235505

معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في صنع القرارات المدرسية في التطور المهني وعلاقة ذلك بالرغبة في المشاركة

إعـــــــداد

نداء محمود فرهود

٥ حزيران ٢٠٠٠

Thesis
LB
2806.45
.F37
2000

إشراف

د. أجنس حنانيا - رئيسا

د. سالم عويس - عضوا

د. فطين مسعد - عضوا

مكتبة جامعة بيرزيت
39583
BIRZEIT UNIVERSITY LIBRARY

قدمت هذه الأطروحة استكمالا لمتطلبات

درجة الماجستير في الإدارة التربوية من كلية

الدراسات العليا في جامعة بيرزيت: فلسطين

معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في صنع القرارات المدرسية في التطور المهني وعلاقة ذلك بالرغبة في المشاركة

إعـــــداد

نداء محمود فرهود

٥ حزيران ٢٠٠٠

اللجنة المشرفة	التوقيع
الدكتورة أجنس حنانيا، رئيسا	.....
الدكتور سالم عويس، عضوا	.....
الدكتور فطين مسعد، عضوا	.....

الإهداء

كثيرا ما ينجز الإنسان عملا يترك أثرا نافعا وفائدة كبيرة للآخرين. وعندما يكون هـــذا العمل بحثا أو اختراعا، يأمل بالبناء عليه من قبل الآخرين. وفي الحالتين، إنجاز العمل والبنـــاء عليه، لا ينسينا هؤلاء الذين لولاهم لما اكتمل العمل، ولما اعتمد أساسا للبناء والانطلاق.

وفي حالتي، لولا والدتي...أعز الناس إلى قلبي... لما تمكنت من إتمام رســـالتي هـــذه. فهي الوحيدة لي في كل عمل، والحامية في كل خطوة، مرافقة وداعية وفي كثير مـــن الأحيـــان تسبقني بحبها وحرصها بحثّي على القيام بما يجب أن أقوم به.

إليك... أمي الحبيبة... سيدة نساء الأرض... أهدي أول وأهم نتاجي.

شكر وتقدير

أسجل الشكر والاعتزاز والتقدير لعدد من الزملاء، تضامنوا وتعاونوا بالفكرة وبالرأي وبالنصح. ولأسرة برنامج التربية في كلية الدراسات العليا في الجامعة، التي أثرت معارفي وأرشدتني إلى أساليب البحث التربوي وطرقه.

أول شكري وعظيم امتناني إلى أستاذتي القديرة الدكتورة أجنس حنانيا التي تركت آثارها وبصماتها على أساليب عملي ومنهج تفكيري وحجم معارفي، ولم تبخل عليّ بوقتها وبمعارفها لإنجاز رسالتي هذه.

كما أسجل شكري وتقديري الخاص إلى لجنة الإشراف المكونة من الدكتور سالم عويس والدكتور فطين مسعد اللذين لم يبخلا عليّ بتقديم النصح والإرشاد اللازمين لإخراج هذا العمل إلى حيز الوجود.

هذا ولا أنسى الجهد الذي بذله الدكتور عبد الناصر القدومي بتحليل البيانات احصائيا، فشكري وتقديري له.

كل الاحترام والامتنان أقدمه إلى أستاذي الجليل عمر مسلم الذي لم يبخل علي بوقته الثمين لمتابعة حروف هذه الأطروحة لتأتي بلغة صحيحة.

شكري مع خالص حبي وتقديري إلى من وقف بجانبي منذ البداية، داعما ومشجعا وميسرا سبل الوصول إلى المدارس في المحافظات المختلفة من أجل توزيع الاستبيانات وإعادتها.

كما لا أنسى أن أتقدم بالشكر والتقدير إلى الأخوة في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، ومكاتب التربية والتعليم في محافظات رام الله والبيرة ونابلس والخليل وغزة لما قدومه لي من

مساعدات سهلت لي سبل الاتصال بالمعلمين في المدارس هناك لاستكمال الدراسة. كما أشكر الأخوة المعلمين والمعلمات على الوقت الذي منحوني إياه للإجابة على أسئلة الاستبيان.

وأخير أسجل شكري إلى عدد من الأخوة والأصدقاء والزملاء لما قدموه لي من دعم ومعونة أثناء إعداد هذا العمل.

كل شكري وتقديري وأمنياتي بالنجاح وبالسعادة لكل هؤلاء.

فهرست المحتويات

الموضوع	الصفحة
- قرار لجنة المناقشة	ب
- الإهداء	ج
- شكر وتقدير	د-هـ
- فهرس المحتويات	و-ح
- فهرس الجداول	ط-ك
- فهرس الملاحق	ل
- الملخص باللغة العربية	م-س
- الملخص باللغة الإنجليزية	ع-ف
الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهدافها	١
- مقدمة	١
- مشكلة الدراسة	٥
- أهداف الدراسة	١٠
- فرضيات الدراسة	١١
- أهمية الدراسة	١٢
- تعريف المصطلحات	١٤
- افتراضات الدراسة	٢٠
- محددات الدراسة	٢٠
- الإطار النظري	٢١
الفصل الثاني: أدبيات الدراسة	٢٥
- المركزية في صنع القرار	٢٦
- اللامركزية في صنع القرار	٢٨
- الإدارة المعتمدة على المدرسة	٣١
- المشاركة في صنع القرار	٣٦
- المشاركة والتطور المهني	٤٧
- المعتقدات	٥٠

- المشاركة والرغبة ٥٤
- التطوير المهني ٥٨

الفصل الثالث: إجراءات الدراسة ٧١
- مجتمع الدراسة ٧١
- عينة الدراسة ٧٢
- متغيرات الدراسة ٧٣
- أدوات الدراسة ٧٤
- دراسة استطلاعية ٧٤
- صدق الأداة ٧٥
- وصف معتقدات المعلمين حول دور المشـــاركة في صنـــع القرارات في التطـــور المهني ٧٧
- ثبات الأداة ٧٩
- تحليل المعلومات ٨١

الفصل الرابع: نتائج الدراسة ومناقشتها ٨٣
- نتائج الدراسة ٨٣
- وصف عينة الدراسة ٨٤
- الفروق في متوسطات معتقدات المعلمين حول دور المشـــاركة في صنع القرارات في التطور المهني حسب نوع المعتقد حول المشـــــاركة: الفرضية الأولى ٨٦
- الفروق في متوسطات معتقدات المعلمين حول دور المشـــاركة في صنع القرارات في التطور المهني حسب الجنس: الفرضية الثانية ٨٩
- الفروق في متوسطات معتقدات المعلمين حول دور المشـــاركة في صنع القرارات في التطور المهني حسب الخبرة التعليمية: الفرضية الثالثة ٩٥
- الفروق في متوسطات معتقدات المعلمين حول دور المشـــاركة في صنع القرارات في التطور المهني حسب المنطقة الجغرافية: الفرضية الرابعة ١٠١
- الفروق في متوسطات معتقدات المعلمين حول دور المشـــاركة في صنع القرارات في التطور المهني حسب المؤهل التربوي: الفرضية الخامسة ١٠٧

علاقة الفروقات بين تقييم المعلمين لمعتقداتهم حول دور المشـــاركة في صنـــع القرارات في التطور المهني، وبين رغبتهم في هذه المشاركة: الفرضية السادسة ١١٢

مناقشة النتائج ١١٥

- معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في صنع القرارات في التطور المهني وعلاقتها بالإطار النظري للدراسة ١١٥
- الفروقات في متوسطات معتقدات المعلمين حول دور المشـــاركة في صنع القرارات في التطور المهني حســب نوع المعتقد حول المشـــاركة ١٢٠
- الفروقات في متوسطات معتقدات المعلمين حول دور المشـــاركة في صنع القرارات في التطور المهني حسب الجنس ١٢٣
- الفروقات في متوسطات معتقدات المعلمين حول دور المشـــاركة في صنع القرارات في التطور المهني حسب الخبرة التعليمية ١٢٦
- الفروقات في متوسطات معتقدات المعلمين حول دور المشـــاركة في صنع القرارات في التطور المهني حسب المنطقة الجغرافية ١٢٧
- الفروقات في متوسطات معتقدات المعلمين حول دور المشـــاركة في صنـــع القرارات في التطور المهني حسب المؤهل التربوي ١٢٩
- العلاقة بين تقييم المعلمين لمعتقداتهم حول دور المشـــاركة في صـــنع القرارات في تطورهم المهني وبين تقييمه لرغبتهم في تلك المشاركة ١٣٢

الفصل الخامس: الاستنتاجات والتوصيات ١٣٤

- الاستنتاجات ١٣٤
- التوصيات ١٣٦

قائمة المراجع ١٣٩

الملاحق ١٥٣

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
(١)	توزيع مجتمع الدراسة حسب المناطق الجغرافية والجنس	٧٢
(٢)	توزيع مجتمع وعينة الدراسة حسب المناطق الجغرافية والجنس	٧٣
(٣)	أنواع معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في صنع القرارات في التطور المهني	٧٦
(٤)	معامل الثبات لأنواع معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في التطور المهني ولرغبتهم في المشاركة	٨٠
(٥)	توزيع عينة الدراسة حسب الجنس والمنطقة الجغرافية والخبرة التعليمية والمؤهل التربوي (٥٨٠)	٨٥
(٦)	الفروق في متوسطات معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في صنع القرارات في التطور المهني حسب نوع المعتقد حول المشاركة	٨٦
(٧)	نتائج تحليل التباين المتعدد للقياسات المتكررة بين أنواع المعتقدات	٨٧
(٨)	الفروق بين متوسطات أنواع المعتقدات حسب نتائج اختبار سيدك (Sidak) للمقارنات الثنائية بين المتوسطات	٨٨
(٩)	الفروق في متوسطات معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في صنع القرارات في التطور المهني حسب الجنس	٨٩
(١٠)	الفروق في مجموع التكرارات والنسب المئوية للمجالات التي لا يشارك المعلمون في صنعها حاليا في مدارسهم ويعتقدون أن مشاركتهم فيها ضرورية حسب الجنس	٩١
(١١)	الفروق في مجموع التكرارات والنسب المئوية لمعتقدات المعلمين حول أهمية المشاركة في صنع القرارات حسب الجنس	٩٣
(١٢)	الفروق في مجموع التكرارات والنسب المئوية لمعتقدات المعلمين حول إيجابيات المشاركة في صنع القرارات في تطورهم مهنيا حسب الجنس	٩٤
(١٣)	الفروق في متوسطات معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في صنع	٩٦

القرارات في التطور المهني حسب الخبرة التعليمية
(١٤) الفروق في مجموع التكرارات والنسب المئوية للمجالات التي لا يشارك المعلمون في صنعها حاليا في مدارسهم ويعتقدون أن مشاركتهم فيها ضرورية حسب الخبرة التعليمية ٩٧
(١٥) الفروق في مجموع التكرارات والنسب المئوية لمعتقدات المعلمين حول أهمية المشاركة في صنع القرارات حسب الخبرة التعليمية ٩٩
(١٦) الفروق في مجموع التكرارات والنسب المئوية لمعتقدات المعلمين حول إيجابيات المشاركة في صنع القرارات في تطورهم مهنيا حسب الخبرة التعليمية ١٠٠
(١٧) الفروق في متوسطات معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في صنع القرارات في التطور المهني حسب المنطقة الجغرافية ١٠٢
(١٨) الفروق في متوسطات معتقدات المعلمين على نوع المعتقد" تنظيم العمل بعدالة، يزيد من التزامات المعلمين كأفراد وجماعات" حسب اختبار شفيه للمقارنات تبعا للمنطقة الجغرافية ١٠٢
(١٩) الفروق في مجموع التكرارات والنسب المئوية للمجالات التي لا يشارك في صنعها حاليا في مدارسهم ويعتقدون أن مشاركتهم فيها ضرورية حسب المنطقة الجغرافية ١٠٤
(٢٠) الفروق في مجموع التكرارات والنسب المئوية لمعتقدات المعلمين حول أهمية المشاركة في صنع القرارات حسب المنطقة الجغرافية ١٠٥
(٢١) الفروق في مجموع التكرارات والنسب المئوية لمعتقدات المعلمين حول إيجابيات المشاركة في صنع القرارات في تطورهم مهنيا حسب المنطقة الجغرافية ١٠٦
(٢٢) الفروق في متوسطات معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في صنع القرارات في التطور المهني حسب المؤهل التربوي ١٠٨
(٢٣) الفروق في متوسطات معتقدات المعلمين على نوع المعتقد" تحديد السياسة التعليمية والتروية، تزيد من مهنية المعلم " حسب اختبار شفيه للمقارنات تبعا لمتغير المؤهل التربوي ١٠٨
(٢٤) الفروق في مجموع التكرارات والنسب المئوية للمجالات التي لا يشارك المعلمون في صنعها حاليا في مدارسهم ويعتقدون أن مشاركتهم فيها ضرورية حسب المؤهل التربوي ١١٠

(٢٥) الفروق في مجموع التكرارات والنسب المئوية لمعتقدات المعلمين حـــول أهمية المشاركة في صنع القرارات حسب المؤهل التربوي ١١١

(٢٦) الفروق في مجموع التكرارات والنسب المئوية لمعتقدات المعلمين حـــول إيجابيات المشاركة في صنع القرارات في تطورهم مهنيا حسب المؤهـــل التربوي ١١٣

(٢٧) العلاقة بين معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في التطـــور المـــهني ورغبتهم في تلك المشاركة ١١٤

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
(١)	كتاب وزارة التربية والتعليم	١٥٣
(٢)	قائمة بأسماء المدارس	١٥٤
(٣)	أنواع معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في التطور المهني	١٥٦
(٤)	المجالات التي لا يشارك المعلمون حاليا في صنعها في مدارسهم ويعتقدون أن مشاركتهم فيها ضرورية	١٥٨
(٥)	معتقدات المعلمين حول أهمية المشاركة في صنع القرارات	١٦٣
(٦)	معتقدات المعلمين حول إيجابيات المشاركة في صنع القرارات في تطورهم مهنيا	١٦٩
(٧)	استبيان الدراسة	١٧٤

الملخص

معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في صنع القرارات المدرسية في التطور المهني وعلاقة ذلك بالرغبة في المشاركة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع المعتقدات عند معلمي المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية في محافظات رام الله والبيرة، ونابلس، وشمالي الخليل، ومدينة غزة، حول الدور الذي تلعبه المشاركة في صنع القرارات المدرسية في التطور المهني لديهم، وإذا ما كانت هناك فروق في هذه المعتقدات تعود إلى نوع المعتقد حول المشاركة، والجنس، وسنوات الخبرة التعليمية، والمنطقة الجغرافية، والمؤهل التربوي. كما هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى العلاقة بين هذه المعتقدات والرغبة في المشاركة. وحاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما المعتقدات التي يحملها المعلمون حول الدور الذي تلعبه المشاركة في صنع القرارات المدرسية في التطور المهني لديهم؟

٢. هل هناك فروق في معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في صنع القرارات في التطور المهني تعزى لنوع المعتقد حول المشاركة، وللجنس، ولسنوات الخبرة التعليمية، وللمنطقة الجغرافية، وللتأهيل التربوي ؟

٣. هل توجد علاقة بين معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في صنع القرارات في التطور المهني ورغبتهم في المشاركة في هذه القرارات؟

وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم اختيار عينة عشوائية عنقودية مكونة من ٥٨٠ معلما ومعلمة من أربع مناطق جغرافية هي رام الله والبيرة (١٤) مدرسة، ونابلس (١٤) مدرسة، وشمالي الخليل (١٦) مدرسة، وغزة (١٤) مدرسة، بواقع ٥٨ مدرسة، ٣٢ مدرسة ذكور، و ٢٦ مدرسة إناث، وتم اختيار ١٠ معلمين (معلم/معلمة) من كل مدرسة.

وقد انبثق عن أسئلة الدراسة ست فرضيات، ولاختبارها تم تصميم أداتين واحدة لقياس معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في صنع القرارات التربوية والإدارية في التطور المهني على مستوى المدرسة، وأخرى لقياس مدى رغبة المعلمين في المشاركة في صنع القرارات التربوية والإدارية المبينة في الأداة الأولى، كما تم جمع معلومات إضافية في محاولة لتفسير النتائج. وتم عرض الأداتين على ثمانية محكمين متخصصين في العلوم التربوية لفحص صدق المحتوى والصدق البنائي ، أي فحص شمولية الأداة وإذا ما كانت الفقرات في الأداتين تقيس ما يفترض قياسه.

ولتحديد الثبات الداخلي للأداتين تم احتساب (كرونباخ ألفا) لكل نوع من معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في صنع القرارات في التطور المهني وقد تراوح ذلك ما بين ٠,٧٣ – ٠,٨٧ بينما كان الثبات الكلي لأداة المعتقدات ٠,٩٤ ولأداة الرغبة ٠,٩٦.

ولاختبار الفرضية الأولى تم استخدام تحليل التباين المتعدد للقياسات المتكررة (**MANOVA Repeated Measures**). وأظهرت النتائج وجود أربعة فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (=٠,٠٥) بين متوسطات أنواع معتقدات المعلمين التالية: **تحديد السياسة التعليمية والتربوية** من جانب وكل من **تطوير علاقات وأنشطة، ومهام إدارية** من جانب آخر، وبين **تطوير علاقات وأنشطة** من جانب وكل من **المهام الإدارية، وتنظيم العمل بعدالة** من جانب آخر. ولم تظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية (=٠,٠٥) في متوسطات معتقدات المعلمين التالية: **تحديد السياسة التعليمية والتربوية وتنظيم العمل بعدالة**، وبين **المهام الإدارية** و **تنظيم العمل بعدالة**.

أما الفرضية الثانية فتم احتسابها باستخدام اختبار " ت" (**t-test**) وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (=٠,٠٥) في متوسطات معتقدات المعلمين والمعلمات المتعلقة بالمشاركة في القرارات الخاصة **بتطوير علاقات وأنشطة**، والمتعلقة بالمشاركة في القرارات الخاصة **بالمهام الإدارية**. حيث كانت عند المعلمين **أعلى** منها عند المعلمات. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (=٠,٠٥) بين متوسطات معتقدات المعلمين والمعلمات المتعلقة بالمشاركة في **تحديد السياسة التعليمية والتربوية، وتنظيم العمل بعدالة**.

ولاختبار الفرضيات الثالثة حتى الخامسة تم استخدام تحليل التباين الأحادي (**One Way ANOVA**) وكانت النتائج كما يلي:

١. عدم وجود فروق عند مستوى (=٠,٥٠) في متوسطات معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في التطور المهني تعزى إلى سنوات الخبرة التعليمية.

٢. وجود فروق عند مستوى (=٠,٠٥) في متوسطات معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في "**تنظيم العمل بعدالة**"، حيث ظهرت هذه الفروقات بين محافظتي رام الله والبيرة والخليل لصالح الخليل. بينما لم تكن المقارنات الأخرى بين المناطق الجغرافية دالة إحصائيا. كما بينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (=٠,٠٥) في متوسطات معتقدات المعلمين المتعلقة "**بتحديد السياسة التعليمية والتربوية تزيد من مهنية المعلم، وتطوير علاقات وأنشطة يساهم في تطوير المعلمين كأفراد وكمجموعات، والمهام الإدارية تزيد من فعالية معلمي المدرسة ككل**" حسب المنطقة الجغرافية.

٣. وجود فروق عند مستوى (=٠,٠٥) في متوسطات معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في "**تحديد السياسة التعليمية والتربوية**"، بين المعلمين من حملة شهادة البكالوريوس وحملة شهادة البكالوريوس ودبلوم تربية، لصالح حملة شهادة البكالوريوس ودبلوم التربية. بينما لم تكن المقارنات الأخرى بين المؤهلات التربوية دالة إحصائيا. كما بينت نتائج الدراسة عدم وجود فوق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (=٠,٠٥) في متوسطات معتقدات المعلمين المتعلقة **بتطوير علاقات وأنشطة يساهم في تطوير المعلمين كأفراد وكمجموعات، والمهام الإدارية تزيد من فعالية معلمي المدرسة ككل وتنظيم العمل بعدالة يزيد من التزامات المعلمين كأفراد وجماعات** حسب المؤهل التربوي.

ولأهداف اختبار الفرضية السادسة، تم استخدام معامل الارتباط بيرسون (**Pearson correlation**) وبينت النتائج وجود دلالة إحصائية عند مستوى (أقل من ٠,٠٠١) بين تقييم المعلمين لمعتقداتهم حول دور

المشاركة في صنع القرارات في التطور المهني وبين تقييمهم لرغبتهم في هذه المشاركة علـــى جميـــع أنـــواع معتقدات المعلمين. وهذا يعني أنه كلما زادت معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في صنع القـــرارات فـــي التطور المهني زادت رغبتهم في تلك المشاركة.

Abstract

Teachers' beliefs about the role of participation in school decision-making in professional development and their relation to their willingness to participate

The study aimed at understanding teachers' beliefs about the role of participation in school decision-making in their professional development, in government schools supervised by the Palestinian Ministry of Education in the districts of Ramallah and Al-Bireh, Nablus, North Hebron, and Gaza city. The study aimed also at finding out if there are differences in teachers' beliefs which are attributed to sex, experience, geographical area, and educational qualifications. In addition, the study aimed at understanding whether a relationship exists between teachers' beliefs about participation in school decision-making and their willingness to participate. For this purpose, the study has tried to answer the following questions:

1. What beliefs do teachers have about the role of participation in school decision-making in their professional development?
2. Are there differences in teachers' beliefs about the role of participation in school decision-making, in professional development, attributed to the type of belief about participation, sex, years of educational experience, geographical area, and educational qualifications?
3. Is there any relation between teachers' beliefs about the role of participation in school decision-making, in professional development and their willingness to participate in those decisions?

A cluster random sample was selected consisting of 580 teachers who work at schools in four geographical areas. A total of 58 schools were selected according to district as follows: Ramallah and Al-Bireh 14 schools, Nablus 14 schools, North Hebron 16 schools, and Gaza 14 schools. These schools included 26 schools for girls and 32 schools for boys. Ten teachers were selected from each school.

Six hypotheses were derived from the above mentioned questions, and two instruments were designed to test them. The first instrument measured teachers' beliefs about the role of participation in educational and administrative school decision-making in professional development, and the second instrument measured teachers' willingness to participate in school decisions indicated in the first instrument. Additional data were also collected to explain the results. Eight judges specialized in education examined the content and the construct validity of the two instruments.

For internal consistency, Cronbach alpha was used. It ranged between .73 and .87 for each type of teachers' beliefs about participation in school decision-making, and .94 for the instrument as a whole. Cronbach was .96 for the instrument of teachers' willingness to participate in school decision-making.

To test the first hypothesis, Manova Repeated Measures was used. The results showed that there were four statistically significant mean differences in teachers' beliefs: Between **Defining Educational Policy Increases Teacher's Professionalism**, and each of **Developing Relations and Activities Contributes to Teachers' Development as Individuals Groups**, and **Administrative Tasks Increase the Effectiveness of**

Teachers in the School as a Whole; between **Developing Relations and Activities Contribute to Teacher Development as Individuals and Groups**, and each of **Administrative Tasks Increase the Effectiveness of Teachers in the School as a Whole** and **Organizing Work Fairly Increases Teachers' Commitment as Individuals**. No statistical mean differences appeared between the following teachers' beliefs: Between **Defining Education Policy Increases Teacher's Professionalism** and **Organizing Work Fairly Increases Teachers' Commitment as Individuals and Groups**, and between **Administrative Tasks Increase the Effectiveness of Teachers in the School as a Whole** and **Organizing Work Fairly Increases Teachers' Commitment as Individuals**.

For the second hypothesis, the t-test was used. The results show that there were statistical mean differences between the beliefs of male and female teachers with respect to the types of beliefs **Developing Relations and Activities Contribute to Teachers' Development as Individuals and Groups** and **Administrative Tasks Increase the Effectiveness of Teachers in the School as a Whole** where means were higher for males than for females. Results showed also that there were no statistical mean differences between the beliefs of male and female teachers with respect to **Defining Educational Policy Increases Teacher's Professionalism**, and **Organizing Work Fairly Increases Teachers' Commitment as Individuals and Groups**.

One-Way Anova was used to test hypotheses three to five. The results were as follows:

1. No statistical mean differences appeared between teachers' beliefs about participation in school decision-making attributed to years of teaching experience
2. There are statistical mean differences in teachers' beliefs related to **Organizing Work Fairly Increases Teachers' Commitment as Individuals and Groups** between the Ramallah and Al-Bireh districts and Hebron, with the latter showing a higher mean. No statistical mean differences appeared between the other geographical areas. Also no statistical mean differences among geographical areas appeared in the following teachers' beliefs: **Defining Educational Policy Increases Teacher's Professionalism, Developing Relations and Activities Contribute to Teachers' Development as Individuals and Groups**, and **Administrative Tasks Increase the Effectiveness of Teachers in the School as a Whole.**
3. There are statistical mean differences in teachers' beliefs concerned with **Defining Educational Policy Increases Teacher's Professionalism**; the mean for Teachers having a BA degree with a Teaching Diploma was higher than for teachers having a BA degree on this type of belief. No mean differences appeared with respect to other qualifications. No mean differences between educational qualifications appeared also in the following teachers' beliefs: **Developing Relations and Activities Contribute to Teachers' Development as Individuals and Groups, Administrative Tasks Increase the Effectiveness of Teachers in the School as a Whole**, and **Organizing Work Fairly Increases Teachers' Commitment as Individuals and Groups.**

With respect to hypothesis six, Pearson's correlation was statistically significant, at $p < .001$, between teachers' beliefs about participation in school decision-making and teachers' willingness to participate in these decisions on all types of teachers' beliefs. This indicates that the more teachers believe that participation in school decision-

making contributes to their professional development, the more they are willing to participate in those decisions.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة

وأهدافها

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهدافها

يتناول هذا الفصل المقدمة، ومشكلة الدراسة، وأهدافها، وفرضياتها، وأهميتها، ومصطلحاتها، وافتراضاتها، ومحدداتها، وإطارها النظري.

مقدمة:

إن التغيرات والتطورات الواقعة على المجتمع البشري، وفي النطاق الدولي، التي تشكل قوة التقانة وثورة المعلومات والاتصالات والانفجار التكنولوجي، وحاجة الإنسان في ظل هذه العناصر المتغيرة باطراد إلى المواكبة والتلاؤم، ومصلحته في التكيف والاستيعاب، ودوره ووظيفته في التفاهم مع الآخرين وفهمهم أيضا، جعل من التربية الوسيلة والدعامة الأساسية للنمو الاقتصادي، والتنمية البشرية والتقدم، وأصبح الطلب على التعليم للأهداف الاقتصادية أمرا عاما.

وأكثر من ذلك فالعملية التربوية ذاتها عملية مجتمعية شائكة، يتداخل فيها العديد من العناصر والعوامل الاقتصادية والاجتماعية والنفسية، وتتأثر بمستويات مختلفة من المكونات الاجتماعية الفردية والجماعية، الأمر الذي يتطلب تطويرها وتصحيحها بشكل دائم ومستمر، لتتمكن من مواكبة هذا التقدم وتحقيق متطلباته الجديدة لخدمة الفرد ورفاه المجتمع.

وأصبحت مسألة تطوير الإدارة التربوية وعملية صنع القرار التربوي والمشاركة فيه استراتيجيات بالغة الأهمية تشكل أساسا لنجاح الإصلاحات التربوية، لا سيما بعد أن ثبت عدم جدوى الإصلاحات من القمة أو من خارج العملية التربوية ذاتها وعقمها. والبلدان التي توجت فيها عمليات الإصلاح التربوي بقدر من النجاح، هي التي استحثت لدى المجتمعات المحلية

ولدى الآباء والمدرسين والمجتمع التربوي عموما التزاما قويا يسوده الحوار المستمر والتضامن والمشاركة، فأهمية مشاركة المجتمع التربوي في برنامج الإصلاح التربوي أمر جلي (ديلور واخرون، ١٩٩٧).

ومع هذا فلكل مجتمع من المجتمعات نظمه وقيمه وتقاليده التي تميزه عن غيره من المجتمعات وتكوّن فلسفته التربوية، إلا أن هذا الأمر لا ينطبق على التربية الفلسطينية، فدائما ما كانت تتبع فلسفتها التربوية من الدولة أو السلطة المسيطرة على المجتمع نتيجة لتعرض البلاد إلى أشكال متعددة من السيطرة والاحتلال والانتداب (العمايرة، ١٩٩٧).

فالظروف الصعبة والمعيقات المتعددة التي أحاطت بالعملية التربوية الفلسطينية، وحدت من تطورها وتقدمها، تجعل من الحاجة إلى الإصلاح التربوي مسألة ملحة، وقد تمثلت هذه الظروف أساسا في الآثار والنتائج السلبية التي ترتبت على احتلال فلسطين، وتشريد وتهجير الشعب الفلسطيني في أكثر من مرحلة، وما نجم عن هذا التشريد من إلحاق واتباع في النظم والقوانين وفي عناصر وأسس العملية التربوية، وتحويلها من عملية تربية وطنية ومجتمعية وعلمية فلسطينية إلى عملية تغيب فيها الذاتية والهوية الفلسطينية الخاصة والشخصية المستقلة، والى حالة تضيع فيها وتغيب عنها الاحتياجات والأولويات الفلسطينية، أو تختفي في نطاق أولويات واحتياجات ذاتية وهوية وشخصية أخرى (عثمانية، عربية، اسرائيلية).

يجب أن يشمل الإصلاح التربوي التطوير للنظام التربوي بجميع أبعاده وعناصره. إلا أن الحاجة الملحة تبرز أحيانا مشكلات تربوية لا تحتمل التأجيل، مثل حق التلاميذ في مناهج ملائمة، ومدرسين ذوي كفاءة، ووسائل تعليم متنوعة، وتجهيزات حديثة، تجعل من التطور الجزئي المستمر لجانب أو أكثر من جوانب العملية التربوية ضرورة ملحة، شريطة ألا ينظر

لهذا التطور الجزئي على أنه هدف بحد ذاته، وانما جزء من عملية مستمرة وشـــاملة (بشـارة، ١٩٨٩).

وتبشر آفاق النظام التعليمي الفلسطيني على مشارف القرن الحادي والعشـــرين بـــالمزيد من التحولات والإصلاحات، التي بدأت مع استلام السلطة الفلســـطينية للنظـــام التعليمـــي عـــام ١٩٩٤، فهناك على سبيل المثال حوار يجري في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية ومؤسســـاتها التربوية للتوجه نحو تطوير الإدارة التربوية لتصبح لامركزية الطابع، بحيث تســـمح بمشـــاركة جماعية في عملية اتخاذ القرارات (الصوباني وعفونة، ١٩٩٨)، فاللامركزية والمشـــاركة فـــي اتخاذ القرار تعتبران من الأهداف الاستراتيجية التي تسعى الوزارة إلى تحقيقها من خلال الخطـــة الخمسية القادمة ٢٠٠٠-٢٠٠٤ (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، ١٩٩٩).

وقد أخذ مركز تطوير المناهج الفلسطيني العمل على إنتاج مناهج فلسطينية، تستند إلـــى رؤى ثقافية وفكرية وتاريخية مستمدة من توجهات الشعب الفلسطيني وتطلعاته الوطنية والقوميـــة والإنسانية، وقد انتهى المركز من وضع خطة شاملة سيبدأ تنفيذها مع مطلع العام الدراسي القـــادم ٢٠٠٠ -٢٠٠١ (مركز تطوير المناهج الفلسطينية، ١٩٩٧).

في ظل هذه الظروف والأوضاع المحيطـــة بالعمليـــات التربويـــة، فـــإن تطويـــر إدارة المؤسسة التعليمية يمكّن من استغلال وضبط المصادر المتاحة بشكل أفضل، ويرفع من مســـتوى أداء المعلمين والمديرين، مما يؤدي إلى تحسين العملية التعليمية التعلمية ويزيد من فعالية النظـــام التربوي (الحشوة، ١٩٩٨).

في ضوء هذه التغيرات فإن دور المعلم قد يتغير، بحيث لا يقتصر علـــى مجـــرد نقـــل المعلومات والمعارف، وإنما يتعداه إلى تيسير انتقال المعرفة والخبرات إلى ممارســـات حياتيـــة وعملية متنوعة، وحيث إن التغيرات المختلفة التي حدثت علـــى التربيـــة والمنـــاهج زادت مـــن

الضغوطات والمتطلبات على المدرس فإن هناك ضرورة ملحة لتأهيل وتدريب المعلمين بطريقة تمكّنهم من تأدية الواجبات الجديدة والمتوقعة بشكل فعال. وهذا التطور لا يكون فعالا إلا في بيئة تعاونية داعمة ومشاركة على جميع المستويات: الصف، والمدرسة، والمنطقة التعليمية (زايد، ١٩٩٠).

ويعتبر مدير المدرسة أحد أهم عناصر تحقيق الكفاءة المدرسية إن لم يكن أهمها على الإطلاق. فالمدير المنفتح ينجح في إدخال تحسينات نوعية ويحرص على إدارة المدرسة بكفاءة ومهنية تمكنه من الدفع باتجاه التطور المهني للمعلمين، فيصبح المعلم متعلما ومعلما في آن واحد، كما يعمل على إشراك المعلمين على نحو أوثق في القرارات ذات الصلة في الجانبين التربوي والإداري على مستوى المدرسة، كإعداد الموازنة العامة وتطوير المناهج الدراسية وإعداد المواد التعليمية وعملية تطوير المعلمين، وتعيين الموظفين، مما يعكس آثارا إيجابية على العملية التعليمية التعلمية (ديلور واخرون، ١٩٩٧).

والمعلمون أيضا معنيون بتحديث المعارف والمهارات وعليهم تنظيم حياتهم المهنية بحيث يصبح بمقدورهم بل من واجبهم أن يرفعوا من مستوى مهاراتهم، وأن يستفيدوا من التجارب التي تجري في الحياة، وعادة ما تقدم لهم مثل هذه الإمكانات من خلال الإجازات الدراسية، أو إجازات التفرغ العلمي، وينبغي أن يستفيد جميع المعلمين من مثل هذه الصيغ مع تكيفها حسب اللزوم (ديلور واخرون، ١٩٩٧).

وفي نهاية الأمر فتحديات العصر واستحقاقات القرن الحالي تتطلب تضافر الجهود بين أبناء الشعب الفلسطيني، لتوسيع دوائر العمل الجماعي في سبيل إصلاح وتطوير أنظمة التربية وتحسين وتنويع أساليبها ووسائلها، ومما لا شك فيه أن أساليب اتخاذ القرارات وصنعها على مستوى المدرسة هو أساس الإصلاح التربوي والتحسين.

مشكلة الدراسة

إذا كانت المنظمات التربوية، وهي كذلك، أماكن لتحقيق الأهداف ووسيلة للارتقاء والتغيير، فهي بلا شك مجال مفتوح للتطوير والتحسين والإصلاح الدائم، والمدرسة كإحدى هذه المنظمات التربوية تعتبر مكانا لبناء الفرد وتطوير الإداريين والمعلمين. والتعلم المستمر للمعلمين من خلال البرامج التدريبية وتبادل الخبرات مع الزملاء، يعتبر من أهم الطرق والإستراتيجيات الرئيسة للنمو والإصلاح لأنه يطورهم مهنيا ويكسبهم مهارات وطرائق جديدة تمكنهم من التعامل مع القدرات والإمكانات المختلفة للطلبة مما يؤثر إيجابيا على تعلمهم، ويزيد من إنتاجيتهم فتتحسن المدرسة وتصبح أكثر فعالية (Cheng, 1996; O'Brien, & MacBeath, 1999).

وقد دلت الأدبيات حول إعادة هيكلة المدارس (School Restructuring) على أن المعلمين إذا ما أعطوا الفرصة فإنهم يتلهفون على المشاركة في صنع القرارات التربوية والإدارية على مستوى المدرسة. فالمشاركة تزيد من الرضا الوظيفي للمعلم، وتحسن من نتائج ومستوى التحصيل للطالب، وبالتالي تصبح المدرسة أكثر إنتاجية وفعالية (Taylor, 1997).

كذلك فأي عملية تغيير وتطوير لن يكتب لها النجاح إلا إذا اعتقد المعنيون فيها بأنها ستحقق لهم مصلحة ومنفعة (O'Brien, & MacBeath, 1999)، والمشاركة التي لا يتوقع منها الفائدة لن تنجح (Wohlstetter, & Mohrman, 1994). فمن حق المعلمين، بالإضافة إلى مشاركتهم في القرارات اليومية الروتينية، المشاركة في قرارات استراتيجية على مستوى المدرسة تمكنهم من إعادة تقييم أدوارهم كمدربين وملقنين للطلبة من خلال آليات عمل تقليدية، إلى مشاركين فاعلين قادرين على تطوير طرائق وبرامج وأدوات وأساليب تدفع بهم نحو تطوير العملية التربوية (لاوتون، ١٩٨٧ ; Smylie, 1992).

المدرسون كمهنيين يقعون في خط المواجهة الأول مع الطلبة ويعتبرون المصدر الأساسي للمعلومات في المؤسسة، فهم الأكثر معرفة بمشاكل الطلبة التعليمية، وبإدارة الصف وبالأمور الإرشادية الأخرى، وضمن هذا الفهم فان الإداريين بحاجة لهذه المعارف والمعلومات الموجودة لدى المعلمين من أجل اتخاذ قرارات إدارية فاعلة (Conley, 1991).

والإدارة المعتمدة على المدرسة (School-Based Management)، كأحد إستراتيجيات الإصلاح التربوي الأكثر شيوعا في العالم، تهدف إلى نقل القرار من المستوى الأعلى (الولاية أو المحافظة) إلى المستوى الأدنى الخاص بالمدرسة على اعتبارها وحدة التغيير والتحسين، وهذه الاستراتيجية تفسح المجال للمعلمين للمشاركة في صنع القرارات على مستوى المدرسة سواء أكانت هذه القرارات **تربوية** تتعلق بتحديد الأهداف والمعايير والأساليب ذات الصلة بالطالب والمنهاج، أو **إدارية** تتضمن ظروف الممارسات التربوية، كالتوظيف، والميزانية، ووضع الجداول الزمنية (Jongmans, et al, 1998)، وهذا يتطلب من المعلمين مهارات إدارية جديدة متخصصة تمكنهم من أخذ زمام المبادرة نحو التطور المهني. فالمشاركة في صنع القرارات تساهم في تحسين أداء المعلمين وتطوير قدراتهم وتعليمهم من خلال تجربتهم في تحمل المسؤولية الأوسع من المسؤوليات التي يمليها عليهم واجبهم التعليمي المحدد. كما تسهم المشاركة في تحقيق الكفايات النفسية، والاتزان،والرضا، والانتماء للمؤسسة، والالتزام في العمل من أجل تحقيق وظائفها وأهدافها التربوية والتعليمية (Cheng, 1996; Liontos & Lashway, 1997).

وبين سمايلي (Smylie, 1996) ووايت (White, 1994) والمور (Elmore, 1993) أن هناك فوائد عدة من مشاركة المعلمين في صنع القرارات على مستوى المدرسة، فهي على المستوى المهني ترفع من الروح المعنوية للمعلمين، وتوسع مداركهم حول العملية التربوية،

فتتضح أهدافهم، وتزداد معارفهم، وخبراتهم، واهتماماتهم في التعليم، وتتقلص عزلتهم من خلال اكتسابهم قدرات الاتصال والتواصل مع زملاء العمل داخل وخارج المدرسة. وهذا كله يؤثر إيجابا على المستوى الشخصي للمعلمين حيث ترتفع مكانة المعلم في مجال العمل، وفي شخصه، فتزداد دافعية الطلبة نحو العملية التعليمية.

ووجد ألوتو وبلاسكو (Alutto & Belasco, 1972) أن المدرسين في المدارس الحكومية يعتقدون بضرورة مشاركتهم في صنع القرارات خصوصا تلك التي تتعلق في المنهج، وان هناك ضرورة لزيادة مستوى مشاركة المعلمين في صنع القرارات المتعلقة بالسياسية التربوية والإدارية على مستوى مدارسهم.

وبما أن فاعلية المشاركة ترتبط ارتباطا قويا بمعتقدات المعلمين حول العملية التربوية وعناصر التقييم والاستفادة من الخبرات والتجارب العملية (Pajares, 1992)، فإن فهم معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في صنع القرارات التربوية على مستوى المدرسة في التطور المهني وبالممارسات التعليمية يصبح أمرا ضروريا، لأن هذا الفهم يسهم ويساعد في تطوير المشاركة من خلال برامج تدريب وتأهيل مدروسة تعمل على تنمية المهارات والقدرات والإمكانات وتولد الرغبة والاستعداد الكافيين لبذل الجهد وتأمين الوقت اللازمين لإنجاح عملية المشاركة والاستفادة منها للتطور المهني وتعلم الطلبة.

ونتوقع أن تحقق المدارس والعملية التربوية الفلسطينية تحسنا في نواتج التعليم والتعلم في ظل توفر ظروف وبيئة تعليمية مناسبة، وإذا كانت ظروف التعليم والتعلم عاملا هاما بالنسبة لجودة التعليم وجدواه، فان المعلمين يحتلون مكانا مركزيا في خلق تلك الظروف. كما أن كيفية إعداد المعلمين وتدريبهم على القيام بعملهم يعتبر مؤشرا بالغ الأهمية على أنواع الجودة التعليمية التي يجري السعي إلى تحقيقها.

فالتربية الفلسطينية عانت الكثير من سلبيات أساليب وطرائق عمل الإدارات التربوية المستمدة من قوانين وسياسات وفلسفات قديمة كرسها الاحتلال، وتميزت بالفردية والانغلاق وفرض الأوامر العسكرية، الأمر الذي ترتب عليه ما يشبه الحياد من قبل المعلم والآلية والشكلية في الأداء، وكرّس نمط التلقين، وحدّ من الحثّ على التفكير والإبداع، وخَلَقَ جوا غارقا في الروتين والتثاقل.

وتقف التربية الفلسطينية في موقع أقل تقدما من مثيلاتها في البلدان العربية، وتكاد تكون في الدرجة الأكثر حاجة للتطوير والتحديث في العالم، فهي لا تعيش بمعزل عما يحدث في العالم من تغيرات سياسية واقتصادية. وتطوير النظام التربوي والإدارة التربوية في فلسطين من شأنه أن يغير الأساليب والطرائق ويصمم الآليات والأشكال الملائمة التي من شأنها معالجة الثغرات والنواقص بهدف الارتقاء بأداء العملية التعليمية، لتمكينها من الإسهام بدورها في النهوض المجتمعي الشامل، والصمود أمام التحديات المختلفة.

وبما أنه لا يمكن أن ننهض بشعبنا ووطننا إلا إذا تسلحنا بالعلم، فإننا ندرك أهمية تطوير العملية التربوية في مدارسنا، ولا شك أن وزارة التربية والتعليم الفلسطينية قد بذلت جهودا كبيرة في السنوات القليلة الماضية تمثلت في تفويض وإعطاء صلاحيات أكبر لمكاتب التربية والتعليم في المحافظات والمدن المختلفة مما يسهم في التقليل من مركزية النظام ويزيد من قدرته على ضمان مشاركة محلية أكبر (العمايرة، ١٩٩٧ ; الحشوة، ١٩٩٨).

كما بدأت الوزارة بتطبيق نظام اللامركزية داخليا على مستوى دوائرها المختلفة، ويقوم العديد من مسؤوليها بالمشاركة في المؤتمرات والأيام الدراسية والندوات التي تتناول موضوع المشاركة يبحثون خلالها إيجابيات وسلبيات النظام المركزي السائد وتوجهات الوزارة نحو اللامركزية وإعطاء صلاحيات أكبر للمشاركة وإن كانت ليست بالقدر المطلوب، إلا أن مجرد

البحث في مجال مشاركة المعلمين في صنع القرار من أجل التغيير والإصلاح التربوي يؤكد على الأهمية البالغة لسياسة تربوية رسمية حكيمة ومتدرجة لتطبيق اللامركزية في النظام التربوي، على اعتبارها الوسيلة التي تساعد على زيادة مسؤولية كل فرد وكل مؤسسة مدرسية، ومضاعفة قدرات تلك المؤسسات على الإبداع والابتكار ومواجهة تحديات ومتطلبات العملية التربوية وبناء الفرد القادر على حل المشكلات الحياتية المتزايدة وتحديات القرن الحالي، قرن التربية ورفاهية الإنسان.

إن مشاركة المعلمين في تقييم الاحتياجات وتحديد الأولويات سيؤدي إلى توسيع نطاق الالتحاق بالتعليم وتحسينه، ويتعزز هذا بتوعية الآباء والأسرة والمجتمع وبتدريب المعلمين أثناء الخدمة، وخلق الوعي العام الأفضل بتنمية القدرات الذاتية والمحلية. فعندما تضطلع الهيئة التدريسية والمجتمع المحلي بمزيد من المسؤولية في تنمية ذاتها، يتم التعرف على دور التربية في بلوغ أهداف المجتمع المحلي، وتتحقق بذلك وحدة ومصلحة الهيئة التدريسية والطالب ووحدة عمل ومصلحة المجتمع المحلي من أجل ذاته وأهدافه.

إن نجاح الإصلاح الإداري والتربوي يتطلب مساعدة المعلمين ومشاركتهم بنشاط في صنع القرارات التربوية الفاعلة على مستوى المدرسة، وبدون هذه المشاركة لا ضمان لنجاح هذا الإصلاح. كما أن الإعداد الجيد للمعلمين والمشاركة الإيجابية من المجتمع يزود النظام التعليمي بالأدوات والوسائل اللازمة للتعليم الجيد، ويمكّن التلاميذ من المشاركة بنشاط، كما يمكّن المعلمين من العمل بروح الفريق الواحد وجماعية المسؤولية، ويوسع دائرة المشاركة وبالتالي تحسين العملية التعليمية التعلمية والنظام التربوي.

وعلى ضوء هذا الفهم يعتقد أن تتمكن عملية مشاركة المعلمين في صنع القرارات التربوية والإدارية على مستوى المدرسة من شق طريقها في النظم التربوية الفلسطينية، لتشكل

اتجاها بديلا للوضع المركزي القائم الذي ضيق هامش المشاركة، فجعلها لا تتعدى حدود الصف الدراسي، وساهم في انخفاض مستوى تطوير الطاقم المدرسي وفعاليته، لغياب مساهمته في تحديد ورسم سياسات تطوير تتناسب واحتياجاته المهنية، الأمر الذي أثر سلبا على تعلّم الطالب وفعالية العملية التربوية. فاتجاهات التطور المهني الحديثة بعناصرها المختلفة لها علاقة مباشرة في مشاركة المعلم في صنع القرارات السياسية التربوية والإدارية على مستوى المدرسة. وعليه تحددت مشكلة الدراسة كما يلي: **فهم معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في صنع القرارات المدرسية في التطور المهني على مستوى المدارس الفلسطينية وعلاقة تلك المعتقدات في الرغبة بالمشاركة.**

أهداف الدراسة:

بما أننا في فلسطين نقف على عتبات التغيير والتطوير في العملية التربوية، وبعد أن حققنا نجاحا كميا في عدد المدارس، وعدد التلاميذ، وعدد المكتبات، ونسبة الانتظام، نكون قد وضعنا أنفسنا على بدايات طريق البحث عن نوعية التعليم وجودته من خلال التدقيق في الأساليب والطرائق والمداخل، وفي عمليات التخطيط وآليات التنفيذ. فإذا اعترفنا بأن الطالب هو محور العملية التعليمية، والمعلم هو العامل الحاسم والرئيس في هذه العملية، فهل يمكننا الارتقاء بالمعلم إلى المكانة التي تليق به من خلال تصحيح طريقة صنع القرارات، بتحويلها إلى مسؤولية مشتركة بين الإداري والتربوي، ومجموع العاملين في التخطيط والتنفيذ على مستوى المدرسة ؟

وبناء على ذلك فإن هذه الدراسة تحاول الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما المعتقدات التي يحملها المعلمون حول الدور الذي تلعبه المشاركة في صنع القرارات المدرسية في التطور المهني لديهم؟

٢. هل هناك فروق في معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في صنع القرارات في التطور المهني تعزى إلى نوع المعتقد حول المشاركة، وإلى كل من الجنس، والمنطقة الجغرافية، وسنوات الخبرة التعليمية، والتأهيل التربوي ؟

٣. هل توجد علاقة بين معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في صنع القرارات في التطور المهني ورغبتهم في المشاركة في هذه القرارات؟

فرضيات الدراسة:

انبثق عن أسئلة الدراسة السابقة الذكر ست فرضيات صفرية جاءت كالأتي:-

١. لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى (α = ٠،٠٥) بين متوسطات معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في صنع القرارات في التطور المهني التي تعزى إلى نوع المعتقد حول المشاركة.

٢. لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى (α = ٠،٠٥) بين متوسطات معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في صنع القرارات في التطور المهني التي تعزى إلى الجنس.

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠،٠٥) بين متوسطات معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في صنع القرارات في التطور المهني التي تعزى إلى سنوات الخبرة التعليمية.

٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠،٠٥) بين متوسطات معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في صنع القرارات في التطور المهني التي تعزى إلى المنطقة الجغرافية.

٥. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠،٠٥) بين متوسطات معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في صنع القرارات في التطور المهني التي تعزى إلى التأهيل التربوي.

٦. لا يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠،٠٥) بين تقييم المعلمين لمعتقداتهم حول دور المشاركة في صنع القرارات في التطور المهني وبين تقييمهم لرغبتهم في هذه المشاركة.

