and basic skills achievement. American Educational Research Journal, 21 (3), 517-537.

Sheppard, L. B. (1992). A study of the relationship among instructional leadership behaviors of the school principal and selected of school-level characteristics. Dissertation Abstracts International, A, 54109, P. 3287.

Short, P. M., & Spencer, W. A. (1989). Principal instructional leadership. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (San Francisco, CA).