أهمية الدراسة

أصبحت مشاركة المعلمين في صنع القرار التربوي اتجاها رئيسا من اتجاهات التربية الحديثة على الصعيد الدولي. وقد حققت هذه المشاركة على مدار الخمسة عشر عاما المنصرمة نتائج ملموسة على صعيد اكثر من بلد في العالم، والدليل على ذلك يكمن في الحجم الكبير للدراسات التي ربطت المشاركة في صنع القرار بجوانب عدة، منها الرضا الوظيفي، والانتماء للمدرسة، والمقاومة للتغيير، وغموض الأدوار، وتنازع الصلاحيات، وصراع المسؤوليات، والفعالية المتوقعة للمؤسسة، والتعاون، والانعزال (Conley, 1991).

كما أن هناك العديد من الدراسات التي تناولت معتقدات المعلمين حول المادة التعليمية والصف، إلا أن القليل منها ما تناول معتقدات المعلمين حول الأمور الإدارية والسياسة العامة في العملية التعليمية التعلمية (Pajares, 1992).

ولا تزال مسألة المشاركة في صنع القرار وقضية أساليب اتخاذ القرارات في الوطن العربي عموما وفي فلسطين بشكل خاص في إطار جنيني، ولم يتم تناول الفكرة من جوانبها المختلفة الأمر الذي يستدعي من الباحثين والأكاديميين والخبراء الفلسطينيين بذل الجهود بهذا الجانب مستفيدين من التقدم النظري، ومن الحاجة الموضوعية للإصلاح التربوي، ومن الجهود الكبيرة المبذولة من قبل القيادة التربوية للتطوير والتغيير باتجاه الحداثة المنسجمة مع مستوى التقدم الذي حققته التربية في بلدان أخرى.

ولم تجد الباحثة، وعلى حد علمها، على المستويين العربي والمحلي دراسة ربطت بشكل مباشر بين موضوعي معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في صنع القرارات والتطور المهني. من هنا تبرز الأهمية النظرية لهذه الدراسة كونها تربط بشكل مباشر بين الموضوعين، لتسد بذلك ولو بشكل جزئي الفراغ الناجم عن قلة هذا النوع من الدراسات التربوية.

أما الأهمية العملية لهذه الدراسة فتنبع من كون تربيتنا الفلسطينية في الوضع الراهن غير مؤهلة للقيام بالدور الذي يفترضه الظرف العام بأبعاده المحلية والإقليمية الدولية ، مما يطرح بإلحاح مسألة تطويرها. ومأمول أن تسهم نتائج وتوصيات هذه الدراسة بقسط من إثارة الاهتمام بواقع الإدارة التربوية التي تتحمل بشكل أو بآخر مسؤولية واضحة لزيادة احتمالية الأخذ بمبدأ إدارة المشاركة في صنع القرارات اعتمادا على واقع المعتقدات التي يحملها المعلمون حول دور عملية المشاركة في صنع القرار على مستوى المدرسة في التطور المهني، وإذا ما كان لدى المعلمين الرغبة في توفير الوقت والجهد اللازمين للعملية، الأمر الذي يمكّن أصحاب القرار التربوي ومسؤولي برامج التأهيل والتدريب في وزارة التربية والتعليم وأكاديميي كليات التربية في جامعاتنا الفلسطينية من المساهمة في إعادة الهيكلية للإدارة التربوية في المدارس الفلسطينية، وزيادة الاهتمام بمشاركة المعلمين وفي تحديد احتياجات التدريب والتأهيل

اللازمين لعملية المشاركة، من خلال جدولة خطط وبرامج التدريب حسب الاحتياجات والأولويات، بهدف تهيئة وتوعية وبناء الأفراد والجماعات القادرة على المشاركة الإيجابية والفعالة في صنع القرارات التربوية والإدارية على مستوى المدرسة. وكل هذا يلعب دورا إيجابيا في تطوير العملية التعليمية بكافة عناصرها.

ويمكن تلخيص أهمية هذه الدراسة في النقاط التالية:

١. الأهمية النظرية النابعة من ضرورة زيادة عدد الدراسات التي تربط بين موضوعي معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في صنع القرارات التربوية والإدارية على مستوى المدرسة في التطور المهني.

٢. الأهمية العملية حيث يتوقع أن تسهم التوصيات والنتائج التي ستتمخض عنها الدراسة في توجيه أصحاب القرار التربوي إلى العمل على تحقيق رغبات المعلمين في هذا النوع من المشاركة انسجاما مع المعتقدات الراسخة لديهم، وبالتالي تحديد احتياجاتهم التدريبية في هذا المجال، وعمل الدورات اللازمة وفق تلك الاحتياجات.

٣. شمولية الدراسة المستندة على أن عينتها ممثلة لمنطقة الضفة الغربية (بشمالها ووسطها وجنوبها وقطاع غزة) الأمر الذي سيمكن من تعميم النتائج.

تعريف المصطلحات:

المنظمة (Organization): مجموعة مكونة من شخصين أو أكثر تتفاعل معا وتعتبر وجودها ضروريا لتحقيق الحاجات الفردية لأعضائها

وتسعى لتحقيق أهدافها المعلنة والرسمية التي توجه مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها (Hersey, P & Blancherd K. H, 1993).

المركزية (Centralization): نظام للإدارة التربوية قائم على تركيز الجزء الأكبر من القرارات الإدارية والتربوية حول العملية التربوية في أيدي السلطات العليا.

اللامركزية (Decentralization): نظام للإدارة التربوية أو أسلوب إداري لتسيير المؤسسة التعليمية، يترك فيه المجال للأجهزة الإدارية في الوحدات الإدارية الأصغر لأخذ دور أكبر في مجال التخطيط واتخاذ القرارات ومناقشتها وتنفيذها.

القدرة على رسم السياسة المدرسية (Schools' Policy-Making Capacity): المدى أو الحد الذي تستطيع عنده المدرسة القيام بدورها في رسم سياستها التربوية والإدارية (Jongmans et al., 1998).

المشاركة في صنع القرار (Participation in Decision Making): هي عملية تتحول فيها المدارس إلى مجتمعات تسمح الإدارة بمشاركة

المرؤوسين (المعلمين) في صنع القرارات التربوية والإدارية ذات العلاقة بالعملية التربوية وتمكنهم من استغلال خبراتهم لتطوير فعالية العملية التربوية. وهذا التوجه نحو المشاركة ناتج عن عملية نقل صلاحية صنع القرار التربوي والإداري لمستوى المدرسة.

القرارات التربوية (Educational Decision Making): هي القرارات ذات العلاقة في تحديد الأهداف والمعايير والأساليب ذات الصلة بالطالب والمنهاج (Jongmans et al., 1998).

القرارات الإدارية (Administrative Decision Making): هي القرارات التي تتعلق بظروف الممارسات التربوية كالتوظيف والميزانية ووضع الجداول الزمنية (Jongmans et al., 1998).

الإدارة المعتمدة على المدرسة (School-Based Management): طاقة كامنة لإعطاء الحق في سيطرة أكبر على العملية التربوية، للمديرين والمدرسين وأولياء أمور الطلبة من خلال إشراكهم وتحميلهم مسؤولية

القرارات التي تخص الميزانية، والمنهاج، وشؤون التوظيف، والتطوير المهني تهدف إلى تحسين إنتاجية المدرسة وتعلم الطلبة (McClure, 1998).

الرغبة (Willingness): مستوى متغير من الدوافع يحدد مدى ودرجة استعداد الفرد والمجموعة لأداء دور ما محدد ومرسوم في العملية التربوية، ويتأثر هذا المستوى بعدد من المؤثرات الداخلية (النفسية) والخارجية (البيئة).

الفعالية (Effectiveness): درجة التناسب بين الجهود المبذولة لإنجاح العمليات التربوية والنتائج الفعلية التي حققتها، أو درجة التوازن بين مدخلات ومخرجات العملية التربوية.

المفهوم الشبكي لتطوير الطاقم المعتمد على المدرسة (The Matrix Conception of School-Based Staff Development): يوضح الاتجاه الحديث في تطوير الطاقم الذي لا يقتصر على مجال السلوك التقني ولا على المستوى الفردي، بل متعدد المشاركين، ومتعدد الاتجاهات، ومتعدد المستويات،

ويفترض أن الطلبة والمديرين والمدرسين مشاركون أساسيون في أنشطة تطوير الطاقم مع التركيز على المدرسين (Cheng, 1996).

التطور المهني (Professional Development): سلسة من الإجراءات والنشاطات والفعاليات المحددة التي يخضع لها العاملون في مهنة ما، تؤدي إلى الارتقاء بدرجة ومستوى الأداء وتعزيز الرضا المهني ومواكبة المستجدات والتطورات، من خلال برنامج عام يشمل جوانب المهنة المختلفة وعادة ما يكون لفترات طويلة.

تطوير الطاقم (Staff Development): الجهود المبذولة لتحسين عمل فئة عاملة في مؤسسة أو منظمة تربوية محددة ببرنامج يقوم العاملون بتحديده لفترات متوسطة نسبيا.

تطوير الفرد (Individual Development): الجهود المبذولة لتحسين عمل الفرد في مجال اختصاصه يستهدف معالجة نواقص وثغرات محددة لفترات زمنية

قصيرة، وهو بذلك يخدم جهود تطوير الطاقم والتطور المهني.

- المعتقدات (Beliefs): مسلمات حول الذات والواقع المادي والاجتماعي، شخصية جدا، ثابتة نسبيا، تتضمن تصور عن الذات وذات الآخرين، تكون في الوعي أو اللاوعي، يمكن استنتاجها مما يقول الإنسان أو يفعل (Rokeach, 1968).وحدد هذا المفهوم للمعتقدات في هذه الدراسة على أساس متدرج من خمس درجات بالإضافة إلى الأسئلة المفتوحة.

مجالات معتقدات المعلمين: المواضيع التي تُكون محتوى معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في التطور المهني.

النوع (Type): يشمل عدة مجالات، منسجمة ومتشابهة تشكل مفاهيم أوسع لمعتقدات المعلمين حول دور المشاركة في التطور المهني

افتراضات الدراسة:

تفترض هذه الدراسة:

١. أن مشاركة المعلمين في صنع القرارات تؤدي إلى تطورهم المهني وتعلم الطلبة.

٢. أن مشاركة المعلمين في صنع القرارات تزيد من فعالية التعليم.

٣. أن الأدوات المستخدمة في جمع البيانات صادقة وثابتة.

٤. أن المستجيبين قد أجابوا على بنود الأدوات بطريقة واعية وغير عشوائية (إجابات أفراد العيّنة تتسم بصدق الإجابة (Response validity)) .

٥. جميع الافتراضات التي تنطوي عليها المعالجات الإحصائية المستخدمة قد تم تلبيتها.

محددات الدراسة:

١. سنتناول في هذه الدراسة المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية في محافظات رام الله والبيرة، ونابلس، وشمالي الخليل، ومدينة غزه ولن تشمل أياً من المدارس الخاصة أو التابعة إلى وكالة الغوث الدولية.

٢.ستركز الدراسة على تأثيرات المتغيرات المستقلة (الجنس، المنطقة الجغرافية، سنوات الخبرة، التأهيل التربوي) الأساسية وبذلك لن تفحص تأثيرات التفاعلات بين هذه المتغيرات.

٣. لن تفرق هذه الدراسة بين المدارس الأساسية والثانوية.

٤. الدراسة محددة بالأدوات المستخدمة في جمع البيانات وفي المعالجات الإحصائية.

الإطار النظري:

ستعتمد هذه الدراسة على إطارين نظريين يختص الأول بمفهوم المشاركة، والثاني بمفهوم التطور المهني.

ولغرض هذه الدراسة سنستخدم الإطار النظري الخاص بالمشاركة في صنع القرارات على مستوى السياسة المدرسية الذي استخدمه جونكمنز وزملاؤه (Jongmans, et al, 1998) وقد سبق أن استخدمه كل من سكوت وسليجر (Schuit, & Sleegers, 1990) حيث تم تحديد رسم السياسة المدرسية في نوعين هما:

١. **تربوي:** ويتضمن المشاركة في القرارات المتعلقة بالمواضيع ذات العلاقة بالعمليات التربوية (وضع معايير لأساليب التعليم، عقد لقاءات مدرسية لمناقشة أساليب التعليم الصفي، تقييم محتوى المواضيع التربوية المختلفة، فحص نتائج التعلم، إرشاد الطلبة، اختيار المواد التعليمية والمواد التعليمية المساعدة) .

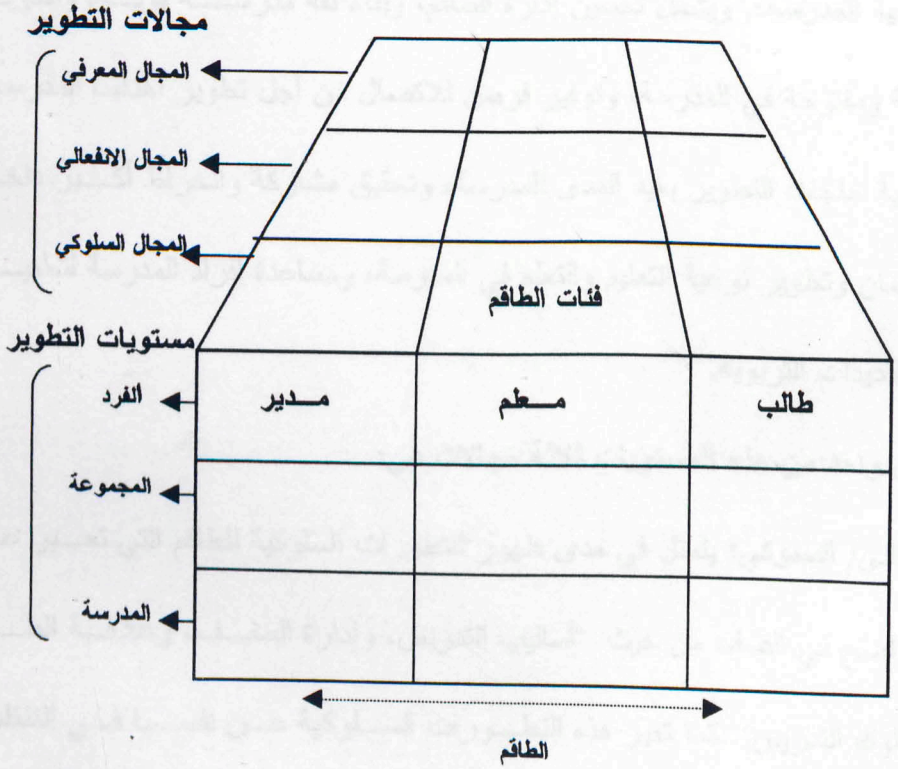
٢. **إداري:** ويتضمن المشاركة في القرارات ذات العلاقة في ظروف الممارسات التربوية التي تشمل الاتصال والتواصل مع الآخرين داخل المدرسة وخارجها، والدمج مع المدارس الأخرى، وسياسات التوظيف والقبول، مثل تعيين المدرسين، وتوزيع الوظائف والممارسات المهنية، ونظام الخدمة، وفصل المعلمين، وتقيمهم، وتوزيع الدروس، وقبول الطلبة الجدد، وقضاء الأوقات التعليمية المفتوحة، وتحديد الموارد المالية وأوجه صرفها على المجالات المختلفة.

ويتفق هذا الإطار مع رأي كل من ألوتو وبلاسكو (Alutto, & Belasco, 1972) وتيلر وبوجوتش (Taylor, & Bagotch, 1994) وبكراخ وزملاؤه (Bacharach, et al, 1990) الذين اعتمدوا الأسلوب المتعدد الاتجاهات في قياس المشاركة في صنع القرارات لقدرته على رصد النتائج المتوقعة، **فالتربوي** يوازي البعدين **الفني/ الإجرائي** على مستوى الفرد،

والفني/ الإجرائي على مستوى المنظمة عند بكراخ وزملائه، في حين يوازي الإداري البعديـــن الإداري/ الاستراتيجي على مستوى الفرد، والإداري/ الاستراتيجي على مستوى المنظمة.

كما ستعتمد هذه الدراسة المفهوم الشبكي لتطوير الطاقم المعتمد على المدرســـة نفســـها (The Matrix Conception of School-Based Staff Development) لتشنغ (Cheng, 1996)، الذي يفترض من خلال الشبكة أن الطلبة، والمديرين، والمدرسين، مشاركون أساســيون في أنشطة تطوير الطاقم، مع التركيز على المديرين والمدرسين.

والشكل رقم (١) يبين المفهوم الشبكي لتطوير الطاقم المعتمد على إدارة المدرسة لنفسها (School-Based Management):



شكل رقم (١)

هذا وتظهر نتائج تطوير الطاقم عندها في ثلاثة مستويات وثلاثة مجالات هي:

أ. المستويات الثلاثة هي:

١. **تطوير الفرد وفعاليته** أي تطوير طاقة كل عضو من أعضاء الطاقم ويشمل: تشجيع أفراد الطاقم ليكونوا أكثر دافعية والتزاما نحو عملهم، واكثر نموا في المعارف والمهارات والخبرات، وأكثر تطورا في الوظيفة، وأكثر تأملا وتفكيرا في غايات المدرسة وأهدافها وسياساتها وممارساتها، وأكثر ثقة بأنفسهم، وأكثر طاقة ورضا عن الوظيفة.

٢. **تطوير فعالية المجموعة** ويشمل: تشجيع التعاون في المجموعة، وبناء روح الفريق الواحد، وتطوير علاقات الزمالة والصداقات الحميمة، والتعلم من أعضاء الفريق الآخر، وتقبل وتفهم الآراء البديلة في المجموعة، والتنسيق مع المجموعة، وحل الصراعات داخل المجموعة، والقدرة على الاتصال والتواصل، وتوليد حلول وقرارات جماعية.

٣. **تطوير فعالية المدرسة:** ويشمل تحسين إدارة الطاقم، وبناء ثقة مدرسة قوية، وتطوير علاقات إيجابية ومفتوحة في المدرسة، وتوفير فرص للاتصال من أجل تطوير أهداف المدرسة ورسالتها، وتلبية حاجات التطوير بعيد المدى للمدرسة، وتحقيق مشاركة وانخراط أكبر داخل المدرسة، وضمان وتطوير نوعية التعليم والتعلم في المدرسة، ومساعدة أفراد المدرسة لتطبيق التغييرات والتجديدات التربوية.

ب. ويشمل كل واحد من هذه المستويات ثلاثة مجالات هي:

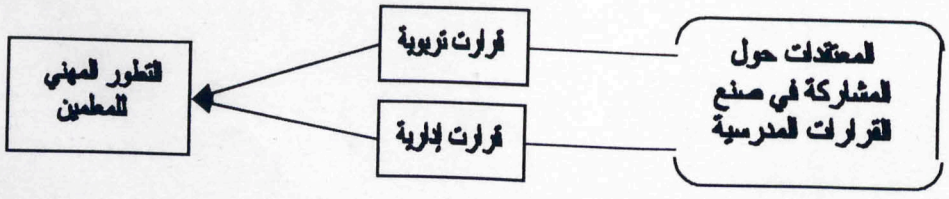
١. **المجال التقني/ السلوكي:** يتمثل في مدى ظهور التطورات السلوكية للطاقم التي تعبر عن نفسها بشكل واضح في **الصف** من حيث "أساليب التدريس، وإدارة الصف، وعلاقة الطالب بالمدرس، وسلوك التدريس". كما تعبر هذه التطورات السلوكية عن نفسها في **التنظيم المؤسسي**، حيث "الدقة في المواعيد، والتعاون، والمشاركة، والاتصال، والتخطيط، وعادة ما تستخدم هذه في تقييم المدرس".

٢. **المجال الانفعالي:** يتمثل في مدى الارتباط بالاهتمامات الشخصية المتعلقة بالشعور بالرضا الوظيفي، والالتزام، وعلاقة المدرس بالطالب، والشعور بالمسؤولية، والعلاقة مع الزملاء، والاستعداد للعمل بروح الفريق، وخلق المناخ المدرسي المناسب، وهذه جميعها تؤثر على السلوك التطوري، وأداء الطاقم .

٣. **التطور المعرفي:** يتضمن "تفكير وتأمل الطاقم حول ممارسات المدرسة، وأحكام على المواضيع المهنية، وقيم ومعتقدات في التدريس والإدارة، وفهم لعمل المدرسة ورسالتها" وعادة ما يكون التطوير المعرفي ضمنياً وخفياً. وهذا النوع من التطور مهم جدا لأنه يدعم التطورين السلوكي، والانفعالي ويسهم في تطوير ثقافة المدرسة.

من مفهوم الشبكة السابق ندرك أن تطوير الطاقم لا يقتصر على مجال أو مستوى محدد، بل هو متعدد المشاركين ومتعدد المجالات ومتعدد المستويات. فعلى الرغم من أن كلاً من المدرس والمدير له نموذج تطوير خاص به، إلا أن تطوير أي منهما يدعم ويعزز الآخر بشكل تبادلي، وينطبق هذا على تطوير كل من المدرسة والمجموعة والفرد وأي نقص في تطور أي طبقة سوف يؤدي إلى تناقص فعالية برنامج تطوير الطاقم.

وستعتمد هذه الدراسة على الجانب المتعلق بتطوير طاقم المعلمين فقط وعلى المستويات الثلاثة (الفرد، المجموعة، المدرسة)، أي تطوير المعلمين كأفراد، وكمجموعات، وكمعلمي مدرسة. والنموذج التالي يوضح العلاقة بين معتقدات المعلمين حول المشاركة في صنع القرارات والتطور المهني على مستوى المدرسة، شكل رقم (٢).



شكل رقم (٢)

الفصل الثاني

أدبيات الدراسة

الفصل الثاني
أدبيات الدراسة

أتى الاهتمام بعملية اتخاذ القرار كعملية مهنية، استجابة للتداخل والتعقيد الناتجين عن التقدم العلمي، والتكنولوجي، وتطور أساليب الاتصال، واتساع حجم المؤسسات وزيادة عدد القوى البشرية العاملة فيها، وبسبب اتساع الفئات الاجتماعية المنتفعة والمتضررة من أسلوب ومستوى أداء هذه المؤسسات، وتأثيرات البيئة الداخلية والخارجية عليها ، إضافة إلى الكم الهائل لحجم المعلومات التي تتطلبه هذه العملية. هذا ما دعا إلى ضرورة اتباع المنهجية العلمية المُنَظَمَة في عملية اتخاذ القرارات بعيدا عن الانحياز والذاتية، والاعتبارات الشخصية (سليمان، ١٩٧٨).

وعملية اتخاذ القرار هي من صلب العملية الإدارية التربوية وجوهرها، وهي الركيزة الأساسية لها، كون العملية الإدارية سلسلة من القرارات تتصل بالتخطيط، والتقييم، والتوجيه والإرشاد، والرقابة، والمتابعة. هذا وبقاء أي تنظيم إداري وتطوره يعتمد على نوعية إدارته وأسلوبه في اتخاذ القرارات. والإدارة التربوية هي عملية إنسانية في جوهرها، تعتمد التعاون، والتشارك في التخطيط، والتنفيذ، والمتابعة بأسلوب ديمقراطي (النوري، ١٩٨٦).

إذن نحن لسنا أمام قضية إدارية محضة أو مجردة تتعلق بالصلاحيات والتواصل مع المركز، كما أننا لسنا أمام قضية مرتبطة بسلم وظيفي أو تنازع مسؤوليات. وإنما نحن أمام قضية ترتبط بوظيفة الإدارة ودورها، وبالوسائل، والأساليب، والطرائق، والاستراتيجيات المتبعة لتحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية ومسؤولياتها في تطوير العاملين وإكسابهم المهارات

والخبرات التي تمكن من زيادة تعلم الطالب، وإنتاجيته وبالتالي زيادة فعالية المدرسة، وهذا ما يميز مدرسة عن غيرها (سليمان، ١٩٧٨).

وهناك أساليب مختلفة تمارسها الإدارات في اتخاذ القرارات منها المركزية، واللامركزية، ونموذج الإدارة المعتمدة على المدرسة، والمشاركة. ونظرا لأهمية أسلوب اتخاذ القرار وأثره المباشر على العملية التعليمية التعلمية، وبسبب ارتباط طريقة اتخاذ القرار بموضوع دراستنا هذه، سيتناول هذا الفصل البحث في هذه الأساليب بشيء من التفصيل، كما سيتعرض لمفهوم التطور المهني. **وبشكل محدد سيتم مناقشة الأدبيات تحت البنود التالية:** المركزية في صنع القرارات، اللامركزية في صنع القرارات، الإدارة المعتمدة على المدرسة، المشاركة في صنع القرار التربوي، المشاركة والتطور المهني، المشاركة والرغبة، التطور المهني.

المركزية في صنع القرار:

يوصف النظام الذي تسيطر فيه الدولة على التعليم بالمركزية. وهو أسلوب نقيض للاتجاهات الحديثة في التربية، يتمركز الجزء الأكبر من العمل الإداري فيه في أيدي السلطات العليا، تعبر عن نفسها من خلال صياغة برامج، وسياسات موحدة على مستوى الدولة، وفي التخطيط، والتنفيذ، وإعداد البرامج، والمقررات الدراسية، والميزانيات، وأبواب الصرف، والإشراف على التعليم، والتعيينات والتدريب والرقابة، فتحول الآخرين إلى أجهزة تنفيذ، فهي أقرب إلى السيطرة والفردية، منها إلى الجماعية، والانفتاحية على المعلمين والطلبة والمجتمع (سليمان، ١٩٧٨).

أما بالنسبة لأهم الأسباب التي ساهمت في التوجه نحو الإدارة المركزية فيمكن إجمالها في أنظمة الحكم الاوتوقراطية، والفلسفات الاجتماعية التي تفترض السلبية في السلوك الإنساني، وتدني المستوى التعليمي لرؤساء الوحدات الإدارية، وضعف المهارات والكفاءات لدى الموظفين، والتنوع والتخصص في الخدمات الاجتماعية والتربوية، والصعوبات المالية والحاجة إلى تنسيق الموارد، وزيادة المسؤولية، واختلال التوازن الاجتماعي، والاقتصادي، والحاجة إلى تحقيق العدالة في فرص التعليم، والتطور (بشايرة، ١٩٩١).

واتفقت آراء الإصلاحيين التربويين على أن اتساع مجال المركزية في المدارس أضعف من كفاءتها فلم يعد مرغوبا فيها في المدارس (Elmore, 1993)، كونها لا توفر الحرية للعاملين، وتشعرهم بالتبعية الدائمة، مما يقتل لديهم روح المبادرة، والرغبة في الخلق، والإبداع، إضافة إلى أنها تقلل من إنتاجية العاملين لاعتمادها مبدأ للترقيات يقوم على الأقدمية (سليمان، ١٩٧٨).

كما أشارت أبيض (١٩٩٤) إلى أن المركزية تحول دون إثارة اهتمام المعنيين في العملية التربوية للتفكير في مشكلاتها وإيجاد الحلول المناسبة لها، مما يؤدي إلى عدم الرضا عما تقدمه التربية للمجتمعات.

أما سورطي (١٩٩٥) فأضاف أن المركزية تعقد سبل الاتصال، وتضع الكثير من القوانين لتنفيذ المهام، كما أنها تتشدد في تطبيق القرارات، وتؤكد على مركزية السلطة، وعدم التفويض، وتتهاون في مبدأ العلاقات الإنسانية في الإدارة، مما يسهم في ضياع الوقت والجهد، ويعيق من القيام بالأعمال.

وإذا نظرنا إلى المركزية من الزاوية الإيجابية فنجد أنها تساعد في تبادل الموظفين، والاعتراف المتبادل بالشهادات والمؤهلات، كونها تعتمد مناهج ومؤهلات وامتحانات متشابهة

على مستوى الدولة. وتعمل على تأمين مصادر تمويل مستقرة من خلال وحدة القـــرار وثباتـــه، الذي يمكنها من تحقيق العدالة الاجتماعية، والمساواة، في توفير الفرص التعليمية بين المنـــاطق المختلفة في الدولة، من حيث توزيع المصادر، والخدمات التعليمية، وزيـــادة الكفـــاءة والفعاليـــة لمعلميها (Elmore, 1993 ; بشايره، ١٩٩١).

ويضيف سليمان (١٩٧٨) أن المركزية تعنى باختيار موظفيها بدقة، مما يساعدها فـــي تنفيذ مشاريعها التربوية، وبما أنها لا تؤمن بتعدد الجهات الممولة للعملية التعليميـــة فـــهذا ينتـــج عنـــه اقتصاد في النفقات.

فهذا النمط من الممارسة في اتخاذ القرارات هو السائد في كافة الدول الناميـــة وأغلبيـــة الدول العربية بسبب قلة الإمكانات الاقتصادية المستثمرة وقلة الكفاءات البشرية. أما فيما يتعلـــق بالدول المتقدمة ذات الإمكانات الأكثر وفرة فان هذا النمط موجود على مستوى تحديد السياســـات والأهداف التربوية العامة للدولة يستكمل بنظام من اللامركزية على مستوى المحافظات في تنفيـذ هذه السياسات والأهداف التربوية العامة.

اللامركزية في صنع القرارات:

النظام الذي تكون فيه السلطات الإقليمية أو المحلية صاحبة الكلمة العليـــا فـــي ضبـــط العملية التربوية يوصف باللامركزية. فهي في جوهرها أسلوب أو نمط إداري لتسيير المؤسســـة التعليمية، يترك فيها المجال للأجهزة الإدارية في الوحدات الإداريـــة الأصغـــر علـــى مســـتوى المناطق أو الأقاليم لأخذ دور أكبر في وضع الخطط ومناقشـــتها وتنفيذهـــا (أبيـــض، ١٩٩٤ ; سليمان، ١٩٧٨ ; سورطي، ١٩٩٥).

هذا وأشار المغربي (١٩٩٥) والزعبي (١٩٩٧) إلى أن اللامركزية تهدف إلى تحسين العملية التعليمية التعلمية، وإحداث التغييرات اللازمة دون الرجوع إلى المستويات العليا، من خلال تنمية المهارات والكفاءات لدى المعلمين، وتوفير الكوادر القيادية الجديدة اللازمة للمناصب العليا، القادرة على اتخاذ قرارات دقيقة، وسريعة مما يوفر الوقت والجهد.

وتكون اللامركزية جلية وواضحة لدى الهيئات والمنظمات التي تحدد سياستها التربوية بعيدا عن السلطات العليا، وتتحمل مسؤولية توفير الميزانيات اللازمة للإنفاق على أبواب الصرف المختلفة، وان كانت تحصل في بعض الأحيان على معونات محددة من السلطات المركزية العليا، إضافة إلى أنها مسؤولة عن اختيار موظفيها ومعلميها والإشراف عليهم وإعدادهم وتدريبهم أثناء الخدمة، وتقوم بإعداد واختيار البرامج والمناهج المناسبة للمراحل المختلفة وتشرف على تنفيذها، وتختار وتشرف على أساليب تقييم الطلبة، وعقد الامتحانات العامة. وعلى الرغم من تشكيلها لرقابة داخلية إلا أن هذا لا يمنع أن تتعرض لرقابة السلطات القومية إن احتاج الأمر (سليمان، ١٩٧٨).

وساهم الاتساع الجغرافي والتعددية المجتمعية وعدم التجانس بين السكان وتضخم حجم المؤسسات، في زيادة مشكلات تعميم القرارات المركزية وارتفاع كلفة التعليم، مما جعل من التوجه نحو الإدارة اللامركزية أمرا ضروريا لتسير دفة المؤسسات التعليمية بفعالية وبأقل جهد وتكلفة (بشايرة، ١٩٩١).

وهناك أربعة أشكال للامركزية ١.**اللاحصرية (Deconcentration)** حيث تحتفظ السلطات العليا في المحافظة باتخاذ القرارات التربوية وتكلف بتنفيذ مهارات التعليم اليومي للمستويات الإدارية الدنيا كالمدرسة، ٢. التنازل عن السلطة **(Devolution)** بنقل صلاحيات التعليم للبلديات على اعتبارها مؤسسات حكومية تفرض ضريبة تعليمية على المواطنين، فتمكنها

أموال الضرائب من توفير الخدمات اللازمة للتعليم، فيخفف العبء عن ميزانية التربية والتعليم،

٣.التفويض (**Delegation**) أي تفويض مؤسسات حكومية أو غير حكومية القيام بمهام محددة لبعض الأنشطة التعليمية ولفترات مؤقتة، كتفويض المحافظة بافتتاح مدرسة، أو تفويض مؤسسة للكتب لإعداد كتب مدرسية، ٤. الخصخصة (**Privatization**) وتعني تحميل المسؤولية للقطاع الخاص غير الربحي في تقديم الخدمات التعليمية للجمهور أي خصخصة التعليم (Shaeffer, 1994).

ويقول المور (Elmore, 1993) أن الالتزام بتربية وتعليم أفضل يتطلب مركزية أقل ولا مركزية أكثر، لما لها من فضائل، وحسنات تعود بالآثار الإيجابية، المحتملة على المعلمين، والإداريين المخولين بالتحكم بالسياسة التربوية. فهي توجه كافة القدرات، والكفايات المتوفرة في المؤسسة نحو العمل بكفاءة لتحقيق الديمقراطية، وتدفع بهم نحو الإبداع والابتكار والتجريب والممارسة الذاتية ونمو الشخصية، وتولد القناعة، والتحفيز الذاتي، وتحمل المسؤولية الفردية والجماعية.

كما أنها تقضي على البيروقراطية والروتين داخل المؤسسات، وتدعو إلى بذل الجهود وتضافرها نحو العمل الجماعي، مما يولد شعورا بالمسؤولية الفردية ضمن المجموعة، ويخلق جوا من المنافسة الشريفة بين المؤسسات في المحافظات المحلية المختلفة لتحقيق أفضل النتائج، كل ذلك يخفف من الضغوطات والمسؤوليات الملقاة على عاتق السلطات المركزية، ويقوي علاقات المدرسة بالمجتمع المحلي (بشايره، ١٩٩١ ; سليمان، ١٩٧٨ ; شريم، ١٩٩٩).

وعلى الرغم من الأهداف الإيجابية للامركزية والمزايا المفيدة لها في العملية التعليمية التعلمية إلا أنها قد تكون سببا في انعزال السلطات، والهيئات المحلية عن المجتمع، بسبب بعدها عن السلطات العليا، مما يؤدي إلى تراخيها وكسلها، فيضعف أداؤها ويهبط مستوى التعليم فيها

أحيانا. هذا وقد تكون سببا في عدم توفر قيادات تربوية قادرة على تحمل المسؤوليات، والقيام بالتخطيط والتنفيذ والرقابة، كونها تسمح بالممارسات الذاتية للأفراد والجماعات. وعلى الرغم من أنها توفر الاستقرار للمعلم من خلال إبقائه في إقليمه أطول فترة ممكنة قد تكون مدى الحياة، إلا أنها تحرمه من التجول في المناطق الأخرى للتعرف عليها (سليمان، ١٩٧٨).

إذن فالمركزية واللامركزية أسلوبان إداريان مختلفان تماما، يتسم كل منهما بالعديد من المزايا والصفات وله العديد من السلبيات. وهذا يجعل التفضيل بينهما أمرا في غاية الصعوبة، مما يدفعنا إلى الاعتراف بأن التوازن بينهما قد يكون الطريق الأمثل لتسيير دفة الإدارة التعليمية، فنضمن بذلك تحقيق الأهداف العامة السياسية والتربوية للدولة، مع إفساح المجال لمشاركة الأطراف ذات العلاقة في العملية التعليمية التعلمية (الإداريين، المعلمين، أولياء الأمور، المجتمع المحلي، الطلبة) عن طريق إيجاد نوع من الحريات للسلطات المحلية على مستوى المحافظات، تمارس من خلالها أنشطتها المختلفة ضمن السياسة العامة للدولة (أبيض، ١٩٩٤ ; سليمان، ١٩٧٨ ; بشايره، ١٩٩١).

الإدارة المعتمدة على المدرسة:

اتجهت عدة مناطق في العالم إلى تبني فكرة الإدارة المعتمدة على المدرسة كأسلوب جديد لاتخاذ القرارات، يُعتَبَرُ بديلا للإدارة التقليدية التي تخضع للرقابة الخارجية وللحرمان من أي قدر من الاستقلالية، لأنها تؤدي مهامها بناء على تعليمات السلطات المركزية التي غالبا لا تتلاءم مع خصائص واحتياجات المدرسة، ولا تراعي الخصوصيات المحلية أو درجة ومستوى التطور القائم، ولا الفروقات والاختلافات الموضوعية في البيئات المختلفة (Cheng, 1996).

والإدارة المعتمدة على المدرسة ليست بالفكرة الجديدة، بل قامت حركات إصلاح من هذا النمط في الإدارة خلال عقود الستينيات والسبعينيات، استهدفت تطوير دور المجتمعات المحلية وتوسيعه للإسهام في تحسين الكفاءة المدرسية. إلا أن المشاركين من معلمين وإداريين لم يشعروا بالرضا المهني نتيجة لهذه التحولات الجزئية وذلك بسبب ضآلة الصلاحيات الممنوحة لهم، ولاستمرار حالة التهميش والإبعاد عن المشاركة الفعلية في صنع قرارات تتعلق في الميزانية والمناهج والتوظيف والتطوير المهني على المستوى المدرسي (Wohlstetter & Buffett, 1992 ; Clune & White, 1988).

ومنذ أواخر الثمانينيات أصبحت الإدارة المعتمدة على المدرسة موضوعا واستراتيجية رئيسة للإصلاح التربوي. وبدأ التعامل مع هذه الاستراتيجية على اعتبارها نوعا من أنواع اللامركزية المتبعة بصور مختلفة في الدول المتطورة والغنية، هدفت إلى تطوير التربية من خلال تحويل أسلوب صنع القرار ونقل سلطة اتخاذه من مكاتب التعليم في المحافظات إلى المدرسة، ومن خلال البدء في توسيع دائرة المشاركين في اتخاذ القرارات. وترى الإدارة المعتمدة على المدرسة بأن الإصلاح التربوي يجب أن لا يعتمد على العناصر الخارجية وعلى التعليمات والتوجيهات والأوامر المركزية العليا، بل يجب أن يعطى دورا أكبر للمدرسة وللهيئة التدريسية وللسلطات المحلية وللمجتمع المحيط. فالمدرسة بالنسبة للإدارة المعتمدة على المدرسة تعتبر وحدة صنع القرار الرئيسة، لذا فإنها تسعى لتحقيق الاستقلالية المالية في المدارس، والى التقليل من الرقابة المركزية عليها (Cheng, 1996).

وقد تكون إدارة المدرسة المعتمدة على الذات أعظم إصلاح تربوي في الثمانينيات. فهي طاقة كامنة ومدخل لإعطاء الحق في سيطرة أكبر على العملية التربوية، للمديرين، والمدرسين، وأولياء الأمور، والطلبة، من خلال إشراكهم في التخطيط والبرمجة ، وتحميلهم مسؤولية

القرارات التي تخص، الميزانية، والمنهاج، وشؤون التوظيف بهدف تحسين إنتاجية المدرسة، وتعلم الطالب (McClure, 1998).

ومن أوائل الدول التي تبنت الإدارة المعتمدة على المدرسة، استراليا، وبريطانيا، وكندا، وأمريكا، وإسرائيل. ومن الدول النامية التي لها تجربة ناجحة في هذا المجال، زيمبابوي في إفريقيا (شريم، ١٩٩٩).

هذا ولا يؤدي تطبيق نموذج الإدارة المعتمدة على المدرسة إلى تغيير الوضع القانوني لنظام السلطة على المدارس. فالمجلس الإداري للمدارس الذي يحدد السياسة التربوية العامة للمنطقة التعليمية، والمدرسة، من خلال رؤى واضحة، ومحددة، لا يتنازل عن سلطته على المدارس عندما يشاركه أحد، وانما يتغير دوره قليلا. وفي معظم المناطق يتم تشكيل مجلس إدارة لكل مدرسة (يضم المدير، وممثلين عن المدرسين، وأولياء الأمور، وأحيانا ممثلين عن المجتمع، والطلبة في المدارس الثانوية)، يقوم بأجراء تقييم الحاجات، وتطوير خطة عمل تتضمن الأهداف العامة والسلوكية بما يتماشى وسياسة المجلس الإداري العام للمدارس. هذا ويتخذ المجلس معظم القرارات على المستوى المدرسي في بعض المناطق، في حين يقوم في بعضها الآخر بتقديم النصح للمدير الذي يقوم هو بدوره في اتخاذ القرارات. وفي الحالتين للمدير دور أساسي في عملية اتخاذ القرار سواء كان عضوا في الفريق أو صاحب قرار نهائي، وعليه يعتمد نجاح العملية أو فشلها (Myers & Stonhill, 1993).

من هنا نرى أن الإدارة المعتمدة على المدرسة، هي نموذج للامركزية، تقسم فيه الصلاحيات بشأن السياسة المدرسية، بين مركزية الوزارة وموقع المدرسة، وهي لا تنكر واجب المدرسة ودورها في تحقيق أهداف السياسة التربوية، لكن بطرق مختلفة تتناسب وظروف، وإمكانات كل مدرسة وخصوصياتها (Cheng, 1996).

فدور المدرسة تحت قيادة المدير هو وضع أهداف مدرسية قائمة على حاجات المدرسة، وتطوير واختيار المنهاج، وتحديد أساليب التعليم، وتوفير تدريب للأهالي ليتمكنوا من العمل مع فرق اختيار المناهج، وتوزيع الدعم المالي المدرسي حسب الأهداف والاحتياجات، وتحديد عدد أفراد الطاقم والمناصب المرغوبة، وتوظيف الطاقم (Oswald, 1997).

ولا يتطلب نظام إدارة المدرسة لذاتها تغيرات أساسية في أدوار ومسؤوليات المدرسين إلا أنه يوفر لهم مرونة وفرصا أكبر لإحداث التغيير. فالمدرسون في ظل نظام إدارة المدرسة لذاتها سيشاركون في تصميم البرامج التي سوف تلبي وتحقق الأهداف التربوية للمدرسة. هذه المشاركة سوف تتضمن قرارات حول المنهاج المدرسي، وحضور الطلبة، وسياسات الضبط، واختيار المواد لتتماشى مع سياسات المنطقة التعليمية وأساليب التعليم واستراتيجياته، وتطوير الطاقم وصياغة الأهداف. ومن بين الفوائد المتزايدة لمشاركة المدرسين في نظام إدارة المدرسة لذاتها، أخلاق مهنية أعلى، وزيادة في الالتزام للمدرسة، وانخفاض في التغيب والاستقالة، وقرارات إدارية أفضل، وتقبل أكبر للتغيير، وزيادة تعاون وتناقص الصراع، مدرسون مطلعون أكثر، واتصال أفضل بين المدرسين في المدرسة وخارجها، وتحسن في دوافع الطلبة، ونظام أفضل يشجع المدرسين ويحافظ على المدرسين الأكثر كفاءة، وتحسن في المناخ المدرسي، زيادة الالتزام بعملية المشاركة في صنع القرار، وتحسن في العلاقات بين المدرسين والإداريين (Oswald, 1997).

وينظر إلى الإدارة المعتمدة على المدرسة على أنها تغيير مؤسسي منظم يعمل على توسيع مسؤولية وسلطة المؤسسة، وهناك أربعة عناصر أساسية تدعم مشاركة المستخدمين في المؤسسة وتمكنهم من **الأداء العالي** هي: ١. إعطاء صلاحيات أكبر في **السلطة أو القوة** في اتخاذ القرارات التي تؤثر على ممارسات وسياسات وتوجهات المدرسة كالقرارات التي تتعلق

بالميزانية والمنهاج والتوظيف ٢. توفر **معلومات** عن أداء المؤسسة ويتضمن ذلك معطيات حول وضعها الاقتصادي ومصاريفها ومجتمعها المحلي، وأدائها المرحلي، ليتسنى للمدرسة وضع الخطط، ومقارنة أدائها والمدارس الأخرى، ٣. **المعرفة والمهارة** المناسبة لكي يتمكن المعنيون (المعلمون) من القيام بدورهم في عملية صنع القرارات الإدارية العليا، هم بحاجة إلى التأهيل والتدريب لتطوير المهارات المهنية، ومهارات الاتصال، وتطوير العمل الجماعي والمشاركة، وسد الفجوات الناجمة عن نقص **المعرفة** المؤسسية والإدارية، ٤. **المكافآت** لقاء الأداء الحسن بما فيها التعويضات وفقا للمسلكيات والإنتاجية والقدرات التي يتطلبها الأداء الجيد إضافة إلى نظام الهبات والعلاوات (Mohrman et al. , 1992).

وأكد وسلير وسماير ومهرمان (Wohlstetter, Smyer, & Mohrman, 1994) على أن هذا الإطار من المشاركة العالية، يعطينا فكرة عن الظروف التي تساعد المدرسة على إحداث التغيير في طرق عرضها لخدماتها الهادفة إلى تحقيق الأداء الحسن، لذا لا بد من توسيع آفاق الإدارة المعتمدة على المدرسة أو **SBM** (School-Based Management) إلى ما هو أبعد من إشراك الناس في اتخاذ القرارات التربوية على مستوى المدرسة، لأن الأداء التربوي لا يتحسن فقط عندما تحدث نقلة في سلطة اتخاذ القرار إلى المستويات الدنيا، وانما عندما يكون من تحول إليهم صلاحيات اتخاذ القرار على دراية وتدريب لأدوارهم الجديدة في عملية المشاركة وتتم مكافأتهم على الأداء الجيد.

فنظام إدارة المدرسة لذاتها يتطلب إعادة تعريف الأدوار في المدرسة بحيث يفسح المجال أمام المدرسين والأهالي للعمل بشكل تعاوني في صنع القرار المدرسي. فهذا النظام يقوم على الزمالة، والاتصالات المفتوحة، والتشارك في المعرفة والمصادر والرغبة في التعلم. وعلى عكس ذلك عدم قدرة الناس على العمل المشترك، وخوفهم من تحمل المسؤولية إذا فشل القرار،

وعدم رغبتهم في دمج الأهداف الفردية مع الأهداف الجماعية أو محاولة القادة خلق جو من التغيير دون توفير الموارد اللازمة لذلك، كلها مشاكل قد تمنع نمو وتطور نظام إدارة المدرسة لذاتها (Oswald, 1997).

وعليه تشير تشنغ (Cheng, 1996) إلى أنه لن يكتب النجاح لنموذج الإدارة المعتمدة على المدرسة إلا إذا بدأت بخطوات بسيطة وبطيئة وتدريجية، فقد تحتاج من ٥-١٠ سنوات من العمل والتدريب الشامل والمستمر للمشاركين في مختلف المستويات من أجل بناء هياكل وآليات تمكن المجموعات من التنافس حول الاتجاهات والأساليب الجديدة وتجربتها والتعلم منها. ولكي تتمكن من إعداد وتدريب الطاقم اللازم للتأقلم مع الأدوار الجديدة تحتاج إلى توفير الدعم اللازم، وهذا يعني ضرورة البحث عن الدعم أولا لضمان نجاح العملية (Wolstetter & Mohrman, 1993).

المشاركة في صنع القرار التربوي:

مفهوم المشاركة:

يعتبر القرار سلسلة من الخطوات والمراحل المنطقية التي تسهم في رفع مستوى أداء المتعلم، ومشاركة المعلم في صنع القرار التربوي يمنح له الفاعلية والقوة. فأي عملية تربوية لا تأخذ في الاعتبار قدرات المعلمين وإمكاناتهم، تعاني الكثير من المشاكل، لأن المعلم الناجح يعتبر قائدا تربويا في صفه يقوم بتسهيل المعرفة لتلاميذه وقادر على اتخاذ قرارات تربوية تتعلق بتحديد أهداف معينة للطلبة بناء على قدراتهم وإمكاناتهم (Jam's & Mann, 1987).

وقد لقيت عملية المشاركة في صنع القرار اهتماما كبيرا خلال العقدين الماضيين في العديد من بلدان العالم كطريقة مفضلة لإحداث التغييرات المطلوبة على العملية التعليمية

التعلمية. وأطلق على هذه العملية عدة تسميات كالإدارة الذاتية، والإدارة المتمركزة في المدرسة، والإدارة اللامركزية، والميزانية المتمركزة في المدرسة، والحكم الذاتي للمدرسة، والمنهاج المعتمد على المدرسة، واللامركزية الإدارية التطويرية. كما أطلق عليها تسميات مثل إدارة المدرسة لنفسها، والقيادة المشتركة، وصنع القرار المعتمد على المدرسة، لتعني صنع القرار المشترك (McClure, 1998).

هذا وكثيرا ما يساء فهم المشاركة في صنع القرار أو لا يوثق بها أو يتم استغلالها، فلا توجد آلية محددة وأسلوب واحد يحقق المشاركة في صنع القرار، كما لا يوجد اتفاق حول تعريف مفهومها (Liontos & Lashway, 1997).

ويشير ماكلور (McClure, 1998) إلى أن هناك من يرى أن المشاركة في صنع القرارات **عملية سياسية** تركز على آلية إعادة توزيع القوى، والتأثير في المجموعة، لتحسين أدائها، وإحداث التغيير المدرسي المطلوب. في حين يرى آخرون أنها **عملية ديمقراطية**، تفسح المجال لوجود نظام مدرسي، مفتوح يسمح بمشاركة مجموعات جديدة من خارج المدرسة. وهناك مجموعة ثالثة تعتبرها **إعادة هيكلية للمؤسسة** من خلال المنطقة التعليمية بحيث تصبح المدرسة هي وحدة صنع القرار في النظام التعليمي. أما المجموعة الرابعة فتقول إنها **عملية مواقف وقيم** وتعتقد أن التعليم نشاط أخلاقي يجب أن يكون تحت سيطرة المدرسين أنفسهم، وأن المشاركة الهادفة مفيدة لهم بغض النظر عن النتائج.

ويرتبط مفهوم المشاركة في صنع القرار، ومفهوم الإدارة المعتمدة على المدرسة، بالعديد من المفاهيم، كزيادة مشاركة المعلمين في السياسة المدرسية، والتفويض والضبط المعتمد على المدرسة، حيث تتم المشاركة في اتخاذ القرار من قبل فريق أو مجلس يتم تشكيله، قد

تختلف تركيبته من موقع إلى آخر إلا أن المعلم يظل هو الأساس فيه (Clazi & Conway, 1996).

كذلك أشار ليونتوس ولاشوي (Liontos & Lashway, 1997) إلى أن مصطلحي اللامركزية والإدارة المعتمدة على المدرسة يستخدمان بالخطأ ليعنيا المشاركة في اتخاذ القرار، لأن انتقال السلطة إلى كيان المدرسة بحد ذاته لا يدل على الطريقة التي تتم فيها عملية اتخاذ القرارات في المدرسة.

أما ماكلور (McClure, 1998) فأضاف أن المشاركة في صنع القرار ليست حكما ذاتيا للمدير ولا سيطرة للمدرس، لذا فهي لا تعني نقل الوظيفة الإدارية من المديرين إلى أعضاء الطاقم في مجتمع المدرسة، وانما نقل لبعض القرارات التي كانت تتخذ عادة في المكتب المركزي في المحافظة إلى مستوى المدرسة نفسها، مع السماح لأعضاء الطاقم بالمشاركة في القرارات التي يتخذها المدير عادة.

وأضاف كونلي (Conley, 1990) إلى وجود أنماط مختلفة للمشاركة فهناك **التقليدية**، التي تقوم على النصح والإرشاد كآلية لزيادة مشاركة المدرس في التأثير على القرار، **وهناك الحديثة** كالإدارة المعتمدة على المدرسة. وهذه الأنماط المختلفة من المشاركة تؤدي إلى وجود عدم رضا عند كل من الإداريين والمعلمين، ويعود هذا إلى الفشل في القدرة على التمييز بين الاتجاهات الحساسة، وهي **السلطة والتأثير، فالسلطة** تنبع من الحق القانوني في اتخاذ القرار وتنفيذ الآخرين له، (المديرون يمتلكون سلطة توزيع المدرسين والطلبة على صفوف معينة، والمدرسون عندهم سلطة تطبيق التعليم) **والتأثير** ينبع من القدرة على تشكيل القرار من خلال وسائل غير رسمية مثل قوة الشخصية والخبرة وقدرة المعلم في التأثير، فالسلطة والتأثير

تخدمان دور المعلم في المشاركة، هذا وبإمكان المعلم الحصول على المشاركة من خلال زيادة التأثير على القرار دون أن تكون له السلطة في تنفيذه.

وعلى الرغم من اختلاف وجهات النظر حول تعريف المشاركة إلا أن هناك اتفاقا على أنها عملية، تهدف إلى نقل القرار التربوي لمستوى المدرسة، حيث تتحول المدارس إلى مجتمعات، تسمح بمشاركة المعنيين الأقرب إلى الطلبة بشكل هادف وبناء في القرارات التي تؤثر عليهم، وتمكنهم من استغلال خبراتهم لتطوير وتفعيل العملية التربوية(Liontos & McClure, 1998 ; Lashway, 1997)، فكل من حضر عملية المشاركة وكان له الحق في إعطاء الأفكار، وإبداء الرأي والمشورة اعتبر مشاركا (Danile, 1981).

وأشار كل من ماكلور، ولينتوس ولاشوي (Liontos & Lashway, 1997 ; McClure, 1998) إلى قيام المشاركة على افتراضات أساسية مشتركة وهي أن الأشخاص الأكثر قربا من الطلبة، والأكثر تأثرا في القرار يجب أن يكون لهم دور في صنعه، فهم أفضل من يصنع قرارات حول تعليم طلبتهم. كما أن المدرسين وأولياء الأمور يجب أن يكون لهم رأي حول السياسات والبرامج التي تؤثر على مدارس أبنائهم، هذا ولن يكون التغيير فعالا وطويلا إلا إذا شعر من يطبقه بالمسؤولية تجاهه.

مزايا المشاركة:

بما أن صنع القرار المشترك إصلاح يعمل على تغيير موازين القوى داخل المدارس بحيث يتم نقل جزء من صلاحيات المديرين إلى مجموعة المدرسين ليشاركوهم في صنعها، فقد ظهرت العديد من الدراسات التي تناولت عملية المشاركة هذه في الدراسة والتجريب على اعتبارها اتجاها حديثا في التربية له أهمية وأثر كبيران على العملية التعليمية التعلمية يتمتع بالعديد من المزايا والإيجابيات التالية:

إن إشراك المرؤوسين في اختيار الأهداف المدرسية يؤدي إلى إيجاد مزيد من التطابق، والتوافق بين أهداف التابعين وأهداف المنظمة، فتقل فرص ظهور الصراع بينهما، وتزيد سيطرة الفرد في عمله فيشعره ذلك بالانتماء للمؤسسة، ويسهم في زيادة إنتاجه، وعليه يصبح الأفراد أكثر تفاعلا، وتوقعا للاحتمالات والضغوطات الاجتماعية الناجمة عن المشاركة (كلالدة، ١٩٩٧).

أما النوري (١٩٨٦) وكونلي (Conley, 1991) فأشارا إلى أنه يتم التأكيد على الشعور بالمسؤولية تجاه المؤسسة في المشاركة في صنع القرارات، فتتحرك الطاقات الكامنة والكفاءات والخبرات المتوفرة لدى المرؤوسين لمعالجة القضايا التربوية المختلفة، ويساعدهم هذا في حل المشكلات، ويجعلهم أكثر تقبلا للقرارات بدلا من معارضتها أو تأجيلها، فيتم إنجازها بسرعة وبأقل جهد ممكن.

وأضاف النوري (١٩٨٦) أن المشاركة تساعد على وجود جو من الديمقراطية، لأنها تقوم على مبدأ تكافؤ الفرص، وتسمح للجميع كل حسب موقعه ومسؤولياته بالمشاركة الفعلية في صنع القرار وتنفيذه، وهذا يؤدي إلى وجود ثقة متبادلة بين الإدارة والمرؤوسين، ويبني علاقات جديدة بين أطراف العلمية التربوية.

أما سمايلي (Smylie, 1996) فأفاد أن مشاركة المعلم في صنع القرار تتيح المجال للإداريين للحصول على معلومات حساسة تتعلق بمشاكل التدريس وغرف الصفوف مما يسهم في تحسين نوعية القرارات المدرسية والمنهجية.

وكشف العقلة (١٩٩٠) عن وجود علاقة قوية وإيجابية تتناسب طردا بين مستوى مشاركة المعلمين للمديرين في اتخاذ القرارات التربوية على مستوى المدارس في محافظة اربد الأردنية وبين الرضا الوظيفي للمعلمين.

في حين أظهرت دراسة ويز وكامبون (Weiss & Cambone, 1994) التي أجرياها على مدراس حكومية في الولايات المتحدة الأمريكية عمل نصفها تحت قيادة تقليدية والنصف الآخر تحت قيادة تشاركيه، أن صنع القرار المشترك يعزز من فرص المعلمين للتأثير على القرارات المدرسية لكنه في المقابل يأخذ من وقتهم وجهدهم الكثير.

أما دراسة إبراهيم (١٩٩٦) التي تناولت معلمي ومعلمات محافظتي بيت لحم وأريحا فأظهرت علاقة قوية وإيجابية تتناسب طردا بين مستوى مشاركة المعلمين في صنع القرارات التربوية على مستوى المدرسة والشعور بالولاء لهذه المدرسة. كما أظهرت فروقا في مستويات مشاركة المعلمين تعود لمتغير الجنس حيث كانت عند الذكور أعلى منها عند الإناث.

سلبيات المشاركة:

على الرغم من وجود العديد من الفوائد والإيجابيات لعملية المشاركة، إلا أنها لا تخلو من بعض العيوب والسلبيات التي تتمثل في زيادة عبء العمل على المشاركين، والإحباط الذي قد ينجم عن البطء في اتخاذ القرارات، إضافة إلى أنه قد يطلب من المعلمين والإداريين التغيير في سلوكهم مما يتطلب وقتا وجهدا إضافيين (Liontos & Lashway, 1997).

كما أن تطبيق القرار المشترك قد يؤدي إلى إرباك في الأدوار، والمسؤوليات، وصعوبات في تبني الأدوار الجديدة، وصراع على السلطة بين المديرين، والمدرسين، وأولياء الأمور، فعادة ما يظهر أشخاص يحاولون فرض آرائهم على حساب الهدف العام مما يؤثر سلبا على المجموعة (McClure, 1998).

هذا وبينت دراسة ديوك وزملاؤه (Duke et al. , 1980) أنه على الرغم من الفرص العديدة التي أعطيت لمعلمي خمس مدارس شمالي ولاية كاليفورنيا الأمريكية للمشاركة في صنع قرارات على مستوى المدرسة، إلا أن بعضهم أحجم عن المشاركة، إما بسبب قلقهم من أن

مكتبة جامعة بيرزيت الرئيسية

تؤدي هذه المشاركة إلى نقص في استقلاليتهم المهنية، أو خشية من مواجهة ردود فعل سلبية من الزملاء، أو خوفا من أن يؤثر ذلك على حقهم المكتسب في الترقيات.

وكشفت دراسة هيكس (Hicks, 1988) التي تناولت فيها مائة معلم في ٢٢ مدرسة ثانوية، أن المعلمين يشاركون في قرارات لها علاقة في المنهاج، والتطوير المهني والمدرسي، والنشاطات اللامنهجية، إلا أن هناك عدة معوقات قد تعطل هذه المشاركة كالنمط الإداري المتبع في المدرسة، وسنوات الخبرة والبيئة (المجتمع التي تتواجد فيه المدرسة).

في حين كشف التوم (١٩٨٦) عن عدم وجود أثر لعوامل الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في علاقة المشاركة في اتخاذ القرار لدى قيادي الإدارة المدرسية من خلال دراسة أجراها على عينة مكونة من ١٦٤ مديرا ومديرة لمدارس إلزامية وثانوية حكومية في المحافظات المختلفة في الأردن.

وأضاف الفرج (١٩٧٨) والنوري (١٩٩٧) أن سنوات الخبرة التعليمية تكسب المعلم القدرة على استخدام الوسائل والأساليب الفعالة في التعليم، إلا أنها لا تكسبه القدرة على ممارسة الأمور الإدارية.

وفي الخلاصة من الصحيح القول أن المدارس التي تطبق نظام المشاركة في صنع القرار هي أفضل من غيرها من المدارس التي تسودها البيروقراطية، لأن المشاركة عملية تعاونية يشارك خلالها مجتمع المدرسة في تحديد المشاكل وصياغة الأهداف والسياسات والقرارات وضمان تنفيذها بشكل جماعي، بدلا من الفردية وتمركز السلطة في يد مسؤول واحد أو فئة محدودة.

أبعاد ومجالات المشاركة:

أشار كونلي (Conley, 1990) إلى أن تباين آراء الباحثين حول المشاركة في اتخاذ القرار يعود للمنظمة ونظامها ورؤيتها للمشاركة، فهناك النموذج البيروقراطي الذي يركز على سلطة الإداريين الرسمية في إسناد وتفويض المهام والمسؤوليات، وفي سن القوانين التي تحدد سلوك المرؤوسين، حيث يتم تطبيق المركزية في التخطيط واتخاذ القرار، في حين توجهت البحوث الحديثة نحو تحقيق أهداف المؤسسة من خلال رؤية تنسجم مع النموذج المهني الذي يركز على القرارات المهنية وخبرة المدرسين في تشخيص وتحديد احتياجات الطلبة التعليمية، ويقترح أن يكون هدف المشاركة منح المدرسين الحق الذي يتوقعونه كمهنيين مختصين في المدرسة.

كما أشار سمايلي (Smylie, 1992) إلى وجود اتفاق على أن صنع القرار هو تركيبة متعددة الحقول، وأن نتائج المشاركة تختلف طبقا للمجال الذي تتم فيه، إلا أن هناك إجماعا ضئيلا فيما يتعلق بهذه المجالات وكيفية تحديدها، كما هناك اعترافا بأن الفصل بين المجالات في عملية المشاركة يعقد فهم العملية.

فقد حدد كل من ألوتو وبلاسكو (Alutto & Belasco, 1972) اثنى عشر مجالا للمشاركة في بعد واحد شمل المواضيع الإدارية والتنظيمية والتقنية والتوظيف من خلال دراسة أجرياها في منطقتين تعليميتين إحداهما ريفية والأخرى مدنية شارك فيها ٤٥٤ مدرسا ومدرسة ضمن الفئات الثلاث للمشاركة (محروم ومشارك ومشبع)، وكانا أول من دافع عن المفهوم النسبي للمشاركة (أي أن المدرسين يقيّمون حاجاتهم إلى المشاركة بالاعتماد على مقارنة مقدار التأثير الحالي بالتأثير المرغوب) من خلال دراسة الفرق بين المشاركة الحالية والمرغوب فيها.

كما أظهرت الدراسة أن لدى المعلمين الشباب في المدارس القروية رغبة أعلى في المشاركة من مدارس المدينة.

هذا وأثبتت الأبحاث التجريبية الحديثة أن مفهوم المشاركة متعدد الاتجاهات وهذا يساهم في الكشف عن الطبيعة الدقيقة لمحتوى ومجالات القرار، ويركز على **الخصائص الأفقية** للمشاركة (الفرد ومجالات المشاركة) بدلا من التركيز على **التوزيع العمودي** (الفرد وكمية المشاركة) وأراد مهرمان وزملاؤه (Mohrman J., Cooke, & Mohrman, 1978) من خلال دراسة أجرياها توضيح فائدة الأسلوب المتعدد الاتجاهات في قياس المشاركة بشكل أفضل، فاستخدما نفس المجالات التي استخدمها ألوتو وبلاسكو ١٩٧٢، فأظهرت النتائج عن وجود بعدين للمشاركة إداري وتقني، فجاءت المشاركة الحالية أعلى في المجال التقني منها في المجال الإداري، كما بينت النتائج أن هناك ارتباطا بين المشاركة الحالية والمرغوب فيها مع كل من الرضا وغموض الدور.

وهدفت دراسة بكراخ وزملائه (Bacharach et al. , 1990) التي شملت ٨٤٤ معلما، ومعلمة في المرحلة الابتدائية و٦٨٩ معلما في المرحلة الثانوية، إلى إظهار فائدة الطريقة التقيمية متعددة المجالات لفحص مستوى المشاركة الحقيقة والمرغوب فيها، فقام بكراخ وزملاؤه بتعديل المجالات التي اقترحها مهرمان وزملاؤه عام ١٩٧٨ وحددوها في محورين: **تقني** يتعامل مع التنفيذ الآني للأنشطة حيث تعاملوا معه على أنه إجرائي بطبعه، **وإداري** يتعلق في توزيع مصادر المؤسسة والسياسة العامة لها، واعتبر على أنه استراتيجي، هذا وحاول بكراخ وزملاؤه التمييز بين ما إذا كانت القرارات الإجرائية والاستراتيجية تؤثر سلبا على الفرد أو المؤسسة ككل، لذا اقترحوا أربعة أبعاد للقرار هي: استراتيجي/ فردي، واستراتيجي/ مؤسسي، وإجرائي/ فردي، وإجرائي/ مؤسسي ضمن ١٩ مجالا لصنع القرارات.

وبناء على هذا التصنيف أظهرت النتائج أن رغبة المعلمين في المشاركة في القرارات التي ترتبط مباشرة بالتعليم ونتائج الطلبة أعلى من رغبتهم في المشاركة في قرارات تتعلق في إدارة المدرسة واتفق في هذا مع نتائج مهرمان وزملائه عام ١٩٧٨.

وأشار تيلور وبوجوتش (Taylor & Bagotch, 1994) في دراستهما حول أثر مشاركة المعلمين متعددة الأبعاد على تحصيل وإنجاز كل من الطلبة والمعلمين التي استخدما فيها نفس الأداة التي طورها بكراخ وزملاؤه عام ١٩٩٠، واعتمدا طريقة ألوتو وبلاسكو عام ١٩٧٢ لمعرفة مدى بلوغ المعلمين حد الإشباع والتوازن من فرص المشاركة أو الحرمان إلى وجود أربعة أبعاد للمشاركة **تكنولوجيا مرافقة، وإدارة ،وتعليم، ومواد تعليمية** وبهذا يكونان قد اتفقا مع نتائج الدراسة التي قام بها بكراخ وزملاؤه سابقة الذكر فيما يتعلق ببعدي **الإدارة والتكنولوجيا**، واختلفا معه بعدم ظهور **البعد المتعلق في المشكلات الوظيفية** وفي اعتبار بعدي **التعليم والمواد التعليمية** بعدين منفصلين وليس بعدا واحدا.

وأشار جونغ مانس (Jongmans, 1998) إلى وجود نوعين للمشاركة في تحديد السياسة المدرسية: **تربوي** يتضمن مواضيع لها علاقة بالممارسات التربوية، يرسمها في العادة المدرسون، **وإداري** يتضمن ظروف الممارسات التربوية ويرسمها في العادة الإداريون. وبين أنه لا يوجد على أرض الواقع في المدارس دمج بين النوعين مما أضعف قدرة المدرسة على رسم سياسة محددة لها.

وأشار كرانز وميرفي (Krantz & Murphy, 1994) إلى خشية المعلمين من المشاركة في قرارات تتعلق بعملهم ومستقبلهم المهني، وان كان لهم مشاركة فهي صورية، فعادة ما يقوم المعلمون بصنع القرارات على مستوى الصف والمديرين على مستوى المدرسة دون أن

يتم التشاور فيما بينهم، ويعني هذا أن خبرة المعلمين والمديرين في مهارة المشاركة في اتخاذ القرار محدودة (Liontos & Lashway, 1997).

لذا يجب ألا يفرض نظام المشاركة في صنع القرار من أعلى إلى أسفل وعلى الجميع، لأن هناك من عنده استعداد لتحمل الأعباء والمسؤوليات الإضافية، وهناك من لا يريد، مما يخلق نوعا من الإحباط والضغط وعدم الرضا عند المعلمين من ناحية، ويضعف المدرسة من ناحية أخرى (Liontos & Lashway, 1997; Krantz & Murphy, 1994).

وعليه فان تطبيق نظام المشاركة وغيره من النماذج التي تدعو إلى التغيير ليست بالمهمة السهلة تحتاج إلى خبرة، ومهارة، وتعاون، ودعم جميع المعنيين في العملية، وهذا يتطلب تهيئة مستقبلية للجو المدرسي الذي ستطبق فيه، وإعدادا جيدا لجميع القائمين على العملية مخططين وقادة وإداريين ومعلمين وطلبة، وذلك من خلال تطوير خطة واستراتيجية واضحة ومحددة تركز على كيفية تطوير التعليم والتعلم.

ويشير ماكلور (McClure, 1998) إلى أن المدارس التي ترغب في تطبيق نظام المشاركة بحاجة إلى مدير ميسر ومسهل للعملية، عنده قدرة على القيادة والتفويض، يلتزم سياسة التطوير المهني على اعتباره نشاط مدرسي مستمر يتم من خلاله تطوير قاعدة معلومات مشتركة بالإضافة إلى التدريب على استراتيجيات التدريس والمناهج والتقييم. كما أنّ هناك حاجة للتدريب على مهارات الاتصال، والتواصل الاجتماعي مثل صنع القرار الجماعي، وحل الصراع، ومهارات القيادة، وإدارة الاجتماعات، وعمل الميزانية، والمقابلات، بالإضافة إلى وجود حاجة لإعادة إعداد جداول المدرسين لإعطائهم وقتا للمشاركة في صنع القرار.

فنظام المشاركة يطبق عندما يكون المديرون وطاقم المدرسة مستعدين لذلك، ويختارون الوقت المناسب للتحول، كما يجب أن يرافقه تغييرات في الإدارة والمسؤوليات ابتداء من أعضاء الإدارة التعليمية وانتهاء بأولياء الأمور.

المشاركة والتطور المهني:

إنَّ السماح للمدرسين منذ بداية خبرتهم في المدرسة بالمشاركة في صنع القرارات المهمة التي تؤثر على المدرسة لهو عنصر هام من عناصر تعزيز مجتمع المدرسة، فمن خلال المشاركة يفسح المجال أمام المدرسين الجدد للتعامل مع مدرسين يعتبرون نموذجا لمجتمع المدرسة الذي يعبر عن قيم التعاون والتطور الشخصي، وبذلك يشعرون بأن وجهة نظرهم تقبل وتحترم، وأن الآخرين مهتمون بهم. كما أن المشاركة تكسبهم آفاقا جديدة حول طريقة عمل المدرسة وما هي المصادر المتوفرة لمساعدتهم ليصبحوا مدرسين جيدين (Magjuka, 1990).

فهناك العديد من الدراسات التي تظهر استعداد المدرسين لمنح وقت أكبر للتغييرات إذا ما اعتقدوا أنها ستكون ذات أثر إيجابي على تحصيل الطلبة، فالمعلمون يظهرون اهتماما في المشاركة في اتخاذ القرار من أجل تحسين الأهداف، ومن أجل زيادة فعالية المدرسة (Taylor, 1997).

وينظر عادة إلى التأثير التربوي لعملية المشاركة حسب الفوائد المباشرة منها. ففي دراسة مطولة لسمايلي (Smylie, 1996) استغرقت خمس سنوات، استنتج منها أن هنالك علاقة بين مشاركة المعلمين في صنع القرارات ضمن آليات **الضبط والتحكم** (التي تركز على استقلالية المعلم في الصف)، و**الدافعية، وتعلم المعلم، وتطويره مهنيا**، وبين التحسين التربوي والتحصيلات الأكاديمية للطلبة حيث كانت نتائج الطلاب في موضوعي الرياضيات والقراءة

مرتفعة. كما ظهرت علاقة بين المشاركة في اتخاذ القرار والاستقلالية الفردية للمعلمين، فكلما زادت درجة المشاركة ارتفعت مسؤولية المعلم، وزادت مجالات إفادته وتعلمه، وقلت عزلته.

وفي دراسة أجراها كلون ووايت (Clune & White, 1988) تبين أن إعطاء المعلمين صلاحيات أكبر للمشاركة في صنع القرارات التربوية والإدارية على مستوى المدرسة يعود بالنفع الكبير على كل من المعلمين والمدرسة، فمشاركة المعلمين في صنع القرارات التي تتعلق في الميزانية ساهم في تحديد أبواب الصرف المختلفة حسب أولوياتها، وولد ذلك آثارا إيجابية على البرامج والمواد التعليمية وعلى عدد المعلمين ورواتبهم. وكذلك فإن إعطاء دور أكبر للمعلمين في صنع قرارات تتعلق بتطوير المناهج مكّن من تطوير واختيار البرامج والمواد التعليمية، والكتب المقررة، وفي تحديد برامج التدريب أثناء الخدمة.في حين أن مشاركة المعلمين في اتخاذ قرارات التوظيف أتاحت الفرصة لتوزيع الوظائف الكاملة والجزئية، وساعدت في تحديد عدد المعلمين المنتظمين والأساتذة المساعدين.

كما وأشارت دراسة وايت (White, 1992) إلى دور الصلاحيات الممنوحة للمعلمين ضمن لامركزية شديدة لصنع قرارات على مستوى المنهاج والموازنة والتوظيف فتبين أن ٧٨% من المعلمين شاركوا وبشكل شخصي في وضع قرارات الموازنة، فشعروا بأهميتهم وأحسوا بالمسؤولية واتفقوا حول الأهداف، وتحسنت قدرتهم على تلبية الاحتياجات الخاصة لطلبتهم من خلال تحديد الأولويات وانتقاء المواد الأكثر احتياجا، كما شارك ٩٠% من المعلمين في صياغة المناهج وساهموا في انتقاء الكتب المقررة، واختيار ورش العمل أثناء الخدمة، وقاموا في الاتصال بزملاء العمل، والمديرين في مدارس أخرى، فارتفع مستوى التنسيق والتعاون على نطاق اللواء والمناطق الأخرى فشعر المعلمون بأهمية مهنتهم، واتيحت لهم فرص أفضل للتعبير عن آرائهم وصب مزيد من الطاقات في التعليم، في حين شارك ٣٧%

من المعلمين في اتخاذ قرارات التوظيف وفي لجان استخدام المعلمين، مما سهل استخدام معلمين بمواهب خاصة تتلاءم واحتياجات الطلبة.

وبين تومسن وهلواي (Thomson & Hollaway, 1997) من خلال دراسة قاما بها الترابط بين تطور المعلم وتطور المنهاج، وأن الإجراءات التي اعتَمَدَتْ في تطويرها للطاقم على إشراك الطاقم في عملية صنع القرار وتبادل المعلومات في بيئة تعاونية ساهمت بشكل إيجابي في تشجيع النمو المهني، كما أن القيادة الداعمة والمسهلة لعبت دورا في نجاح مجهودات تطور المعلم. هذا ولمس المدرسون الجدد دفء العلاقات السائدة في المدرسة، فشعروا بأنهم محل ترحيب مما شجعهم على تقديم مبادرات نحو التطور.

وأشار هال (Hall, 1968) إلى أهمية الاستقلالية في صنع القرار حيث إنها تشجع وتزيد من مهنية المدرس، ودعا إلى إشراك المدرس وبشكل فعال في عملية صنع القرار خصوصا تلك التي يكون لها تأثير على حياته الشخصية والمهنية.

أما تو وزملاؤه (Toh et al. , 1996) فأظهروا أن مهنية المدرس لا تعتمد على تأهيله الأكاديمي، ولا على سنوات الخبرة فقط، بل على مدى مشاركته في اتخاذ القرار أيضا. كما أن وجود الإدارة الداعمة في المدرسة سيشعر المعلم بأنه جزء من فريق عمل وهذا سيساهم في تطويره مهنيا.

وأظهرت نتائج الدراسة التي قام بها جونغ مانس (Jongmans, 1998) إلى وجود علاقة إيجابية وقوية بين مشاركة المعلمين للإداريين في صنع القرارات التربوية والإدارية على مستوى المدرسة وقدرة تلك المدرسة على رسم سياستها. كما تبين أن هناك علاقة قوية وإيجابية بين هذه المشاركة وفعالية سياسة التدريب أثناء الخدمة.

أما ماجوكا (Magjuka, 1990)، الذي ينظر إلى المشاركة على أنها عملية تعكس التفاعل بين أعضاء المؤسسة، فيضيف أن العملية التشاركية تساهم في زيادة الاتصال والتواصل بين المديرين والعاملين في المدرسة، وتعمل على تعميق فهمهم لطبيعة العمل، وتسهل تحقيق المهام وتزيد من معدل تبادل المعلومات بين الأفراد والجماعات، وتتيح الفرص لأعضاء طاقم المؤسسة لإسماع أصواتهم وللتأثير على القرارات الهامة، فيساعدهم ذلك في التخلص من الشعور بعدم العدالة الناتجة عن تقسيم المراتب الوظيفية. كما أن زيادة مستوى المشاركة في صنع القرار يعود بالفوائد النفسية على الفرد حيث يفترض أن تساهم مشاركته في إشباع الحاجات النفسية الداخلية لديه في السيطرة على السلوك الخاص به. كما أنها تحسن وتسرع عملية التطوير المهني، وتحسن من نمط المكافآت حيث تعطي مجالا للجميع بالظهور بغض النظر عن الموقع في المؤسسة.

وفي دراسة أجراها ديوك وزملاؤه (Duke et al. , 1980) تبين أن المعلمين الذين يشاركون في صنع القرارات التربوية على مستوى المدرسة يشعرون بالكفايات المهنية وبأهميتهم الشخصية والمهنية، وهذا الشعور يزداد في حالة تم تطبيق القرارات الناتجة عن عملية المشاركة وكان لها نتائج إيجابية على العملية التعليمية التعلمية.

المعتقدات:

المعتقدات كلمة يلفها الغموض، قد تأتي تحت غطاء: الاتجاهات، والقيم، والآراء، والأفكار، والإدراك، والمفاهيم، والنظم المفاهيمية، وافتراضات مسبقة، ومقترحات واضحة، ونظريات شخصية، وعمليات عقلية داخلية، واستراتيجيات سلوكية، وقواعد ممارسة، وقوانين، وتوجهات، وذاكرة، واستراتيجية اجتماعية، وهذه تسميات قليلة من تلك التي ذكرت في الأدبيات (Pajares, 1992).

وتعتبر المعرفة جزءا من المعتقدات، فعندما تتجمع المعتقدات حول موضوع أو موقف معين قبل الإجراءات فإن هذا الخليط يصبح اتجاها. وقد تصبح هذه المعتقدات قيما تتضمن الوظائف التقييمية والمقارنة وإصدار الأحكام وتحل محل الافتراضات المسبقة. فالمعتقدات والقيم والاتجاهات تشكل النظام التقييمي عند الفرد (Pajares, 1992).

وأشار بيجارس (Pajares, 1992) إلى عدة تعريفات نجمت عن دراسة المعتقدات في ميادين مختلفة منها مايلي:

١. عرفها روكيه (Rokeach, 1968) على أنها مسلمات حول الذات والواقع المادي والاجتماعي، فهي شخصية جدا لا تتأثر بوسائل الإقناع، تكون في الوعي واللاوعي، ويمكن استنتاجها مما يقوله الناس أو يفعلونه وعادة ما يسبقها عبارة (أنا أعتقد..) وقد تكون وصفية أو تقييمية.

٢. أفاد نسبت وروس (Nisbett & Ross, 1980) بأنها مقترحات منطقية واضحة حول خصائص الأشياء وتصنيفها.

٣. المعتقدات بالنسبة لسيجل (Sigel, 1985) تمثيل عقلي للخبرة، تؤخذ على أنها صحيحة وترشد سلوك الفرد.

٤. وعرفها هارفي (Harvey, 1986) على أنها تمثيل فردي وشخصي للواقع تحدد سلوك الفرد وتفكيره وتمتلك صدقاً وثباتاً.

وأضاف بيجارس (Pajares, 1992) أن البحث التربوي تمكن من اختيار تعريف إجرائي خاص به وهو "أن المعتقدات تعتمد على التقييم وإصدار الأحكام".

وعرفها بلوك وهاسلب (Block & Hazelip, 1994) على أنها المعلومات التي يحملها شخص معين حول شيء معين قد يكون شخصاً، أو مجموعة أشخاص، أو مؤسسة، أو سلوكاً،

أو سياسة. والسمة الملازمة لهذا الشيء قد تكون صفة، أو ميزة، أو ناتجاً، أو حدثاً. وأشار إلى أن معظم الأدبيات حول معتقدات المدرسين ونظم المعتقدات تعاني من عدة مشاكل، فهي متحيزة عرقيا، فكثيرا منها ما يأتي من الدول الغربية المتقدمة وخصوصا الولايات المتحدة الأمريكية، تركز على معتقدات المدرسين في مجال ضيق من عملهم مع أن موضوع معالجة تعلم الطالب يتداخل مع جميع الأنشطة اليومية للمدرس.

وأشار كل من بورك وبنتام (Borko & Putnam, 1995) إلى أن رؤية المعلمين لدعوات التغيير والتطوير تتأثر بمعتقداتهم حول ممارسات العملية التعليمية التعلمية، فطريقة تفكيرهم تؤثر في سلوكهم داخل الصف. ولكي نساعد المعلمين في تغيير ممارساتهم يجب أن نساعدهم في توسيع مداركهم وتطوير نظم معلوماتهم ومعتقداتهم.

وبما أن المعتقدات تؤثر على قرارات وإدراك المعلمين فإن فهمها أمر ضروري لعملية تطوير المعلم مهنيا ولممارساته العملية (Nespor, 1987).

وأضافا بلوك وهازلب (Block & Hazelip, 1994) إلى أن معتقدات المدرسين تحدد الإصلاحات المدرسية وتتدخل في النوايا والاتجاهات والإجراءات. ولفهم دور المعتقدات في إعادة هيكلية وإصلاح المدارس يجب تذكر ثلاثة أشياء هي: **أولا** تختلف المعتقدات في **قوتها**، فبعضها يكون قويا، خاصة تلك التي تتعلق في الطلبة وتعلمهم. **ثانيا**: تختلف المعتقدات في **نوعها**، فهناك **الوصفية** التي تنجم "عن الملاحظة الشخصية، وهي الأكثر مقاومة للتغير، لأنها ناتجة عن خبرة المدرس التدريسية". **والإستنتاجية** التي تنجم "عن الاستنتاج حول الملاحظات"، **والمعلوماتية** "التي تأتي من مصادر خارجية". **ثالثا**: المعتقدات تبدأ في التراكم مع مرور الزمن لتشكل **شبكة أو نظام معتقدات**، وعندما يتشكل هذا النظام فإن تغير أي معتقد يصبح مستحيلا أو في غاية الصعوبة دون إحداث تغير في نظام المعتقدات الذي يعتبر ذلك المعتقد جزءا منه.

كذلك بالنسبة للمشاركة في اتخاذ القرارات فإن الاختلافات بين المعتقدات التي يحملها المشاركون بخصوص هدف نظام المشاركة سوف يؤدي إلى تطوير قواعد مختلفة لتقييم تكلفة وفائدة وإجراءات نظام المشاركة (Magjuka, 1990).

وفي مجال الإدارة التربوية فان الاهتمام بمعتقدات الإداريين أخذ يزداد خاصة فيما يتعلق بالقيادة والمشاركة في اتخاذ القرارات وبهذا الخصوص اقترح (Scott, 1992) جانبين للقيادة المؤسساتية سلوكي وعقائدي. حيث بدأ حديثا الاهتمام بالجانب العقائدي يتزايد على اعتباره يتكون من قيم وأعراف وتوقعات يمكن استنتاجها واستخلاصها من معتقدات ومدركات أعضاء المؤسسة.

واعتبر ديوك (Duke, 1998) المنظور العقائدي للمؤسسة طريقا لفهم القيادة باعتبارها وظيفة أو آلية عمل تعبر عن معتقدات وقيم وتوقعات أعضاء المؤسسة. فأعضاء المؤسسة يحملون أنواعا مختلفة من المعتقدات تؤثر على كيفية تفكيرهم في قادتهم، وعند دراسة هذه المعتقدات تتكشف لنا معلومات هامة عن قيم وأخلاقيات وأعراف المؤسسة. وقد تتباين هذه المعتقدات داخل المؤسسة الواحدة إلا أن عددا كبيرا من الأعضاء سوف يتشارك في حملها بحيث تشكل ما يعرف باسم الهيكل العقائدي. وهذا النظام المكون من معتقدات وقيم تحكم طرق تفكير وسلوك الأفراد تلعب دورا هاما في فشل أو نجاح تطبيق نظام إدارة المدرسة لذاتها (Oswald, 1997).

وهناك عدة طرق لتقييم معتقدات المدرسين حسب كوغن (Kogan, 1990) هي:

١. **الطرق المباشرة غير الاستنتاجية** التي تعتبر من أقدم المعايير التي استخدمت في تقييم معتقدات المعلمين، أو **الاختبارات القصيرة** على مدرج ليكرت الخماسي التي تعتبر من أكثر

الوسائل المباشرة لقياس المعتقدات. فعادة ما يجيب المدرسون على أسئلة الاستبيان بوضع إشارة في المربع المناسب الذي تتراوح إجابته بين موافق بشدة..ولا أوفق أبدا.

٢. **الطرق التي تعتمد على لغة المدرس الوصفية:** وهي مجموعة من الوسائل تستخدم في الكشف عن معتقدات المدرسين من خلال **عد** الكلمات التي تتكرر في وصف المدرس، أو **الاستعارة أو التشبيهات (Metaphors)** حول مدركات وتوقعات المدرس عن عمله في العملية التعليمية وعن دور الطالب فيها.

٣. **الخرائط المفاهيمية:** التي تركز على النواحي المعرفية في المعتقدات بحيث يعطى المشارك نقطة انطلاق ويطلب منه أن يقوم بعملية عصف ذهني لجميع المصطلحات المرتبطة بالمصطلح الأول وأن يضع تلك المصطلحات في شجرة معان مرتبطة بعضها مع بعض.

٤. **تقييم معرفة المعلمين بكيفية تعليم المحتوى** من خلال الملاحظة الصفية والمقابلات.

٥. **تقييم التأمل الذاتي والمعرفة فوق الادراكية.**

هذا ويفضل استخدام أكثر من طريقة لقياس المعتقدات وذلك لصعوبة استنتاجها.

المشاركة والرغبة:

هناك جانبان للمشاركة يجب أخذهما بالحسبان هما المشاركة الفعلية والرغبة في المشاركة (Bacharach, 1990)، وأشار ايمبر ونايدت (Imber & Neidet, 1990) إلى أن هذه الرغبة قد تحبط وتعطل اهتمام المعلمين في عملية المشاركة ، فالرضا عن المشاركة لن يكون عاليا إذا ما اعتقد المعلمون بأنهم غير مؤهلين للعملية ولا يوجد عندهم القدرة على التأثير فيها وبالتالي فمشاركتهم ليست في موضع ترحيب من إدارة المدرسة. كما أن شدة الرغبة في

المشاركة تعتمد على المرحلة التي يسمح فيها للمعلمين بالمشاركة، وإذا ما كانت هذه القرارات ستؤثر على حياتهم الشخصية والمهنية كالحصول على مكافآت محسوسة مثل وقت أطول للتخطيط، وحصص أقل، واجر أكبر.

هذا وكشف سمايلي (Smylie, 1992) عن وجود علاقة بين رغبة المعلمين في المشاركة في صنع القرارات على المستوى المدرسي وبين قدرات المعلمين في الإسهام في صنع القرارات وإحساسهم بالمسؤولية في عملهم والاهتمام في طلبتهم، إضافة إلى الأفكار التي تؤثر على علاقة المعلمين بعضهم ببعض، حيث يؤثر المعلمون على دافعية بعضهم للمشاركة. كما تلعب العلاقة بين المدير والمعلمين دورا في الرغبة في المشاركة في صنع القرارات، فنتائج الدراسة أظهرت أن المدير المنفتح أكثر تقبلا لآراء واقتراحات المدرسين، وأكثر استعدادا للاستفادة من قدراتهم من المدير المنغلق على نفسه، هذا وتباينت رغبات المعلمين في المشاركة حيث أن ٤٠% رغبوا في المشاركة في قرارات تطوير المناهج، و ٣٦% رغبوا في المشاركة في قرارات التوظيف، بينما رغب ٣١% في المشاركة في القرارات الإدارية والمالية و ٥٨% في قرارات تطوير المدرسين.

وهدف تيلر (Taylor, 1997) في دراسة تناول فيها مدارس تسمح بمشاركة المعلمين في صنع القرارات التربوية على مستوى المدرسة إلى تصنيف المعلمين على أساس الرغبة والمشاركة الفعلية، فميزت الدراسة بين أربعة أنواع من المعلمين في هذا المجال: **الحاصل على حقه** وهو "من يرغب في المشاركة ويشارك"، **والمحروم** "من يرغب في المشاركة ولكنه لا يشارك"، **والمشارك** "من لا يرغب في المشاركة ولكنه يشارك"، **والمنعزل** "من لا يرغب في المشاركة ولا يشارك". هذا ولم يظهر اختلافا كبيرا بين المعلمين المشاركين في مجموعة الحاصل على حقه والمنعزل بالنسبة للعمر وسنوات الخبرة وسنوات العمل في نفس المدرسة،

فكان المعلمون المشاركون في هذه المجموعات أصغر عمرا وأقل خبرة من غيرهم في المجموعات الأخرى. أما فيما يتعلق بالمؤهل العلمي فتبين أن معظم الحاصلين على درجة الماجستير فأعلى هم الأكثر رغبة في المشاركة، في حين ظهر أن المعلمين في مجموعة الحاصلين على حقهم في المشاركة كان عندهم شعور أعلى بالفاعلية وارتباط أكبر بتحسين أداء الطلبة.

وفي دراسة ميرفي (Krantz & Murphy, 1994) التي هدفت إلى تحديد مدى مشاركة المعلمين الحالية والمرغوب فيها في صنع القرارات على مستوى المدارس الثانوية في المناطق الريفية من كولومبيا البريطانية، أظهرت النتائج أن معظم المدرسين يرغبون في المشاركة، لكن طبيعة ومستوى المشاركة يختلف من مدرسة لأخرى، فأعلى رغبة سجلت للقرارات كانت التي لها تأثير سريع ومباشر على البيئة التعليمية والصفية ونتائج الطلبة. كما تبين أن الرغبة في المشاركة كانت أعلى من الحالية، لأن المعلمين كانوا مؤهلين، ويمتلكون كمّا من المعارف تمكنهم من المشاركة في صنع القرارات التي لها علاقة في الموازنة والتوظيف.

كما بينت دراسة اوندر (Awender, 1980) أن المعلمين يرغبون في المشاركة في قرارات تتعلق في المناهج، بينما لا يرغبون في اتخاذ القرارات النهائية في المجالات الاقتصادية والمشاكل المدرسية والضبط المدرسي.

هذا وأشار موري (Mowery, 1984) إلى أن المعلمين يشاركون في قرارات تتعلق بالمنهاج والطلبة أكثر من مشاركتهم في قرارات إدارية على مستوى المدرسة. في حين بينت دراسة أجراها دانييل (Daniel, 1988) التي هدفت إلى معرفة آراء المعلمين حول مشاركتهم في اتخاذ القرارات المدرسية، أن مستويات المشاركة المرغوبة تتجه نحو القرارات الإدارية والتنفيذية، وأن المعلمين الذكور يرغبون في المشاركة أكثر من الإناث.

أما نصر (١٩٨٨) في دراستها التي أجريت في الأردن حول مشاركة المعلمين والمعلمات في المرحلة الثانوية في صنع القرارات التربوية على مستوى المدرسة، فأظهرت أن المعلمين والمعلمات يرغبون بالمشاركة في صنع القرارات على المستوى التربوي بدرجة أعلى منها بالمشاركة في صنع القرارات على المستوى الإداري. في حين أظهرت دراسة بورك (Burke, 1988) أن المعلمين يشاركون وبشكل فعلي في قرارات تنفيذية أكثر من المعلمات، كما أن المعلمين ذوي الخبرات الطويلة يرغبون في مشاركة أكبر في القرارات الإدارية التنفيذية.

وأظهرت دراسة الطاهر (١٩٩٨) حول "المشاركة في صنع القرار التربوي في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة وأثره على الانتماء" أن المشاركة الحالية للمعلمين تركزت في مجالات البعدين الفني/ الإجرائي على مستوى الفرد والإداري/ الإجرائي على مستوى المنظمة، كما أظهرت النتائج أن هناك علاقة قوية بين مستوى المشاركة الحالية وانتماءات المعلمين، وإن لم يظهر أي أثر لعامل الجنس في هذه العلاقة ولا في مستوى الرغبة في المشاركة.

أما دراسة النابه (١٩٩٤) التي سعت إلى فهم واقع عملية اتخاذ القرار على المستوى المدرسي في دولة الإمارات فأظهرت إلى أن ٨٧% من عينة الدراسة البالغة ٢٨١ معلما وإداريا اعتبر أن القرار الصحيح هو الذي يستند على مبدأ المشاركة الواسع، وأشار ٢٧% إلى أهمية المشاركة بدرجة ما. ولم تظهر الدراسة أي اختلاف في الرغبة في المشاركة بين المجموعات يعزى إلى عوامل الجنس والخبرة والمؤهل.

التطوير المهني:

انصبت جهود الإصلاح التربوي في فترة الستينيات والسبعينيات على المناهج، ثم توسعت في السنوات الأخيرة لتشمل ظروف الحياة المهنية ونوعيتها التي يحياها المدرسون، وتأثير ذلك على التزامهم في العمل (Chia, 1996).

ودعت الجهود الحديثة لإصلاح الممارسات التربوية المدرسين للتدريس بطريقة جديدة تختلف عن تلك التي تعلموا فيها كيفية التدريس، لمساعدة الطلبة على تطوير فهمهم وتفكيرهم، وعلى تمليكهم القدرة على حل المشكلات، وبناء المعلومات، وتجديدها، واختراعها، وعلى التعبير عن أنفسهم بكفاءة وفعالية أكبر. كما برزت الحاجة لمعرفة معتقدات المدرسين الحالية حول ممارسات العملية التعليمية التعلمية، لأن هذه المعتقدات تؤثر على رؤيتهم إلى دعوات التغيير والتطور (Borko & Putnam, 1995).

تطور مفهوم التطور المهني:

أشار جاريت وباولز(Garrett & Bowles, 1997) إلى استخدام مصطلحات **تطوير الطاقم، التدريب أثناء الخدمة والتطور المهني** بشكل تبادلي لتعكس الجهة التي تدعم هذا النشاط. **فالتدريب أثناء الخدمة** يهدف إلى سد الفجوات لدى الأفراد والجماعات ذات الحاجات المتشابهة، ويتم تحديد برنامجه من خارج المدرسة وغالبا ما يكون لفترات قصيرة ولمرة واحدة فقط في موضوع محدد. في حين أن **تطوير الطاقم** (الكادر) يكون لجميع أفراد الطاقم في موضوع يحدده المدرسون لفترات زمنية متوسطة نسبيا. أما **التطوير المهني** فهو للأفراد أو

المجموعات ذات الحاجات المتشابهة التي يتم تحديدها من قبل الأفراد أنفسهم أو المدرسة، هدفه المهنة والشخص وعادة ما يكون لفترات طويلة.

وعرف جلاثرون (Glatthorn, 1994) تطور المدرس على أنه النمو المهني الذي يحققه المدرس نتيجة لزيادة في معارفه وخبراته المكتسبة ونتيجة لتقييمه المستمر لعمله المهني وطريقة تدريسه، وأضاف أنه بالإمكان التفريق بين مفهوم **تطوير المدرس** ومصطلحين آخرين هما: **تطور الوظيفة** (المهنة) وهو النمو الذي يحدث عندما يمر المدرس خلال الوظيفية المهنية بمراحل متتابعة وواضحة المعالم، و**تطوير الطاقم**: الذي يعتبر إحدى الوسائل المنظمة المستخدمة لإحداث تغيير وتطوير للمعلم أو المجموعات من خلال برنامج التدريب أثناء الخدمة.

أما هوي (Howey, 1985) الذي عرّف تطور المعلم على أنه الأنشطة الفردية أو الجماعية التي يقوم بها المعلم من أجل تطوير قدراته كمهني فحدد ستة جوانب متداخلة للتطور هي البيداغوجي، واكتشاف وفهم الذات، والمعرفية، والنظرية، والمهنية والوظيفية.

في السنوات الأخيرة لم يعد تطوير المدرس أساسا كافيا للتطور المهني، ووضع هذا المفهوم في إطاره الصحيح عندما حل محلّه مفهوم يشمل تطوير الفرد والمدرسة ككل. ومن أجل فهم تطور المدرس أشار **فولن وهارجريفس** (Fullan & Hargreaves, 1992) إلى أننا نحتاج إلى إطار شامل يأخذ في الحسبان أربعة عناصر أساسية هي:

١. **هدف المدرس**: التدريس مهنة أخلاقية، للعاملين فيها أهداف يسعون إلى تحقيقها أهمها تحسين نوعية التعليم والتعلم، وهذا يمكن تحقيقه من خلال توفير فرص للمعلمين لتوسيع وتحديث المعارف والمهارات، ومن خلال توفير مجال للتفكير الناقد وإبداء الرأي، والتعلم من الخبرات والتدرب على الأدوار والمسؤوليات الجديدة. وهذا يضمن مساهمة المدرس الفرد بفعالية من أجل تطوير المدرسة ككل.

٢. **المدرس كفرد وككائن اجتماعي**، يتأثر استعداده للمشاركة في التطوير المهني بعدد من العوامل المكونة، كالعمر، المرحلة، الوظيفة، الخبرة الحياتية والجنس. الأمر الذي يجد أثره في الاهتمام والدوافع ودرجة الاستجابة للتجديد والتغيير والاستعداد للمشاركة فيه أو البحث عنه.

٣. **البيئة التي يحدث فيها عمل المدرس**: يجب أخذ المرحلة والسياق الاجتماعي الذي يحدث فيه التعليم والتعلم بعين الاعتبار. فهناك اختلاف بين المراحل الدراسية، وكذلك بين المناطق الجغرافية (الريف والمدينة)، وفي مستويات المعيشة المختلفة، وبين الفئات الاجتماعية (الأغنياء والفقراء)، ويتبع هذه الفروقات اختلاف في درجة فرض المناهج وفي درجة التمسك في أساليب التعليم بين المناطق والفئات والمراحل المختلفة.

٤. **ثقافة التدريس والمدرسة**: تلعب الثقافة السائدة في المجتمع وفي المدرسة دورا هاما في تطوير المعلم، فتربية المعلم الأولية إذا كانت ضعيفة لا تسير في الاتجاه الصحيح فإنها تتعاكس مع عادات وظروف وضع التعلم المستمر والتطور الذاتي الجماعي، وبالعكس فقوة وصلاحية الأساس التربوي للمعلم سيعزز حالة استعداده للتعلم المستمر والتطور. كما أن بعض المدارس تسهم في تعزيز نزعات الثقافة الفردية والأنانية على حساب نمو وتطور المدرس، والبعض الآخر يسهم في تبني ثقافة العمل التعاوني وعمل الفريق والمجموعة وتعزيز روح التضامن والتكافل والشعور بالمسؤولية، الأمر الذي يعني أن ثقافة المدرسة سلبا أو إيجابا تلعب دورا هاما في مستوى ودرجة الاستعداد الذاتي للمشاركة في التطور، وفي درجة النجاح أو الفشل في النتائج والأهداف.

هذا واستخدم تومسن وهلواي (Thomson & Hollaway, 1997) وجاريت وباولز (Garrettt & Bowles, 1997) نفس الإطار الذي استخدمه فولن وهارجريفس في تحديد مفهوم تطور المدرس، وأشار جاريت وباولز إلى أن التدريب لم يعد الأسلوب الوحيد والفعال

لتطوير مهارات ومعارف المدرسين المهنية، فهو غالبا ما يتم من خلال ورش عمل يتم فرضها من أعلى تعقد خارج المدرسة على يد خبراء خارجيين بأجر مدفوع قد يؤثرون على خبرات ومهارات المدرسين ويحصلون على الجزء الأكبر من الأموال المخصصة لتطوير المدرسة، ولا يضمن هذا الأسلوب قيام المدرسين بنقل ما تعلموه إلى صفوفهم مما يجعل تقييم تأثير التدريب على أساس التغيير في الممارسات أو تحصيل الطلبة أمرا صعبا. وهذا يجعل الحاجة ملحة لتقوم المدارس داخليا بتنفيذ برامج تدريب خاصة بها – المدرسة المعتمدة على ذاتها في تطوير المعلمين– (School-Based Teacher Development).ولهذا الأسلوب إيجابياته وسلبياته فهو إما أن يستخدم مدربين من بين أعضاء طاقم المدرسة، فيفسح المجال أمام استخدام المصادر المتاحة في المدرسة بكفاءة، لكن غالبا ما لا يمتلك هؤلاء المهارات والقدرات اللازمة لتدريب الكادر، وتكون نظرتهم للتدريب ضيقة ومحدودة في المؤسسة،. وإما أن يستخدم مدربين من خارج المدرسة مقابل أجر مدفوع، مما يجعل العملية مكلفة جدا، وذات فائدة قليلة، بسبب وجود تباين في النوعية، وبسبب صعوبة فهم المدربين لبيئة وثقافة المدرسة التي سيعملون فيها.

وفي فترة الثمانينيات والتسعينيات، ونتيجة للتغيرات السريعة في العالم على المستوى التربوي زادت مسؤوليات المدرسة أمام المجتمع وأصبحت الأهداف والمهام التربوية أكثر صعوبة وتعقيدا. فأدرك صناع السياسة التربوية الحاجة الملحة لتطوير الطاقم أثناء الخدمة لتمكينه من العطاء الأفضل ضمن التغييرات السريعة. وبذلك أصبح التطور المهني وفعاليته ودوره في تطوير المدرسة وفي تحسين نوعية التربية الأمر الأكثر أهمية في الإدارة التربوية .(Cheng, 1996)

وللتطوير المهني أساليب ومفاهيم مختلفة فهناك التقليدي الذي ساد في فترات زمنية سابقة، وهناك الحديث الذي تم التوصل إليه بفعل التجربة العملية وخبرة الدراسات والتجارب

المختلفة. وتشير تشنغ (Cheng, 1996) إلى الفرق بين المفهومين التقليدي والحديث في تطوير الطاقم **فالمفهوم التقليدي للتطوير:** هو الذي يتم التخطيط له من قبل السلطات المركزية التي تركز على إدارة أنشطة تطوير الطاقم من أعلى إلى أسفل، مما يضعف الرغبة عند أفراد الطاقم للمشاركة وإبداء الرأي في تلك الأنشطة، كونها لا تلبي احتياجاتهم، فهي غالبا ما تكون لأهداف علاجية مؤقتة، ينفذها ويتحدث فيها خبراء من خارج المدرسة، تتمثل في أنواع بسيطة من الأنشطة كالمحاضرات وورش العمل، يتم عقدها خارج حدود المدرسة مما يضطر المعلمون المشاركين إلى ترك مقر عملهم فيؤثر ذلك سلبا على أدائهم. كما لا يوجد لأنشطة هذا المفهوم استراتيجيات مستمرة بعيدة المدى، فهي تؤكد على تطوير الفرد وتتجاهل المجموعات والمدرسة ككل، وتشجع مشاركة الطاقم من خلال مكافآت خارجية مثل الترقية وتقليص عبء العمل.

أما المفاهيم الحديثة للتطوير فتعني الانتقال من السيطرة المركزية الخارجية إلى السيطرة المدرسية، في التخطيط وإدارة أنشطة تطوير الطاقم حسب الحاجات التطويرية، كجزء من استراتيجية وخطة سنوية بعيدة المدى، تأخذ في الحسبان تطوير الأساليب والقيم والمعتقدات، مما يولد دافعا واستعدادا للمشاركة والمساهمة في الأفكار والأنشطة التي تلبي حاجاتهم. وهذه الأنشطة عادة ما يتم تنفيذها في داخل المبنى المدرسي، مما يمكن المعلم من التطبيق الفوري لما يتم تعلّمه. كما أن التطوير المهني الحديث عملية مستمرة وشاملة تركز على الأفراد والمجموعات والمدرسة ككل، تولد لدى المشاركين دوافع ذاتية ناجمة عن مكافآت داخلية مثل النمو المهني والإحساس بالملكية. تتميز بالتنويع، تتم على شكل ورشات عمل، وحلقات نقاش أو بحث صفي، وتوعية، وتقييم لهذه النشاطات.

وأشار ليثود (Leithwood, 1992) إلى أن تطوير الطاقم كلمة واسعة تعني أشياء مختلفة لأشخاص مختلفين، وله أهداف مختلفة فهو الأنشطة المخططة التي صممت للمدرسين أو

صممها المدرسون بأنفسهم ليصبحوا أكثر فعالية وكفاءة في التدريس وفي تصميم وتخطيط البرامج والمواد التعليمية، وفي تحقيق الغايات والأهداف التربوية المرجوة. لقد ساهم مفهوم ليثود مساهمة كبيرة في مجال تطور المدرس، من خلال صياغته للجوانب المترابطة في عملية التطور المهني، ومن خلال صياغته للمراحل التي فيها كل جانب من هذه الجوانب وهي:

١. **تطور المهارة المهنية** يعتبر من أكثر جوانب التطور المهني تأثيرا على تحسن الأداء الصفي والمدرسي، ويتضمن جوانب تطوير مهارات البقاء، والتمكين من المهارات الأساسية للتدريس، واتساع المرونة التدريسية، واكتساب مهارة التخصص في التعليم. كما يشمل جوانب المساهمة في تطوير مهارة تعليم تعاونية، المشاركة الواسعة في القرارات التربوية في شتى المستويات.

٢. **التطور السيكولوجي** وهو عملية بنائية تمر في ثلاث مراحل هي: نمو **الذات** الذي يحدث عندما يحاول الفرد إتقان أمر ما، فبلوغ الذات مرتبط بفهم متميز لعلاقة تلك الذات مع الآخرين. **والنمو الأخلاقي** الذي يحدث عندما ينتقل حكم الإنسان على الصح والخطأ من مرحلة الاعتماد على التميز والميول الشخصية إلى مرحلة الاعتماد على القواعد الأخلاقية العالمية. **والنمو المفاهيمي** الذي يحدث عندما يتقدم الفرد نحو التكامل المفاهيمي وينتقل من التفكير المادي إلى المجرد.

٣. **التطور الوظيفي** وهو نمو الخبرة الناجمة عن تقدم المدرس في مراحل الوظيفة المهنية وقد تم تحديدها في خمس مراحل اعتمادا على سنوات التدريس والخبرة، وهي مرحلة دخول المهنة من ١-٣ سنوات، ومرحلة الثبات من ٤-٦ سنوات، ومرحلة التشعب من ٧-١٨ سنة، ومفترق طرق من ١٩-٣٠، ومرحلة الاعتزال من ٣١- ٤٠ عاما.

في حين عرفته تشينغ (Cheng, 1996) على أنه العملية التي تتضمن أنشطة مختلفة لمساعدة كل العاملين في المدرسة في التعلم والتطور والوصول إلى فاعلية في التدريس وفي إدارة عملية التعلم، وفي مساعدة المدرسة ككل لتكون فعالة في مواجهة التغيرات في البيئة التربوية. وتظهر **نتائج تطوير الطاقم** عندها في **ثلاثة مجالات** هي: **السلوكي** (حيث الاهتمام في وضوح الأداء ونقل المعارف وإتقان أساليب وكفاءة التدريس)، و**الانفعالي** (يهتم في مستوى الشعور بالمشاركة والإحساس بالإنجاز والمناخ المؤسسي والعلاقات الإنسانية)، و**المعرفي** (يتضمن المتغيرات في معتقدات وقيم الطاقم، والتأمل والتفكير الناقد والنمو المعرفي).

العوامل التي تدفع نحو التطوير المهني:

حددت تشنغ (Cheng, 1996) عددا من العوامل التي تعزز المطالبة بتطوير الطاقم المدرسي ومنها:

١. **تغيرات في البيئة التربوية:** إن المتغيرات والتطورات المتسارعة الواقعة على العمليات التربوية ولدت بيئة تربوية بحاجة إلى الإصلاح والتطوير لمواكبة ومواجهة تلك المتغيرات والمستجدات، وهذا يستدعي تدريب المعلمين وتأهيلهم. كما أن توسع مجالات التربية أدى إلى زيادة عددية هائلة للعاملين فيها، وإلى ظهور تباين في نوع ومستوى هؤلاء العاملين. وبرزت الحاجة الملحة إلى تطوير نوعية المدرس ونوعية التعليم من خلال تحسين فعالية التدريس وفعالية المدرسة وتطوير الطاقم. كما خلق التوسع الكمي في التعليم مشكلات تتعلق بتدني مستوى التحصيل، وانخفاض الدافعية لدى الطلبة، وبروز انحرافات سلوكية متعددة الجوانب، الأمر الذي تطلب مزيدا من التدريب والتطوير للمعلمين لبناء وتطوير أفكار ومهارات جديدة تتعلق بأساليب وطرق حل المشكلات والقدرة على العمل في ظل بيئة معقدة وشديدة التنوع.

٢. **تغيرات في قيم المدرسة والقيم الشخصية للمدرسين:** لقد تغيرت في السنوات الأخيرة القيم التي ترتكز عليها إدارة المدرسة فأصبحت هذه الإدارة قائمة على الحاجة إلى التطوير المستمر والبعيد المدى، وأصبحت وظيفتها توفير ظروف مهنية ملائمة للطاقم، ومشاركة أكبر من العاملين في صنع القرار، وتقديم خدمات أفضل للجمهور. ويعتبر تطوير الطاقم شرطا أساسيا لتحقيق هذه القيم. كما حصل تغيير في **قيم المدرسين** الشخصية فأصبح التعلم والتطور أساسا للقيم والحاجات الشخصية عند المعلمين، مما خلق لديهم اهتماما أكبر في النمو المهني وعزز حاجتهم إلى استخدام كامل للطاقة والشعور بالرضا عن الإنجاز. إن تلبية هذه الحاجات يؤثر في رضا المعلم والتزامه، ومن ثم على أدائه وفعاليته في العملية التعليمية التعلمية.

٣. **تغيير في إدارة المدرسة:** فمنذ ظهور الإدارة المعتمدة على ذاتها والإدارة التشاركية في الثمانينيات بدأت فترة إصلاح المدرسة الحديثة وحركة مهننة المعلم، وأتيح للمدرس فرص أكبر للمشاركة في صنع القرار وفي إدارة المدرسة، وبدأ الاهتمام بدور المدرس كقائد، فأصبحت المدرسة مجتمعا للقادة، مما ولد الحاجة إلى معلمين قادرين على القيادة.

العوامل التي تؤثر على التطوير المهني:

حدد بنك (Pink, 1989) العوائق والعقبات أمام فعالية التغيير والتطوير المتعلقة بعدم تمويل المشروع أو محاولة عمل الكثير بمصادر دعم قليلة، ومحاولة إدارة المشروع من المكتب المركزي في المحافظة بدلا من تطوير قيادة مدرسية قادرة على إدارة المشروع، ومحدودية التقنيات المساعدة على تطوير الطاقم، ومحدودية معرفة المعلمين والإداريين في كيفية إدارة وتنفيذ مشروع تطوير الطاقم، والآثار السلبية المترتبة على ترك المدرسين لمدارسهم من أجل المشاركة في أنشطة تطوير الطاقم. إضافة إلى الفشل في معالجة التعارض بين متطلبات

مشروع التدريب ومتطلبات العمل اليومي في المدرسة. كما أن الفروقات والاختلافات بين المدارس من حيث البيئة والثقافة والممارسات التعليمية، وكذلك اختلاف الأدوار ومستوى المشاركة بين مدرسة وأخرى وبين مكاتب التعليم في المحافظة تشكل معيقات ومحاذير لهذا الأسلوب من التطوير.

وأشار تومسن وهلواي (Thomson & Hollaway, 1997) إلى عدم وجود ثقافة واحدة لمهنة التدريس تناسب الجميع، وانما هناك عدة أنماط اعتمادا على نوعية وطبيعة العلاقة بين المدرسين، فمعظم المدرسين يعملون في مدارس تسودها **الثقافات الفردية** "حيث يبتعد الزملاء عن بعضهم خوفا من النقد وإصدار الأحكام"، **وثقافات البلقنة** "حيث تتجه المجموعات المتماثلة والأكثر قربا من بعضها في العمل والحياة الاجتماعية إلى تكوين مجموعات صغيرة على مستوى المدرسة رغبة منها في قيادة المدرسة والتأثير في تطويرها، وهذا عادة ما يؤدي إلى ضعف وسوء اتصال بين المجموعات المختلفة، مما يؤثر في مستوى الاتصال في المدرسة، وهذا المزيج من الثقافات لا يعطي مجالا واسعا لتطوير المدرس والتغيير التربوي لقلة إمكانية حدوث نقاش بين المدرسين حول تفاصيل وأساليب الممارسات الصفية.

أما تو وزملاؤه (Toh et al. , 1996) فأشاروا إلى ضرورة الأخذ بعين الاعتبار عدم تجانس مجموعة المدرسين الذين يؤدون المهنة، فدرجة مهنيتهم تختلف تبعا لاختلاف شهاداتهم الأكاديمية، وخبراتهم، والتزامهم، وثقتهم في القدرة على إعطاء المادة التعليمية، وعليه حددوا مهنية المدرس قبل الخدمة بمتغير "التأهيل الأكاديمي"، ومهنيته أثناء الخدمة " بثلاثة متغيرات هي التأهيل المهني، والخبرة التدريسية، والتطور المهني، وأشاروا إلى ضرورة دراسة المهننة على المستويين الفردي والمؤسسي.

مراحل التطوير المهني:

وركزت دراسة كونولي وجيمز (Connolly & James, 1998) على أهمية استخدام أسلوب التطوير المهني المناسب لوضع المدرسة الملائم، وللمرحلة التي تمر بها المدرسة خلال رحلة تطويرها المهني. فكشفت الدراسة عن وجود ثلاث مراحل للتطوير المهني في المدرسة هي: **مرحلة ما قبل التسارع ومرحلة التسارع ومرحلة ما بعد التسارع.** فمرحلة ما **قبل التسارع** تعكس ضعف إدارة المدرسة في القيام بالتدريب وتطوير الطاقم وتغييب الأساس الهيكلي والتنظيمي للتدريب. وركزت هذه المرحلة على حضور الفرد لدورات تدريبية لمرة واحدة في أحد جوانب المنهاج. ولم يكن هناك اهتمام في هذه المرحلة في تعميم المعلومات ومتابعتها مما جعل تأثير التدريب على الممارسات الصفية ضعيفا. وكلما تقدمت المدرسة في رحلتها نحو التطور واقتربت من **مرحلة التسارع** تم ربط سياسة المدرسة بخطة تطوير الطاقم والمدرسة ككل، من خلال التعاون والمشاركة بين الطاقم الإداري والأفراد، فتصبح أنشطة تطوير الطاقم فيها أكثر وضوحا وتنظيما. وتشكل هذه المرحلة فرصة لتحويل الطاقات الكامنة من معارف ومهارات تم اكتسابها أثناء التدريب، إلى ممارسات عملية داخل الصف وفي المدرسة، وتصبح أنشطة التطور المهني في هذه المرحلة أكثر إبداعية. أما المدارس التي وصلت إلى **مرحلة ما بعد التسارع** فأصبح مدرسوها كثيرا ما يتحدثون عن نوعية التعليم في جو من الثقة والتعاون الفعال، وأدرك أفراد الطاقم أنه بالإمكان التعلم من الزملاء عن طريق فتح قنوات الاتصال، وإبقاء الباب مفتوحا لدخول زملاء جدد لجعلهم أكثر فعالية.

دور التطور المهني في فعالية التعليم والتعلم:

أوضح ستالنج (Stallings, 1989) من خلال عدة تجارب دراسية قام بها أن تطور المدرس يرتبط بالتغيير في ممارساته العملية في الصف والمدرسة وهذا بدوره يؤدي إلى تحسين

نتائج الطلبة. كما وجد أن المدرسين يميلون إلى تغيير سلوكهم واستخدام الأفكار الجديدة تحت مجموعة من الظروف، كإدراكهم الحاجة إلى تحسين وتعديل برامج ورش العمل لتتلاءم واحتياجات صفوفهم ومدارسهم، وإدراكهم الحاجة إلى أساليب متنوعة في التدريس، ووضع أهداف جديدة للنمو والتطور المهني، والتزامهم بتجربة الأفكار الجديدة وتقييم آثارها ونقل نجاحهم أو فشلهم إلى المجموعات، من أجل مناقشتها هي والمشاكل التي تتعلق في الطلبة.

أما جويس وزملاؤه (Joyce et al. , 1989) فبينوا أن ثمانية عشر شهرا من التدريب المكثف والمتابعة لفريق من المدرسين ركزوا على أساليب تعليم جديدة ومتطورة، أكدت على وجود علاقة قوية بين تطور المدرسين وتطبيق ما يتعلمونه داخل صفوفهم، الأمر الذي كان له نتائج كبيرة على تحسين تحصيل الطلبة ومعدلات تقدمهم.

أما بورك وبنتام (Borko & Putnam, 1995) فركزا على تطوير معرفة المدرسين ومعتقداتهم من منظور معرفي نفسي لتوسيع قاعدة المعرفة المهنية عند المدرس، فتفكيرهم يتأثر مباشرة بمعرفتهم التي تحدد بدورها سلوكهم في الصف، ولكي نساعدهم على تغيير ممارساتهم يجب أن نساعدهم على توسيع وتطوير نظم معلوماتهم، هذا وبين الباحثان أن هناك ثلاثة مجالات لتطوير المعرفة لدى المدرسين لها علاقة مباشرة بالممارسات التعليمية للمدرس وهي: **المعرفة البيداغوجية العامة** التي تتضمن معرفة وفهم المدرس للبيئة التعليمية واستراتيجيات وأساليب التعليم المختلفة، وكيفية إدارة الصف من حيث إرساء قواعد السلوك وتنظيم المجموعات وإجراءات المراقبة والتصرف حال حدوث خلل، وهذا النوع من المعارف الإجرائية والاستراتيجية يتداخل ويدعم معرفة ومعتقدات المدرس حول المتعلم وكيف يتعلم وكيف يمكن تعزيز التعلم من خلال التدريس. **أما معرفة المعلم في مادة التخصص** فقد كشفت الدراسات الحديثة عن وجود علاقة قوية بين هذه المعرفة في محتوى المادة الدراسية وممارسات المعلم

التعليمية. وأخيرا المعرفة **البيداغوجية الخاصة بموضوع معين** (كيفية تعليم المحتوى) التي تتكون من فهم كيفية تنظيم وتمثيل المواضيع والعناوين والمفاهيم من أجل تدريسها، وهذا يشمل معرفة بأساليب تدريس تلك المادة وبالمنهاج وبالمفاهيم الخاطئة التي يحملها الطلبة نحو مادة معينة أو موضوع معين.

تناول هذا الفصل بالدراسة والتوضيح أهمية المشاركة الفاعلة متعددة الأبعاد على مستوى الفرد والمؤسسة، وما تعكسه من آثار ونتائج إيجابية بعد توسيع صلاحيات كل مشارك من المشاركين في العملية التربوية، وبعد إعطاء المعلم الذي هو العامل الرئيسي والحاسم فيها، دوراً في التخطيط للعملية من خلال إشراكه في صنع القرار التربوي. وهذا الوجه من المشاركة في صنع القرار يرتبط في جوانب عملية المشاركة الأخرى المحددة في نوعية المناهج وعناصرها وفي إعداد المواد الدراسية، وفي وضع الميزانية، وفي تعيين الموظفين وتقييمهم وفي برامج تأهيل وتدريب المعلمين.

لقد تطور مفهوم المشاركة في صنع القرار التربوي وانتقل من أشكال المشاركة التقليدية إلى أساليب المشاركة الحديثة المستندة على مفهوم الإدارة المعتمدة على نفسها، وأصبح مفهوم المشاركة في صنع القرار اليوم شكلاً من أشكال الاعتماد على الذات في التربية يشمل تجنيد الموارد وتخطيط العمليات وتقييم النتائج ومقارنة المداخل بالمخارج والإقدام على الإصلاح والعمل من أجل التغيير والتطوير.

وهذه المشاركة بمفهومها الحديث تولد لدى العاملين مستوى أعلى من الرضا الوظيفي والمهني، وتحسن درجة ومستوى الأداء في الصف وفي النشاطات، وترتقي بالمعارف النظرية والعملية للمعلم وتراكمها من خلال ممارسة التجربة المهنية والعملية، مما يؤدي إلى خلق مستوى أعلى من الرغبة بالمشاركة، ودور أكبر في العملية التعليمية، ويحقق التعلم ودرجة من

الاستعداد لتحمل المسؤولية، ويولد التحدي لمواجهة المشكلات والرغبة في الإبـــداع ومحاولـــة إيجاد الحلول للصعوبات والمعيقات، وبالتالي يتحقق أحد جوانب التطويـــر المـــهني والتدريـــب واكتساب الخبرة من خلال العمل، وتخلق حالة جديدة تسهم إلى حد كبير في إقناع المعلـــم علـــى بذل الجهود الذاتية للارتقاء بمستوى معارفه ومعلوماته، ويشكل الفرد بذلك مدخلاً لتقدم الطـــاقم والهيئة والمؤسسة ومجموع العاملين في المهنة.

فالمشاركة في صنع القرارات على مستوى المدرسة ودرجة الاستعداد والتطور المـــهني ودور الارتقاء بدور الطاقم التدريسي وهيئة التعليم، تشكل سلسلة مترابطـــة الحلقـــات، يخدمـــها الجهد الذاتي للمعلم من أجل الارتقاء بدوره وبمعارفه وتطوير نفسه.

إن نجاح المشاركة في صنع القرار التربوي في تحقيق الأهداف المتوقعة لها أو فشـــلها يرتبط ارتباطا كاملا بمواقف ومعتقدات المعلمين وبمدى قناعتهم بدورهم في العمليـــة التربويـــة وأهمية مشاركتهم في التخطيط لها، وبدرجة معارفهم ومواقفـــهم مـــن مســـتوى وطبيعـــة هـــذه المشاركة، وحدودها وتقديرهم المسبق للنتائج التي ستترتب عليها. فالمعتقدات لدى المعلمين لـــها أثر أساسي وهام على طبيعة النتائج المترتبة على المشاركة في صنع القرار، الأمر الذي يتطلـــب تقديرا فعليا لطبيعة المعتقدات والمواقف من جهة، ووضع البرامج والخطط اللازمة للتأثير عليـــها أو تطويرها.

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة

يحتوي هذا البحث على دراسة استطلاعية مسحية تشمل أربعة متغيرات مستقلة (الجنس، والخبرة التعليمية، والمنطقة الجغرافية، والمؤهل التربوي)، ومتغير تابع (معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في التطور المهني) بالإضافة إلى متغير الرغبة بالمشاركة.وسيتم في هذا الفصل تناول إجراءات الدراسة بشكل محدد تحت البنود التالية:

مجتمع الدراسة، وعينة الدراسة، ومتغيرات الدراسة، وتصميم أداة الدراسة، وصدق الأداة وثباتها.

١. مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في محافظات رام الله والبيرة، ونابلس، وشمالي الخليل، ومدينة غزة، للعام الدراسي ١٩٩٩-٢٠٠٠ باستثناء معلمي ومعلمات المدارس الصناعية والزراعية، والتجارية، والمختلطة، والمدارس التي يقل عدد معلميها عن ١٢.

وحسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم الفلسطينية يصل عدد مجتمع الدراسة في محافظات رام الله والبيرة، ونابلس، وشمالي الخليل، ومدينة غزة إلى ٦١٣٤ معلما ومعلمة، منهم ٣٢٠٩ معلمون، و ٢٩٢٥ معلمات، يدرسون في ٣٠٨ مدارس، منها ١٦٤

مدرسة ذكور و ١٤٤ مدرسة إناث. والجدول التالي يبين توزيع مجتمع الدراسة حسب المناطق الجغرافية والجنس.

جدول رقم (١)

توزيع مجتمع الدراسة حسب المناطق الجغرافية والجنس

المنطقة		عدد المدارس				عدد المعلمين		
		ذكور	إناث	مجموع	% من المجتمع	ذكور	إناث	مجموع	% من المجتمع
نابلس	عدد	٤٠	٣٢	٧٢	٢٣,٤	٦٤٤	٥٦٥	١٢٠٩	١٩,٧
	%	٥٥.٦	٤٤,٤	١٠٠		٥٣,٣	٤٦,٧	١٠٠	
رام الله والبيرة	عدد	٤٠	٣٣	٧٣	٢٣,٧	٧٥٢	٦٣١	١٣٨٣	٢٢,٦
	%	٥٤,٨	٤٥,٢	١٠٠		٥٤,٤	٤٥,٦	١٠٠	
الخليل	عدد	٥٠	٤٤	٩٤	٣٠,٥	٩٢٢	٨١٦	١٧٣٨	٢٨,٣
	%	٥٣,٢	٤٦,٨	١٠٠		٥٣	٤٧	١٠٠	
غزة	عدد	٣٤	٣٥	٦٩	٢٢,٤	٨٩١	٩١٣	١٨٠٤	٢٩,٤
	%	٤٩,٣	٥٠,٧	١٠٠		٤٩,٤	٥٠,٦	١٠٠	
المجموع	عدد	١٦٤	١٤٤	٣٠٨	١٠٠	٣٢٠٩	٢٩٢٥	٦١٣٤	١٠٠
	%	٥٣	٤٦,٧	١٠٠		٥٢,٣	٤٧,٧	١٠٠	

٢. عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية عنقودية مكونة من ٥٨٠ معلما ومعلمة من أربع مناطق جغرافية هي: رام الله والبيرة (١٤) مدرسة، ونابلس (١٤) مدرسة، وشمالي الخليل (١٦) مدرسة، وغزة (١٤) مدرسة، أي بواقع ٥٨ مدرسة، ٣٢ مدرسة ذكور، و ٢٦ مدرسة إناث، وتم اختيار ١٠ معلمين (معلم/ معلمة) من كل مدرسة. والجدول التالي يبين توزيع مجتمع وعينة الدراسة حسب المناطق الجغرافية والجنس.

جدول رقم (٢)

توزيع مجتمع وعينة الدراسة حسب المناطق الجغرافية والجنس

المنطقة		عدد المدارس			عدد المعلمين		
		ذكور	إناث	مجموع	ذكور	إناث	مجموع
نابلس							
	المجتمع	٤٠	٣٢	٧٢	٦٤٤	٥٦٥	١٢٠٩
	العينة	٨	٦	١٤	٨٠	٦٠	١٤٠
	% للعينة	٢٠	١٨,٨	١٩,٤	١٢,٤	١٠,٦	١١,٥٧
رام الله والبيرة							
	المجتمع	٤٠	٣٣	٧٣	٧٥٢	٦٣١	١٣٨٣
	العينة	٨	٦	١٤	٨٠	٦٠	١٤٠
	% للعينة	٢٠	١٨,٢	١٩,٢	١٠,٦٣	٩,٥	١٠,١٢
الخليل							
	المجتمع	٥٠	٤٤	٩٤	٩٢٢	٨١٦	١٧٣٨
	العينة	٩	٧	١٦	٩٠	٧٠	١٦٠
	% للعينة	١٨	١٥,٩	١٧,٢	٩,٧٦	٨,٥٧	٩,٢
غزة							
	المجتمع	٣٤	٣٥	٦٩	٨٩١	٩١٣	١٨٠٤
	العينة	٧	٧	١٤	٧٠	٧٠	١٤٠
	% للعينة	٢٠,٦	٢٠	٢٠,٣	٧,٨٥	٧,٦٦	٧,٧٦
المجموع							
	المجتمع	١٦٤	١٤٤	٣٠٨	٣٢٠٩	٢٩٢٥	٦١٣٤
	العينة	٣٢	٢٦	٥٨	٣٢٠	٢٦٠	٥٨٠
	% للعينة	١٩,٥	١٨	١٨,٨	٩,٩٧	٨,٨٨	٩,٤٥

٣. متغيرات الدراسة:

تشمل الدراسة المتغيرات التالية:

أ. المتغيرات المستقلة وهي أربعة:

- الجنس، المنطقة الجغرافية (رام الله والبيرة، نابلس، شمالي الخليل، مدينة غزة) سنوات الخبرة التعليمية (من ٠-٤ سنوات، من ٥-١٠ سنوات، من ١١-١٥ سنة، أكثر من ١٥ سنة)، التأهيل التربوي (دبلوم فأقل، بكالوريوس، بكالوريوس ودبلوم تربية، ماجستير فأعلى).

ب. المتغيرات التابعة للدراسة، متغير تابع واحد هو:

- معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في التطور المهني.

ج. متغير الرغبة بالمشاركة.

٤. أدوات الدراسة:

تم تصميم أداتين للدراسة: واحدة لقياس معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في صنع القرارات التربوية والإدارية على مستوى المدرسة في التطور المهني، وأخرى لقياس مدى رغبة المعلمين بالمشاركة في صنع القرارات التربوية والإدارية المبينة في الأداة الأولى، وقد تم ذلك من خلال الاستعانة بالأدب التربوي المتعلق بالدراسة، خاصة الأداة التي استخدمها جونكمنز وزملاؤه (Jongmans, et al, 1998) في قياس مشاركة المعلمين والمعلمات في صنع القرارات التربوية والإدارية على مستوى المدرسة. واستخدم مفهوم تشنغ (Cheng, 1996) الشبكي لتطوير الطاقم المعتمد على المدرسة (The Matrix Conception of School-Based Staff Development) الذي يحدد تطوير الطاقم كأفراد، ومجموعات، ومدرسة. وركزت هذه الدراسة على طاقم المعلمين، واستخدم للأداتين قياس متدرج من خمسة مستويات حيث يشير رقم ١ إلى: لا أوافق بشدة، ورقم ٥ إلى": أوافق بشدة. كما جمعت معلومات إضافية لمحاولة تفسير النتائج.

دراسة استطلاعية:

بعد الحصول على إذن لإجراء الدراسة في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم في محافظات رام الله والبيرة، ونابلس، وشمالي الخليل ومدينة غزة (ملحق رقم ٢،١). تمت

المرحلة الأولى من توزيع الاستبيانات بهدف إجراء دراسة استطلاعية للتأكد من ثبات الأداتين، على ١٤٠ معلما ومعلمة تم اختيارهم عشوائيا من ١٤ مدرسة في محافظة رام الله والبيرة، ٨ مدارس ذكور و٦ مدارس إناث بواقع ١٠ معلمين (معلم /معلمة) من كل مدرسة. وأشارت النتائج أن الثبات الداخلي لأداة معتقدات المعلمين باستخدام كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) كان ٠,٩٤، في حين كان الثبات لأداة الرغبة ٠,٩٧، وهذه النتيجة كانت كافية لاستكمال توزيع الاستبيانات على باقي أفراد العينة في محافظات نابلس، وشمالي الخليل، ومدينة غزة. واعتبرت عينة الدراسة الاستطلاعية فيما بعد جزءا من العينة الكلية البالغة ٥٨٠ معلما ومعلمة، و تم إعادة جميع الاستبيانات بعد أن تم تعبئتها من قبل أفراد العينة.

صدق الأداة:

للتحقق من صدق أداتي الدراسة تم عرضهما أيضا على ثمانية محكمين متخصصين في العلوم التربوية لفحص الصدق البنائي وصدق المحتوى لهما، أي فحص إذا ما كانت الفقرات في الأداتين تقيس ما يفترض قياسه. أما بالنسبة للأسئلة المفتوحة فتم تبويب إجابات المعلمين على هذه الأسئلة ومن ثم تدقيقها للتأكد من صدق التصنيف من قبل أساتذة متخصصين في العلوم التربوية.

وبناء على ملاحظات المحكمين تمت مراجعة الأداتين، كذلك حدد التحليل العاملي أنواع معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في صنع القرارات في التطور المهني. واستخدمت لهذا الغرض الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS حيث تم استخراج ثمانية عوامل تمثل مجالات مختلفة لمعتقدات المعلمين. ومن خلال التحليل العاملي من المستوى الثاني تم تجميع هذه المجالات في أربعة عوامل تمثل أربعة أنواع لمعتقدات المعلمين حول دور المشاركة في

التطور المهني. وقد استخدم أسلوب فري ماكس (Varimax) في عملية تدوير العوامل لتسهيل تفسيرها، كما تم اعتماد الفقرات التي لها علاقة ٠,٣٥٠ بالعامل (Factor loading) كحد أدنى. ونتيجة ذلك أصبح عدد الفقرات التي تفسر الأبعاد المستخرجة لمعتقدات المعلمين ٥٧ فقرة من أصل ٦٤ فقرة. وقد وفرت هذه الأبعاد الأربعة ٥٠% من التباين الذي يفسر معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في صنع القرارات في التطور المهني. والجدول رقم (٣) يبين أنواع المعتقدات المذكورة، وقد تم تسميتها حسب ما هو مبين أدناه، كما يبين ملحق رقم (٣) الأنواع الأربعة لمعتقدات المعلمين حول دور المشاركة في التطور المهني والفقرات التابعة لكل منها.

جدول رقم (٣)
أنواع معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في صنع القرارات في التطور المهني

	أنواع المعتقدات	قيمة آيجن	% للتباين الذي يفسر النوع	النسبة المئوية التراكمية
١	تحديد السياسية التعليمية والتربوية، يزيد من مهنية المعلم	١٢,٥	١٢,٥	١٢,٥
٢	تطوير علاقات وأنشطة، يساهم في تطوير المعلمين كأفراد وكمجموعات.	١٢,٥	١٢,٥	٢٥,٠
٣	المهام الإدارية تزيد من فعالية معلمي المدرسة ككل.	١٢,٥	١٢,٥	٣٧,٥
٤	تنظيم العمل بعدالة، يزيد من التزامات المعلمين كأفراد وجماعات.	١٢,٥	١٢,٥	٥٠,٠

قيمة آيجن = ١ أو أكثر
المصدر: الملحق رقم (٣)

وصف معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في صنع القرار في التطور المهني:

- المعتقد الأول: تحديد السياسة التعليمية والتربوية، تزيد من مهنية المعلم

يتضمن هذا المعتقد المشاركة في تطوير ثقافة مهنية داخل المدرسة، وتقييم البرامج التربوية، وإقرار أنواع اللجان المدرسية ووظائفها، وإجراء البحوث المتعلقة بالمشكلات التربوية، وتحديد سياسة إعداد خطط تدريس مشتركة، وإقرار خطط لمعالجة ضعف تحصيل الطلبة الأكاديمي. وهذه المشاركة تسهم في إرساء جو تعاوني يزيد من قدرة المعلمين على العمل بروح الفريق، الأمر الذي يحسن من فهمهم لمعيقات فعالية التعليم، ويحسن من قدرتهم على فهم سياسة المدرسة وأهدافها ووظائفها، ويساعدهم في إرساء السلوكيات المهنية في المدرسة. كما أن مشاركة المعلمين في اختيار المراجع والمواد الاثرائية المساعدة وكتب المكتبة، وتحديد مواضيع دراسية إضافية للمنهاج الأساسي، وتحديد أسس اختيار الوسائل التعليمية، وأسس تقييم المعلمين، تزيد من قدرتهم على الابتكار وتقييم عملهم ذاتيا، فيزداد فهمهم للمبادئ والتوجهات المهنية السائدة حاليا، ويتعمق فهمهم في مجال تخصصهم، الأمر الذي يساهم في تعزيز إيمانهم بمهنتهم.

- المعتقد الثاني: تطوير علاقات وأنشطة يساهم في تطوير المعلمين كأفراد وكمجوعات

يشمل معتقدات المعلمين حول المشاركة في تطوير العلاقات والأنشطة داخل وخارج المدرسة، تحديد رؤى ورسالة وأهداف المدرسة التربوية، وإقرار أنواع النشاطات المنهجية واللامنهجية، وتحديد طرق تنفيذها، ويشمل هذا إقرار برامج الاتصال والتفاعل في المدرسة، وتحديد سياسة تشكيل الأسر الصفية، ومجلس المعلمين، وتوزيع برامج الأنشطة المدرسية، والتخطيط لمحاضرات اثرائية للمعلمين، والتنسيب للدورات التدريبية، وتحديد وقت فراغ ضمن

البرنامج المدرسي للعمل الجماعي، وتقييم مستويات الطلبة الأكاديمية، وتحديد سياسة إرشادهم، واختيار أساليب واستراتيجيات جديدة لزيادة دافعيتهم، وإثارة تفكيرهم، إضافة إلى اختيار طرق القياس والتقويم في التدريس، وتحليل المنهاج وتقيمه. هذه المشاركة تؤدي إلى تطوير مهارات العمل الجماعي لدى المعلمين، وإلى تعزيز دافعيتهم وثقتهم وقدرتهم على العمل كمجموعات، فيتشجعون للقيام بالزيارات الصفية المتبادلة، ولإعداد خطط تدريس مشتركة، فيتحسن أداؤهم وتزداد قدرتهم على تطوير نظرة تحليلية ناقدة للمادة التي يقومون بتدريسها، وتزيد مسؤوليتهم عن نتائج طلبتهم، فتزداد دافعيتهم نحو التطور المهني وتقديرهم للمهنة. كما أن المشاركة في تطوير العلاقات والأنشطة الخارجية كتحديد سياسة تواصل المدرسة بالمجتمع المحلي، وتحديد سياسة التآخي مع المدارس الأخرى، وتحديد برامج لدعم التواصل مع زملاء المهنة خارج المدرسة، وتحديد السياسة العامة لزيادة تفاعل المدرسة مع أولياء أمور الطلبة، تزيد من تقدير معلمي المدرسة لأهمية التعاون من أجل زيادة فعالية المدرسة، فتتطور لديهم صداقات مهنية ضمن تخصصاتهم، ويزيد استخدامهم لمصادر التعليم في البيئة المحلية، ويتعمق فهمهم لدور أولياء أمور الطلبة في تحسين تعلم أبنائهم وبناتهم.

- المعتقد الثالث: المهام الإدارية تزيد من فعالية معلمي المدرسة ككل

تتضمن معتقدات المعلمين حول المشاركة في المهام الإدارية تحديد التوجهات المستقبلية للمدرسة، كالتخطيط لبرامج تطوير المعلمين، وتحديد سياسة دعوة المشرفين التربويين، وتحديد أسس الإجازات العارضة للمعلمين، وتحديد سياسة لدعم العمل الجماعي، وسياسة قبول الطلبة الجدد، وأسس توزيع الموارد المالية على مجالات الإنفاق المختلفة، وإعداد موازنة المدرسة ومتابعة صرفها وإعداد تقرير مالي سنوي، والتوصية بالتعيين للوظائف الشاغرة، ودراسة الطلبات ومقابلة المرشحين. كما يتضمن هذا البعد المشاركة في تحديد جدول أعمال

الاجتماعات، وتحديد أعضاء الفريق في اللجان التربوية، والتخطيط لتقييم أداء المدرسة. هذه المشاركة تزيد من فعالية معلمي المدرسة ككل، فتزداد قدرة المعلمين على العمل التعاوني والاتصال والتواصل مع الآخرين، ويتشجعون لبناء صداقات مهنية، فيتطور فهمهم لقيم المدرسة وحاجات التعليم والتعلم. ويزداد شعورهم بالمسؤولية اتجاه المدرسة، ويزداد انتماؤهم، والتزامهم بفعالية عمل الفريق لتحقيق فعالية المدرسة، كما تزداد قدرتهم على التخطيط، وضبط النظام في المدرسة، وتلبية احتياجات التطوير المهني بعيد المدى للمدرسة، فتتحسن فعالية التدريس لدى معلمي المدرسة.

- **المعتقد الرابع: تنظيم العمل بعدالة، يزيد من التزامات المعلمين كأفراد وجماعات.**

معتقدات المعلمين حول المشاركة في تنظيم العمل بعدالة داخل المدرسة، تتضمن تقييم حاجات الهيئة التدريسية والأنظمة والقوانين المتعلقة بحقوق وواجبات المعلمين، وعقد لقاءات لبحث سياسة نظام الخدمة المدنية المقر من قبل وزارة التربية، وتحديد سياسة التوصية للحصول على العلاوات في رواتب المعلمين، ومن ثم جدولة الحصص والمواد الدراسية، وتوزيع المهام والمسؤوليات غير التعليمية. هذه المشاركة تساهم في توفير بيئة تعليمية مناسبة تتيح فرصا للتعليم التعاوني بين المعلمين، وتساعدهم على التأمل والتفكير في ممارساتهم ضمن العمل الجماعي، فيزيد تقديرهم لقيم التقاسم والتشارك ضمن مجموعات العمل، ويشعرون بالمسؤولية الجماعية والالتزام، مما يقلل شعورهم بالتمييز والظلم، وبالتالي تزداد دافعيتهم لتطوير ذاتهم.

ثبات الأداة:

وللتأكد من ثبات أداة قياس معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في صنع القرارات التربوية والإدارية في التطور المهني على مستوى المدرسة، وأداة قياس مدى الرغبة بالمشاركة

في القرارات تم احتساب كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) الذي وفر الاتساق الداخلي (Internal Consistency) للأداتين. ويبين الجدول رقم (٤) معامل الثبات (كرونباخ ألفا) لمعتقدات المعلمين ككل أنه ٠,٩٤ بينما تراوح معامل الثبات لأنواع المعتقدات بين ٠,٧٣ – ٠,٨٧، كما كان معامل الثبات لأداة الرغبة ٠,٩٦.

جدول رقم (٤)
معامل الثبات لأنواع معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في التطور المهني ولرغبتهم في المشاركة:

المتغيرات	عدد الفقرات	عدد الحالات	معامل الثبات
معتقدات المعلمين حول المشاركة	٥٧	٥٨٠	٠,٩٤
معتقد ١ "تحديد السياسية التعليمية التربوية، تزيد من مهنية المعلم"	١١	٥٨٠	٠,٨٠
معتقد ٢ "تطوير علاقات وأنشطة، يساهم في تطوير المعلمين كأفراد وكمجموعات."	٢٢	٥٨٠	٠,٨٧
معتقد ٣ "المهام الإدارية تزيد من فعالية معلمي المدرسة ككل".	١٦	٥٨٠	٠,٨٧
معتقد ٤ "تنظيم العمل بعدالة، يزيد من التزامات المعلمين كأفراد وجماعات".	٨	٥٨٠	٠,٧٣
الرغبة	٥٧	٥٨٠	٠,٩٦

٤. تحليل المعلومات:

أ. تجميع المعلومات

بالنسبة لتجميع المعلومات اتبعت الإجراءات التالية:

بناء على التحليل العاملي (Factor analysis) تم استخراج أربعة عوامل / أنوع للمعتقدات حول المشاركة في صنع القرارات، وبناء على هذه العوامل تم تجميع بنود كل عامل لكل معلم، ثم تم تقسيم هذا المجموع على عدد البنود. وبذلك اعتبر معدل علامات كل البنود لكل معلم على العامل علامة المعلم على كل عامل.

ب. اختبار الفرضيات

لاختبار الفرضيات اتبعت التحاليل الإحصائية التالية:

١. **الفرضية الأولى:** لتحديد الفروقات بين أنواع المعتقدات لدى المعلين، تم استخدام تحليل التباين المتعدد للقياسات المتكررة (Manova Repeated Measures). حيث اعتبر كل نوع من معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في التطور المهني متغيرا تابعا.

٢. **الفرضية الثانية:** لتحديد الفروقات بين معتقدات المعلمين والمعلمات حول دور المشاركة في التطور المهني استخدم اختبار "ت" (t-test).

٣. **الفرضية الثالثة:** لتحديد الفروقات بين معتقدات المعلمين حسب الخبرة التعليمية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Anova).

٤. **الفرضية الرابعة:** لتحديد الفروقات بين معتقدات المعلمين حسب المنطقة الجغرافية، استخدم تحليل التباين الأحادي (One Way Anova).

٥. **الفرضية الخامسة:** لتحديد الفروقات بين معتقدات المعلمين حسب المؤهل التربوي، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Anova).

٦. **الفرضية السادسة:** لتحديد العلاقة بين علامة المعلمين على كل معتقد وعلامتهم على الرغبة استخدم معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation).

تم في هذا الفصل عرض إجراءات الدراسة المكونة من مجتمع وعينة الدراسة، حيث تم اختيار عينة عشوائية عنقودية من ٥٨٠ معلما ومعلمة (٣٢٠ ذكور، و ٢٦٠ إناثا) من محافظات رام الله والبيرة، ونابلس، وشمالي الخليل، ومدينة غزة يدرسون في ٥٨ مدرسة حكومية (٣٢ مدارس ذكور، و٢٦ مدارس إناث). كما عرض في هذا الفصل الإجراءات التي اتبعت في تصميم أداتي الدراسة وتحقيق صدقهما وثباتهما، بما في ذلك استخدام التحليل العاملي الذي حدد أربعة أنواع لمعتقدات المعلمين حول دور المشاركة في التطور المهني وهي: تحديد السياسة التعليمية والتربوية تزيد من مهنية المعلم، تطوير علاقات وأنشطة يساهم في تطوير المعلمين كأفراد وكمجموعات، المهام الإدارية تزيد من فعالية معلمي المدرسة ككل، تنظيم العمل بعدالة يزيد من التزامات المعلمين كأفراد وجماعات.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

ومناقشتها

الفصل الرابع

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج الدراسة:

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى واقع المعتقدات التي يحملها معلمو المدارس الحكومية في محافظات رام الله والبيرة، ونابلس، وشمالي الخليل، ومدينة غزة حول الدور الذي تلعبه مشاركتهم في صنع القرارات المدرسية في تطورهم المهني. وإذا ما كان هنالك فرق في هذه المعتقدات تعزى إلى نوع المعتقد حول المشاركة، والجنس، وسنوات الخبرة التعليمية، والمنطقة الجغرافية، والمؤهل التربوي. كما هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى العلاقة بين هذه المعتقدات والرغبة في المشاركة.

هذا وستعرض نتائج هذه الدراسة في هذا الفصل تحت البنود التالية: وصف عينة الدراسة، الفروق في متوسطات معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في صنع القرارات في تطورهم المهني حسب نوع المعتقد حول المشاركة، الفروق في متوسطات معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في صنع القرارات في تطورهم المهني حسب الجنس، الفروق في متوسطات معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في صنع القرارات في تطورهم المهني حسب سنوات الخبرة التعليمية، الفروق في متوسطات معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في صنع القرارات في تطورهم المهني حسب المنطقة الجغرافية، الفروق في متوسطات معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في صنع القرارات في تطورهم المهني حسب المؤهل التربوي، العلاقة بين تقييم المعلمين لمعتقداتهم حول دور المشاركة في صنع القرارات في تطورهم المهني، وبين تقييمهم لرغبتهم في تلك المشاركة.

وصف عينة الدراسة:

تناولت عينة الدراسة عدد المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية في محافظات نابلس، ورام الله والبيرة، وشمالي الخليل، ومدينة غزة، حسب خبراتهم التعليمية ومؤهلهم التربوي.

اشتملت عينة الدراسة على ٥٨٠ معلما ومعلمة ٣٢٠ ذكورا، و٢٦٠ إناثا. موزعين في أربع مناطق جغرافية هي: نابلس ١٤٠ معلما ومعلمة (٨٠ ذكورا، و٦٠ إناثا)، رام الله والبيرة ١٤٠ معلما ومعلمة (٨٠ ذكورا، و٦٠ إناثا)، شمالي الخليل ١٦٠ معلما ومعلمة (٩٠ ذكورا، و٧٠ إناثا)، ومدينة غزة ١٤٠ معلما ومعلمة (٧٠ ذكورا، و ٧٠ إناثا).

ويتضح من الجدول رقم (٥) أن نسبة توزيع العينة في محافظات نابلس، رام الله والبيرة، ومدينة غزة كانت متساوية حيث وصلت في كل منها إلى (٢٤,٠%)، في حين وصلت في الخليل إلى (٢٨,٠%) كما وصلت نسبة تمثيل الذكور من عينة الدراسة إلى ٥٥,٢% بينما وصلت نسبة التمثيل عند الإناث إلى ٤٤,٨%. أما فيما يتعلق بسنوات الخبرة التعليمية فكانت أعلى نسبة تمثيل عند المعلمين أصحاب الخبرة التعليمية أكثر من **١٥سنة** حيث بلغت ٢٩,٤% من عينة الدراسة، في حين كانت أقل نسبة تمثيل عند المعلمين أصحاب الخبرة التعليمية من ١١-١٥ حيث بلغت ١٤,٣%. هذا وتساوت النسب المئوية في التمثيل بالنسبة للمعلمين أصحاب الخبرات التعليمية من ٠-٤ سنوات، و٥-١٠ سنوات، حيث وصلت في كل منها إلى ٢٨,١%.

كما يتضح من الجدول رقم (٥) أن ٥٧,٠% من العينة الكلية يحملون شهادة بكالوريوس بدون دبلوم تربية، وهي أعلى نسبة، بينما كانت أقل نسبة لحاملي شهادة الماجستير فما فوق

جدول رقم (٥)

توزيع عينة الدراسة حسب الجنس والمنطقة الجغرافية والخبرة العملية والمؤهل التربوي(ن= ٥٨٠)

المنطقة الجغرافية	الجنس	الخبرة التعليمية					المؤهل الأكاديمي				
		٠-٤ سنة	٥-١٠ سنة	١١-١٥ سنة	أكثر من ١٥ سنة	المجموع	النسبة المئوية	دبلوم وأقل	بكالوريوس	بكالوريوس ودبلوم تربية	ماجستير فأكثر	المجموع	النسبة المئوية
نابلس	ذكور	٢٣	١٨	١٠	٢٩	٨٠	١٣,٧	٢٠	٤٤	٦	١٠	٨٠	١٣,٧
	إناث	١٨	١٣	٧	٢٢	٦٠	١٠,٣	١٧	٣٩	٣	١	٦٠	١٠,٣
	المجموع	٤١	٣١	١٧	٥١	١٤٠	٢٤,٠	٣٧	٨٣	٩	١١	١٤٠	٢٤,٠
	%	٢٩,٢	٢٢,١	١٢,١	٣٦,٤	%١٠٠		٢٦,٤	٥٩,٢	٦,٤	٧,٨	%١٠٠	
رام الله والبيرة	ذكور	٢٢	٢٨	١١	١٩	٨٠	١٣,٧	١٧	٤٧	٧	٩	٨٠	١٣,٧
	إناث	١٧	٢١	٧	١٥	٦٠	١٠,٣	٢٢	٢٤	٥	٩	٦٠	١٠,٣
	المجموع	٣٩	٤٩	١٨	٣٤	١٤٠	٢٤,٠	٣٩	٧١	١٢	١٨	١٤٠	٢٤,٠
	%	٢٧,٨	٣٥	١٢,٨	٢٤,٢	%١٠٠		٢٧,٨	٥٠,٧	٨,٥	١٢,٨	%١٠٠	
الخليل	ذكور	٢٧	٢٥	١٦	٢٢	٩٠	١٥,٥	٢٤	٥٥	٧	٤	٩٠	١٥,٥
	إناث	١٨	٢٣	١٠	١٩	٧٠	١٢,٥	١٥	٤٦	٣	٦	٨٠	١٢,٥
	المجموع	٤٥	٤٨	٢٦	٤١	١٦٠	٢٨,٠	٣٩	١٠١	١٠	١٠	١٦٠	٢٨,٠
	%	٢٨,١	٣٠	١٦,٢	٢٥,٦	%١٠٠		٢٤,٣	٦٣,١	٦,٢٥	٦,٢٥	%١٠٠	
غزة	ذكور	١٤	٢١	١٤	٢١	٧٠	١٢,٠	١١	٣٥	١٨	٦	٧٠	١٢,٠
	إناث	٢٤	١٤	٨	٢٤	٧٠	١٢,٠	١٢	٤١	١٣	٤	٧٠	١٢,٠
	المجموع	٣٨	٣٥	٢٢	٤٥	١٤٠	٢٤,٠	٢٣	٧٦	٣١	١٠	١٤٠	٢٤,٠
	%	٢٧,١	٢٥	١٥,٧	٣٢,١	%١٠٠		١٦,٤	٥٤,٣	٢٢,١	٧,١	%١٠٠	
المجموع	ذكور	٨٥	٩٣	٥١	٩١	٣٢٠	٥٥,١	٧٢	١٨١	٣٨	٢٩	٣٢٠	٥٥,٢
	إناث	٧٨	٧٠	٣٢	٨٠	٢٦٠	٤٤,٨	٦٦	١٥٠	٢٤	٢٠	٢٦٠	٤٤,٨
	المجموع	١٦٣	١٦٣	٨٣	١٧١	٥٨٠	١٠٠	١٣٨	٣٣١	٦٢	٤٩	٥٨٠	١٠٠
	%	٢٨,١	٢٨,١	١٤,٣	٢٩,٤	%١٠٠	١٠٠	٢٤	٥٧,٠	١٠,٦	٨,٤	%١٠٠	١٠٠

حيث بلغت ٨,٤% في حين كانت ١٠,٦% لحملة البكالوريوس مع دبلوم و ٢٤,٠% لأصحاب حملة الدبلوم فما دون.

الفروق في متوسطات معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في التطور المهني حسب نوع المعتقد حول المشاركة: الفرضية الأولى

لأهداف اختبار الفرضية الأولى " **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في متوسطات معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في التطور المهني التي تعزى إلى نوع المعتقد حول المشاركة**"، تم استخدام تحليل التباين المتعدد للقياسات المتكررة (Manova Repeated Measures). حيث اعتبر كل نوع من الأنواع الأربعة لمعتقدات المعلمين حول دور المشاركة في التطور المهني متغيرا تابعا. والجدول رقم (٦) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأنواع معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في صنع القرارات في التطور المهني.

جدول رقم (٦)
الفروق في متوسطات معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في صنع القرارات في التطور المهني حسب نوع المعتقد حول المشاركة

أنواع المعتقدات حول المشاركة	ن	م	ع
١. تحديد السياسة التعليمية والتربوية تزيد من مهنية المعلم	٥٧٩	٤,٠٩	٠,٤٦
٢. تطوير علاقات وأنشطة، يساهم في تطوير المعلمين كأفراد وكمجموعات	٥٧٩	٤,٠٢	٠,٤٤
٣. المهام الإدارية تزيد من فعالية معلمي المدرسة ككل	٥٧٩	٣,٨١	٠,٥٦
٤. تنظيم العمل بعدالة، يزيد من التزامات المعلمين كأفراد وجماعات	٥٧٩	٤,١٤	٠,٤٩

ن = العدد
م = المتوسط
ع = الانحراف المعياري

أما الجدول رقم (٧) فيبين نتائج فحص الفرضية الأولى باستخدام تحليل التباين المتعدد.

جدول رقم (٧)

نتائج تحليل التباين المتعدد للقياسات المتكررة بين أنواع المعتقدات

قيمة ولكس لامبدا	ف المحسوبة	درجة الحرية	الخطأ	الدلالة الإحصائية
٠,٦٤	١٠٤,١٦	٣	٥٧٦	٠,٠٠٠*

* دالة إحصائيا

يتضح من الجدول رقم (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (ك =٠,٠٠١) في متوسطات معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في التطور المهني حسب نوع المعتقد حول المشاركة. كما يشير الجدول إلى أن أعلى متوسط في معتقدات المعلمين كان في المعتقد المتعلق بتنظيم العمل بعدالة (م= ٤,١٤)، تلى ذلك المعتقدات المتعلقة بتحديد السياسة التعليمية والتربوية (م= ٤,٠٩)، وتطوير علاقات وأنشطة (م= ٤,٠٢)، وكان أدناها المعتقد المتعلق بالمهام الإدارية (م= ٣,٨١). ولتحديد بين أي من أنواع المعتقدات كانت الفروقات في المتوسطات ذات دلالة إحصائية، تم استخدام اختبار سيدك (Sidak) للمقارنات الثنائية كما هو مبين في الجدول رقم (٨).

يتضح من الجدول رقم (٨) وجود أربعة فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (ك =٠,٠٥) بين متوسطات أنواع معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في صنع القرارات في التطور المهني وهذه مبينة كما يلي:

١. فروقات بين المعتقد **الأول "تحديد السياسة التعليمية والتربوية (م = ٤,٠٩)**، والمعتقد **الثاني "تطوير علاقات وأنشطة (م = ٤,٠٢)**.

جدول رقم (٨)

الفروق بين متوسطات أنواع المعتقدات حسب نتائج اختبار سيدك (Sidak) للمقارنات الثنائية بين المتوسطات

المعتقدات	المتوسط	تحديد السياسة التعليمية والتربوية تزيد من مهنية المعلم	تطوير علاقات وأنشطة، يساهم في تطوير المعلمين كأفراد وكمجموعات	المهام الإدارية تزيد من فعالية معلمي المدرسة ككل	تنظيم العمل بعدالة، تزيد من التزامات المعلمين كأفراد وجماعات
١. تحديد السياسة التعليمية والتربوية تزيد من مهنية المعلم			٠,٠٧٦*	٠,٢٨*	-٠,٠٤
٢. تطوير علاقات وأنشطة، يساهم في تطوير المعلمين كأفراد وكمجموعات.				٠,٢٠*	-٠,١٢*
٣. المهام الإدارية تزيد من فعالية معلمي المدرسة ككل					-٠,٣٢
٤. تنظيم العمل بعدالة، تزيد من التزامات المعلمين كأفراد وجماعات.					ـــــ

* دالة إحصائيا

٢. فروقات بين المعتقد الأول "تحديد السياسة التعليمية والتربوية (م = ٤,٠٩)، والمعتقد الثالث "المهام الإدارية" (م = ٣.٨١).

٣. فروقات بين المعتقد الثاني "تطوير علاقات وأنشطة" (م = ٤,٠٢) " والثالث "المهام الإدارية" (م = ٣,٨١).

٤. فروقات بين المعتقد الثاني تطوير علاقات وأنشطة" (م = ٤,٠٢) والمعتقد الرابع "تنظيم العمل بعدالة، (م = ٤,١٤).

كذلك لم تظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) في متوسطات معتقدات المعلمين التالية:

١. بين المعتقد الأول "تحديد السياسة التعليمية والتربوية" والمعتقد الرابع "تنظيم العمل بعدالة"

٢. بين المعتقد الثالث "المهام الإدارية" والمعتقد الرابع "تنظيم العمل بعدالة".

مكتبة جامعة بيرزيت الرئيسية

الفروق في متوسطات معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في صنع القرارات في التطور المهني حسب الجنس: الفرضية الثانية

لأهداف اختبار الفرضية الثانية " **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≤= ٠,٠٥) في متوسطات معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في التطور المهني التي تعزى إلى الجنس**"، تم استخدام اختبار "ت" (t-test). والجدول رقم (٩) يبين نتائج فحص الاختبار والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعتقدات المعلمين حول دور المشاركة في صنع القرارات في التطور المهني حسب الجنس.

جدول رقم (٩)
الفروق في متوسطات معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في صنع القرارات في التطور المهني حسب الجنس

المعتقدات / الجنس	تحديد السياسة التعليمية والتربوية تزيد من مهنية المعلم		تطوير علاقات وأنشطة، يساهم في تطوير المعلمين كأفراد وكمجموعات		المهام الإدارية تزيد من فعالية معلمي المدرسة ككل		تنظيم العمل بعدالة، تزيد من التزامات المعلمين كأفراد وجماعات		جميع المعتقدات	
	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
ذكور	٤,٠٩	٠,٤٦	٤,٠٧	٠,٤٣	٣,٨٩	٠,٥٥	٤,١٧	٠,٤٧	٤,٠٥	٠,٤١
	ن = ٣٢٠		ن = ٣٢٠		ن = ٣١٩		ن = ٣٢٠		ن =٣١٩	
إناث	٤,٠٩	٠,٤٦	٣,٩٥	٠,٤٤	٣,٧٢	٠,٥٦	٤,١٠	٠.٥٢	٣,٩٦	٠,٤٢
	ن = ٢٦٠		ن = ٢٦٠		ن = ٢٦٠		ن = ٢٦٠		ن =٢٦٠	
قيمة (ت) المحسوبة	٠,١٦		٣,٢٨		٣,٦٤		١,٥٥		٢,٥٧	
الدلالة الإحصائية	٠,٨٦		*٠,٠٠١		*٠,٠٠٠		٠,١٢٢		*٠,٠١	

* دالة إحصائيا
ن = العدد
م = المتوسط
ع = الانحراف المعياري

يظهر الجدول رقم (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (∝=٠,٠٠١) في متوسطات معتقدات المعلمين المتعلقة بالمشاركة في القرارات الخاصة "**بتطوير علاقات وأنشطة**"، والمتعلقة بالمشاركة في القرارات الخاصة "**بالمهام الإدارية**". ويبرز الجدول رقم (٩) أن متوسطات معتقدات المعلمين المتعلقة بكل من "**تطوير علاقات وأنشطة**" (م = ٤,٠٧) و**المهام الإدارية** (م = ٣,٨٩) **أعلى** من متوسطات معتقدات المعلمات (م = ٣,٩٥) و (م = ٣,٧٢) تتابعا.

كذلك يظهر الجدول رقم (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (∝=٠,٠٥) بين متوسطات معتقدات المعلمين والمعلمات المتعلقة بالمشاركة في "**تحديد السياسة التعليمية والتربوية**"، و"**تنظيم العمل بعدالة**"

ومن أجل تفسير النتائج تم جمع معلومات إضافية من خلال طرح أسئلة مفتوحة ركزت على إبراز أهم المجالات لصنع القرارات التي لا يشارك المعلمون في صنعها حاليا في مدارسهم، ويعتقدون أن مشاركتهم فيها ضرورية، وتساهم في تطورهم مهنيا في حال تم التوجه نحو لا مركزية صنع القرار على مستوى المدرسة.

والجدول رقم (١٠) يبين نتائج التكرارات والنسب المئوية **لمجالات** صنع القرارات التي يعتقد المعلمون أن مشاركتهم فيها ضرورية حسب الجنس. كما أن الجدول رقم (١١) يبين نتائج التكرارات والنسب المئوية لمعتقدات المعلمين حول **أهمية** المشاركة في صنع هذه القرارات حسب الجنس. في حين يبين الجدول رقم (١٢) نتائج التكرارات والنسب المئوية لمعتقدات المعلمين حول **إيجابيات** هذه المشاركة في تطور المعلمين مهنيا حسب الجنس.

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن معتقدات المعلمين حول ضرورة المشاركة في صنع **القرارات الإدارية التي تتعلق بالطلبة** سجلت **أعلى** مجموع تكرار (١٧٣) ونسبة مئوية

جدول رقم (١٠)

الفروق في مجموع التكرارات والنسب المئوية للمجالات التي لا يشارك المعلمون في صنعها حاليا في مدارسهم ويعتقدون أن مشاركتهم فيها ضرورة حسب الجنس.

المجالات	الجنس				المجموع	
	ذكور		إناث			
	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%
١٠ضبط سلوك الطلبة	٥١	٧,٤	١٥	٣,١	٦٦	٥,٦
٢٠القرارات الإدارية المتعلقة بالطلبة	١١٣	*١٦,٤	٦٠	*١٢,٥	١٧٣	*١٤,٨
٣٠حل مشكلات الطلبة التعليمية	٢٨	٤,٠	١٦	٣.٣	٤٤	٣,٧
٤٠حل المشكلات العامة للطلبة	١٦	٢,٣	٦	١,٢	٢٢	١,٨
٥٠جدولة برنامج المعلم	٧٨	*١١,٣	٩٠	*١٨,٨	١٦٨	*١٤,٤
٦٠تقييم وتطوير المنهاج	٩١	*١٣,٢	٦٧	*١٤,٠	١٥٨	*١٣,٥
٧٠الأنشطة اللامنهجية	٤٥	٦,٥	٢٩	٦,٠	٧٤	٦,٣
٨٠الوسائل والأساليب	٢٦	٣,٩	١٤	٢,٩	٤٠	٣,٤
٩٠الميزانية	٤٧	٦,٨	٢٧	٥,٦	٧٤	٦,٣
١٠.التطوير (نمو مهني) للمعلم	٢٠	٢,٩	١٧	٣,٥	٣٧	٣,١
١١.تقييم المعلم	٣١	٤,٥	٢٥	٥,٢	٥٦	٤,٨
١٢.حقوق ومكافآت للمعلم	٤١	٥,٩	٥١	*١٠,٦	٩٢	٧,٩
١٣.التواصل المهني والاجتماعي للمعلم	١٧	٢,٤	١١	٢,٣	٢٨	٢,٤
١٤.توظيف المعلم.	٩	١,٣	٨	١,٦	١٧	١,٤
١٥.المدرسة وتطويرها	٥٢	٧,٥	٣٠	٦,٢	٨٢	٧,٠
١٦.العلاقة مع المجتمع المحلي	٢١	٣,٠	١٢	٢,٥	٣٣	٢,٨
المجموع	٦٨٦	١٠٠	٤٧٨	١٠٠	١١٦٤	١٠٠

- **النسبة المئوية العالية = ١٠% فما فوق من التكرارات**
- **المصدر: الملحق رقم (٤)**

(١٤,٨%) من المجموع العام للتكرارات. في حين سجلت معتقدات المعلمين المتعلقة **بتوظيف المعلمين أدنى** مجموع تكرار (١٧) ونسبة مئوية (١,٤%). وتبرز الفروق المبينة في الجدول المذكور أن معتقدات المعلمين على أعلى مجموع تكرار (١١٣) ونسبة مئوية (١٦,٤%) أعلى من مجموع التكرارات لدى **المعلمات** (٦٠) ونسبتها المئوية (١٢,٥%). وكانت

هذه الفروق بالنسبة للذكور تتعلق بالمشاركة في **القرارات الإدارية التي تتعلق بالطلبة** (١٦,٤%)، وتلى ذلك **تقييم وتطوير المنهاج** (١٣,٢%) ومن ثم **جدولة برنامج المعلم** (١١,٣%).

أما بالنسبة لمعتقدات المعلمات فسجلت أعلى مجموع تكرار (٩٠) ونسبة مئوية (١٨,٨%) في المجال المتعلق "**بجدولة برنامج المعلم**" وكانت أعلى من مجموع التكرارات والنسبة المئوية لدى الذكور، تلى ذلك **تقييم وتطوير المنهاج** (١٤,٠%)، ومن ثم **القرارات الإدارية المتعلقة بالطلبة** (١٢,٥%). كما سجلت معتقدات المعلمات نسبة مئوية عالية على المجال **حقوق ومكافآت للمعلم** (١٠,٦%). كذلك كانت النسب المئوية في ١٠ بنود من ١٦ بنداً **أعلى** لدى **الذكور** من الإناث.

وبالنسبة لمعتقدات المعلمين حول أهمية المشاركة في صنع القرارات حسب الجنس ، فيشير الجدول رقم (١١) إلى أن معتقدات المعلمين المتعلقة "**بصقل مهارات وكفايات التعليم لدى المعلم**" سجلت **أعلى** مجموع تكرار (١٦١)، ونسبة مئوية (١٨,٤%) من المجموع العام للتكرارات. في حين سجلت معتقدات المعلمين المتعلقة "**بتوفير آليات تقييم أفضل لأداء المعلم**" أدنى مجموع تكرار (١٥)، ونسبة مئوية (١,٧%) من مجموع التكرارات. كما يشير الجدول رقم (١١) إلى أن معتقدات المعلمات **الإناث** حول أهمية المشاركة في صنع القرارات التي سجلت أعلى مجموع تكرار (٨٥)، ونسبة مئوية (٢٢,٤%) كانت تتعلق في "**صقل مهارات وكفايات التعليم لدى المعلم**" وتلى ذلك "**دعم الاستقرار النفسي للمعلم**" (١٦,١%)، ثم **المعلم أقرب إلى واقع الطلبة وتفهم حاجاتهم التعليمية** (١٢,٦%)، **وتنمية قدرات ودوافع الطلبة للتعلم** (١٢,١%)، **وتفعيل وتطوير العملية التربوية في المدرسة** (١٠,٠%).

جدول رقم (١١)

الفروق في مجموع التكرارات والنسب المئوية لمعتقدات المعلمين حول أهمية المشاركة في صنع القـــرارات حسب الجنس.

المعتقد	الجنس				المجموع	
	ذكور		إناث			
	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%
١٠المعلم أقرب إلى واقع الطلبة وتفهم حاجاتهم التعليمية	٥٣	•١٠,٧	٤٨	•١٢,٦	١٠١	•١١,٥
٢٠صقل مهارات وكفايات التعليم لدى المعلم	٧٦	•١٥,٣	٨٥	•٢٢,٤	١٦١	•١٨,٤
٣٠دعم الاستقرار النفسي للمعلم	٦٤	•١٢,٩	٦١	•١٦,١	١٢٥	•١٤,٣
٤٠تحسين الوضع المادي للمعلم	٨	١,٦	١٣	٣,٤	٢١	٢,٤
٥٠التأثير على القرارات لتوفير حقوق للمعلم	١٣	٢,٦	١٧	٤,٥	٣٠	٣,٤
٦٠توفير آليات تقييم أفضل لأداء المعلم	٥	١,٠	١٠	٢,٦	١٥	١,٧
٧.التأثير على القرارات الإدارية لدعم كفاءة العمل	٩	١,٨	١٢	٣,٢	٢١	٢,٤
٨٠تنمية قدرات ودوافع الطلبة للتعلم	٨٧	•١٧,٥	٤٦	•١٢,١	١٣٣	•١٥,٢
٩٠تنظيم ميزانية المدرسة	٢٢	٤,٥	٩	٢,٣	٣١	٣,٥
١٠توفير المناخ والبيئة المدرسية المناسبة	٢٩	٥,٨	١٣	٣,٤	٤٢	٤,٨
١١.ربط المدرسة بالمجتمع المحيط	٣١	٦,٢	١٠	٢,٦	٤١	٤,٦
١٢تفعيل وتطوير العملية التربوية في المدرسة	٦٦	•١٣,٣	٣٨	•١٠,٠	١٠٤	•١١,٩
١٣توفير مناهج مناسبة للطلبة	٣٢	٦,٤	١٦	٤,٢	٤٨	٥,٤
المجموع	٤٩٥	١٠٠	٣٧٨	١٠٠	٨٧٣	١٠٠

• **النسبة المئوية العالية = ١٠% فما فوق من التكرارات**

• **المصدر: الملحق رقم (٥)**

أما بالنسبة للمعلمين الذكور فكان أعلى مجموع تكرار (٨٧)، ونسبة مئويـــة (١٧,٥%) يتعلق **بتنمية قدرات ودوافع الطلبة للتعلم**، تلاه **صقل مهارات وكفايات التعليـــم لـــدى المعلـــم** (١٥,٣%)، ثم **تفعيل وتطوير العملية التربوية فـــي المدرســـة** (١٣,٣%)، **ودعـــم الاســـتقرار النفسي للمعلم** (١٢,٩%)، **والمعلم أقرب إلى واقع الطلبة وتفهم حاجاتهم التعليمية** (١٠,٧%).

وبالنسبة لإيجابيات المشاركة في صنع القرارات على تطور المعلمين مهنيا فإن الجـــدول رقم (١٢) يظهر أن معتقدات المعلمين المتعلقة "**بتحسين أداء المعلم ذاتيا**" سجلت **أعلى** مجمـــوع تكرار (٢٢٢)، ونسبة مئوية (٢٦,٨%). بينما سَجَلَ "**تفعيل الأنشطة المدرسية**" أدنى مجموع

جدول رقم (١٢)

الفروق في مجموع التكرارات والنسب المئوية لمعتقدات المعلمين حول إيجابيات المشاركة في صنع القرارات في تطورهم مهنيا حسب الجنس.

المعتقد	الجنس				المجموع	
	ذكور		إناث			
	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%
١. تحسين أداء المعلم ذاتيا	١٣٤	*٢٥,٩	٨٨	*٢٨,٢	٢٢٢	*٢٦,٨
٢. زيادة دافعية المعلم للعمل	٩١	*١٧,٦	٦٣	*٢٠,٢	١٥٤	*١٨,٦
٣. مساعدة المعلم على تطوير الطلبة وزيادة دافعيتهم	٩٤	*١٨,٢	٦٥	*٢٠,٩	١٥٩	*١٩,٢
٤.دعم العلاقة مع المجتمع المحيط	٢٥	٤,٨	١١	٣,٥	٣٦	٤,٣
٥.تحسين المناخ والبيئة المدرسية	٤٦	٨,٩	١٨	٥,٧	٦٤	٧,٨
٦.تحسين أداء المدرسة	٣٣	٦,٣	١٤	٤,٥	٤٧	٥,٧
٧.تحسين العملية التعليمية ككل	٧٦	*١٤,٧	٤٧	*١٥,١	١٢٣	*١٤,٨
٨.تفعيل الأنشطة المدرسية	٧	١,٣	٠	٠	٧	٠,٨
٩.تنظيم الميزانية	١٠	١,٩	٥	١,٦	١٥	١,٨
المجموع	٥١٦	١٠٠	٣١١	١٠٠	٨٢٧	١٠٠

- **النسبة المئوية العالية = ١٠% فما فوق من التكرارات**
- **المصدر: الملحق رقم (٦)**

تكرار (٧) ونسبة مئوية (٠,٨%) من المجموع العام للتكرارات. وتبرز الفروق في الجدول المذكور أن كلا من الذكور والإناث سجل أعلى مجموع تكرار ونسبة مئوية على الإيجابيات التالية للمشاركة: **تحسين أداء المعلم ذاتيا، وزيادة دافعية المعلم للعمل، ومساعدة المعلم على تطوير الطلبة وزيادة دافعيتهم، وتحسين العملية التعليمية ككل.**

الفروق في متوسطات معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في صنع القرارات في التطور المهني حسب سنوات الخبرة التعليمية: الفرضية الثالثة

لأهداف اختبار الفرضية الثالثة " **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (∝= ٠,٠٥) في متوسطات معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في التطور المهني التي تعزى إلى سنوات الخبرة التعليمية**"، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Anova). والجدول رقم (١٣) يبين نتائج فحص الفرضية الثالثة، ويشمل تحليل التباين الأحادي، والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعتقدات المعلمين حول دور المشاركة في صنع القرارات في التطور المهني حسب سنوات الخبرة التعليمية.

يتضح من الجدول رقم (١٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (∝=٠,٠٥) في متوسطات معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في تطورهم المهني حسب سنوات الخبرة التعليمية.

ولفهم معتقدات المعلمين أكثر أبرزت الأسئلة المفتوحة أهم المجالات لصنع القرارات التي لا يشارك المعلمون في صنعها حاليا في مدارسهم، ويعتقدون أن مشاركتهم فيها ضرورية وتساهم في تطورهم مهنيا، وقد تم تصنيف إجابات المعلمين حسب سنوات الخبرة. والجداول ذات الأرقام (١٤) و (١٥) و (١٦) تبين تتابعا نتائج التكرارات والنسب المئوية لمعتقدات المعلمين حول **مجالات** صنع القرارات، **وأهميتها، وإيجابياتها** في تطوير المعلمين.

جدول رقم (١٣)

الفروق في متوسطات معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في اتخاذ القرارات في التطور المهني حسب الخبرة التعليمية

المعتقدات / الخبرة التعليمية	تحديد السياسة التعليمية والتربوية تزيد من مهنية المعلم		تطوير علاقات وأنشطة، يساهم في تطوير المعلمين كأفراد وكمجموعات		المهام الإدارية تزيد من فعالية معلمي المدرسة ككل		تنظيم العمل بعدالة، تزيد من التزامات المعلمين كأفراد وجماعات		جميع المعتقدات	
	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
صفر-٤ سنوات	٤,٠٧	٠,٤١	٤,٠٠	٠,٣٩	٣,٧٩	٠,٥٨	٤,٠٩	٠,٤٣	٣,٩٩	٠,٣٧
	ن = ١٦٣		ن= ١٦٣		ن = ١٦٣		ن = ١٦٣		ن = ١٦٣	
٥-١٠ سنوات	٤,٠٥	٠,٤٩	٤,٠١	٠,٤٥	٣,٧٩	٠,٥٦	٤,١٣	٠,٥١	٤,٠٠	٠,٤٣
	ن = ١٦٣		ن= ١٦٣		ن = ١٦٣		ن = ١٦٣		ن = ١٦٣	
١١-١٥ سنة	٤,٠٨	٠,٤١	٤,٠٠	٠,٣٩	٣,٧٩	٠,٥٤	٤,١٨	٠,٤٢	٤,٠١	٠,٣٧
	ن = ٨٣		ن = ٨٣		ن = ٨٢		ن = ٨٣		ن = ٨٢	
أكثر من ١٥ سنة	٤,١٥	٠,٤٩	٤,٠٥	٠,٥٠	٣,٨٦	٠,٥٥	٤,١٦	٠,٥٦	٤,٠٥	٠,٤٦
	ن = ١٧١		ن = ١٧١		ن = ١٧١		ن = ١٧١		ن = ١٧١	
قيمة (ف) المحسوبة	١,٣٧٧		٠,٤١		٠,٥٥١		٠,٨٣٣		٠,٨١٦	
الدلالة الإحصائية	٠,٢٤٩		٠,٧٤٦		٠,٦٤٨		٠,٤٧٦		٠,٤٨٥	

ن = العدد

م = المتوسط الحسابي

ع = الانحراف المعياري

يبين الجدول رقم (١٤) أن معتقدات المعلمين حول ضرورة المشاركة في صنع القرارات "**الإدارية التي تتعلق بالطلبة**" سجلت **أعلى** مجموع تكرار (١٧٣)، ونسبة مئوية (١٤,٨%) من المجموع العام للتكرارات، كما سجلت أيضا تكرارات عالية على جميع الفئات من سنوات الخبرة التعليمية في مجالي "**تقييم وتطوير المنهاج**" (١٢,٥% - ١٥,٦%) **والقرارات الإدارية المتعلقة بالطلبة** (١٢,٨% - ١٩,٨%).

جدول رقم (١٤)

الفروق في مجموع التكرارات والنسب المئوية للمجالات التي لا يشارك المعلمون في صنعها حاليا في مدارسهم ويعتقدون أن مشاركتهم فيها ضرورة حسب سنوات الخبرة التعليمية.

المجالات	سنوات الخبرة التعليمية								المجموع	
	٠-٤		٥-١٠		١١-١٥		أكثر من ١٥			
	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%
١٠ضبط سلوك الطلبة	١٢	٣,٦	١٧	٥,٣	١٣	٨,٦	٢٤	٦,٧	٦٦	٥,٦
٢٠القرارات الإدارية المتعلقة بالطلبة	٤٥	*١٣,٥	٤١	*١٢,٨	٣٠	*١٩,٨	٥٧	*١٥,٧	١٧٣	*١٤,٨
٣٠حل مشكلات الطلبة التعليمية	١٧	٥,١	١٠	٣,١	٤	٢,٦	١٣	٣,٦	٤٤	٣,٧
٤٠حل المشكلات العامة للطلبة	٨	٢,٤	١	٠,٣	٣	١,٩	١٠	٢,٧	٢٢	١,٨
٥٠جدولة برنامج المعلم	٥٨	*١٧,٤	٥٤	*١٦,٩	١٤	٩,٢	٤٢	*١١,٦	١٦٨	*١٤,٤
٦٠تقييم وتطوير المنهاج	٤٢	*١٢,٦	٥٠	*١٥,٦	١٩	*١٢,٥	٤٧	*١٣,٠	١٥٨	*١٣,٥
٧٠الأنشطة اللامنهجية	٢٤	٧,٢	٢١	٦,٥	٩	٥,٩	٢٠	٥,٦	٧٤	٦,٣
٨٠الوسائل والأساليب	١١	٣,٤	١١	٣,٤	٦	٣,٩	١٢	٣,٤	٤٠	٣,٤
٩٠الميزانية	٢١	٦,٣	١٩	٥,٩	٦	٣,٩	٢٨	٧,٦	٧٤	٦,٣
١٠.التطوير (نمو مهني) للمعلم	١٢	٣,٦	١٢	٣,٧	٥	٣,٤	٨	٢,٣	٣٧	٣,١
١١. تقييم المعلم	١٢	٣,٦	٢١	٦,٥	٨	٥,٢	١٥	٤,١	٥٦	٤,٨
١٢حقوق ومكافآت للمعلم	١٧	٥,١	٢٣	٧,٢	١٧	*١١,٢	٣٥	٩,٦	٩٢	٧,٩
١٣.التواصل المهني والاجتماعي للمعلم	١١	٣,٤	٦	١,٨	٢	١,٣	٩	٢,٤	٢٨	٢,٤
١٤. توظيف المعلم	١	٠,٣	٤	١,٢	٣	١,٩	٩	٢,٤	١٧	١,٤
١٥المدرسة وتطويرها	٣٢	٩,٦	٢٠	٦,٢	٨	٥,٢	٢٢	٦,٠	٨٢	٧,٠
١٦العلاقة مع المجتمع المحلي	١٠	٣,٠	٩	٢,٨	٤	٢,٦	١٠	٢,٧	٣٣	٢,٨
المجموع	٣٣٣	١٠٠	٣١٩	١٠٠	١٥١	١٠٠	٣٦١	١٠٠	١١٦٤	١٠٠

- النسبة المئوية العالية = ١٠% فما فوق من التكرارات
- المصدر: الملحق رقم (٤)

أما بالنسبة للفروقات في التكرارات والنسب المئوية بين فئات سنوات الخبرة، فقد ظهرت فروقات في مجال "**جدولة برامج المعلم**" حيث كانت النسب المئوية عالية لدى المعلمين الذين لديهم أربع سنوات خبرة تعليمية وأقل، والذين لديهم خبرات تعليمية تتراوح بين ٥-١٠ سنوات، والذين لديهم أكثر من ١٥ سنة خبرة تعليمية، بينما لم تظهر نسبة مئوية عالية لدى

المعلمين الذين لديهم ١١-١٥ سنة خبرة تعليمية، وخلافا لفئات سنوات الخبرة التعليمي الأخرى، فإن المعلمين من هذه الفئة (١١-١٥) أظهروا نسبة مئوية عالية من التكرارات في مجال **حقوق ومكافآت للمعلم**.

وبالنسبة لمعتقدات المعلمين حول أهمية المشاركة في صنع القرارات، فيشير الجدول رقم (١٥) إلى عدم وجود فروقات بين معتقدات المعلمين في الفئات المختلفة لسنوات الخبرة التعليمية. وقد حددت أهمية المشاركة بناء على النسب المئوية العالية لدى جميع الفئات في الأمور التالية: **صقل مهارات وكفايات التعليم لدى المعلم** (١٧,٨% - ١٩,٣%)، **دعم للاستقرار النفسي للمعلم** (١١,٠% - ١٦,٢%)، **وتنمية قدرات ودوافع للطلبة للتعلم** (١١,٥% - ١٧,٨%). أما بالنسبة لمعتقد "**المعلم أقرب إلى واقع الطلبة وتفهم حاجاتهم التعليمية**"، فقد ظهرت نسب مئوية عالية فقط لدى المعلمين في فئات سنوات الخبرة ١٠ سنوات وأقل. في حين ظهرت النسب المئوية العالية لدى المعلمين من فئات سنوات الخبرة خمس سنوات فأعلى على المعتقد "**تفعيل وتطوير العملية التربوية في المدرسة**".

كذلك يشير الجدول رقم (١٦) إلى عدم وجود فروق في معتقدات المعلمين حول إيجابيات المشاركة في تطورهم المهني حسب سنوات الخبرة التعليمية، وقد برز ذلك في النسب المئوية العالية التي ظهرت في جميع فئات سنوات الخبرة الخاصة بالمعتقدات التالية: **تحسين أداء المعلم ذاتيا** (٢٢,٨% - ٢٧,٨%)، **وزيادة دافعية المعلم للعمل** (١٥,٢% - ٢٣,٢%)، **ومساعدة المعلم على تطوير الطلبة وزيادة دافعيتهم** (١٦,٨% - ٢٢,٨%)، **وتحسين العملية التعليمية ككل** (١٣,٥% - ٢٠,٠%).

جدول رقم (١٥)

الفروق في مجموع التكرارات والنسب المئوية لمعتقدات المعلمين حول أهمية المشاركة في صنع القـــرارات حسب سنوات الخبرة التعليمية.

المعتقد	سنوات الخبرة التعليمية								المجموع	
	٠-٤		٥-١٠		١١-١٥		أكثر من ١٥			
	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%
١.المعلم أقرب إلى واقع الطلبة وتفهم حاجاتهم التعليمية	٣٥	*١٤,٢	٢٩	*١١,٩	١٠	٩,١	٢٧	٩,٨	١٠١	*١١,٥
٢.صقل مهارات وكفايات التعليم لدى المعلم	٤٤	*١٧,٨	٤٧	*١٩,٣	٢٠	*١٨,٣	٥٠	*١٨,١	١٦١	*١٨,٤
٣.دعم الاستقرار النفسي للمعلم	٤٠	*١٦,٢	٣٧	*١٥,٢	١٢	*١١,٠	٣٦	*١٣,٠	١٢٥	*١٤,٣
٤.تحسين الوضع المادي للمعلم	٢	٠,٨	١٠	٤,١	٣	٢,٧	٦	٢,١	٢١	٢,٤
٥.التأثير على القرارات لتوفير حقوق للمعلم	٨	٣,٢	١٠	٤,١	٣	٢,٧	٩	٣,٢	٣٠	٣,٤
٦.توفير آليات تقييم أفضل لأداء المعلم	٤	١,٦	٤	١,٦	١	٠,٩	٦	٢,١	١٥	١,٧
٧.التأثير على القرارات الإدارية لدعم كفاءة العمل	٣	١,٢	٥	٢,٠	٦	٥,٦	٧	٢,٥	٢١	٢,٤
٨.تنمية قدرات ودوافع الطلبة للتعلم	٤٤	*١٧,٨	٢٨	*١١,٥	١٩	*١٧,٤	٤٢	*١٥,٢	١٣٣	*١٥,٢
٩.تنظيم ميزانية المدرسة	١٢	٤,٨	٣	١,٢	٣	٢,٧	١٣	٤,٧	٣١	٣,٥
١٠توفير المناخ والبيئة المدرسية المناسبة	٨	٣,٢	١٣	٥,٣	٧	٦,٤	١٤	٥,٠	٤٢	٤,٨
١١ربط المدرسة بالمجتمع المحيط	١٥	٦,٠	١٠	٤,١	٦	٥,٦	١٠	٣,٦	٤١	٤,٦
١٢تفعيل وتطوير العملية التربوية في المدرسة	٢٤	٩,٧	٢٩	*١١,٩	١٢	*١١,٠	٣٩	*١٤,١	١٠٤	*١١,٩
١٣توفير مناهج مناسبة للطلبة	٧	٢,٨	١٨	٧,٤	٧	٦,٤	١٦	٥,٨	٤٨	٥,٤
المجموع	٢٤٦	١٠٠	٢٤٣	١٠٠	١٠٩	١٠٠	٢٧٥	١٠٠	٨٧٣	١٠٠

• النسبة المئوية العالية = ١٠% فما فوق من التكرارات

• المصدر: الملحق رقم (٥)

جدول رقم (١٦)

الفروق في مجموع التكرارات والنسب المئوية لمعتقدات المعلمين حول إيجابيات المشاركة في صنع القرارات في تطورهم مهنيا حسب سنوات الخبرة التعليمية.

المعتقد	سنوات الخبرة التعليمية								المجموع	
	٠-٤		٥-١٠		١١-١٥		أكثر من ١٥			
	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%
١. تحسين أداء المعلم ذاتيا	٧٠	*٢٧,١	٦١	*٢٧,٨	٢٤	*٢٢,٨	٦٤	*٢٦,٢	٢١٩	*٢٦,٥
٢. زيادة دافعية المعلم للعمل	٤٤	*١٧,٠	٥١	*٢٣,٢	١٦	*١٥,٢	٤٣	*١٧,٦	١٥٤	*١٨,٦
٣. مساعدة المعلم على تطوير الطلبة وزيادة دافعيتهم	٤٩	*١٨,٩	٣٧	*١٦,٨	٢٤	*٢٢,٨	٤٩	*٢٠,٠	١٥٩	*١٩,٢
٤.دعم العلاقة مع المجتمع المحيط	١٣	٥,٠	٨	٣,٦	٤	٣,٨	١١	٤,٥	٣٦	٤,٣
٥.تحسين المناخ والبيئة المدرسية	٢٢	٨,٥	١٦	٧,٣	١٠	٩,٥	١٦	٦,٥	٦٤	٧,٨
٦.تحسين أداء المدرسة	١٦	٦,٢	١٢	٥,٤	٣	٢,٨	١٦	٦,٥	٤٧	٥,٦
٧.تحسين العملية التعليمية ككل	٣٥	*١٣,٥	٣١	*١٤,١	٢١	*٢٠,٠	٣٦	*١٤,٧	١٢٣	*١٤,٨
٨.تفعيل الأنشطة المدرسية	١	٠,٣	١	٠,٤	١	٠,٩	٤	١,٦	٧	٠,٨
٩.تنظيم الميزانية	٨	٣,١	٢	٠,٩	٢	١,٩	٥	٢,٠	١٧	٢,٠
المجموع	٢٥٨	١٠٠	٢١٩	١٠٠	١٠٥	١٠٠	٢٤٤	١٠٠	٨٢٦	١٠٠

• النسبة المئوية العالية = ١٠% فما فوق من التكرارات

• المصدر: الملحق رقم (٦)

فباستثناء بعض الفروقات في معتقدات المعلمين حول مجال المشاركة في "**جدولة برامج المعلم**" و"**حقوق ومكافآت للمعلم**"، وأهمية المشاركة الخاصة بمعتقدي "**المعلم أقرب إلى واقع الطلبة وتفهم حاجاتهم التعليمية**" و"**تفعيل وتطوير العملية التربوية في المدرسة**" فلم تظهر فروقات تذكر في التكرارات والنسب المئوية في مجالات المشاركة، أو في أهميتها، أو في مساهمتها في التطوير المهني للمعلم. وهذه النتيجة تتوافق مع نتائج **الفرضية الثالثة**.

الفروق في متوسطات معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في صنع القرارات في التطور المهني حسب المنطقة الجغرافية: الفرضية الرابعة

لأهداف اختبار الفرضية الرابعة " **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (∝ = ٠,٠٥) في متوسطات معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في التطور المهني التي تعزى إلى المنطقة الجغرافية**"، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Anova). والجدول رقم (١٧) يبين نتائج فحص الفرضية الرابعة، ويشمل تحليل التباين الأحادي، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لمعتقدات المعلمين حول دور المشاركة في صنع القرارات في التطور المهني حسب المنطقة الجغرافية.

يظهر من الجدول رقم (١٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (∝ =٠,٠٥) في متوسطات معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في "**تنظيم العمل بعدالة، يزيد من التزامات المعلمين كأفراد وجماعات**"، بينما لم تظهر أية فروق في المتوسطات بالنسبة لأنواع المعتقدات الأخرى حسب المنطقة الجغرافية. ولمعرفة بين أي من هذه المناطق الجغرافية كانت الفروقات في متوسط المعتقد المتعلق "**بتنظيم العمل بعدالة**" ولصالح أي منها، تم إجراء اختبار شفيه للمقارنة بين متوسطين. والجدول رقم (١٨) يبين نتائج فحص الاختبار المذكور.

يبرز الجدول رقم (١٨) أن الفروقات في متوسطات معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في " **تنظيم العمل بعدالة، يزيد من التزامات المعلمين كأفراد وكمجموعات**" حسب المنطقة الجغرافية ظهرت بين محافظتي رام الله والبيرة والخليل لصالح الخليل. بينما لم تكن المقارنات الأخرى بين المناطق الجغرافية الأخرى دالة إحصائيا.

جدول رقم (١٧)

الفروق في متوسطات معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في اتخاذ القرارات في التطور المهني حسب المنطقة الجغرافية.

المعتقدات / المنطقة الجغرافية	تحديد السياسة التعليمية والتربوية تزيد من مهنية المعلم		تطوير علاقات وأنشطة، يساهم في تطوير المعلمين كأفراد وكمجموعات		المهام الإدارية تزيد من فعالية معلمي المدرسة ككل		تنظيم العمل بعدالة، يزيد من التزامات المعلمين كأفراد وجماعات		جميع المعتقدات	
	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
رام الله والبيرة	٤,٠٨	٠,٤٧	٣,٩٨	٠,٤٥	٣,٧٩	٠,٥٤	٤,٠٣	٠,٥٨١	٣,٩٧	٠,٤٢
	ن = ١٤٠		ن = ١٤٠		ن = ١٤٠		ن = ١٤٠		ن = ١٤٠	
نابلس	٤,٠٦	٠,٥٦	٣,٩٦	٠,٥٠	٣,٨٣	٠,٦١	٤,٠٩	٠,٥٨	٣,٩٨	٠,٥٠
	ن = ١٤٠		ن = ١٤٠		ن = ١٤٠		ن = ١٤٠		ن = ١٤٠	
الخليل	٤,٠٦	٠,٤٢	٤,٠٢	٠,٤	٣,٨٠	٠,٥٣	٤,٢٢	٠,٣٩	٤,٠٣	٠,٣٥
	ن = ١٦٠		ن = ١٦٠		ن = ١٥٩		ن = ١٦٠		ن = ١٥٩	
غزة	٤,١٨	٠,٣٦	٤,٠٩	٠,٤٠	٣,٨٢	٠,٥٦	٤,١٩	٠,٤٦	٤,٠٧	٠,٣٨
	ن = ١٤٠		ن = ١٤٠		ن = ١٤٠		ن = ١٤٠		ن =١٤٠	
قيمة (ف) المحسوبة	٢,٢٨		٢,٣٧		٠,١٤٠		٤,٨٣٣		١,٦٩٦	
الدلالة الإحصائية	٠,٠٧٨		٠,٠٦٩		٠,٩٣٦		*٠,٠٠٢		٠,١٦٧	

* دالة إحصائيا

ن = العدد

م = المتوسط الحسابي

ع = الانحراف المعياري

جدول رقم (١٨)

الفروق في متوسطات معتقدات المعلمين على نوع المعتقد " تنظيم العمل بعدالة، يزيد من التزامات المعلمين كأفراد وجماعات" حسب اختبار شفيه للمقارنات تبعا للمنطقة الجغرافية.

المنطقة الجغرافية	رام الله والبيرة	نابلس	الخليل	غزة
رام الله والبيرة		-٠,٠٥	-*٠,١٩	-٠,١٦
نابلس			-٠,١٣	-٠,١٠
الخليل				٠,٠٢
غزة				—

* دالة إحصائيا

من أجل تفسير معتقدات المعلمين تم توزيع التكرارات ونسبها المئوية على الأسئلة المفتوحة حسب المنطقة الجغرافية، والجداول رقم (١٩) و (٢٠) و (٢١) تظهر نتائج التكرارات والنسب المئوية لمعتقدات المعلمين حول **مجالات** صنع القرارات، **وأهميتها**، وإيجابياتها في تطوير المعلمين.

يشير الجدول رقم (١٩) إلى عدم وجود فروق بين المناطق الجغرافية بالنسبة للنسب المئوية العالية الخاصة بالمجالات الثلاثة التالية: **القرارات الإدارية المتعلقة بالطلبة** (١٢,٦% - ١٦,٤%)، **جدولة برامج المعلم** (١٢,٩% - ١٦,٣%)، **تقييم وتطوير المنهاج** (١١,٧% - ١٦,١%). في حين ظهرت فروقات في مجالي **الميزانية وحقوق ومكافآت للمعلم** لدى معلمي الخليل ونابلس تتابعا. فمعلمو الخليل أظهروا نسبة مئوية عالية (١٠,٢%) للمشاركة في الميزانية، بينما أظهر معلمو نابلس نسبة مئوية عالية (١٢,٦%) للمشاركة في مجال **حقوق ومكافآت للمعلم**. كذلك رغم التوافق بين المناطق الجغرافية في مجال **جدولة برنامج المعلم** فإن معلمي الخليل أظهروا أعلى نسبة مئوية على هذا المجال بينما أظهر معلمو رام الله والبيرة أدنى نسبة مئوية وهذا يتوافق مع نتائج الفرضية الرابعة.

أما بالنسبة لأهمية المشاركة، فقد بين الجدول رقم (٢٠) أن هنالك توافقا بين معلمي المناطق الجغرافية لما يعتبر مهما، وقد برز هذا في النسب المئوية العالية لمعتقدات المعلمين التالية: **صقل مهارات وكفايات التعليم لدى المعلم** (١٥,٦% - ٢١,١%)، **ودعم الاستقرار النفسي للمعلم** (١٣,٨% - ١٥,٢%)، **وتنمية القدرات والدوافع للتعلم** (١٠,٢% - ٢٠,٣%)، **وتفعيل وتطوير العملية التربوية في المدرسة** (١١.٠% - ١٢,٦%). أما الفروق

جدول رقم (١٩)

الفروق في مجموع التكرارات والنسب المئوية للمجالات التي لا يشارك المعلمون في صنعها حاليا في مدارسهم ويعتقدون أن مشاركتهم فيها ضرورة حسب المنطقة الجغرافية.

المجالات	المنطقة الجغرافية								المجموع	
	رام الله والبيرة		نابلس		الخليل		غزة			
	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%
١.ضبط سلوك الطلبة	٢١	٨,٢	٩	٤,٠	٢٠	٦,٠	١٦	٤,٥	٦٦	٥,٦
٢.القرارات الإدارية المتعلقة بالطلبة	٣٧	*١٤,٥	٢٨	*١٢,٦	٥٠	*١٥,١	٥٨	*١٦,٤	١٧٣	*١٤,٩
٣.حل مشكلات الطلبة التعليمية	١٢	٤,٧	٦	٢,٧	١٣	٣,٩	١٣	٣,٦	٤٤	٣,٧
٤.حل المشكلات العامة للطلبة	١٤	٥,٦	٢	٠,٩	٣	٠,٩	٣	٠,٨	٢٢	١,٨
٥.جدولة برنامج المعلم	٣٣	*١٢,٩	٣١	*١٣,٩	٥٤	*١٦,٣	٥٠	*١٤,١	١٦٨	*١٤,٤
٦.تقييم وتطوير المنهاج	٣٥	*١٣,٧	٢٧	*١٢,١	٣٩	*١١,٧	٥٧	*١٦,١	١٥٨	*١٣,٦
٧.الأنشطة اللامنهجية	١٧	٦,٧	١٩	٨,٥	٢٥	٧,٥	١٣	٣,٦	٧٤	٦.٣
٨.الوسائل والأساليب	٥	١,٩	١٢	٥,٤	٥	١,٥	١٨	٥,٠	٤٠	٣,٤
٩.الميزانية	١٧	٦,٧	١١	٤,٩	٣٤	*١٠,٢	١٢	٣٠٣	٧٤	٦,٣
١٠.التطوير (نمو مهني) للمعلم	٥	١,٩	١١	٤,٩	١١	٣,٤	١٠	٢,٨	٣٧	٣,١
١١. تقييم المعلم	١٢	٤,٧	١٤	٦,٣	١٧	٥,١	١٣	٣,٦	٥٦	٤,٨
١٢حقوق ومكافآت للمعلم	١٨	٧,٠	٢٨	*١٢,٦	١٨	٥,٤	٢٨	٧,٩	٩٢	٧,٩
١٣.التواصل المهني والاجتماعي للمعلم	١٠	٣,٩	٧	٣,١	٥	١,٥	٧	١,٩	٢٩	٢,٥
١٤. توظيف المعلم.	٢	٠,٧	٥	٢,٣	٦	١,٨	٤	١,٢	١٧	١,٤
١٥المدرسة وتطويرها	١٤	٥,٦	٧	٣,١	٢٦	٧,٨	٣٢	٩,٠	٧٩	٦,٨
١٦العلاقة مع المجتمع المحلي	٢	٠,٧	٥	٢,٣	٥	١,٥	١٩	٥,٣	٣١	٢,٦
المجموع	٢٥٤	١٠٠	٢٢٢	١٠٠	٣٣١	١٠٠	٣٥٣	١٠٠	١١٦٠	١٠٠

* النسبة المئوية العالية = ١٠% فما فوق من التكرارات

* المصدر: الملحق رقم (٤)

فقد ظهرت في معتقد "**المعلم أقرب إلى واقع الطلبة وتفهم حاجاتهم التعليمية**"، حيث أظهرت رام الله والبيرة (١٤,٤%) وغزة (١٢,٤%) نسب مئوية عالية، بينما لم تظهر نسب مئوية عالية في كل من نابلس والخليل.

جدول رقم (٢٠)

الفروق في مجموع التكرارات والنسب المئوية لمعتقدات المعلمين حول أهمية المشاركة في صنع القرارات حسب المنطقة الجغرافية.

المعتقد	المنطقة الجغرافية								المجموع	
	رام الله والبيرة		نابلس		الخليل		غزة			
	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%
١. المعلم أقرب إلى واقع الطلبة وتفهم حاجاتهم التعليمية	٢٥	*١٤,٤	١٦	٩,٦	٢٣	٩,٧	٣٧	*١٢,٤	١٠١	*١١,٥
٢. صقل مهارات وكفايات التعليم لدى المعلم	٢٧	*١٥,٦	٣٢	*١٩,٢	٣٩	*١٦,٥	٦٣	*٢١,١	١٦١	*١٨,٤
٣. دعم الاستقرار النفسي للمعلم	٢٤	*١٣,٨	٢٣	*١٣,٨	٣٦	*١٥,٢	٤٢	*١٤,٠	١٢٥	*١٤,٣
٤. تحسين الوضع المادي للمعلم	٦	٣,٤	٩	٥,٤	٢	٠,٨	٤	١,٣	٢١	٢,٤
٥. التأثير على القرارات لتوفير حقوق للمعلم	١٠	٥,٧	٨	٤,٨	٣	١,٢	٩	٣,٠	٣٠	٣,٤
٦. توفير آليات تقييم أفضل لأداء المعلم	٥	٢,٨	٥	٣,٠	٢	٠,٨	٣	١,٠	١٥	١,٧
٧. التأثير على القرارات الإدارية لدعم كفاءة العمل	٩	٥,٢	٢	١,٢	٥	٢,١	٥	١,٦	٢١	٢,٤
٨. تنمية قدرات ودوافع الطلبة للتعلم	٢٣	*١٣,٢	١٧	*١٠,٢	٤٨	*٢٠,٣	٤٥	*١٥,١	١٣٣	*١٥,٢
٩. تنظيم ميزانية المدرسة	٣	١,٧	٨	٤,٨	١٤	٥,٩	٦	٢,٠	٣١	٣,٥
١٠. توفير المناخ والبيئة المدرسية المناسبة	٨	٤,٦	٥	٣,٠	١٦	٦,٧	١٣	٤,٣	٤٢	٤,٨
١١. ربط المدرسة بالمجتمع المحيط	٥	٢,٨	٦	٣,٦	١٣	٥,٦	١٧	٥,٧	٤١	٤,٦
١٢. تفعيل وتطوير العملية التربوية في المدرسة	٢٠	*١١,٥	٢١	*١٢,٦	٢٦	*١١,٠	٣٧	*١٢,٤	١٠٤	*١١,٩
١٣. توفير مناهج مناسبة للطلبة	٨	٤,٦	١٤	٨,٤	٩	٣,٨	١٧	٥,٧	٤٨	٥,٤
المجموع	١٧٣	١٠٠	١٦٦	١٠٠	٢٣٦	١٠٠	٢٩٨	١٠٠	٨٧٣	١٠٠

• النسبة المئوية العالية = ١٠% فما فوق من التكرارات

• المصدر: الملحق رقم (٥)

وبالنسبة لما يعتبره المعلمون إيجابيات للمشاركة في تطوير المعلمين مهنيا (جدول رقم ٢١)، فقد ظهر توافقا بين معلمي المناطق الجغرافية التي أظهرت نسب مئوية عالية على

جدول رقم (٢١)

الفروق في مجموع التكرارات والنسب المئوية لمعتقدات المعلمين حول إيجابيات المشاركة في صنع القرارات في تطورهم مهنيا حسب المنطقة الجغرافية.

المعتقد	المنطقة الجغرافية								المجموع	
	رام الله والبيرة		نابلس		الخليل		غزة			
	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%
١. تحسين أداء المعلم ذاتيا	٥٢	*٣٠,٠	٤٠	*٣٤,٤	٥٥	*٢٣,٧	٧٥	*٢٥,٠	٢٢٢	*٢٧,٠
٢. زيادة دافعية المعلم للعمل	٢٦	*١٥,٠	١٧	*١٤,٦	٥٢	*٢٢,٤	٥٩	*١٩,٧	١٥٤	*١٨,٧
٣. مساعدة المعلم على تطوير الطلبة وزيادة دافعيتهم	٣٢	*١٨,٤	٢٥	*٢١,٥	٤٣	*١٨,٥	٥٩	*١٩,٧	١٥٩	*١٩,٣
٤.دعم العلاقة مع المجتمع المحيط	٥	٢,٨	٤	٣,٤	٨	٣,٤	١٩	٦,٣	٣٦	٤,٣
٥.تحسين المناخ والبيئة المدرسية	١٨	*١٠,٤	٧	٦,٠	١٤	٦,٠	١٩	٦,٣	٥٨	٧,٠
٦.تحسين أداء المدرسة	١٣	٧,٥	٤	٣,٤	٩	٣,٨	٢١	٧,٠	٤٧	٥,٧
٧.تحسين العملية التعليمية ككل	٢٣	*١٣,٢	١٨	*١٥,٥	٤٠	*١٧,٢	٤٢	*١٤,٠	١٢٣	*١٥
٨.تفعيل الأنشطة المدرسية	٢	١,٢	٠	٠	٣	١,٢	٢	٠,٦	٧	٠,٨
٩.تنظيم الميزانية	٢	١,٢	١	٠,٨	٨	٣,٤	٣	١,٠	١٤	١,٧
المجموع	١٧٣	١٠٠	١١٦	١٠٠	٢٣٢	١٠٠	٢٩٩	١٠٠	٨٢٠	١٠٠

• النسبة المئوية العالية = ١٠% فما فوق من التكرارات

• المصدر: الملحق رقم (٦)

الإيجابيات التالية: **تحسين أداء المعلم ذاتيا** (٢٣,٧% - ٣٤,٤%)، **وزيادة دافعية المعلم للعمل** (١٤,٦% - ٢٢,٤%)، **ومساعدة المعلم على تطوير الطلبة وزيادة دافعيتهم** (١٨,٤% - ٢١,٥%)، **وتحسين العملية التعليمية ككل** (١٢,٣% - ١٧,٢%). هذا وظهرت فروقات بالنسبة لمعتقد "**تحسين المناخ والبيئة المدرسية**" حيث أظهر معلمو رام الله والبيرة فقط أعلى نسبة مئوية (١٠,٤%).

الفروق في متوسطات معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في صنع القرارات في التطور المهني حسب المؤهل التربوي: الفرضية الخامسة

لأهداف اختبار الفرضية الخامسة " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في متوسطات معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في التطور المهني التي تعزى إلى المؤهل التربوي"، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Anova). والجدول رقم (٢٢) يبين نتائج فحص الفرضية الخامسة ويشمل تحليل التباين الأحادي، والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعتقدات المعلمين حول دور المشاركة في صنع القرارات في التطور المهني حسب المؤهل التربوي.

يظهر الجدول رقم (٢٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥) في متوسطات معتقدات المعلمين حول دور المشاركة **في "تحديد السياسة التعليمية والتربوية تزيد من مهنية المعلم"**. بينما لم تظهر أية فروقات بالنسبة لأنواع المعتقدات الأخرى حسب المؤهل التربوي. ولتحديد الفروقات في متوسط هذا المعتقد المتعلق **بتحديد السياسة التعليمية والتربوية** وبين أي من حملة المؤهلات التربوية كانت الفروقات ولصالح من، تم إجراء اختبار شفيه للمقارنة بين متوسطين. والجدول رقم (٢٣) يبين نتائج فحص الاختبار المذكور.

يبرز الجدول رقم (٢٣) أن الفروقات في متوسطات معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في **"تحديد السياسة التعليمية والتربوية تزيد من مهنية المعلم** " حسب المؤهل التربوي، ظهرت بين المعلمين من حملة شهادة البكالوريوس وحملة شهادة البكالوريوس ودبلوم تربية، لصالح حملة شهادة البكالوريوس ودبلوم التربية. بينما لم تكن المقارنات الأخرى بين المؤهلات التربوية الأخرى دالة إحصائيا.

جدول رقم (٢٢)

الفروق في متوسطات معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في اتخاذ القرارات في التطور المهني حسب المؤهل التربوي.

المعتقدات / المؤهل التربوي	تحديد السياسة التعليمية والتربوية تزيد من مهنية المعلم		تطوير علاقات وأنشطة، يساهم في تطوير المعلمين كأفراد وكمجموعات		الدهام الإدارية تزيد من فعالية معلمي المدرسة ككل		تنظيم العمل بعدالة، تزيد من التزامات المعلمين كأفراد وجماعات		جميع المعتقدات	
	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
دبلوم فأقل	٤,٠٦٩	٠,٤٢	٣,٩٧	٠,٤٥	٣,٨	٠,٥١	٤,١١	٠,٤٩	٣,٩٩	٠,٣٩
	ن = ١٣٨		ن = ١٣٨		ن = ١٣٨		ن = ١٣٨		ن = ١٣٨	
بكالوريوس	٤,٠٧	٠,٤٨	٤,٠١	٠,٤٤	٣,٨٠	٠,٥٥	٤,١٣	٠,٥٢	٤,٠٠	٠,٤٢
	ن = ٣٣١		ن = ٣٣١		ن = ٣٣٠		ن = ٣٣١		ن = ٣٣٠	
بكالوريوس ودبلوم	٤,٢٥	٠,٣٨	٤,١٥	٠,٤٢	٣,٨٩	٠,٦٣	٤,٢٠	٠,٤٣	٤,١٢	٠,٤٠
	ن = ٦٢		ن = ٦٢		ن = ٦٢		ن = ٦٢		ن = ٦٢	
ماجستير فأعلى	٤,٠٩	٠,٥١	٤,٠٦	٠,٤٤	٣,٧٩	٠,٦٩	٤,١٧	٠,٤٣	٤,٠٣	٠,٤٤
	ن = ٤٩		ن = ٤٩		ن = ٤٩		ن = ٤٩		ن = ٤٩	
قيمة (ف) المحسوبة	٢,٦٦٣		٢,٥٩٢		٠,٥٣٢		٠,٤٩٢		١,٦٦٢	
الدلالة الإحصائية	٠,٠٤٧*		٠,٠٥٢		٠,٦٦٠		٠,٦٨٨		٠,١٧٤	

* دالة إحصائيا

ن = العدد

م = المتوسط الحسابي

ع = الانحراف المعياري

جدول رقم (٢٣)

الفروق في متوسطات معتقدات المعلمين على نوع المعتقد " تحديد السياسة التعليمية والتربوية، تزيد من مهنية المعلم" حسب اختبار شفيه تبعا لمتغير المؤهل التربوي.

المؤهل التربوي	دبلوم وأقل	بكالوريوس	بكالوريوس ودبلوم	ماجستير فأكثر
دبلوم وأقل		٠,٠١-	٠,١٨-	٠,٠٢٦ -
بكالوريوس			٠,١٧-*	٠,٠١-
بكالوريوس ودبلوم				٠,١٥
ماجستير فأكثر				—

* دالة إحصائيا

وزيادة في فهم معتقدات المعلمين تم جمع معلومات إضافية من خلال طرح أسئلة مفتوحة أبرزت أهم المجالات لصنع القرارات التي لا يشارك المعلمون في صنعها ويعتقدون أن مشاركتهم فيها ضرورية، وتساهم في تطورهم مهنيا. والجداول ذات الأرقام (٢٤) و (٢٥) و (٢٦) تبين تتابعا نتائج التكرارات والنسب المئوية لمعتقدات المعلمين حول **مجالات** صنع القرارات، **وأهميتها، وإيجابياتها** في تطوير المعلمين حسب المؤهل التربوي.

يظهر الجدول رقم (٢٤) نسب مئوية عالية لدى المعلمين من كافة المؤهلات التربوية على مجال **القرارات الإدارية المتعلقة بالطلبة** (١٣,٢% -١٤,٧%). أما بالنسبة للفروقات في التكرارات والنسب المئوية بين المؤهلات التربوية، فقد برزت في مجال" **جدولة برامج المعلم**" حيث كانت النسب المئوية عالية لدى المعلمين المؤهلين من **دبلوم فأقل** حتى **بكالوريوس ودبلوم تربية** (١١,٤% - ١٦,٤%)، بينما لم تظهر نسبة مئوية عالية لدى المعلمين المؤهلين **ماجستير فأعلى**، وخلافا لذلك أظهر التأهيل التربوي **ماجستير فأعلى** نسبة مئوية عالية (١١%) على مجال **أنشطة منهجية**. كما برزت فروقات في مجال **تقييم وتطوير المنهاج** فكانت النسب المئوية عالية (١٤% -١٨%) لدى المعلمين المؤهلين من **بكالوريوس** حتى **ماجستير فأعلى**، في حين لم تظهر نسبة مئوية عالية لدى المعلمين من حملة المؤهل **دبلوم فأقل**. وخلافا للمؤهلات التربوية الأخرى فإن هذا المؤهل **(دبلوم فأقل)** أظهر نسبة مئوية عالية من التكرارات (١٢,٥%) في مجال **حقوق ومكافآت للمعلم**. كذلك رغم التوافق بين المؤهلات التربوية من **بكالوريوس** حتى **ماجستير فأعلى** في مجال **تقييم وتطوير المنهاج** فإن **بكالوريوس ودبلوم تربية** أظهر أعلى نسبة مئوية (١٨%) على هذا المجال بينما أظهر **بكالوريوس** أدنى نسبة مئوية (١٤%) وهذا يتوافق مع نتائج **الفرضية الخامسة**.

جدول رقم (٢٤)

الفروق في مجموع التكرارات والنسب المئوية للمجالات التي لا يشارك المعلمون في صنعها حاليا في مدارسهم ويعتقدون أن مشاركتهم فيها ضرورة حسب المؤهل التربوي.

المجالات	المؤهل التربوي						المجموع	
	دبلوم فأقل		بكالوريوس		بكالوريوس ودبلوم	ماجستير فأعلى		
	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	تكرار	%	تكرار	%
١٠ضبط سلوك الطلبة	١٨	٦,٧	٢٩	٤,٥	١٣	٦	٨,٦	٦	٥,٦
٢٠القرارات الإدارية المتعلقة بالطلبة	٣٦	*١٣,٢	٩٥	*١٤,٧	٢٤	١٨	*١٦,٠	*١٨	*١٤,٨	١٧٣
٣٠حل مشكلات الطلبة التعليمية	١٥	٥,٦	٢٥	٣,٨	٢	٢	١,٣	٢	٣,٧	٤٤
٤٠حل المشكلات العامة للطلبة	٨	٢,٩	٩	١,٣	٢	٣	١,٣	٣	١,٨	٢٢
٥٠جدولة برنامج المعلم	٣١	*١١,٤	١٠٦	*١٦,٤	٢٢	٩	*١٤,٦	٩	*١٤,٤	١٦٨
٦٠تقييم وتطوير المنهاج	٢٦	٩,٥	٩١	*١٤,١	٢٧	١٤	*١٨,٠	*١٤	*١٣,٦	١٥٨
٧٠الأنشطة اللامنهجية	١٨	٦,٧	٤٢	٦,٥	٣	١١	٢,٠	*١١	٦,٣	٧٤
٨٠الوسائل والأساليب	٥	١,٨	٢٤	٣,٧	٥	٦	٣,٤	٦	٣,٤	٤٠
٩٠الميزانية	٢٢	٨,١	٤١	٦,٣	٨	٣	٥,٣	٣	٦,٣	٧٤
١٠.التطوير (نمو مهني) للمعلم	٥	١,٨	٢٤	٣,٧	٣	٥	٢,٠	٥	٣,١	٣٧
١١. تقييم المعلم	١٧	٦,٢	٢٦	٤,٠	٧	٦	٤,٦	٦	٤,٨	٥٦
١٢حقوق ومكافآت للمعلم	٣٤	*١٢,٥	٤١	٦,٣	١٣	٤	٨,٦	٤	٧,٩	٩٢
١٣.التواصل المهني والاجتماعي للمعلم	٨	٢,٩	١٤	٢,١	٠	٦	٠	٦	٢,٤	٢٨
١٤. توظيف المعلم.	٥	١,٨	١٠	١,٥	١	١	٠,٦	١	١,٤	١٧
١٥المدرسة وتطويرها	١٤	٥,١	٥١	٧,٩	١٣	٤	٨,٦	٤	٧,٠	٨٢
١٦العلاقة مع المجتمع المحلي	٩	٣,٤	١٥	٢,٣	٧	٢	٤,٦	٢	٢,٨	٣٣
المجموع	٢٧١	١٠٠	٦٤٣	١٠٠	١٥٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١١٦٤

• النسبة المئوية العالية = ١٠% فما فوق من التكرارات

• المصدر: الملحق رقم (٤)

أما بالنسبة لأهمية المشاركة، فقد بين الجدول رقم (٢٥) أن هنالك توافقا بين المعلمين من حملة المؤهلات التربوية المختلفة لما يعتبر مهما، وقد ظهر هذا في النسب المئوية العالية

جدول رقم (٢٥)

الفروق في مجموع التكرارات والنسب المئوية لمعتقدات المعلمين حول أهمية المشاركة في صنع القـــرارات حسب المؤهل التربوي.

المعتقد	المؤهل التربوي								المجموع	
	دبلوم فأقل		بكالوريوس		بكالوريوس ودبلوم		ماجستير فأعلى			
	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%
١ .المعلم أقرب إلى واقـع الطلبة وتفـهم حاجاتـهم التعليمية	٢١	*١٠	٥٧	*١٢,٠	١٣	*١١,١	١٠	*١٣,٥	١٠١	*١١,٥
٢ .صقل مهارات وكفايات التعليم لدى المعلم	٣٥	*١٦,٦	٩٩	*٢٠,٩	١٩	*١٦,٢	٨	*١٠,٨	١٦١	*١٨,٤
٣ .دعم الاستقرار النفسي للمعلم	٣٤	*١٦,١	٧٣	*١٥,٤	١٤	*١١,٩	٤	٥,٤	١٢٥	*١٤,٣
٤ .تحسين الوضع المادي للمعلم	٦	٢,٨	١١	٢,٣	٣	٢,٥	١	١,٣	٢١	٢,٤
٥ .التأثير على القـرارات لتوفير حقوق للمعلم	١٠	٤,٧	١٢	٢,٥	٣	٢,٥	٥	٦,٧	٣٠	٣,٤
٦ .توفير آليـات تقييـم أفضل لأداء المعلم	٣	١,٤	٨	١,٦	٣	٢,٥	١	١,٣	١٥	١,٧
٧.التأثير على القـرارات الإدارية لدعم كفاءة العمل	٦	٢,٨	٩	١,٩	٣	٢,٥	٣	٤,٠	٢١	٢,٤
٨ .تنمية قدرات ودوافـع الطلبة للتعلم	٢٩	*١٣,٨	٦٧	*١٤,١	٢٠	*١٧,٠	١٧	*٢٢,٩	١٣٣	*١٥,٢
٩ .تنظيـم ميزانيـة المدرسة	١٢	٥,٧	١٤	٢,٩	٣	٢,٥	٢	٢,٧	٣١	٣,٥
١٠ توفير المناخ والبيئـة المدرسية المناسبة	٨	٣,٨	١٩	٤,٠	٩	٧,٦	٦	٨,١	٤٢	٤,٨
١١ ربـط المدرسـة بالمجتمع المحيط	١٠	٤,٧	٢٦	٥,٦	٤	٣,٤	١	١,٣	٤١	٤,٦
١٢ تفعيل وتطوير العمليـة التربوية في المدرسة	٢٥	*١١,٩	٥٤	*١١,٤	١٦	*١٣,٦	٩	*١٢,١	١٠٤	*١١,٩
١٣ توفير مناهج مناسـبة للطلبة	١١	٥,٢	٢٣	٤,٨	٧	٥,٩	٧	٩,٤	٤٨	٥,٤
المجموع	٢١٠	١٠٠	٤٧٢	١٠٠	١١٧	١٠٠	٧٤	١٠٠	٨٧٣	١٠٠

* النسبة المئوية العالية = ١٠% فما فوق من التكرارات

المصدر: المحلق رقم (٥)

لمعتقدات المعلمين التالية: **المعلم أقرب إلى واقع الطلبة وتفهم حاجاتهم التعليمية** (١٠% - ١٣,٥%)، **وصقل مهارات وكفايات التعليم لدى المعلم** (١٠,٨% - ٢٠,٩%)، **وتنمية القدرات والدوافع للتعلم** (١٣,٨% - ٢٢,٩%)، **وتفعيل وتطوير العملية التربوية في المدرسة** (١١,٤% - ١٣,٦%). أما الفروق فقد ظهرت في معتقد **دعم الاستقرار النفسي للمعلم** حيث أظهر **دبلوم فأقل** (١٦,١%) **وبكالوريوس** (١٥,٤%) وبكالوريوس ودبلوم تربية (١١,٩) نسب مئوية عالية، بينما لم تظهر نسبة مئوية عالية على **ماجستير فأعلى**.

وبالنسبة لما يعتبره المعلمون إيجابيات المشاركة في تطوير المعلمين مهنيا (جدول رقم ٢٦)، فقد ظهر توافقا بين المؤهلات التربوية التي أظهرت نسب مئوية عالية على الإيجابيات التالية: **تحسين أداء المعلم ذاتيا** (٢٥,٤% - ٢٧,٨%)، **زيادة من دافعية المعلم للعمل** (١١,٣% - ١٩,١%)، **مساعدة المعلم على تطوير الطلبة وزيادة دافعيتهم** (١٦,١% - ١٨,٧%)، **تحسين العملية التعليمية ككل** (١١,٧% - ١٧,٣%). هذا وظهرت فروقات بالنسبة لمعتقد "**تحسين المناخ والبيئة المدرسية**" حيث أظهر **المؤهل بكالوريوس ودبلوم تربية** (١١,٣%) وماجستير فأعلى (١٠,٢%) فقط نسب مئوية عالية.

علاقة الفروقات بين تقييم المعلمين لمعتقداتهم حول دور المشاركة في صنع القرارات في تطورهم المهني، وبين تقييمهم لرغبتهم في هذه المشاركة: الفرضية السادسة.

لأهداف اختبار الفرضية السادسة" **لا يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى** (α = ٠,٠٠٥) **بين تقيم المعلمين لمعتقداتهم حول دور المشاركة في صنع القرارات في**

جدول رقم (٢٦)

الفروق في مجموع التكرارات والنسب المئوية لمعتقدات المعلمين حول إيجابيات المشاركة في صنع القرارات في تطورهم مهنيا حسب المؤهل التربوي.

المعتقد	المؤهل التربوي								المجموع	
	دبلوم فأقل		بكالوريوس		بكالوريوس ودبلوم		ماجستير فأعلى			
	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%
١. تحسين أداء المعلم ذاتيا	٤٧	*٢٥,١	١٢٠	*٢٦,٤	٣٢	*٢٧,٨	٢٠	*٢٩,٤	٢١٩	*٢٦,٥
٢. زيادة دافعية المعلم للعمل	٤٠	*٢١,٣	٨٨	*١٩,٣	١٣	*١١,٣	١٣	*١٩,١	١٥٤	*١٨,٦
٣. مساعدة المعلم على تطوير الطلبة وزيادة دافعيتهم	٤١	*٢١,٩	٨٥	*١٨,٧	٢٢	*١٩,١	١١	*١٦,١	١٥٩	*١٩,٢
٤.دعم العلاقة مع المجتمع المحيط	١٠	٥,٣	١٩	٤,١	٥	٤,٣	٢	٢,٩	٣٦	٤,٣
٥.تحسين المناخ والبيئة المدرسية	١٠	٥,٣	٣٤	٧,٤	١٣	*١١,٣	٧	*١٠,٢	٦٤	٧,٨
٦.تحسين أداء المدرسة	١٠	٥,٣	٢٧	٥,٩	٨	٦,٩	٢	٢,٩	٤٧	٥,٧
٧.تحسين العملية التعليمية ككل	٢٢	*١١,٧	٧٠	*١٥,٤	٢٠	*١٧,٣	١١	*١٦,١	١٢٣	*١٤,٩
٨.تفعيل الأنشطة المدرسية	٢	١,٠	٤	٠,٨	٠	٠	١	١,٤	٧	٠,٨
٩.تنظيم الميزانية	٥	٢,٦	٧	١,٥	٢	١,٧	١	١,٤	١٥	١,٨
المجموع	١٨٧	١٠٠	٤٥٤	١٠٠	١١٥	١٠٠	٦٨	١٠٠	٨٢٤	١٠٠

• النسبة المئوية العالية = ١٠% فما فوق من التكرارات

• المصدر: الملحق رقم (٦)

التطور المهني وبين تقيمهم لرغبتهم في هذه المشاركة"، تم استخدام معامل الارتباط **بيرسون** (Pearson correlation) بين علامة المعلم على كل عامل يمثل معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في التطور المهني، وعلامة المعلم على الرغبة في تلك المشاركة على نفس العامل الذي يقابله. والجدول رقم (٢٧) يبين نتائج فحص الفرضية السادسة باستخدام معامل الارتباط بيرسون.

جدول رقم (٢٧)

العلاقة بين معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في التطور المهني ورغبتهم في تلك المشاركة (ن = ٥٧٨)

النوع	المعتقدات		الرغبة		معامل الارتباط	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
١.تحديد السياسة التعليمية والتربوية تزيد من مهنية المعلم.	٤,٠٩	٠,٤٦	٤,٠١	٠,٤٩	٠,٥٩	٠,٠٠٠*
٢.تطوير علاقات وأنشطة يساهم في تطوير المعلمين كأفراد وكمجموعات	٤,٠٢	٠,٤٤	٣,٩٨	٠,٥٠	٠,٦٧	٠,٠٠٠*
٣. المهام الإدارية تزيد من فعالية معلمي المدرسة ككل	٣,٨١	٠,٥٦	٣,٧٨	٠,٦٣	٠,٦٥	٠,٠٠٠*
٤. تنظيم العمل بعدالة، يزيد من التزامات المعلمين أفراد وجماعات.	٤,١٤	٠,٤٩	٤,٠١	٠,٥٩	٠,٥٦	٠,٠٠٠*
المجموع	**٣,٩٥**	**٠,٥٠**	**٤,٠١**	**٠,٤٢**	**٠,٧٣**	**٠,٠٠٠***

*دالة إحصائيا

يتضح من الجدول رقم (٢٧) وجود دلالة إحصائية عند مستوى (< أقل من ٠,٠٠١) بين تقييم المعلمين لمعتقداتهم حول دور المشاركة في صنع القرارات في التطور المهني وبين تقييمهم لرغبتهم في هذه المشاركة" على جميع أنواع معتقدات المعلمين. كما يظهر الجدول أن أعلى معامل ارتباط كان بين معتقدات المعلمين حول **تطوير علاقات وأنشطة، يساهم في تطوير المعلمين كأفراد وكمجموعات** وبين رغبتهم في تلك المشاركة (ر= ٠,٦٧)، في حين كان أدنى معامل ارتباط بين معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في **تنظيم العمل بعدالة، يزيد من التزامات المعلمين أفراد وكمجموعات** (ر= ٠,٥٦) وبين رغبتهم في تلك المشاركة وهذا يشير إلى وجود علاقة ارتباط عالية بين الأبعاد. كما يشير الجدول إلى وجود علاقة ارتباط عالية (ر = ٠,٧٣) على جميع أنواع معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في التطور المهني مع الرغبة

في تلك المشاركة. وهذا يعني أنه كلما زادت معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في صنع القرارات في التطور المهني كلما زادت رغبتهم في تلك المشاركة.

مناقشة النتائج:

سيتم في هذا الجزء من الفصل مناقشة نتائج هذه الدراسة تحت البنود التالية: أنواع معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في صنع القرارات المدرسية في التطور المهني وعلاقتها في الإطار النظري للدراسة، الفروقات في متوسطات معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في التطور المهني حسب نوع المعتقد حول المشاركة، الفروقات في متوسطات معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في التطور المهني حسب الجنس، الفروقات في متوسطات معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في التطور المهني حسب سنوات الخبرة التعليمية، الفروقات في متوسطات معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في التطور المهني حسب المنطقة الجغرافية، الفروقات في متوسطات معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في التطور المهني حسب المؤهل التربوي، علاقة الفروقات بين تقييم المعلمين لمعتقداتهم حول دور المشاركة في صنع القرارات في تطورهم المهني، وبين تقييمهم لرغبتهم في تلك المشاركة.

معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في صنع القرارات في التطور المهني وعلاقتها بالإطار النظري للدراسة:

ركزت هذه الدراسة على معرفة واقع المعتقدات التي يحملها معلمو المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية في محافظات رام الله والبيرة، ونابلس، وشمالي الخليل، ومدينة غزة، حول دور المشاركة في صنع القرارات في التطور المهني وعلاقة ذلك في

الرغبة في تلك المشاركة. وهذا يتفق مع النموذج المهني الحديث للمشاركة في صنع القرارات (كالإدارة المعتمدة على المدرسة) الذي يهدف إلى منح المعلمين الحق الذي يتوقعونه كمهنيين متخصصين في المدرسة من خلال إشراكهم في صنع القرارات المهنية على اعتبارهم خبراء قادرين على تشخيص وتحديد احتياجات الطلبة التعليمية (Conley, 1990). كما تتوافق هذه الدراسة مع المفهوم الحديث للتطوير المهني الذي يركز على تطوير الطاقم (الأفراد والمجموعات والمدرسة ككل) ويعتبر التطوير المهني عملية مستمرة وشاملة، تولد لدى المشاركين دوافع ذاتية للتطوير (Cheng, 1996).

ونتج عن هذه الدراسة بعد استخدام التحليل العاملي ثمانية عوامل تمثل مجالات مختلفة لمعتقدات المعلمين، تم تجميعها في أربعة عوامل تمثل أربعة أنواع لمعتقدات المعلمين حول دور المشاركة في صنع القرارات في التطور المهني. وتتوافق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات السابقة خاصة تلك التي أجراها جونكمنز وزملاؤه (Jongmans et al,. 1998) والتي اعتمد إطارها النظري أساسا في دراستنا هذه للجزء المتعلق في المشاركة في صنع القرارات على مستوى المدرسة، حيث حددت دراستهم المشاركة رسم السياسة المدرسية ضمن نوعي المشاركة **التربوي والإداري**. ويوازي المعتقد حول المشاركة في "**تحديد السياسة التعليمية والتربوية**"، في هذه الدراسة نوع المشاركة **التربوي** عند جونكمنز وزملائه، رغم ظهور الفقرتين "**تحديد أسس تقييم المعلمين**"، و"**إقرار أنواع اللجان المدرسية**" ضمن نوع المشاركة **الإداري** عند جونكمنز وزملائه وليس ضمن نوع المشاركة **التربوي** كما هي في الدراسة الحالية.

أما أنواع المعتقدات **الثلاثة** الأخرى التي ظهرت في هذه الدراسة فتوازي مجتمعة نوع المشاركة **الإداري** عند جونكمنز وزملائه حيث وزعت بنود فقراته بين معتقدات المشاركة الثلاثة

كالآتي: ففي حين تضمن البعد **الثاني** "**تطوير علاقات وأنشطة**، "العلاقة في تحديد سياسات التواصل مع الآخرين داخل وخارج المدرسة، وسياسات التآخي مع المدارس الأخرى، وتحديد الأساليب والاستراتيجيات الخاصة بتطوير المعلمين، وإرشاد الطلبة وزيادة دافعيتهم وإثارة تفكيرهم وتقييم المنهاج". فقد تضمن النوع **الثالث** "**المهام الإدارية**" "تحديد سياسات التوظيف للمعلمين، وقبول الطلبة الجدد، وتحديد الموارد المالية وأوجه صرفها في المجالات المختلفة، وسياسة دعوة المشرفين التربويين، وسياسة دعم العمل الجماعي، والتخطيط لبرامج تطوير المعلمين، وتقييم أداء المدرسة". أما النوع **الرابع** "**تنظيم العمل بعدالة**"، فقد تضمن توزيع الدروس والبرامج والوظائف غير التعليمية وعقد لقاءات لبحث سياسة تنفيذ نظام الخدمة المدنية المقر من قبل وزارة التربية والتعليم، وتقييم حاجات الهيئة التدريسية، والأنظمة والقوانين المتعلقة بواجبات وحقوق المعلمين، وتحديد سياسة التوصية للحصول على العلاوات في رواتب المعلمين.

كما وتتفق هذه الدراسة في نتائجها مع نتائج دراسة بكراخ وزملائه (Bacharach et al., 1990) وتيلور وبوجتش (Taylor & Bogotch, 1994) حيث يوازي معتقد المشاركة "**تحديد السياسة التعليمية والتربوية**"، البعدين **الفني/الإجرائي** على مستوى **الفرد**، و**الفني/الإجرائي** على مستوى **المنظمة** عند بكراخ وزملائه. أما معتقد المشاركة "**تطوير علاقات وأنشطة**"،و"**المهام الإدارية**" البعد **الإداري /الاستراتيجي** على مستوى **المنظمة** عند بكراخ وزملائه. في حين يوازي معتقد المشاركة "**تنظيم العمل بعدالة** البعد **الإداري/الاستراتيجي** على مستوى **الفرد** عند بكراخ وزملائه.

هذه النتيجة تؤكد على ما أشار إليه سمايلي (Smylie, 1992) من وجود اتفاق على أن صنع القرار هو تركيبة متعددة الحقول.

أما فيما يتعلق بنتائج تطوير الطاقم فقد أظهرت هذه الدراسة أربعة مستويات لمعتقدات المعلمين حول دور المشاركة في صنع القرارات في التطوير المهني هي:

١. **زيادة مهنية المعلم** ويشمل: إرساء جو تعاوني في المدرسة وزيادة قدرة المعلمين على العمل بروح الفريق، الأمر الذي يحسن من فهمهم لمعيقات فعالية التعليم، ويحسن من قدرتهم على فهم سياسة المدرسة وأهدافها ووظائفها، ويساعدهم في إرساء السلوكيات المهنية في المدرسة، فيزداد فهمهم للمبادئ والتوجهات المهنية السائدة حاليا، وتزداد قدرتهم على الابتكار وتقييم عملهم ذاتيا ويتعمق فهمهم في مجال تخصصهم، الأمر الذي يساهم في تعزيز إيمانهم بمهنتهم.

٢. **تطوير المعلمين كأفراد وكمجوعات** ويشمل: تطوير مهارات العمل الجماعي لدى المعلمين، وتعزيز دافعيتهم وثقتهم وقدرتهم على العمل كمجموعات، ويزيد تقديرهم لأهمية التعاون من أجل زيادة فعالية المدرسة، ، فيتشجعون للقيام بالزيارات الصفية المتبادلة، ولإعداد خطط تدريس مشتركة، فتتطور لديهم صداقات مهنية ضمن تخصصاتهم، ويزيد استخدامهم لمصادر التعليم في البيئة المحلية، وتزداد قدرتهم على تطوير نظرة تحليلية ناقدة للمادة التي يقومون بتدريسها، فيتحسن أداؤهم، وتزيد مسؤوليتهم عن نتائج طلبتهم، وتزداد دافعيتهم نحو التطور المهني وتقديرهم للمهنة، ويتعمق فهمهم لدور أولياء أمور الطلبة في تحسين تعلم أبنائهم وبناتهم.

٣. **زيادة فعالية معلمي المدرسة ككل** ويشمل: زيادة قدرة المعلمين على العمل التعاوني والاتصال والتواصل مع الآخرين، فيتشجعون لبناء صداقات مهنية، ويتطور فهمهم لقيم المدرسة وحاجات التعليم والتعلم، ويزداد شعورهم بالمسؤولية وانتماؤهم للمدرسة، ، والتزامهم بفعالية عمل الفريق لتحقيق فعالية المدرسة، كما تزداد قدرتهم على التخطيط، وضبط النظام في

المدرسة، وتلبية احتياجات التطوير المهني بعيد المدى للمدرسة، فتتحسن فعالية التدريس لدى معلمي المدرسة.

٤. **زيادة التزامات المعلمين كأفراد وجماعات ويشمل:** توفير بيئة تعليمية مناسبة تتيح فرصا للتعليم التعاوني بين المعلمين، وتساعدهم على التأمل والتفكير في ممارساتهم ضمن العمل الجماعي، فيزيد تقديرهم لقيم التقاسم والتشارك ضمن مجموعات العمل، ويشعرون بالمسؤولية الجماعية والالتزام، مما يقلل شعورهم بالتميز والظلم، وبالتالي تزداد دافعيتهم لتطوير ذاتهم.

وهذه النتيجة تتوافق مع العديد من الدراسات حول تطوير الطاقم، خاصة تلك التي أجرتها تشنغ (Cheng, 1996) والتي اعتمد إطارها النظري أساسا لهذه الدراسة، حيث حددت ثلاثة مستويات لتطوير الطاقم هي الفرد وفعاليته ويوازيه في دراستنا هذه المستوى "**زيادة مهنية المعلم**"، تطوير فعالية المجموعة ويوازيه "**زيادة التزامات المعلمين كأفراد وكمجموعات**"، وتطوير فعالية المدرسة، يوازيه "**زيادة فعالية معلمي المدرسة ككل**". أما فيما يتعلق بمستوى **تطوير المعلمين كأفراد وكمجموعات** الذي ظهر في هذه الدراسة فهو عبارة عن مزيج بين تطوير فعالية الفرد وتطوير فعالية المجموعة.

بما أن فعالية المشاركة ترتبط ارتباطا قويا بمعتقدات المعلمين حول العملية التربوية وعناصر التقييم والاستفادة من الخبرات والتجارب العملية (Pajares, 1992) فإن هذه النتيجة جاءت انعكاسا لواقع معتقدات المعلمين الفلسطينيين حول المشاركة في صنع القرارات وإيجابياتها لتطورهم المهني وبذلك الابتعاد عن مركزية القرارات وسلبياتها (أبيض، ١٩٩٤) في الإدارة التربوية في جهاز التربية والتعليم الفلسطيني، التي أورثتنا إياها الإسرائيليون فترة احتلالهم للبلاد، مما ساهم في الحد من تطوير العملية التعليمية التعلمية. هذه المركزية كونت افتراضات مسبقة لدى المعلمين الفلسطينيين حول أهمية تطوير الإدارة التربوية وعملية صنع

القرار في تطوير العملية التعليمية التعلمية، (الحشوة، ١٩٩٨؛ زايد، ١٩٩٠ ؛ ديلور وآخرون، ١٩٩٧)، خاصة وأن هنالك بوادر تشير إلى التوجه نحو لامركزية صنع القرار في جهاز التربية والتعليم الفلسطينية (صوباني وعفونة، ١٩٩٧ ؛ وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، ١٩٩٩ ؛ مركز تطوير المناهج الفلسطينية، ١٩٩٧).

والإدارة المعتمدة على المدرسة (School-Based Manegement) كإحدى استراتيجيات الإصلاح التربوي تفسح المجال للمعلمين للمشاركة في صنع القرارات التربوية والادارية على مستوى المدرسة. وهناك العديد من الدراسات التي بينت أهمية الاستقلالية في صنع القرارات في زيادة مهنية المدرس (Hall, 1968). فإعطاء صلاحيات أكبر للمعلمين للمشاركة في صنع القرارات التربوية والإدارية على مستوى المدرسة تعود بالنفع الكبير على عمل المعلمين كأفراد وجماعات ومن ثم على المدرسة (Clune & White, 1988 ; White, 1994 ; Thomson & Hollaway, 1997 ; Wohlstter, Smyer & Mohrman, 1994 ; Magjuka, 1990 ; Duke et al. , 1980) كما أن هناك العديد من الدراسات التي أظهرت استعداد المعلمين للمشاركة في صنع القرارات إذا ما اعتقدوا أنها ستكون ذات أثر إيجابي من أجل تحسين الأهداف التعليمية وزيادة فعالية المدرسة (Taylor, 1997 ; Smylie, 1996 ; Elmore, 1993)

الفروقات في متوسطات معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في التطور المهني حسب نوع المعتقد حول المشاركة

تشير المتوسطات المتعلقة بأنواع المعتقدات الأربعة، أن المعلمين يعتقدون بأن المشاركة في تنظيم العمل بعدالة تساهم أكثر من غيرها من أنواع المشاركة في التطور المهني، يلي ذلك

تحديد السياسة التعليمية والتربوية، ثم تطوير علاقات وأنشطة، ثم المهام الإدارية، وهذا يشير إلى أن المشاركة في الأمور التي تساهم في التوزيع العادل للعمل وفي رسم السياسة التعليمية والتربوية توفر مستويات أعلى من التطور المهني لدى المعلمين، بينما يعتقد المعلمون أن المشاركة في المهام الإدارية أقل مساهمة بالتطور المهني. لأنهم قد يعتبرون أنه من خلال المشاركة يستطيعون التأثير على القرارات التي تهمهم وهي الأمور التي توفر لهم الاستقرار النفسي وتوفر لطلبتهم تعلما أفضل.

وتشير الفروقات التي ظهرت بين نوع المعتقد المتعلق بالمشاركة في القرارات التي **تحدد السياسة التعليمية والتربوية**، وكل من معتقدي المشاركة في **تطوير العلاقات والأنشطة** و**المهام الإدارية**، أن أنواع المعتقدات الثلاثة هذه تختلف من حيث طبيعتها ودورها في تطوير الطاقم التعليمي. فطبيعة المعتقدات المتعلقة بالمشاركة بتحديد السياسة التعليمية والتربوية، تركز على الجوانب الفنية والتربوية للتعليم، وتشمل أموراً مثل "إعداد خطط تدريس مشتركة، معالجة ضعف تحصيل الطلبة، تقييم برامج تربوية، إجراء بحوث حول مشكلات تربوية، اختيار كتب مساندة للمنهاج، ومواد اثرائية للطلبة" وبذلك تختلف عن المعتقدات المتعلقة بالمشاركة في **تطوير علاقات وأنشطة** داخل المدرسة وخارجها، وأنشطة منهجية ولامنهجية، أو عن المعتقدات المتعلقة **بمهام إدارية** التي تشمل أمورا مثل "دراسة طلبات التوظيف، وتوزيع الموارد المالية، ومقابلة مرشحين للوظائف الشاغرة". كذلك نفس معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في تطوير الطاقم التعليمي قد تختلف أيضا مع الاختلاف في طبيعة المشاركة. فالمشاركة في القرارات التي **تحدد السياسة التعليمية والتربوية** تساهم في تطوير **مهنية المعلم**،" وتشمل أمورا مثل تعلم الزملاء بعضهم من بعض، وفهما أعمق لمعيقات التعلم، والتعمق في التخصص، والتقييم الذاتي للعمل". وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار اليه كل من سمايلي (Smylie, 1996)

ووايت (White, 1994) والمور (Elmore, 1993) في أن مشاركة المعلمين في صنع القرارات على مستوى المدرسة تساهم في زيادة مهنية المعلم ومجالات أفادته وتعلمه. كما تتفق هذه النتيجة مع ما دعا إليه هال (Hall, 1968) بضرورة إشراك المعلم في عملية صنع القرار لما لها من آثار إيجابية على حياته الشخصية والمهنية. أما المشاركة في القرارات المتعلقة "**بتطوير علاقات وأنشطة**" تساهم في تطوير المعلمين **كأفراد وكمجموعات** تشمل أمورا مثل "تطوير مهارات العمل الجماعي، وتشجيع العمل التعاوني، وبناء صداقات مهنية، والتخطيط للتدريس كمجموعات، وزيارات صفية متبادلة، وزيادة تفاعل المعلم مع طلبته، وزيادة دافعية المعلم للتطوير المهني". وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه وايت (White, 1992) في أن إتاحة الفرصة للمعلمين للإعداد والمشاركة في ورش العمل، والاتصال بزملاء العمل والمديرين في المدارس الأخرى، يساهم في رفع مستوى التنسيق والتعاون بين المدارس على نطاق اللواء والمناطق الأخرى، فيشعر المعلمون بأهميتهم وبأهمية العمل الجماعي فيصبّون مزيدا من الطاقات في العمل. في حين أن المشاركة في القرارات المتعلقة **بالمهام الإدارية**، تساهم في **تطوير فعالية معلمي المدرسة ككل**، والتي تشمل أمورا مثل "مسؤولية ضبط النظام، والتواصل مع الآخرين، وتلبية احتياجات التطوير المهني، وزيادة انتماءات المعلمين، وزيادة القدرة على التخطيط". وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه كل من كلون ووايت (Clune & White, 1988) في أن المشاركة في القرارات التي تتعلق في الميزانية والتوظيف ساهمت في زيادة فهم المعلمين لحاجات التعليم والتعلم وبالتالي القدرة على التخطيط.

وبسبب طبيعة المعتقد ودوره في تطوير الطاقم التعليمي أيضا، كانت هناك فروق بين معتقد المشاركة في "**تطوير علاقات وأنشطة**" وبين كل من معتقدي "**المهام الإدارية**"، و"**تنظيم العمل بعدالة**"، حيث يشمل **الأخير** أمورا مثل "**توزيع حصص المعلمين**، و**برمجة الحصص**".

ومن ناحية أخرى فلم تظهر أية فروقات بين معتقدي **المهام الإدارية، وتنظيم العمل بعدالة**، ويمكن أن يفسر ذلك في أن هذين المعتقدين ينتميان إلى الجانب الوظيفي للإدارة. كذلك يمكن تفسير عدم ظهور فروقات بين معتقدي **تحديد السياسة التعليمية والتربوية، وتنظيم العمل بعدالة** إلى وجود علاقة بينهما. فمدى اتباع المدير للعدالة في تنظيم العمل، مثلا توزيع الحصص أو برمجتها، قد يؤثر على مدى اتباعه للعدالة في السياسة التربوية التي تشمل "البرامج التربوية، تحديد أسس تقييم المعلمين، إقرار أنواع اللجان المدرسية، اختيار كتب للمكتبة لمساندة المنهاج". وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه ماجوكا (Magjuka, 1990) في أن مشاركة المعلمين في صنع القرارات ذات العلاقة المباشرة بالمهنة تساهم في زيادة التفاعل والتواصل بين المعلمين والمديرين، وتسهل تحقيق المهام وتزيد من معدل تبادل المعلومات وتتيح الفرصة لأعضاء الطاقم لإسماع أصواتهم والتأثير على القرارات، مما يساعدهم في التخلص من الشعور بالظلم والتمييز فيزيد التزامهم.

الفروقات في متوسطات معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في التطور المهني حسب الجنس

يتضح من عرض نتائج الدراسة الخاصة بدور المشاركة في التطور المهني حسب الجنس، أن هناك فروقا بين معتقدات المعلمين الذكور والإناث فيما يتعلق بالمشاركة بتطوير **علاقات وأنشطة** والمشاركة في **المهام الإدارية** حيث كانت متوسطات الذكور أعلى من متوسطات الإناث في كلتا الحالتين، مما يشير إلى أن المعلمين أكثر اعتقادا من المعلمات بأن مشاركتهم في **تطوير العلاقات الداخلية والخارجية** للمدرسة وتطوير أنشطتها المنهجية واللامنهجية، والمشاركة في **المهام الإدارية** (التوظيف، الميزانية) تساهم في تطويرهم المهني سواء أكان ذلك على مستوى الأفراد أو المجموعات أو المدرسة. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار

إليه دانييل (Daniel, 1988) أن مستويات مشاركة المعلمين في القرارات الإدارية والتنفيذية أعلى عند الذكور منها عند الإناث، ويتفق مع هذا الرأي أيضا بورك (Burke, 1988). كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة إبراهيم (١٩٩٦) التي أظهرت وجود فروق في مستويات مشاركة المعلمين للمديرين في اتخاذ القرارات المدرسية وأثر ذلك على الولاء للمنظمة يعود لأثر التفاعل بين مستوى المشاركة والجنس، حيث كانت لصالح الذكور.

قد يفسر وجود هذه الفروقات في أن المعلمات يعتقدن بأن مشاركتهن في صنع القرارات التربوية ذات العلاقة المباشرة بمهنتهن وبطالباتهن (اختيار كتب للمكتبة، معالجة ضعف الطلبة، وضع خطط تدريس مشتركة) تساهم في تطورهن أكثر من المشاركة في القرارات الإدارية (الميزانية والتوظيف) أو في المشاركة في تطوير علاقات وأنشطة داخلية وخارجية التي غالبا ما يتم إشراك المعلمين فيها أكثر من المعلمات للاعتقاد السائد في مجتمعاتنا العربية بأن الذكور أقدر على صنع القرارات وتحمل المسؤولية بسبب التنشئة الاجتماعية التي تقدم الذكور على الإناث وتعودهم منذ الطفولة على ذلك أكثر من الإناث. كما يمكن تفسير ذلك في أن المعلمات يتحملن مسؤولية البيت إضافة إلى عملهن مما يبعد الكثيرات منهن عن المنافسة على المناصب الإدارية رغم وجود القدرات لديهن لذلك لا يعتقدن بأهمية هذه المشاركة في تطورهن مهنيا.

كذلك تشير النتائج إلى أن المعلمين والمعلمات متفقون على أن مشاركتهم في القرارات المتعلقة **بالسياسة التعليمية والتربوية** وفي القرارات التي **تنظم عملهم بشكل عادل** سواء أكان كان ذلك في توزيع الحصص أو برمجتها تساهم في تطويرهم مهنيا وتزيد من التزاماتهم لطلبتهم وللمدرسة. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه الطاهر (١٩٩٨) أن لا أثر لعامل الجنس فيما

يتعلق بأثر مستوى مشاركة المعلمين في القرارات التي تتعلق بطلبتهم وبالجوانب التقنية داخل المدرسة على انتمائهم للمدرسة.

كذلك أبرزت الأسئلة المفتوحة جوانب تتوافق مع نتائج الفرضية الثانية بالإضافة إلى إبراز جوانب أخرى لمعتقدات المعلمين والمعلمات. فرغم أن النسب المئوية لعدة مجالات يعتقد المعلمون الذكور أن مشاركتهم فيها ضرورية كانت أعلى من الإناث مثل **العلاقة مع المجتمع المحلي، والأنشطة اللامنهجية، والتواصل المهني والاجتماعي** (نوع المعتقد المشاركة في تطوير علاقات وأنشطة)، **ضبط سلوك الطلبة، الميزانية، تطوير المدرسة، حل مشكلات الطلبة العامة والتعليمية**، (نوع المعتقد المشاركة في المهام الإدارية)، فإن هناك توافقا فيما يعتقده المعلمون والمعلمات كمجالات يجب أن يشاركوا فيها خاصة التي برزت كأعلى نسب مئوية من مجموع التكرارات وهذه هي: **القرارات الإدارية المتعلقة بالطلبة، جدولة برنامج المعلم، وتقييم وتطوير المنهاج**. وهذه النتيجة تبرز أيضا التوافق بين المعلمين والمعلمات لمعتقداتهم حول أهمية المشاركة حيث كانت أعلى نسب مئوية للتكرارات التي تتعلق **بدعم القدرات والكفاءات للتعلم** من جانب **ودعم الاستقرار النفسي** من جانب آخر.

إن المعلمين والمعلمات يعتقدون أن مشاركتهم يجب أن تكون في المجالات التي تهمهم وتخص عملهم المهني أي تحسن أدائهم وتعلم طلبتهم، وتوفر لهم الاستقرار النفسي في نفس الوقت. وهذه الأمور برزت أكثر عندما حدد المعلمون إيجابيات المشاركة على تطورهم المهني. فرغم فروقات قليلة في النسب المئوية. فقد كان هناك توافق بين المعلمين والمعلمات لإيجابيات المشاركة وظهرت هذه خاصة فيما يلي: **زيادة دافعية المعلم للعمل، مساعدة المعلم على تطوير الطلبة وزيادة دافعيتهم، وتحسين أداء المعلم ذاتيا**. يمكن تفسير هذه النتائج في أن المعلمين

والمعلمات يعتبرون أن تحقيق التطور المهني المذكور أعلاه يعتمد على مشاركتهم في قـــرارات تخص عملهم المهني وتوفر لهم الاستقرار النفسي أيضا.

الفروقات في متوسطات معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في التطـــور المـــهني حســب الخبرة التعليمية.

يتضح من النتائج عدم وجود فروقات في معتقدات المعلمين الذين لديهم ســـنوات خـــبرة مختلفة مما يشير إلى أن سنوات الخبرة التعليمية المختلفة لا تساهم في معتقدات المعلمين حـــول المشاركة في صنع القرارات. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليـــه الفـــرج (١٩٧٨) والنـــوري (١٩٩٧) في أن سنوات الخبرة التعليمية لا تكسب المعلم ممارسات إدارية أفضل. كما تتفق هـــذه النتيجة مع ما أشار إليه تو وزملاؤه (Toh et al. , 1996) في أن مهنيـــة المـــدرس لا تعتمـــد علـــى سنوات خبرته فقط بل على مدى مشاركته في اتخاذ القرارات.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في أن الخبرة التعليمية تكسب صاحبها مقـــدرة علـــى التعليـــم واستخدام الوسائل والاستراتيجيات الفعالة، وعليه يمكن أن تكون هناك أمور أخرى تؤثر علـــى معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في التطوير المـــهني غـــير ســـنوات الخـــبرة التعليميـــة كالتغييرات في البيئة التربوية، والقيم الشخصية، وثقافـــة المدرســـة، والممارســـات التعليميـــة، والشهادة الأكاديمية.

وأكدت نتائج التكرارات والنسب المئوية على الأسئلة المفتوحة عدم وجود فروق تذكـــر في مجالات صنع القرارات أو في أهميتها في تطوير المعلم مهنيا حسب سنوات الخبرة التعليميـــة باستثناء بعض الفروقات التالية:

١.فروقات حول مجال "**حقوق ومكافآت للمعلم**"حيث أظهر المعلمون الذين لديهم ١١-١٥ سنة خبرة تعليمية فقط نسبة مئوية عالية في هذا المجال، وخلافا لفئات سنوات الخبرات التعليمية الأخرى، فلم يظهر هؤلاء نسبة مئوية عالية في مجال "**جدولة برامج المعلم**"، وقد يفسر هذا أن المعلمين الذين لديهم خبرة تعليمية ١١-١٥ سنه قد تجاوزا مرحلة الثبات في العمل (Leithwood, 1992) بحيث أصبحت المشاركة في القرارات التي تضمن للمعلم حقوقه ومكافآته تشكل الأولوية على المشاركة في القرارات المتعلقة في توزيع الدروس.

٢.فروقات حول أهمية المشاركة في "**تفعيل وتطوير العملية التربوية في المدرسة**" حيث أظهر المعلمون الذين لديهم خبرات تعليمية ٥ سنوات فأعلى نسبة مئوية عالية، في حين لم يظهر المعلمون الذين لديهم خبرة تعليمية ٠-٤ سنوات نسبة مئوية عالية. ويمكن تفسير هذا في أن المعلمين الذين لديهم ٠-٤ سنوات خبرة تعليمية هم حديثو العهد في المهنة، وبالتالي من الطبيعي أن ينصب اهتماماتهم في البداية على تدعيم ذاتهم وتثبيت أنفسهم في المهنة وهذا يتحقق لهم أكثر من خلال تحسين أدائهم وتفهم حاجات طلبتهم التعليمية وليس من خلال تفعيل وتطوير العملية التعليمية في المدرسة.

الفروقات في متوسطات معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في التطور المهني حسب المنطقة الجغرافية.

أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق في معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في **تنظيم العمل بعدالة** بين معلمي رام الله والبيرة والخليل لصالح **الخليل**. مما يشير إلى أن معلمي الخليل أكثر اعتقادا من معلمي رام الله والبيرة في أن مشاركتهم في القرارات التي تتعلق مباشرة بالعدالة كتوزيع المواد والبرامج، وتقييم الأنظمة والقوانين، والتوصية في الحصول على

العلاوات في رواتب الموظفين، تساهم في زيادة التزامهم مما يؤدي إلى تطويرهم كأفراد وكمجموعات. وقد يفسر ذلك في أن معلمي الخليل قد يكونون أكثر حرمانا من غيرهم من المشاركة في القرارات ذات العلاقة المباشرة بتنظيم العمل (جدولة البرنامج التعليمي، بحث نظام الخدمة المدنية..)، بسبب البيئة التقليدية التي تسيطر فيها المركزية الشديدة مما ولد لديهم شعورا بالظلم والتمييز. في حين أن معلمي رام الله الذي يعيشون في بيئة اجتماعية أكثر انفتاحا وبسبب قربهم من مقر وزارة التربية والتعليم قد تكون هناك مجالات لإشراكهم في صنع القرارات ذات العلاقة بتنظيم العمل بعدالة أكثر من معلمي منطقة الخليل.

فباستثناء معتقد تنظيم العمل بعدالة، فقد أشارت النتائج إلى أن المعلمين في المناطق الجغرافية المختلفة قد اتفقوا على أن مشاركتهم في القرارات ذات العلاقة في **تحديد السياسة التعليمية والتربوية** (إعداد خطط تدريس مشتركة، اختيار كتب لمساندة المنهاج) والمشاركة في **تطوير علاقات وأنشطة** داخلية وخارجية والمشاركة في **المهام الإدارية** (توظيف وميزانية) تساهم في تطويرهم كأفراد وكمجوعات وكمدرسة. ويمكن تفسير هذا في أن المعلمين الفلسطينيين على الرغم من اختلاف بيئاتهم إلى أنهم يعيشون تقريبا ظروف مهنية متشابهة تسودها المركزية التي لا تتيح المجال للمعلمين لمشاركة الإداريين في اتخاذ القرارات المذكورة على مستوى المدرسة.

وعلى الرغم من ظهور التوافق بين المناطق الجغرافية لما يعتقده المعلمون كمجالات يجب أن يشاركوا فيها خاصة تلك التي أظهرت نسب مئوية عالية وهي: **قرارات إدارية خاصة بالطلبة، جدولة برامج المعلم، تطوير المنهاج**، فان معلمي **الخليل** أظهروا أعلى نسبة مئوية في مجال جدولة برامج المعلمين(**نوع المعتقد تنظيم العمل بعدالة**) في حين سجل معلمو رام الله أقل نسبة مئوية. وهذا يتوافق مع نتيجة الفرضية الرابعة.

وهذه النتيجة تبرز أيضا التوافق بين المناطق الجغرافية حول أهمية المشاركة في "**صقل مهارات وكفايات التعليم لدى المعلم، وتنمية قدرات ودوافع الطلبة للتعلم، وتفعيل وتطوير العملية التربوية في المدرسة، ودعم الاستقرار النفسي للمعلم.** وعلى الرغم من هذا التوافق فقد سجل معلمو الخليل أعلى نسبة مئوية على المعتقد الأخير بينما سجل معلمو رام الله أقل نسبة مئوية. وهذا أيضا يدعم نتيجة الفرضية الرابعة حيث إن معلمي الخليل يعتقدون أكثر من غيرهم بأن مشاركتهم يجب أن تكون في المجالات التي تساهم في دعم الاستقرار النفسي. وهذا يتوافق مع معتقد معلمي الخليل حول أهمية تنظيم العلم بعدالة إذ يتوقع أن توفر لهم المشاركة عدالة أكبر في العمل مما يساهم في دعم الاستقرار النفسي لديهم. وكان هناك توافق في تحديد المعلمين لإيجابيات المشاركة في المعتقدات التالية في تطورهم المهني: **تحسين أداء المعلم ذاتيا، وزيادة دافعية المعلم للعمل، ومساعدة المعلم على تطوير طلبته وزيادة دافعيتهم، وتحسين العملية التعليمية ككل.** هذه النتيجة تبرز أن المعلمين يعتقدون في أن تحسين أدائهم وأداء طلبتهم ودعم الاستقرار النفسي لديهم يتوفر من خلال إشراكهم في المجالات ذات العلاقة المباشرة بمهنتهم وبطلبتهم.

الفروقات في متوسطات معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في التطور المهني حسب المؤهل التربوي

أظهرت النتائج في هذه الدراسة وجود فروق في معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في **تحديد السياسة التعليمية** بين شهادتي البكالوريوس والبكالوريوس مع دبلوم تربية لصالح الأخيرة. مما يشير إلى أن المعلمين الحاصلين على شهادة البكالوريوس مع دبلوم تربية يعتقدون أكثر من غيرهم أن مشاركتهم في القرارات التي تتعلق مباشرة بمهنتهم وبطلبتهم (اختيار كتب

مساندة للمنهاج، ومعالجة ضعف الطلبة)، تساهم في زيادة مهنيتهم. يمكن تفسير ذلك في أن هذه الفئة كونها مؤهلة تربويا، فهي تدرك أكثر من غيرها أهمية المشاركة في القرارات ذات العلاقة المباشرة بالسياسة التعليمية في تحسين أداء المعلم وزيادة مهنية لما يعود بالنفع على كل من المعلم والطالب وبالتالي يساهم ذلك في تطوير الجوانب الأخرى في العملية التعليمية التعلمية.

وعدم وجود فروق في معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في **تطوير علاقات وأنشطة** داخلية وخارجية وفي المشاركة في **المهام الإدارية** (توظيف وميزانية) وفي المشاركة في **تنظيم العمل بعدالة** تبين أن جميع المعلمين بمؤهلاتهم المختلفة يعتقدون أن مشاركتهم في هذه الأمور تساهم في تطورهم كأفراد وكمجموعات وكمدرسة.

كذلك أبرزت نتائج التكرارات والنسب المئوية على الأسئلة المفتوحة أن المجالات التي يعتقد المعلمون بضرورة المشاركة فيها والتي أظهرت نسباً مئوية عالية لجميع المعلمين من مختلف المؤهلات التربوية كانت في "**القرارات الإدارية المتعلقة بالطلبة**"، ويمكن تفسير ذلك في أن المعلمين على اختلاف مؤهلاتهم يضعون طلبتهم ضمن أولويات اهتماماتهم. كما بينت النتائج فروقات في النسب المئوية على المجالات التالية: "**جدولة البرنامج، وتقييم وتطوير المنهاج** " حيث لم يسجل المعلمون من حملة شهادة الماجستير فأعلى نسبة مئوية عالية في مجال **جدولة برنامج المعلم**، في حين لم يسجل حملة دبلوم فأقل نسبة مئوية عالية في مجال **تقييم وتطوير المنهاج**. ويمكن تفسير ذلك في أن المعلمين المؤهلين من بكالوريوس فأعلى يجدون في أنفسهم الكفاءة للمشاركة في الأمور الأكثر أهمية في العملية التعليمية ذات العلاقة المباشرة بالمنهاج. وخلافا لذلك فقد سجل دبلوم فأقل فقط نسبة مئوية عالية على **حقوق ومكافآت للمعلم** وقد يعود ذلك لشعورهم بأن حقوقهم منتقصة مقارنة بغيرهم من المعلمين الحاصلين على مؤهلات أعلى.

أما بالنسبة لنتائج معتقدات المعلمين حول أهمية المشاركة فقد ظهر اختلافا في المعتقد "**دعم الاستقرار النفسي للمعلم**" حيث أظهر المعلمون من دبلوم فأقل حتى بكالوريوس ودبلوم نسب مئوية عالية. كما أظهرت النتائج توافقا بين المؤهلات التربوية على المعتقدات التالية: **المعلم أقرب إلى واقع الطلبة وتفهم حاجاتهم التعليمية، صقل مهارات وكفايات التعليم لدى المعلم، تنمية قدرات ودوافع الطلبة للتعلم، تفعيل وتطوير العملية التربوية**". وعلى الرغم من هذا التوافق إلا أن المعلمين الحاصلين على بكالوريوس ودبلوم تربية سجلوا أعلى نسبة مئوية في المعتقد الأخير في حين سجل المعلمون الحاصلين على بكالوريوس أقل نسبة مئوية. ويمكن تفسير ذلك في أن المعلمين الحاصلين على بكالوريوس ودبلوم يهتمون أكثر من غيرهم بأنواع المشاركة التي لها تأثير مباشر وإيجابي على العملية التعليمية التعلمية وتدعم استقرارهم النفسي وتطورهم مهنيا وتحسن تعلم طلبتهم وهذا يتوافق مع نتيجة الفرضية الخامسة.

وقد برزت هذه الأمور أكثر عندما حدد المعلمون إيجابيات المشاركة كما يلي: "**تحسين أداء المعلم ذاتيا، وزيادة دافعية المعلم للعمل، ومساعدة المعلم على تطوير الطلبة وزيادة دافعيتهم، وتحسين أداء المعلم ذاتيا، وتحسين العملية التعليمية التعلمية ككل، وتحسين المناخ والبيئة المدرسية**". ويمكن تفسير ذلك أن المعلمين على الرغم من الاختلاف في مؤهلاتهم التربوية إلا أنهم يولون اهتماما في الجوانب التربوية التي تساهم في تحقيق الاستقرار النفسي لهم وتزيد من تعلم طلبتهم.

العلاقة بين تقييم المعلمين لمعتقداتهم حول دور المشاركة في صنع القرارات في تطورهم المهني، وبين تقييمهم لرغبتهم في تلك المشاركة

أظهرت نتائج هذه الدراسة وجود علاقة ارتباط عالية على جميع أنواع معتقدات المعلمين، بين تقييم المعلمين لمعتقداتهم حول دور المشاركة في صنع القرارات في التطور المهني وبين تقييمهم لرغبتهم في هذه المشاركة. وهذا يعني أنه كلما زادت معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في صنع القرارات في التطور المهني زادت رغبتهم في تلك المشاركة. ويمكن تفسير ذلك في أن المعلمين يرغبون في المشاركة في القرارات التي تعود عليهم بالنفع على كافة المستويات (أفراد، مجموعات، مدرسة).

كما أبرزت النتائج أعلى معامل ارتباط كان بين معتقدات المعلمين حول المشاركة في "**تطوير علاقات وأنشطة**"، وبين رغبتهم في تلك المشاركة، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه كرانز وميرفي (Krantz & Murphy, 1994) في أن المعلمين يرغبون في المشاركة في القرارات ذات التأثير السريع والمباشر على البيئة التعليمية والصفية ونتائج الطلبة، ويتفق معهم في ذلك أيضا أوندر (Awender, 1980). أما بالنسبة لأدنى معامل ارتباط كان بين معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في "**تنظيم العمل بعدالة**"، وبين رغبتهم في تلك المشاركة. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة نصر (١٩٨٨) في أن المعلمين يرغبون المشاركة في صنع القرارات على المستوى التربوي أكثر من رغبتهم في المشاركة في القرارات على

المستوى الإداري. وقد يفسر ذلك في أن المعلمين يهتمون أكثر بأنواع المشاركة التي تتعلق بالمهنة مباشرة فتحقق لهم الاستقرار النفسي والالتزام مما يساهم في تحسين أداء طلبتهم.

أظهر العرض السابق لنتائج هذه الدراسة ومناقشتها أن المعلمين أكثر اعتقادا بأهمية ودور مشاركتهم في صنع القرارات المدرسية ذات العلاقة المباشرة بمهنتهم كتحديد السياسة التعليمية والتربوية وتنظيم العمل بعدالة في تطورهم مهنيا وتحسين أداء طلبتهم مما يسهم في زيادة التزامهم وتحقيق الاستقرار النفسي لهم، وبالتالي تطوير العملية التعليمية التعلمية ككل. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط قوية بين درجة اعتقاد المعلمين بدور المشاركة في تطورهم مهنيا وبين رغبتهم في تلك المشاركة. أي كلما ارتفعت درجة الاعتقاد لدى المعلمين ارتفعت الرغبة. وهذا يعني أن المعلمين غير راضين عن واقع الإدارية التربوية والعملية التربوية ويرغبون في التحسين والتغيير.

الفصل الخامس

الاستنتاجات

والتوصيات

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات

سيتم في هذا الفصل عرض استنتاجات الدراسة وتوصياتها آملين أن يأخذ أصحاب القرار التربوي بعين الاعتبار رغبة المعلمين في المشاركة في صنع القرارات على مستوى المدرسة من خلال إعادة النظر في واقع الإدارية التربوية، وزيادة الاهتمام بمشاركة المعلمين، ووضع الخطط والبرامج التدريبية اللازمة حسب الاحتياجات والأولويات.

الاستنتاجات:

بناء على عرض نتائج هذه الدراسة ومناقشتها يمكن الخروج بالاستنتاجات التالية:

١. يعتقد المعلمون أن مشاركتهم في صنع القرارات ذات العلاقة المباشرة بمهنتهم **كتحديد السياسة التعليمية والتربوية، وتنظيم العمل بعدالة داخل المدرسة** تساهم في زيادة تفاعلهم وتواصلهم مع المديرين، وتسهل تحقيق المهام، وتزيد من معدل تبادل المعلومات، وتتيح الفرصة لأعضاء الطاقم لإسماع أصواتهم، والتأثير على القرارات، هذه المشاركة تساعد المعلمين في التخلص من الشعور بالظلم والتمييز، وتزيد من التزامهم نحو المهنة والمدرسة، وتحسن أداءهم، مما يعود بالنفع على طلبتهم وعلى العملية التعليمية التعلمية ككل.

٢. المعلمون أكثر اعتقادا من المعلمات بدور وفعالية المشاركة في صنع القرارات الإدارية، وتطوير العلاقات والأنشطة الداخلية والخارجية في تطويرهم كأفراد وكمجموعات وكمدرسة.

وقد يعود هذا إلى التنشئة الاجتماعية والثقافة السائدة في مجتمعاتنا العربية التي تقدم الذكور على الإناث وتعودهم منذ الطفولة على تحمل المسؤوليات واتخاذ القرارات أكثر من الإناث.

٣. عدم وجد فروق في معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في تطورهم المهني حسب سنوات الخبرة.

٤. معلمو الخليل أكثر اعتقادا من معلمي محافظة رام الله والبيرة بأهمية ودور المشاركة في **تنظيم العمل بعدالة** في زيادة التزامهم كأفراد وكمجموعات. وقد يعود هذا إلى بيئة الخليل التقليدية التي تسيطر فيها المركزية الشديدة مما ولد شعورا لدى معلميها بالظلم والتمييز. في حين أن معلمي رام الله الذي يعيشون في بيئة اجتماعية أكثر انفتاحا وبسبب قربهم من مقر وزارة التربية والتعليم قد تكون هناك مجالات لإشراكهم في صنع القرارات ذات العلاقة بتنظيم العمل بعدالة أكثر من معلمي منطقة الخليل. وهذا يعني ضرورة الأخذ بعين الاعتبار لدور البيئة والثقافة السائدة في التأثير على المعتقدات.

٥. المعلمون الحاصلون على دبلوم تأهيل تربوي أكثر اعتقادا من غيرهم بدور المشاركة في القرارات التي تتعلق مباشرة بمهنتهم وبطلبتهم في زيادة مهنيتهم وتحسين أداء طلبتهم. مما يشير إلى أهمية تشجيع ودفع المعلمين وطلبة الجامعات من أجل الالتحاق ببرامج التأهيل التربوي قبل الدخول في المهنة.

٦. ترتبط درجة رغبة المعلمين المشاركة في صنع القرارات التربوية والإدارية على مستوى المدرسة، بدرجة اعتقادهم بدور هذه المشاركة في المساهمة في تطويرهم مهنيا، أي كلما ارتفعت درجة الاعتقاد ارتفعت درجة الرغبة.

٧. هناك توافق بين المعلمين فيما يعتقدون **كمجالات** يجب أن يشاركوا فيها خاصة التي برزت كأعلى نسب مئوية من مجموع التكرارات وهي: **القرارات الإدارية المتعلقة بالطلبة، جدولة**

برنامج المعلم، وتقييم وتطوير المنهاج. أما بالنسبة **لأهمية** المشاركة فقد ظهر التوافق في معتقدات المعلمين التالية: **المعلم أقرب إلى واقع الطلبة وتفهم حاجاتهم التعليمية، وصقل مهارات وكفايات التعليم لدى المعلم، ودعم الاستقرار النفسي للمعلم، وتنمية قدرات ودوافع الطلبة للتعلم، وتفعيل وتطوير العملية التربوية.**أما بالنسبة لإيجابيات المشاركة في التطوير المهني فظهر التوافق في معتقدات المعلمين في الإيجابيات التالية: **تزيد من دافعية المعلم للعمل، وتساعد المعلم على تطوير الطلبة وزيادة دافعيتهم، وتحسن أداء المعلم ذاتيا، وتحسن العملية ككل.** هذا يعني أن المعلمين باختلاف ظروفهم يعتقدون أن مشاركتهم يجب أن تكون في المجالات التي تهمهم، وتخص عملهم المهني أي تحسن أداءهم وتعلم طلبتهم، وتوفر لهم الاستقرار النفسي في نفس الوقت.

التوصيات:

من أجل تطوير العملية التعليمية التعلمية ككل (أفراد، مجموعة، مدرسة)، ومن أجل زيادة فعاليتها، ولتحقيق رغبة المعلمين في المشاركة في صنع القرارات التربوية والإدارية على مستوى المدرسة حددت التوصيات التالية:

١. عقد ندوات وورش عمل وأيام دراسية حول أهمية المشاركة في صنع القرارات الإدارية لتوعية المعلمين والارتقاء بمعتقداتهم حول أهمية المشاركة، وبما يمكن من رفع مستوى المعتقدات لدى المعلمات.

٢. الاهتمام الجدي بالتأهيل والتدريب وفق برامج واستراتيجيات ملائمة، لتطوير مهارات المشاركة في صنع القرارات لدى المعلمين ولتشجيعهم على المشاركة في اتخاذ القرارات الخاصة بالمستوى المهني التعليمي والإداري.

٣. الاهتمام الفعلي من قبل المؤسسة التعليمية بتطوير الإجراءات والأساليب الإدارية، من خلال تنظيم برامج تدريبية تسهم في تنمية العلاقات الاجتماعية والإنسانية وتحسن أساليب عمل الفريق وترسخ قيم التعاون والتكامل في العمل، وترسي ثقافة العمل الجماعي والعلاقات المهنية، وتبرز أهمية تحسين البيئة المدرسية وتوفير الاستقرار النفسي لمجموع العاملين.

٤. ربط برامج التأهيل والتدريب بسياسة عامة تقوم على تنمية وتطوير معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في صنع القرارات في الإصلاح والتطوير التربوي.

٥. وضع اللوائح والنظم حول حدود وأهمية وأساليب المشاركة على مستوى المؤسسة، والعمل على إدماج مفاهيم وأساليب المشاركة في صياغة القوانين والتشريعات الرسمية الخاصة بالتعليم.

٦. القيام بدراسات وأبحاث تربوية تتناول رغبة المعلمين بالمشاركة في صنع القرارات، تأخذ بعين الاعتبار المتغيرات المستقلة التالية: الجنس، والمنطقة الجغرافية، والمؤهل التربوي.

٧. إجراء دراسة مقارنة تتناول معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في صنع القرارات في التطور المهني، بين معلمي المدارس الحكومية في منطقة تعليمية أو أكثر، وبين معلمي مدارس الوكالة والمدارس الخاصة في ذات المنطقة.

٨. القيام بدراسات وأبحاث تعتمد على أساليب ومناهج متنوعة وأدوات مختلفة، بهدف فهم مواقف ومعتقدات المعلمين حول المشاركة، وللتعرف على مستوى هذه المعتقدات، الأمر الذي يمكن واضعي السياسات والفلسفات التربوية من وضع البرامج والأسس والتشريعات وفق هذه المعتقدات وبالانسجام معها. على اعتبار أن التطوير والإصلاح يتطلبان قرارات جريئة لذلك فإننا بحاجة إلى توسيع وتعميق فهمنا لمعتقدات المعلمين حول المشاركة في صنع القرارات، بما يسهل ويمكن من اتخاذ القرارات والبرامج الجريئة اللازمة.

٩. ضرورة القيام بدراسة لفهم العوامل التي قد تفسر الفروقات في معتقدات معلمي الخليل ورام الله حول دور المشاركة في صنع القرارات المدرسية في تطورهم مهنيا.

لتطوير العلمية التعليمية التعلمية بكافة عناصرها (معلم، طالب، مدرسة) نحن بحاجة إلى إعادة النظر في واقع الإدارة التربوية، والعمل على تحقيق رغبة المعلمين في المشاركة في صنع القرارات التربوية والإدارية على مستوى المدرسة، كخطوة أولى نحو التغيير والتطوير التربوي.

المراجع العربية

إبراهيم، وفاء. (١٩٩٦). **تأثير مستوى مشاركة المعلمين للمديرين في اتخاذ القرارات المدرسية على الولاء التنظيمي عند معلمي المدارس الثانوية في محافظة بيت لحم – أريحا**. رسالة ماجستير غير منشورة، فلسطين: جامعة النجاح الوطنية.

أبيض، ملكة. (١٩٩٤). ضبط التربية بين المركزية واللامركزية. **التربية**، **٢٣**(١١١)، ٨٦-١٠٢.

بشارة، جبرائيل. (١٩٨٩). التطور التربوي: أسسه ومستلزماته. **المجلة العربية للبحوث**، **٩**(١)، ١٠-٢٠.

بشايرة، أحمد سليمان. (١٩٩١). **المركزية واللامركزية في الإدارة التربوية**. ط١، عمان: دار الفرقان.

التوم، عبد اللطيف. (١٩٨٦). **العلاقة بين أنماط القيادة في مستوى الإدارة التربوية المتوسطة وبين مشاركة مديري المدارس الثانوية والإلزامية الحكومية في الأردن في صنع القرارات التربوية**. رسالة ماجستير غير منشورة. عمان: الجامعة الأردنية.

الحشوة، مازن. (١٩٩٨). **التعليم والتدريب في فلسطين**. مقدمة إلى المؤتمر الدولي للتشغيل. طاقم الخبراء في التدريب المهني/ وزارة العمل الفلسطينية.

ديلور، جاك وآخرون. (١٩٩٦). **التعليم: ذلك الكنز المكنون**. تقرير مكتوب إلى اليونسكو اللجنة المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين. اليونسكو: مركز الكتب الأردني.

زايد، نبيل محمد. (١٩٩٠). **النمو الشخصي والمهني للمعلم**. ط١، دار المعارف.

سليمان، عرفات. (١٩٧٨). **استراتيجية الإدارة في التعليم**، (ط ١). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

سورطي، يزيد عيسى. (١٩٩٥). نحو تطوير الأصول الإدارية للتربية في الوطن العربي. **المجلة العربية للتربية**، **١٥**(٢)، ٧٧-١٠٥.

شريم، ختام. (١٩٩٩). الإدارة المدرسية المستقلة. في **الإصلاح التربوي في فلسطين.. رؤى وآفاق**، ٨٧- ١٠٥. رام الله/ البيرة: مشروع الإعلام والتنسيق التربوي.

صوباني، صلاح وعفونة، سائدة (١٩٩٩). الإدارة التربوية إطار عام لرؤية فلسطينية نحو اللامركزية في الإدارة التربوية. **الإصلاح التربوي في فلسطين...رؤى وآفاق**، ٦٣-٨٦. رام الله/ البيرة: مشروع الإعلام والتنسيق التربوي.

طاهر، علي يوسف. (١٩٩٨). **المشاركة في صنع القرار التربوي كواقع وتطلعات في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة وأثره على الانتماء**. رسالة ماجستير غير منشورة، فلسطين: جامعة بيرزيت.

العقلة، محمد أحمد. (١٩٩٠). **تأثير مستوى مشاركة المعلمين للمديرين في اتخاذ القرارات المدرسية في الرضا الوظيفي عند المعلمين**. رسالة ماجستير غير منشورة. اربد: جامعة اليرموك.

العمايرة، محمد حسن (١٩٩٧). **النظام التربوي في فلسطين**. ط١، عمان: مكتبة يافا العلمية.

الفرج ، وجيه. (١٩٧٨). **أثر التدريب في تصور مديري ومديرات مدارس المرحلة الإلزامية الحكومية في الأردن، على أدوارهم ومسؤولياتهم الإدارية**. رسالة ماجستير غير منشورة، عمان، الأردن.

كلالده، ظاهر، (١٩٩٧). **الاتجاهات الحديثة في القيادة الإدارية**.عمان: دار زهران للنشر والتوزيع.

لاوتون، دنيس (١٩٨٧) تطور دور المعلم وانعكاساته على الإعداد التربوي. **مستقبليات**، ٧(١)، ١٠١-١٠٩.

مركز تطوير المناهج الفلسطينية. (١٩٩٧). **المنهاج الفلسطيني الأول للتعليم العام: الخطة الشاملة**. الجزء الأول: التقرير العام. رام الله.

النابه، نجاة عبد الله. (١٩٩٤). واقع عملية اتخاذ القرار الإداري على مستوى المدرسة بدولة الإمارات العربية المتحدة. **دراسات الخليج العربي**، ١٤ (١)، ٥٣-٩٦.

نصر ، رضا محمد. (١٩٨٨). **مشاركة المعلمين والمعلمات في المرحلة الثانوية في صنع القرارات المنهجية**. رسالة ماجستير غير منشورة، عمان: الجامعة الأردنية.

النوري ، إبراهيم. (١٩٩٨). "**الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الأساسية، وأثرها على عملية اتخاذ القارات الإلزامية**" رسالة ماجستير غير منشورة، فلسطين: جامعة النجاح الوطنية.

النوري، عبد الغني. (١٩٨٦). **التخطيط لتطوير الإدارة التربوية وتحديثها في البلاد العربية التربية الجديدة**، ١٣(٣٩)، ٤٦-٥١.

نوفل ، أحمد. (١٩٨٨). **ممارسة مديري المدارس الإلزامية الحكومية في الأردن لعملية صنع القرار في مجالات العمل الإداري التربوي**. رسالة ماجستير غير منشورة، عمان، الأردن.

وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. (١٩٩٩).**الخطة التربوية الشاملة**. رام الله، فلسطين.

References

Alutto, Joseph A. & Belasco, James A. (1972) A typology for participation in organization decision making. *Administrative Science Quarterly*,17(4), 117-125.

Awender, M. A. (1980). Teachers and decisions. *The Alberta Journal of Educational Research*, 26(2), 113-119.

Bacharach, Samuel B. & others. (1990). The dimensionality of decision participation in vocational, the value of multi-domain evaluative approach. *Educational Administration Quarterly*, 26(2), 126-167.

Blok, J, H. & Hazelip, K. (1994). Teachers' beliefs and belief systems. In T. Husen & N. Postlethwaite (Eds), *The International Encyclopedia of Education* (vol. 10, pp. 6099-6103). Oxford: Pergamon.

Borko, Hilda. & Putnam, Ralph T. (1995). Expanding a teacher's knowledge base: A cognitive psychological perspective on professional development. In Guskey, Thomas R. and Michael, Huberman (Eds), In *Professional development in education: New paradigms and practices*, (pp. 35-65). New York: Teacher College, University of Columbia.

Burke, T. D. (1988). Teacher participation in school decision making. *Dissertation Abstracts International*, 48(9), 2279- 2280-A.

Cheng, Yin C. (1996). *School effectiveness and school-based management: A mechanism for development*. London: Falmer.

Clazi, F. & Conway, J. (1996). The dark side of shared decision making. *Educational Leadership*, 53(4), 45-49.

Clune, W. & White, P. A. (1988). *School-based management: Institutional variation, implementation, and issues for further research.* New Jersey: Center for Policy Research in Education, Rutgers University.

Conley, Sharon. (1991). Review of research on teacher participation in school decision making. In Gerald Grant (Eds), *Review of Research in Education*, 17, 225-266. Washington D.C. : American Educational Research Association.

Connolly, Una. & James, Chris. (1998). Managing the school improvement journey: The role of continuing professional development. *Inservice Education*, 24(2), 275-282.

Daniel, T. (1988). Teacher participation in school decision making. *Dissertation Abstracts International* , 48(9), 2279-A.

Duke, D. L., Shower, B. K. & Imber, M. (1980). Teachers and shared decision-making: The costs and benefits of involvement. *Educational Administration Quarterly*, 16(1), 93-106.

Duke, Daniel I. (1981). Studying shared decision making in schools. In Samuel Bacharach (Eds), *Organizational behavior in schools and School districts*, pp.313-351 New York: Praeger.

Duke, L. Daniel. (1998). The normative context of organizational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 34(2), 165-195.

Elmore, Richard. (1979). *Organizational models of social program implementation.* Columbia University, Teacher College Press.

Fullan, Michael. & Hargreaves, Andy. (1992). Teacher development and educational change. In Michael Fullan and Andy Hargreaves (Eds), *Teacher development and educational change*,(pp.1-9) London: Falmer Press.

Glatthorn, A. (1994). Teacher development. In T. Husen, & N. Postlethwaite (Eds), *The International Encyclopedia of Education*, (vol. 10,pp. 5930-5935) Oxford: Pergamon.

Garrett, Viv. & Bowles, Colin. (1997). Teaching as a profession: The role of professional development. In Harry Tomlinson, *Managing continuing professional development in schools*, pp. 27-39. London: Paul Chapman.

Hall, R. H. (1968). Professionalism and bureaucratization. *American Sociological Review*, 33, 92-104.

Hersey, Paul & Blanchard, Kenneth H. (1993). *Management of organizational behavior: Utilizing human resources*. 6th ed. New Jersey: Prentice-Hall.

Hickox, Eduard S. & Mussella, Donald F. (1992). Teacher performance appraisal and staff development. In Michael Fullan and Andy Hargreaves (Eds), *Teacher development and educational Change*, (pp.156-169) London: Falmer Press.

Hicks, T. A. (1988). An investigation of factors relating to teachers and shared decision making in selected Michigan high schools. *Dissertation Abstracts International*, 49(10), 2988-A.

Howey, Kenneth R. (1985). Six major functions of staff development: An expanded imperative. *Journal of Teacher Education*, 36(1), 56-64.

Imber, M. & Neidet, W.A. (1990). Teacher participation in school decision making. In Pedro Reyes, (Eds), *Teachers and their workplace*, pp. 67-85 U.S.A: Sage Publication Inc.

Jam's, I.L. & Mann, L. (1987). *Decision Making*. New York: Free Press.

Jongmans, C. T. Biemans. & Beijaard, D. (1998). Teachers' involvement in school policy-making and the effectiveness of schools' in-service training policy: Results of a Dutch study. *Teacher Development*, 2(1), 59-73.

Joyce, B., Murphy, C., Showers, B. & Murphy, J. (1989). Reconstructing the workplace: School renewal as cultural change. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62 (2), 129-169.

Krantz, Randy & Murphy, Peter. (1994). Teacher participation in school management. *New Education*, 16(1), 53-64.

Leithwood, Kenneth A. (1992). The Principal's role in teacher development.In Michael Fullan and Andy Hargreaves (Eds), *Teacher development and educational change*, (pp.86-101) London: Falmer Press.

Liontos, Lynn B. & Lashway, Larry. (1997). Shared decision-making. In Stuart C. Smith & Philip K. Piele (Eds), *School leadership: Handbook for excellence*, (pp. 226-256) Oregon: Eric Clearinghouse on Educational Management.

Magjuka, Richard. (1990). Participation in decision making: An empirical analysis. *Advances in Research and Theories of School Management and Educational Policy*, 1, 237-277.

McClure, Glenn. (1998). Shared decision-Making: The benefits and the pitfalls. [on line] [4MHome] [Glenn McClure's Home Page] [The Leadership Challenge], pp. 1-18.

Mohrman, Jr., Allan M, Cook , Robert A. & Mohrman , Susan. (Winter 1978). Participation in decision making: A multidimensional perspective. *Educational Administration Quarterly*, 14(1), 13-29.

Mohrman, Lawler. III. & Mohrman, Jr. (1992). Applying employee involvement in schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(4), 347-360.

Mowery, D. (1984). High school effectiveness and principal and teachers involvement in decision-making. *Dissertation Abstracts International*, 45(10), 3041-A.

Myers, Dorothy. and Stonehill, Robert, (January 1993). School-based management. [on line] CONSUMER GUIDE. Eugene, Oregon: Eric Clearinghouse on Educational Management, pp. 1-5.

Nespor, J, (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Tournal of Curriculum Studies*, 19(4), 317-328.

O'Brien, Jim. & MacBeath, Jon. (1999). Coordinating staff development: The training and development of staff development coordinators. *Journal of Inservice Education*, 25(1), 69-83.

Oswald, Lori Jo. (1997). School-based management. In Stuart C. Smith & Philip K. Piele (Eds), *School leadership: Handbook for excellence*, (pp. 181-203) Oregon: Eric Clearinghouse on Educational Management.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.

Pink, W. (1989). Effective development for urban school improvement. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.

Scott, W. R. (1992). *Organizations* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Shaeffer, Shedon. (1994). Participation for educational change: A synthesis of experience, IIEP/ UNESCO, Paris .

Smylie, Mark A. (1992). Teacher participation in school decision making: Assessing willingness to participate. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(1), 53-67.

Smylie, Mark A., Virginia Lazarus, & Jean Brownlee-Conyers. (1996). Instructional outcomes of school-based participative decision making. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18(3), 181-198.

Stallings, J.A. (1989). School achievements effects development: What are some citical factors? Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

مكتبة جامعة بيرزيت الرئيسية

Taylor, Dianne L. & Bogotch, Ira E. (1994). School-level effects of teacher's participation in decision-making. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 16(3), 302-319.

Taylor, Dinnel, (1997). Toward understanding teachers' desire for participation in decision making. *Journal of School Leadership*, 7, 509-269.

Tho, Hoong Diong., Kwen, Boo., Keng, Chia. (1996). Determinants of teacher professionalism. *British Journal Of In-Service Education*, 22(2), 231-244.

Thomson, Jean M. & Holloway, David G. (1997). Staff development procedure and a culture of collaboration in a primary school. *Teacher Development*, 1(2), 309-326.

Weiss, Carol H. & Cambone, Joseph. (Fall, 1994). Principals, shared decision making, and school reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 16(3), 286-300.

White, Paula. (Spring 1992). Teacher empowerment under "Ideal" school-site autonomy. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(1), 69-82.

Wohlstetter, P., Smyer, R. & Mohrman, S. (Fall 1994). New boundaries for school–based management: The high involvement model. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 16(3), 268-286.

Wohlstetter, Priscilla. & Mohrman, Susan. (January 1993). School-based management: Strategies for success. [on line] Consortium for policy research education (CPRE). Reporting on issues and research in education finance briefs. pp. 1-15.

Wohlstetter, Priscilla. & Mohrman, Susan Albers. (December 1994). School-based management: Promise and process. [on line] Consortium for policy research education (CPRE). Reporting on issues in education finance brief. pp.1-10.

Wohlstetter P. & Buffett, T. (1992). Decentralizing dollars under school-based management: Have policies changed? *Educational Policy*, 6(1), 35-54.

الملاحق

ملحق رقم (١)

بسم الله الرحمن الرحيم

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم

Palestinian National Authority
Ministry of Education

الرقم : وت/ ٣٠/ ٢٩/ ١١٠٧٨

التاريخ :م/ ١٤/ 1999م

الموافق :هـ ٩/ 1420هـ

حضرة د. سالم عويس المحترم
رئيس برنامج الدراسات العليا في التربية / جامعة بيرزيت
تحية طيبة وبعد ،،،

الموضوع : جمع بيانات من مدارس مديريات التربية والتعليم في
(رام الله والبيرة، نابلس، الخليل، غزة)
الإشارة : كتابكم المؤرخ في 1999/12/22م

أوافق على قيام الآنسه نداء محمود شاكر فرهود بجمع بيانات من مدارس المديريات المذكورة أعلاه حول دور المشاركة في صنع القرارات المدرسية في التطور المهني للمعلمين ، وذلك إستكمالاً لمتطلبات التخرج لشهادة الماجستير ، ويسمح لها بتوزيع الإستبانة المعدة لهذه الغاية على معلمي ومعلمات المديريات المعنية، بعد التنسيق المسبق مع هذه المديريات .

مع الاحترام ،،،،

/ وزير التربية والتعليم
مدير عام التعليم العام

أ. وليد الزاغة

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم

نسخة/ السادة مديري التربية والتعليم المحترمين
(رام الله والبيرة، نابلس، الخليل، غزة)
نسخة/ الملف.
و.ز.ن.ع

هاتف: (+972-2-2983205) Tel.، فاكس: (+972-2-2983222) Fax، رام الله ص.ب. (576) Ramallah, P.O.Box

ملحق رقم (٢)

مدارس محافظة رام الله والبيرة

الرقم	مدارس الذكور	مدارس الإناث
١	ذكور رام الله الثانوية	بنات رام الله الثانوية
٢	ذكور بتين الأساسية	بنات دير دبوان الثانوية
٣	ذكور دير دبوان الثانوية	بنات بتونيا الثانوية
٤	ذكور سلواد الثانوية	بنات دير أبو مشعل الثانوية
٥	الهاشمية الثانوية للبنين	بنات البيرة الأساسية
٦	ذكور عبوين الثانوية	بنات كفر نعمة الثانوية
٧	رمون الأساسية للبنين	
٨	ترمسعيا الثانوية للبنين	

مدارس محافظة نابلس

الرقم	مدارس الذكور	مدارس الإناث
١	الشهيد سعد صايل الثانوية للبنين	العائشية الثانوية للبنات
٢	قدري طوقان الثانوية	بنات قصرة الأساسية
٣	ذكور بيتا الثانوية	فهمي الصيفي الأساسية للبنات
٤	روجيب الثانوية للبنين	الحاجة رشدة المصري الثانوية
٥	عصيرة القبلية الأساسية للبنين	بنات بورين الأساسية
٦	عوريف الأساسية للبنين	بنات بيت دجن الثانوية
٧	ذكور جماعين الثانوية	
٨	ذكور بيت فوريك الأساسية	

مدارس شمالي الخليل

الرقم	مدارس الذكور	مدارس الإناث
١	النهضة الأساسية للبنين	بنات الزهراء الجديدة أ
٢	الراشدين الأساسية	خديجة عابدين الأساسية للبنات
٣	ذكور الجعبري الأساسية	بنات السيدة سارة الثانوية
٤	ذكور بيت أولا الثانوية	بنات غرناطة الأساسية
٥	ذكور صوريف الثانوية	بنات الحاج ابراهيم بركات الثانوية
٦	ذكور الغزالي الأساسية	بنات نوبا الثانوية
٧	ذكور الإمام علي الأساسية	بنات بني نعيم الثانوية
٨	ذكور ترقوميا الثانوية	
٩	ذكور تفوح الثانوية	

مدارس مدينة غزة

الرقم	مدارس الذكور	مدارس الإناث
١	المعتصم بالله الأساسية أ للبنين	مصطفى حافظ الأساسية العليا للبنات
٢	خليل الوزير الثانوية للبنين أ	بشير الريس الثانوية للبنات أ
٣	أنس بن مالك الأساسية العليا	الماجدة وسيلة بن عمار الأساسية العليا
٤	عبد الفتاح حمودة الثانوية أ للبنين	خالد العلمي الثانوية للبنات ب
٥	عمر بن عبدالعزيز الأساسيةالعليا للبنين	الشجاعية الأساسية الدنيا للبنات
٦	جمال عبد الناصر الثانوية للبنين	الزهراء الثانوية ب للبنات
٧	الحرية الأساسية الدنيا بنين	الشيخ عجلين الأساسية العليا للبنات

ملحق رقم (٣)

أنواع معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في التطور المهني (التحليل العاملي)

الرقم	بنود معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في التطور المهني	أنواع المعتقدات: تحديد السياسة التعليمية والتربوية تزيد من مهنية المعلم	تطوير علاقات وأنشطة تساهم في تطوير المعلمين كأفراد وكمجموعات	المهام الادارية تزيد من فعالية معلمي المدرسة ككل	تنظيم العمل بعدالة يزيد من التزامات المعلمين كأفراد وجماعات
١	المشاركة في تحديد سياسة لاعداد خطط تدريس مشتركة تزيد من قدرات المعلمين على العمل بروح الفريق	٠,٦١٦			
٢	المشاركة في اقرار خطط لمعالجة ضعف تحصيل الطلبة الأكاديمي يوفر مجالات للمعلمين ليتعلموا من بعضهم البعض	٠,٥٧٧			
٣	المشاركة في تطوير ثقافة مهنية داخل المدرسة تزيد من ارساء السلوكيات المهنية لدى معلمي المدرسة	٠,٥٠٨			
٤	المشاركة في تقييم البرامج التربوية في المدرسة تحسن من قدرة المعلمين على تقييم فعالية المدرسة	٠,٤٥٨			
٥	المشاركة في تحديد أسس اختيار الوسائل التعليمية تساعد المعلم على ابتكار وسائل تعليمية في مجال تخصصه	٠,٣٩٨			
٦	المشاركة في اجراء البحوث المتعلقة بالمشكلات التربوية في المدرسة تزيد من فهم المعلمين لمعيقات فعالية التعليم	٠,٣٧٤			
٧	المشاركة في اختيار كتب للمكتبة لمساندة المنهاج تمكن المعلم من التعمق في تخصصه	٠,٦٦٠و			
٨	المشاركة في اختيار المراجع والمواد الاثرائية المساعدة للطلبة تزيد من تفهم المعلم للمباديء والتوجهات التربوية السائدة حاليا	٠,٥٧٩			
٩	المشاركة في تحديد مواضيع دراسية اضافية للمنهاج الأساسي تعزز من ايمان المعلم بمهنته	٠,٥١٤			
١٠	المشاركة في تحديد أسس تقييم المعلمين تزيد من قدرة المعلم على تقييم عمله ذاتيا	٠,٤٨٨			
١١	المشاركة في اقرار أنواع اللجان المدرسية ووظائفها تساهم في ارساء جو تعاوني في المدرسة	٠,٣٩٧			
١٢	المشاركة في مجلس المعلمين تطور مهارات العمل الجماعي لديهم		٠,٥٦٢		
١٣	المشاركة في توزيع برامج الأنشطة المدرسية تشجع العمل التعاوني ضمن مجموعات		٠,٥٥٥		
١٤	المشاركة في تحديد سياسة تواصل المدرسة بالمجتمع المحلي تزيد من استخدام المعلم لمصادر التعلم في البيئة المحلية		٠,٥٥٤		
١٥	المشاركة في التخطيط لمحاضرات اثرائية للمعلمين تساعد المعلمين على مواكبة التغييرات والتجديدات التربوية		٠,٥٤٦		
١٦	المشاركة في تحديد سياسة تشكيل الأسر الصفية تزيد من التزام المعلمين بدعم روح الفريق لدى الطلبة		٠,٥٣٨		
١٧	المشاركة في التنسيب للدورات التدريبية تزيد من دافعية المعلمين في العمل الجماعي		٠,٥٠٨		
١٨	المشاركة في اقرار برامج الاتصال والتفاعل في المدرسة تعزز ثقة المعلمين بقدرتهم على العمل كمجموعات		٠,٤٨٨		
١٩	المشاركة في تحديد سياسة التآخي مع المدارس الأخرى تزيد من تقدير معلمي المدرسة لأهمية التعاون بين المدارس بهدف زيادة فعالية المدرسة		٠,٤٧٦		
٢٠	المشاركة في تحديد برامج لدعم التواصل مع زملاء المهنة خارج المدرسة تطور لدى المعلمين صداقات مهنية ضمن التخصصات المختلفة		٠,٤٤٢		
٢١	المشاركة في تحديد السامة العامة لزيادة تفاعل المدرسة مع أولياء أمور الطلبة تزيد من فهم معلمي المدرسة لدور أولياء الأمور في تحسين تعلم أبنائهم وبناتهم		٠,٤٣٧		
٢٢	المشاركة في تحديد وقت فراغ ضمن البرنامج المدرسي يشجع المعلمين على التخطيط للتدريس كمجموعات		٠,٤٣٣		
٢٣	المشاركة في وضع سياسة لاشغال حصص المعلم الغائب من قبل معلمين آخرين في المدرسة يوفر فرصا للزيارات الصفية المتبادلة		٠,٤٣٠و		
٢٤	المشاركة في تحديد رؤى ورسالة المدرسة تزيد من انتماءات المعلمين للمدرسة		٠,٣٧١		
٢٥	المشاركة في تحديد طرق تنفيذ النشاطات المدرسية المختلفة تعمق من فهم المعلم لدوره التربوي		٠,٦٤٣		
٢٦	المشاركة في اقرار أنواع النشاطات المنهجية واللامنهجية تزيد من التزام المعلم برسالة المدرسة		٠,٦٠٥		
٢٧	المشاركة في تقييم مستويات الطلبة الأكاديمية تزيد من دافعية المعلم نحو التطور المهني		٠,٥٦٢		
٢٨	المشاكة في تحديد أهداف المدرسة التربوية تزيد من تقدير المعلم لمهنة التعليم		٠,٥٤٩		
٢٩	المشاركة في تحديد سياسة ارشاد الطلبة تطور أساليب تفاعل المعلم مع طلبته		٠,٤٨٩		
٣٠	المشاركة في اختيار أساليب جديدة لزيادة دافعية الطلبة تزيد من مسؤولية المعلم عن نتائج طلبته		٠,٤٦٧		

٣١	المشاركة في اختيار طرق القياس والتقويم في التدريس تزيد من مسؤولية المعلم عن نتائج طلبته		٠,٤٤٤		
٣٢	المشاركة في تحديد استراتيجيات لاثارة تفكير الطلبة وابداعهم تزيد من دافعية المعلم نحو التأمل والتقييم الذاتي للممارساته		٠,٤١٣		
٣٣	المشاركة في تحليل محتوى المنهاج وتقييمه تزيد من قدرة المعلم على تطوير نظرة تحليلية ناقدة للمادة التعليمية التي يقوم بتدريسها		٠,٣٧٤		
٣٤	المشاركة في دراسة الطلبات المقدمة للوظائف الشاغرة تطور فهم المعلم للقيم الرئيسة للمدرسة			٠,٦٨٤	
٣٥	المشاركة في تحديد سياسة قبول الطلبة الجدد توفر مجالات لزيادة التعاون لدى معلمي المدرسة			٠,٦١٨	
٣٦	المشاركة في اعداد تقرير مالي سنوي للمدرسة يزيد من التزام المعلمين بزيادة فعالية المدرسة			٠,٥٩١	
٣٧	المشاركة في وضع أسس توزيع الموارد المالية على مجالات الانفاق المختلفة تزيد من انتماءات المعلمين للمدرسة			٠,٥٥٨	
٣٨	المشاركة في تحديد سياسة المدرسة لدعوة المشرفين التربويين تحسن من فعالية التدريس لدى معلمي المدرسة			٠,٥٧٢	
٣٩	المشاركة في تحديد جدول أعمال الاجتماعات تزيد من تحمل مسؤولية المعلمين بزيادة فعالية المدرسة			٠,٥٣٣	
٤٠	المشاركة في تحديد أسس الاجازات العارضة لمعلمي المدرسة تزيد من تحمل المعلم لمسؤولية ضبط النظام في المدرسة			٠,٥١٧	
٤١	المشاركة في مقابلة المرشحين للوظائف الشاغرة تزيد من قدرة المعلمين على الاتصال والتواصل مع الآخرين			٠،٤٥٠	
٤٢	المشاركة في تحديد سياسة لدعم العمل الجماعي تشجع مجموعات المعلمين على بناء صداقات مهنية			٠,٤٤٣	
٤٣	المشاركة في التخطيط لبرامج تطوير المعلمين تزيد من امكانية تلبية احتياجات التطوير المهني بعيد المدى للمدرسة			٠,٤٤١	
٤٤	المشاركة في تحديد أعضاء الفريق في اللجان التربوية المختلفة تزيد من التزام المعلمين بفعالية عمل الفريق			٠،٤٤٠	
٤٥	المشاركة في التوصية بالتعيين للوظائف الشاغرة تزيد من شعور معلمي المدرسة بالمسؤولية			٠,٤٢٦	
٤٦	المشاركة في التخطيط لتقييم أداء المدرسة تزيد من ارساء جو تعاوني في المدرسة بين المعلمين			٠،٣٩٠	
٤٧	المشاركة في تحديد التوجهات المستقبلية للمدرسة تزيد من فهم المعلمين لدورهم في تحقيق فعالية المدرسة			٠,٣٦٩	
٤٨	المشاركة في اعداد موازنة المدرسة تحسن من قدرة المعلم على التخطيط			٠,٦٥٩	
٤٩	المشاركة في متابعة صرف ميزانية المدرسة تؤدي الى زيادة فهم المعلم لحاجات التعليم والتعلم			٠,٦٥٦	
٥٠	المشاركة في وضع برنامج الحصص الأسبوعي لتلبية حاجات تدريس التخصصات المختلفة تزيد من فرص المعلمين للتعليم التعاوني في المدرسة				٠,٦٨٤
٥١	المشاركة في توزيع المواد والحصص الأسبوعية بين المعلمين تزيد من تقدير المعلمين للتقاسم والتشارك ضمن مجموعات العمل				٠,٦٤٩
٥٢	المشاركة في تقييم حاجات الهيئة التدريسية تزيد من قدرة المعلمين على التأمل والتفكير في ممارساتهم ضمن العمل الجماعي				٠,٤٨٧
٥٣	المشاركة في توزيع المهام والمسؤوليات غير التعليمية (مناوبة، تربية صف، نشاطات أخرى) تطور التزام المعلم الفردي ضمن المسؤولية الجماعية				٠,٤٢٢
٥٤	المشاركة في عقد لقاءات لبحث سياسة تنفيذ نظام الخدمة المدنية المقرر من قبل وزارة التربية تقلل من شعور المعلم بالتمييز أو الظلم				٠,٣٩٢
٥٥	المشاركة في تقييم الأنظمة والقوانين المتعلقة بواجبات وحقوق المعلمين في المدرسة تطور لدى المعلمين فهما أعمق لقيم المدرسة				٠و٥٣٠
٥٦	المشاركة في تحديد سياسة ربط المادة التعليمية بالحياة اليومية تساعد المعلم على الاسهام في توفير بيئة تعليمية مناسبة				٠,٤١١
٥٧	المشاركة في تحديد سياسة التوصية للحصول على العلاوات في رواتب المعلمين تزيد من دافعية المعلم لتطوير ذاته				٠,٣٥٢
	قيمة ايجن (Eigen Value)	١٢,٥	١٢,٥	١٢,٥	١٢,٥
	% للتباين الذي يفسر العامل (% of explained variance)	١٢,٥	١٢,٥	١٢,٥	١٢,٥
	النسبة المئوية التراكمية (Cumulative percent)	١٢,٥	٢٥	٣٧,٥	٥٠

ملحق رقم (٤)

المجالات التي لا يشارك المعلمون في صنعها حاليا في مدارسهم ويعتقدون أن مشاركتهم فيها ضرورية.

١. ضبط سلوك الطلبة

تشكيل مجلس ضبط الطلبة

تحديد القواعد المسلكية

تخطيط وتنظيم القوانين الخاصة بالطلبة

اتخاذ الإجراءات اللازمة لمعاقبة الطلبة

مراقبة وتصحيح التوجهات السلوكية للطلبة

تفعيل آلية الانضباط المسلكي

تحديد العقوبات داخل الصف

إصدار الحكم المناسب العادل على الطلبة

٢. القرارات الإدارية المتعلقة بالطلبة

قبول الطلبة الجدد في المدرسة خاصة المنقولين من مدارس أخرى

تحديد عدد الطلاب في الصف

تحديد السياسة العامة للترفيع والترسيب

تقييم مستويات الطلبة الأكاديمية

٣. حل مشكلات الطلبة التعليمية

حل الصعوبات التعلمية للطلبة

وضع حلول لمشكلات الضعف التعليمي للطلبة في مواضيع معينة

وضع سياسة لمعالجة ضعف تحصيل الطلبة الأكاديمي / إقرار خطط لمعالجة ضعف تحصيل الطلبة

إعطاء حصص تقوية للمواد التي يرسب فيها الطلبة/ وضع برنامج تقوية للمواد التي يرسب فيها الطالب

وضع سياسة لتطوير طلبة المدرسة أكاديميا

٤. حل المشكلات العامة للطلبة

حل المشاكل التي تعترض الطلبة

حل مشكلات الطلبة الاجتماعية

دراسة مشاكل الطلبة

تحديد سياسة إرشاد الطلبة

٥. جدولة برنامج المعلم

توزيع الحصص / توزيع الجدول المدرسي للحصص/ توزيع الحصص على المعلمين

وضع البرنامج التدريسي / توزيع الحصص الأسبوعية على المعلمين/ وضع برنامج المدرسة

توزيع الحصص التدريسية الأولى على المعلمين

مناقشة أمور تتعلق بنصاب الحصص المدرسية وتوزيعها

تحديد أوقات الفراغ ضمن البرنامج المدرسي

وضع سياسة لاشغال حصص المعلم الغائب من قبل معلمين آخرين

توزيع المواد بين المعلمين

اختيار المادة التي أدرسها

اختيار الصفوف التي أرغب في تدريسها

وضع برنامج الامتحانات

٦. تقييم وتطوير المنهاج

تحديد سياسة لربط المادة التعليمية بالحياة اليومية

تحديد المناهج التعليمية/ وضع أسس المنهاج

حل مشكلات المنهاج

اختيار الموضوعات التي يتضمنها المهاج/ تحديد وحدات المنهاج

تحسين وتطوير المنهاج

اختيار كتب للمكتبة لمساندة المنهاج

تحليل وتقييم المنهاج

تحديد مواضيع دراسية إضافية للمنهاج الأساسي/ اختيار المراجع والمواد الاثرائية لمساعدة الطلبة

إعداد خطط وسياسة محددة للمنهاج التربوي

تحديد المواد المحذوفة والمطلوبة

توزيع الحصص على المواد / تحديد الحصص اللازمة للمنهاج

٧. الأنشطة اللامنهجية

توزيع برامج الأنشطة المدرسية على المدرسين

توزيع المهام غير التعليمية (تربية صف..) بين المعلمين/ توزيع المهام والمسؤوليات غير التعليمية

تحديد طرق تنفيذ النشاطات اللامنهجية

وضع سياسة النشاطات اللامنهجية

تنفيذ النشاطات المدرسية

تحديد سياسة توزيع الأنشطة اللامنهجية على الطلبة (الفعاليات الثقافية، تشكيل الأسر الصفية)

إقرار أنواع اللجان المدرسية ووظائفها

توزيع المعلمين في اللجان المدرسية المختلفة

٠٨ الوسائل والأساليب

تحديد الوسائل التعليمية التي تساهم في مساعدة الطلبة في التحصيل

وضع أسس اختيار الوسائل التعليمية

اختيار أساليب جديدة لزيادة دافعية الطلبة

تحديد مواصفات الأجهزة التعليمية التي نرغب في شرائها

وضع سياسة توفير الكتب والأدوات والوسائل التعليمية

إعطاء الطلاب ندوات عن أهمية التعليم

اختيار طرق القياس والتقويم

٠٩ الميزانية

إعداد موازنة المدرسة

متابعة صرف الميزانية

تحديد أسس توزيع الدخل والراتب للمعلمين

توزيع ميزانية المدرسة على التخصصات والبنود المختلفة

تحديد السياسة المالية للمدرسة

إقرار سياسة توفر للمدرسة حصة أكبر من ميزانية التبرعات المدرسية

شراء الكتب الخاصة بالمادة التي أدرسها

شراء وسائل تعليمية خاصة بالمقرر الدراسي

١٠. التطوير (نمو مهني) للمعلم

وضع برامج تطوير المعلمين

التخطيط لمحاضرات اثرائية للمعلمين

التنسيب للدورات التدريبية

تقييم حاجات الهيئة التدريسية

تحديد سياسة تعزيز المعلمين

١١. تقييم المعلم

تحديد الأسس التي يتم فيها الإشراف على أداء المعلمين

تحديد أساليب وأسس تقييم المعلمين

تقييم الأنظمة والقوانين المتعلقة بواجبات وحقوق المعلم في المدرسة

وضع التقرير السنوي للمعلم

تحديد سياسة المدرسة لدعوة المشرفين التربويين لأهداف اشرافية

إبداء الرأي في موضوع الإشراف التربوي والرقابة الإدارية

١٢. حقوق ومكافآت للمعلم

تحديد سياسة التوصية للحصول على العلاوات في رواتب المعلمين

تحديد سياسة ترفع من المستوى المادي للمعلمين

تحديد أسس الإجازات العارضة لمعلمي المدرسة

تحديد سياسة مكافأة المعلمين واختيار المعلم المثالي

تحديد أسس الترقية

عقد لقاءات لبحث سياسة نظام الخدمة المدنية المقر من قبل وزارة التربية

اختيار من يمثلني في جهاز التربية والتعليم

وضع أسس لحقوق وواجبات المعلم

١٣. التواصل المهني والاجتماعي للمعلم

حل مشكلات المعلمين

تحديد أسس التعامل المهني بين المعلمين

إيصال اقتراحات للوزارة بشأن أمور خاصة بالمعلم لا تتم إلا عن طريق وسيط

التخطيط مع زملاء التخصص على نوعية وكيفية التعليم للمادة/ تحديد سياسة إعداد خطط تدريس مشتركة بين المعلمين

تحديد سياسة لدعم العمل الجماعي

تحديد سياسة بناء العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة

١٤. توظيف المعلم

اختيار معلم تخصص جديد حسب حاجة المدرسة

دراسة الطلبات المقدمة للوظائف الشاغرة

وضع الشخص المناسب في المكان المناسب

توزيع المدرسين على المدارس

نقل المعلمين من مدرسة إلى أخرى

١٥. المدرسة وتطويرها

تحديد رسالة المدرسة/ تحديد التوجهات المستقبلية للمدرسة

تحديد طرق تساهم في رفع جاهزية بناء المدرسة

تحديد السياسة العامة للمدرسة

وضع القوانين المدرسية

تطوير ثقافة مهنية داخل المدرسة

بناء الصرح المدرسي

تحديد سياسة تطوير المدرسة

تحديد أهداف المدرسة التربوية

تحديد سياسة التوأمة مع المدارس الأخرى

- تنظيم أوقات المغادرة والقدوم للمعلمين

١٦. العلاقة مع المجتمع المحلي

حث أولياء أمور الطلبة للتعاون مع المدرسة لحل مشكلات أبنائهم

تحديد السياسة العامة لزيادة تفاعل المدرسة مع أولياء أمور الطلبة

تفعيل نشاطات المجتمع المحلي مع المدرسة

تحديد سياسة تواصل المدرسة بالمجتمع المحلي

تشكيل مجلس الأباء

ملحق رقم (٥)

معتقدات المعلمين حول أهمية المشاركة في صنع القرارات

١. المعلم أقرب إلى واقع الطلبة وتفهم حاجاتهم التعليمية

المعلم هو الذي يعيش واقع مدرسته لا من يخط النظريات (المعلم أقرب الى واقع المدرسة من غيره)

المعلم أكثر معرفة بتخصصه من غيره

المعلم أكثر خبرة من غيره بعمله

المعلم أكثر خبرة بمستوى طلبته من غيره

المعلم أكثر قدرة على التعامل مع طلبته من غيره

المعلم أعلم بوسائل التربية اللازمة لتقويم سلوك الطلبة حسب طباعهم وبيئتهم وجنسهم

المعلم بخبرته العملية مؤهل للمشاركة الجدية في اتخاذ القرارات التي تخص طلبته

المعلم أقدر على توزيع الحصص على المواد حسب الحاجة التعليمية

المعلم أقدر على تحديد الكتب المناسبة للمكتبة

المعلم أقدر على تحديد الحصص التي يريد إشعالها حسب حاجات الطلبة التعليمية

المعلم أقدر على وضع خطط لمعالجة ضعف الطلبة

المعلم بخبرته قادر على ربط المنهاج بما يتناسب ومستوى الطلبة

المعلم أقدر على اختيار معلم جديد حسب حاجات الطلبة التعليمية

المعلم صاحب خبرة طويلة تمكنه من إثراء معلومات الطلبة

المعلم هو المستخدم الرئيسي للوسائل التعليمية

المعلم أقدر من غيره على تحديد الأماكن التي يمكن زيارتها (الرحلات) والوقت الملائم لذلك بما يتناسب وحاجات الطلبة التعليمية.

المعلم هو حلقة الوصل بين الطالب والمنهاج

معلم التخصص أدرى من غير في الكتب المناسبة للمادة التي من خلالها يمكن إثراء معلومات الطلبة

المعلم لديه نظرة واقعية لاحتياجات الطلبة

المعلم أقدر على تفهم ظروف الطالب

المعلم مربٍ وأستاذ في آن واحد

٢. صقل مهارات وكفايات التعليم لدى المعلم

تساعد المعلم على التخطيط

تزيد من فهم المعلم لحاجات التعليم والتعلم

المعلم هو الأقدر على تحديد موعد إعطاء الحصة حسب حاجة المادة التعليمية

تدفع بالمعلم لاختيار الأسلوب المناسب للتعامل مع الطلبة

تساعد المعلم على التخطيط الدقيق في استعمال الوسائل المعينة

تفعل دور المعلم

تساعد المعلم على التفكير البناء

تطور أداء المعلم

تخلق معلما نشيطا مكافحا مخلصا

تخلق قناعات متوازية لدى المعلمين بقسط كل مادة من الحصص الأسبوعية

تمكّن المعلم من القيام بواجباته المدرسية

تتيح الفرصة أمام المعلم لاختيار الأفضل لطلبته

تسهل على المعلم مضاعفة جهوده في اثراء معلوماته

تمكن المعلم من الاستفادة من أوقات فراغه فيما هو مفيد

تمكن المعلم من اختيار ما يناسبه وينتج فيه بشكل افضل

توجه المعلم نحو تعليم افضل متطور

تعطي المعلم الفرصة للإبداع في اللجان المختلفة

تعطي المعلم مجالا للتفرغ للتدريس

تساعد على ترتيب الحصص بما يتناسب ونوع الحصة

تساعد المعلم على فهم دوره في تحقيق فعالية المدرسة

تكسب المعلم الخبرة

تنمي دور المعلم التربوي والتعليمي

تزيد من عطاء المعلم

تتيح للمعلم الفرصة لاختيار وسيلة العقاب المناسبة للطالب

تساهم في توزيع المواد بين المعلمين على أساس التخصص والكفاءة

تساعد على التصرف حسب القانون مع مخالفات الطلبة

تدفع بالمعلم لمواكبة كل ما هو جديد في العمل التربوي المنهجي

تلبي حاجة المعلم لمحاضرات اثرائية

تساعد المعلم في عرض المادة على الطلبة بطريقة تعمق فهمهم لها

تمكن المعلم من التنويع في الأساليب لتشجيع الطلبة على التعلم

تساعد المعلم في اختيار الوسائل والطرق المناسبة للمواد الدراسية

تزيد من فعالية المعلم نحو المهنة

تعزز انتماء المعلم للمدرسة

٣. دعم الاستقرار النفسي للمعلم

تحقق الاستقرار النفسي للمعلم

تخفف من الضغوطات النفسية التي يعاني منها المعلم

تحفظ كرامة وإنسانية المعلم

تزيد ثقة المعلم بنفسه

تعزز إيمان المعلم بمهنته

تزيد دافعية المعلم بمهنته

تشعر المعلم بتحمل المسؤولية

تسهم في استقرار المعلم وقدرته على العطاء

تكّون للمعلم رأي في وظيفته

* تساهم في بناء شخصية المعلم

تعرّف المعلم ما عليه من حقوق وواجبات

تحدّ من معاناة المعلم من تراكمات طلابية داخل الصف

تشعر المعلم بالارتياح فيزيد عطاءه

تساعد على حل مشكلات المعلمين

تساهم في قيام المعلم بدور رئيسي وأساسي في العملية التعليمية التعلمية

تخفف المشاكل الناجمة عن عدم التوافق بين احتياجات المدرس والمدرسة

٤. تحسين الوضع المادي للمعلم

تخفف من الضغوطات المادية التي يعاني منها المعلم

وضع المعلم المادي سيء جدا لا يكفي حاجات عائلته/تمكن المعلم من سد حاجات العائلة

تدفع بالمعلم لتقديم أفضل ما لديه

توفر للمعلم حياة كريمة مشرفة في المجتمع

تحسن الوضع المادي للمعلم

تمكّن المعلم من العيش الكريم

٥. التأثير على القرارات لتوفير حقوق للمعلم

تعطي المعلم حقه

تساهم في إنصاف المعلم فيما يتعلق بنصاب الحصص

تساهم في إنصاف المعلم والطالب

تلبي الحاجة الماسة للمعلم للإجازات العارضة

تعطي المعلم الفرصة للدفاع عن حقه

تمنع الإجحاف العظيم الذي يحيط بالمعلم

تمنع ضياع حقوق المعلم وعدم مواكبة الظروف التي يعيشها

٦. توفير آليات تقييم أفضل لأداء المعلم

تمكّن المعلم من تقييم عمله

تمنع المشرفين التربويين من تقييم أداء المعلم وفق أسس غير ثابتة ومجحفة بحق المعلمين

٧. التأثير على القرارات الإدارية لدعم كفاءة العمل

تحد من إعطاء المحاضرات لتدريب المعلمين من قبل آخرين لا يتمتعون بكفاءة أكثر من المعلم المتلقي

تحد من اشغال حصص المعلم الغائب التي تستفز المعلم الملتزم بدوامه وتزيد من الأعباء عليه

تمكن المعلم من التأثير على صنع القرارات

تحدّ من إجبار المعلم على رفع علامات بعض الطلبة ليتم ترفيعهم تلقائيا

تحد من اشغال حصص المعلم الغائب لأنها مضيعة للوقت لا يستفيد منها لا المعلم ولا الطالب

تمكّن من ترسيب من لا يصلح من الطلبة

تساهم في صرف الطاقة البشرية في موقعها المناسب

٨. تنمية قدرات ودوافع الطلبة للتعلم

تمكّن المعلم من التعامل مع الفروقات الفردية للطلبة

تدفع بالمعلم لمساعدة الطلبة وعكس ذلك يدفع لإهماله(مساعدة الطلبة)

تساعد المعلم على تلبية حاجات المتعلمين

تمكّن المعلم من تنمية قدرات الطلبة

تمكّن المعلم من تعزيز قدرات الطلبة في التعلم

تساهم في توفير خريجين أكفاء للمجتمع

تمكّن المعلم من القضاء على الضعف الذي يلازم الطلبة في مراحل التعليم

تساهم في رفع نسبة نجاح الطلبة في شهادة الثانوية العامة

تحد من إهمال المعلم للطالب

تساعد المعلم على تحسين تحصيل الطلبة

تمكن المعلم من تحفيز الطلبة على الإبداع والاهتمام

تمكّن المعلم من مساعدة الطلبة في حل مشكلاتهم التعليمية

تمكّن المعلم من مساعدة الطلبة لتنظيم أعمالهم

تمكن المعلم من مساعدة الطلبة للتغلب على مشكلاتهم الأكاديمية خلال فترة قصيرة

تحسن نوعية الطلبة في الصف الواحد

ترفع المستوى التعليمي للطلبة

توسع مدارك الطلبة

ترغب الطلبة في التوجه للمدرسة

تشعر الطالب بحاجته للمنهاج وليس أنه مفروض عليه من فوق

تقلل من الفجوة بين الطالب وكتابه

تساهم في تخرج نوعية جيدة من الطلبة

٩. تنظيم ميزانية المدرسة

توفر لكل مادة ما تحتاجه من ميزانية

تمكن من شراء وسائل وكتب تغني المنهاج
تمكن من التخطيط لشراء ما يلزم حسب الأهمية
تساهم في صرف الميزانية حسب الأهمية
تمكّن من ضبط الأمور المالية

١٠ توفير المناخ والبيئة المدرسية المناسبة

تعزز العمل التعاوني بين المعلمين
تزيد من النمو التكاملي بين المعلمين
تزيد الثقة بين المعلم والطالب
تخلق جوا وبيئة مناسبتين للطلبة
تزيل الحواجز بين المعلم والمشرف التربوي
توجه المعلمين والطلبة للمدرسة وهم خالون من المشاكل
توفر الجو المريح والمناسب للمعلم لاداء دوره
تساهم في المحافظة على النظام في المدرسة
تمكّن المعلم من حل مشاكل المدرسة

١١. ربط المدرسة بالمجتمع المحيط

توحيد التعليم حسب حاجة المجتمع
دمج المدرسة في المجتمع المحلي
تساعد على تفهم عمل المعلم وتفاعل المجتمع معه
تساد على النهوض بالسلطة الوطنية لتصبح دولة مستقلة وعاصمتها القدس الشريف
تؤدي إلى التعاون بين المدرسين وأولياء أمور الطلبة
تساهم في تكوين نسيج اجتماعي واع متحاب ومتآخٍ
تمكّن من تفعيل مشاريع تطويرية لخدمة المجتمع
ترفع من دور المعلم الرائد في خدمة البلد والمجتمع
تعطي الفرصة للمعلم للاطلاع على نوعية مدارس أخرى

١٢. تفعيل وتطوير العملية التربوية في المدرسة

تمكّن من النهوض بتطوير جماعي
تفعل العملية التربوية
ترفع مستوى المدرسة والتعليم
تزيد التفاعل بين المدرسين والطلبة
تحدّ من انتشار المشكلات خارج المدرسة
تدعم عملية التعليم

توفر قرارات تصدر من خلال تجارب المدرسة نفسها

تمكّن من تعديل أسس الترفيع والترسيب

تساهم في نجاح العملية التعليمية

تؤثر على المسيرة التعليمية

تعيد للتعليم قيمته التي افتقدها

تزيد من قيمة العمل الجماعي في بناء وحدة المدرسة والمجتمع

تساهم في تطوير المدرسة

تربط المعلم بالمدرسة وبالعملية التربوية

تعدد الآراء والمقترحات التي تحسن من مستوى الطلبة والمعلمين

تزيد من الأنشطة المدرسية

تمكّن من التخطيط الجيد للأنشطة المختلفة في المدرسة

تساعد المعلم على سن قوانين تساهم في رفع مستوى المدرسة

١٣. توفير مناهج مناسبة للطلبة

تمكّن المعلم من اختيار المناهج حسب الأهمية

تساعد على التخلص من عقم المناهج ونقصها وعدم تسلسلها

تربط المعلم والطالب بالمنهاج المعلم والطالب اقرب الناس للمناهج

تزيد من قدرة المعلم على تلبية حاجة بعض المناهج التعليمية لمواد إضافية مساندة ومعززة

تمكّن المعلم من اختيار كتب للمكتبة لخدمة الهدف التعليمي

تمكّن المعلم من حذف بعض الوحدات وإعادة ترتيب بعضها وفق الأهمية

ملحق رقم (٦)

معتقدات المعلمين حول إيجابيات المشاركة في صنع القرارات في تطورهم مهنيا

٠١ تحسين أداء المعلم ذاتيا

تمكن المعلم من الاطلاع على بعض التوجهات الحديثة

تعزز قدرة المعلم على تحمل المسؤولية

تعزز معارف المعلم

تجعل المعلم مسؤولا عن نتائج طلبته

توفر تسهيلات تشجع المعلم على التطور

تشعر المعلم بأن الإشراف هو لاثراء وتطوير المعلم وليس لمراقبته ومحاولة إحباطه

تشعر المعلم بأنه جزء مهم من العملية التعليمية

تمكن المعلم من متابعة العملية التعليمية بكافة جوانبها دون تقصير

تعزز إيمان المعلم بمهنته

تزيد من فهم المعلم لمعيقات فعالية التعليم

تزيد من معلومات المعلم

تخلق جوا مفعما بالنشاط والحيوية بين صفوف المعلمين

تساعد المعلم على التركيز في العمل

تشعر المعلم بعدم القلق في حالة الغياب في الظروف العارضة

تتيح للمعلم الفرصة للتعرف على مستويات تفكير الطلبة

تتيح للمعلم الفرصة للتعرف على المستوى العلمي والثقافي والتفكير للمعلمين

تساهم في تقبل اشغال حصص المعلم الغائب

تمكن المعلم من اختيار الأسلوب الأنجح لمعالجة ضعف الطلبة الأكاديمي

تمكن المعلم من الوقوف على بعض الأخطاء وتجاوزها

تحسن قدرة المعلم على الخلق والإبداع

تزيد من قدرة المعلم على الربط بين المواضيع المختلفة في الصفوف المختلفة

تشعر المعلم بأهمية صنع القرارات

تشجع المعلم على إعطاء مادته بكفاءة

تحسن أداء المعلم التدريسي

تمكن المعلم من تقديم معلومات إضافية خارجة عن المنهاج

تساعد المعلم على القيام بدوره الإرشادي والتربوي

تؤدي إلى سرعة وإتقان في العمل

تمكن من طرح أفكار جديدة ومناقشتها مع الآخرين

تعطي المعلم المجال لتطبيق نظريته التربوية في مجال تخصصه

تفعل دور المعلم

تطوّر المعلم مهنيا

تطوّر أداء المعلم

تطوّر المعلم ذاتيا

تساهم في إعداد برامج تطويرية في مجال الوسائل التعليمية التي يحتاجها المعلم

تدفع المعلم لابتكار طرق اكثر فاعلية ودقة لقياس مستوى تحصيل الطلبة

تزيد من قدرة المعلم على الإبداع والتطوير في الأساليب التعليمية

تساعد المعلم على تعريف الطلبة على كيفية استخدام المكتبة

تساعد المعلم على تطبيق المنهاج من خلال معرفة الطرق السليمة

تمكّن المعلم من استخدام وسائل جديدة للمساعدة في المادة

تمكّن المعلم من توفر أساليب تعليمية جديدة للطلبة بما يتناسب ومستواهم وينعكس عليهم بتعلم صحيح

تساهم في أن يصبح المعلم هو الأكثر اختصاصا فيما يتعلق بالوسائل التعليمية

تدفع بالمعلم للقراءة الدقيقة والتفكير السليم

٢. زيادة دافعية المعلم للعمل

ترغّب المعلم في ممارسة عمله

توفر الدافعية للمعلم

تخلق جيلا من المعلمين لديهم قناعة تامة بالعطاء والتفاني من أجل صنع الأجيال الواعدة

تحث المعلمين على الإبداع والإخلاص في العمل

تحقق الشعور بالراحة النفسية للمعلمين

تساهم في بناء شخصية للمعلم

تدعم المعلم معنويا

تزيد من شعور المعلم بالانتماء للمدرسة

تقلل من إرهاق وتعب المعلم

تعزز انتماء المعلم لمهنة التعليم

تحث المعلم على القيام بدوره بدقة متناهية

تدفع بالمعلم للقيام بواجبه على أكمل وجه

٣. مساعدة المعلم في تطوير الطلبة وزيادة دافعيتهم للتعلم

تساعد المعلم في بناء شخصية الطالب

تدفع بالمعلم لتنمية شعور الطالب بالالتزام بقوانين المدرسة

تساعد المعلم في وقاية المتعلمين من الانحراف

تزيد من إمكانية المعلم لمتابعة سلوكيات الطلبة وتأثيرها على تحصيلهم الدراسي

تزيد من قدرة المتعلم لدفع المتعلمين لمستوى التفكير الإبداعي

تمكّن المعلم من تحبيب الطلبة بالمدرسة

تمكّن المعلم من الحد من عدد الطلبة غير المنضبطين

تساعد المعلم في تنمية الدافعية عند الطلبة

تمكّن المعلم من توسيع مدارك الطلبة

تمكّن المعلم توطيد العلاقة بينه وبين الطلبة

تساعد المعلم في توظيف الوقت والمعرفة لإكساب الطالب أفضل معرفة في أقصر وقت

تمكّن المعلم من التركيز على الأسس الضرورية والمهمة التي يحتاجها الطلبة في حياتهم العلمية والعملية

تمكّن المعلم من التعامل مع طلبته

تمكّن المعلم من تقييم الطالب بشكل دقيق

تساعد المعلم على تفهم مشكلات الطلبة

تمكّن المعلم من المساهمة الفعالة في حل مشكلات الطلبة

تزيد من عطاء المعلم للمتعلم

تمكن المعلم من التعرف على النوعيات المختلفة للطلبة

تمكّن المعلم من تحسين أداء الطلبة

تمكّن المعلم من توجيه التلاميذ نحو حاجة المجتمع للخبرات المهنية والتقنية

تساهم في زيادة فهم الطالب لمواضيع المنهاج

تمكّن المعلم من تعميق فهم وإدراك الطالب للمادة التي يدرسها

تساعد المعلم في توجيه الطلبة نحو التعليم المهني في سن مبكرة

تساعد المعلم في دفع الطلبة للمتابعة والتحصيل الجيد

تمكّن المعلم من إعطاء الطالب العلامة التي يستحقها

تمكّن المعلم من رفع مستوى الطلبة الأكاديمي

تساهم في تحسين نوعية الطلاب الموجودين في المدارس

تساهم في خلق جيل من المتعلمين لديهم الإيمان والقناعة بضرورة خدمة المجتمع

تمكّن المعلم من حل مشكلات الضعف الدراسي

تمكّن المعلم من التخلص من ظاهرة الضعف في الصفوف

تزيد من قدرة المعلم لتطوير خطط لمعالجة الضعف العام ومشكلات الطلبة التعليمية

٤. دعم العلاقة مع المجتمع المحيط

تساعد في بناء جيل متقدم في مجالي العلم والتعلم

تخلق روح التعاون مع المجتمع

تساعد على بناء علاقات اجتماعية

تمكّن من تحفيز أولياء الأمور للاهتمام بأولادهم

تساهم في حث أولياء أمور الطلبة للتعاون مع المدرسة

تساهم في ربط المدرسة بالمدارس الأخرى

٥. تحسين المناخ والبيئة المدرسية

توسع مجال التعاون بين المدرسين والإدارة

تساهم في إيجاد علاقة طيبة بين المعلم والطالب والإدارة

تساعد في إزالة الحواجز بين المعلم والإدارة

تساعد في إضفاء أجواء مريحة اكثر على الأجواء المدرسية

تساهم في تماسك الأسرة المدرسية

تساهم في تعزيز الثقة بين المعلم والطالب

تمكّن كل معلم من معرفة لما يجب القيام به من نشاطات

تزيد من إمكانية تبادل الخبرات بين المعلمين

تساهم في إيجاد التعاون بين المعلم والجهات المعنية

تساعد في تكوين علاقة جيدة بين المعلمين أنفسهم

تمكّن من عمل ندوات ثقافية خاصة بالطلبة لتحديد علاقتهم بالمدرسين

تمكّن من العمل بروح الفريق الواحد

٦. تحسين أداء المدرسة

تساهم في تحسين مستوى الإدارة

تمكّن من الاستفادة من حصص المعلم الغائب

تزيد من القدرة على التخطيط السليم والواقعي

تساهم في تجنب الوقوع في المشكلات التي تعترض التخطيط الخاص

تزيد من القدرة على إدارة المدرسة

تمكّن من الاستفادة من الخطط التطويرية للمدرسة

تساهم في تطوير المدرسة كما وكيفا

تمكّن من وضع الأمور في نصابها لتحسين مستوى أداء المعلم والطالب

تساهم في تحقيق العدالة داخل المدرسة

تساهم في توفير الوقت الكافي للمعلم لإعداد الدروس

تمكّن المعلم من تحقيق مصلحة الطلبة

تساعد في توزيع المهام حسب التعامل المباشر مع الطلبة

تمكّن المعلم من إتاحة المجال أمام الطلبة للاستفادة من جميع المساقات

تساهم في إتاحة الفرصة لاكتشاف أفكار وإبداعات جديدة

٧. تحسين العملية التعليمية التعلمية ككل

تساهم في حل الكثير من المشكلات التربوية وغير التربوية

تزيد من فعالية العملية التدريسية

تمكن من تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية

تساهم في زيادة تقدم العملية التعلمية

تزيد من ثقة المعلم في العملية التربوية

تساعد في الوصول إلى مستوى تعليمي مرموق

تمكن من النهوض بالمسيرة التعليمية

تساعد في تنمية العلوم لدى المعلم والطالب

تساهم في تحسين السياسة التعليمية

تمكن من مواكبة كل جديد

تساهم في التخلص من الروتين والشكليات

تمكن من تطوير المنهاج

تساهم في الاستفادة بفعالية من عقد الدورات في العملية التعليمية

تساعد في اختيار منهاج يتلاءم وحاجة الطالب الفلسطيني

٨. تفعيل الأنشطة المدرسية

تعطي الفرصة للجميع للمشاركة في النشاطات المدرسية كل حسب إمكاناته

تساهم في تشجيع الطلبة على القيام بنشاطات لامنهجية

تزيد من فرصة العمل اللامنهجي في المدرسة

تساهم في تفعيل الأنشطة المدرسية

٩. تنظيم الميزانية

تساعد على توفير الميزانية الخاصة لتطبيق المنهاج

تمكن من صرف ميزانية المدرسة بشكل مدروس

تساعد في تحسين الوضع المالي للمدرسة

ملحق رقم (٧)

الأخ/ ت المعلم/ ة

تحية طيبة وبعد:

إن توسيع دائرة المشاركة في التخطيط للعمليات التربوية تشكل المدخل الهام والأساس الصالح لتطوير العملية التعليمية التعلمية، تلك المشاركة التي يجب أن تبدأ أولا بفسح المجال أمام المعلم الذي يعتبر العنصر الرئيسي في عملية التطوير التربوي من خلال تشريع مشاركة المعلم في صنع القرار على مستوى المدرسة.

وعليه تود الباحثة إجراء دراسة حول معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في صنع القرارات التربوية والإدارية في التطور المهني على مستوى المدرسة وعلاقة هذه المعتقدات في الرغبة في تلك المشاركة في محافظات رام الله والبيرة، ونابلس، وشمال الخليل، ومدينة غزة .

أرجو التكرم الإجابة عن جميع بنود هذه الاستمارة بموضوعية وذلك بوضع دائرة حول الرقم المناسب مقابل كل بند. ليس هناك إجابة صحيحة أو خاطئة وإنما الإجابة تعتبر صحيحة من وجهة نظرك.

نشكر لكم تعاونكم في خدمة البحث العلمي، ونطمئنكم بأن إجابتكم ستحفظ بكامل السرية ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، ولا داعي لذكر الاسم أو أي شيء يدل على الهوية.

نداء محمود فرهود

جامعة بيرزيت / الدراسات العليا.

الجزء الأول: معلومات عامة

ضع إشارة (x) في المكان المناسب:

١. جنس المدرسة ذكور ( ) إناث ( )

٢. الجنس ذكر ( ) أنثى ( )

٣. المحافظة رام الله والبيرة ( ) نابلس ( ) الخليل ( ) غزة ( )

٤. موقع المدرسة قرية ( ) مدينة ( ) مخيم ( )

٥. مستوى المدرسة أساسي فقط ( ) ثانوي فقط ( ) مشترك (أساسي + ثانوي) ( )

٦. سنوات الخبرة في التعليم ( )

٧.المؤهل الأكاديمي ثانوية عامة – توجيهي – ( ) دبلوم كلية مجتمع ( ) بكالوريوس ( )

بكالوريوس + دبلوم تربية ( ) ماجستير ( ) ماجستير +دبلوم تربية ( )

٨. مستوى الصفوف التي تدرس ١-٤ ( ) ٥-٧ ( ) ٨-١٠ ( ) ١١-١٢ ( ) غير ذلك (-----)

الجـــزء الثانـــي: " معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في صنع القرارات المدرسية في التطور المهني "

في حال أعطي المجال للمدرسة لإدارة نفسها بنفسها كجزء من التوجه نحو اللامركزية في صنع القرارات، وبذلك أتيحت لك عزيزي /تي المعلم/ة فرصة المشاركة في صنع قرارات المدرسة التربوية والإدارية منها، إلى أي مدى تعتقد/ين أن المشاركة ستساهم في تطورك مهنيا. بين/ي ذلك بوضع دائرة حول الرقم المناسب مقابل كل بند. يرجى استخدام مقياس التقدير التالي:

- لا أوافق بشدة = ١
- لا أوافق = ٢
- لا يوجد لي رأي = ٣
- أوافق = ٤
- أوافق بشدة = ٥

الرقم	الفقـــرة	درجة الاعتقاد بالمشاركة				
		لا أوافق بشدة	لا أوافق	لا يوجد لي رأي	أوافق	أوافق بشدة
١	المشاركة في تحديد مواضيع دراسية إضافية للمنهاج الأساسي تعزز إيمان المعلم بمهنته.	١	٢	٣	٤	٥
٢	المشاركة في اختيار كتب للمكتبة لمساندة المنهاج تمكن المعلم من التعمق في تخصصه.	١	٢	٣	٤	٥
٣	المشاركة في اختيار المراجع والمواد الإثرائية المساعدة للطلبة تزيد من تفهم المعلم للمبادئ والتوجهات التربوية السائدة حاليا.	١	٢	٣	٤	٥
٤	المشاركة في تحديد أسس اختيار الوسائل التعليمية تساعد المعلم على ابتكار وسائل تعليمية في مجال تخصصه.	١	٢	٣	٤	٥
٥	المشاركة في اختيار أساليب جديدة لزيادة دافعية الطلبة للتعلم تحسن من أداء المعلم التدريسي.	١	٢	٣	٤	٥
٦	المشاركة في تحديد استراتيجيات لإثارة تفكير الطلبة وإبداعهم تزيد من دافعية المعلم نحو التأمل والتقييم الذاتي لممارساته.	١	٢	٣	٤	٥
٧	المشاركة في تحديد سياسة إرشاد الطلبة تطور أساليب تفاعل المعلم مع طلبته.	١	٢	٣	٤	٥
٨	المشاركة في اختيار طرق القياس والتقويم في التدريس تزيد من مسؤولية المعلم عن نتائج طلبته.	١	٢	٣	٤	٥
٩	المشاركة في تقييم مستويات الطلبة الأكاديمية تزيد من دافعية المعلم نحو التطور المهني.	١	٢	٣	٤	٥
١٠	المشاركة في إقرار أنواع النشاطات المنهجية واللامنهجية تزيد من التزام المعلم برسالة المدرسة.	١	٢	٣	٤	٥
١١	المشاركة في تحديد طرق تنفيذ النشاطات المدرسية المختلفة تعمق من فهم المعلم لدوره التربوي.	١	٢	٣	٤	٥
١٢	المشاركة في تحديد أهداف المدرسة التربوية تزيد من تقدير المعلم لمهنة التعليم.	١	٢	٣	٤	٥
١٣	المشاركة في حل صعوبات الطلبة التعلمية تزيد من فهم المعلمين للعوامل التي تعيق تعلم طلبتهم.	١	٢	٣	٤	٥
١٤	المشاركة في وضع سياسة لتوفير الكتب والأدوات والأجهزة المدرسية تمكن المعلم من فهم الأفكار البديلة وتقبلها.	١	٢	٣	٤	٥
١٥	المشاركة في تحديد سياسة ربط المادة التعليمية بالحياة اليومية تساعد المعلم على الاسهام في توفير بيئة تعليمية مناسبة.	١	٢	٣	٤	٥
١٦	المشاركة في إقرار خطط لمعالجة ضعف تحصيل الطلبة الأكاديمي يوفر مجالات للمعلمين ليتعلموا من بعضهم البعض.	١	٢	٣	٤	٥
١٧	المشاركة في تحديد سياسة لإعداد خطط تدريس مشتركة تزيد من قدرات المعلمين على العمل بروح الفريق.	١	٢	٣	٤	٥
١٨	المشاركة في تحليل محتوى المنهاج وتقييمه تزيد من قدرة المعلم على تطوير نظرة تحليلية ناقدة للمادة التعليمية التي يقوم بتدريسها.	١	٢	٣	٤	٥
١٩	المشاركة في تحديد أسس التعامل المهني بين المعلمين تعزز من علاقات الزمالة بينهم.	١	٢	٣	٤	٥
٢٠	المشاركة في إجراء البحوث المتعلقة بالمشكلات التربوية في المدرسة تزيد من فهم المعلمين لمعيقات فعالية التعلم.	١	٢	٣	٤	٥
٢١	المشاركة في حل مشكلات المعلمين في التدريس تساهم في تطوير أساليبهم التعليمية.	١	٢	٣	٤	٥
٢٢	المشاركة في تطوير ثقافة مهنية داخل المدرسة تزيد من إرساء السلوكيات المهنية لدى معلمي المدرسة.	١	٢	٣	٤	٥
٢٣	المشاركة في تقييم البرامج التربوية في المدرسة تحسن من قدرة المعلمين على تقييم فعالية المدرسة ككل.	١	٢	٣	٤	٥
٢٤	المشاركة في تحديد عدد الحصص الأسبوعية الإضافية لكل مبحث تزيد من معرفة المعلم باحتياجات الطلبة التعليمية.	١	٢	٣	٤	٥
٢٥	المشاركة في إعداد موازنة المدرسة تحسن من قدرة المعلم على التخطيط .	١	٢	٣	٤	٥
٢٦	المشاركة في متابعة صرف ميزانية المدرسة تؤدي إلى زيادة فهم المعلم لحاجات التعليم والتعلم.	١	٢	٣	٤	٥
٢٧	المشاركة في تحديد سياسة التوصية للحصول على العلاوات في رواتب المعلمين تزيد من دافعية المعلم لتطوير ذاته.	١	٢	٣	٤	٥

٢٨	المشاركة في تحديد أسس تقييم المعلمين تزيد من قدرة المعلم على تقييم عمله ذاتيا.	١	٢	٣	٤	٥
٢٩	المشاركة في توزيع المهام والمسؤوليات غير التعليمية(مناوبة، تربية صف، نشاطات أخرى) تطور التزام المعلم الفردي ضمن المسؤولية الجماعية.	١	٢	٣	٤	٥
٣٠	المشاركة في عقد لقاءات لبحث سياسة تنفيذ نظام الخدمة المدنية المقرر من قبل وزارة التربية تقلل من شعور المعلم بالتمييز اوالظلم.	١	٢	٣	٤	٥
٣١	المشاركة في التنسيب للدورات التدريبية تزيد من دافعية المعلمين في العمل الجماعي.	١	٢	٣	٤	٥
٣٢	المشاركة في التخطيط لمحاضرات إثرائية للمعلمين تساعد المعلمين على مواكبة التغييرات والتجديدات التربوية.	١	٢	٣	٤	٥
٣٣	المشاركة في مقابلة المرشحين للوظائف الشاغرة تزيد من قدرة المعلمين على الاتصال والتواصل مع الآخرين.	١	٢	٣	٤	٥
٣٤	المشاركة في تقييم حاجات الهيئة التدريسية تزيد من قدرة المعلمين على التأمل والتفكير في ممارساتهم ضمن العمل الجماعي.	١	٢	٣	٤	٥
٣٥	المشاركة في وضع برنامج الحصص الأسبوعي لتلبية حاجات تدريس التخصصات المختلفة تزيد من فرص المعلمين للتعليم التعاوني في المدرسة.	١	٢	٣	٤	٥
٣٦	المشاركة في توزيع المواد والحصص الأسبوعية بين المعلمين تزيد من تقدير المعلمين للتقاسم والتشارك ضمن مجموعات العمل.	١	٢	٣	٤	٥
٣٧	المشاركة في تحديد برامج لدعم التواصل مع زملاء المهنة خارج المدرسة تطور لدى المعلمين صداقات مهنية ضمن التخصصات المختلفة.	١	٢	٣	٤	٥
٣٨	المشاركة في تحديد وقت فراغ ضمن البرنامج المدرسي يشجع المعلمين على التخطيط للتدريس كمجموعة.	١	٢	٣	٤	٥
٣٩	المشاركة في تحديد رؤى ورسالة المدرسة تزيد من انتماءات المعلمين للمدرسة.	١	٢	٣	٤	٥
٤٠	المشاركة في توزيع برامج الأنشطة المدرسية على المدرسين تشجع العمل التعاوني ضمن مجموعات العمل.	١	٢	٣	٤	٥
٤١	المشاركة في مجلس المعلمين تطور مهارات العمل الجماعي لديهم.	١	٢	٣	٤	٥
٤٢	المشاركة في وضع سياسة لإشغال حصص المعلم الغائب من قبل معلمين آخرين في المدرسة يوفر فرصا للزيارات الصفية المتبادلة.	١	٢	٣	٤	٥
٤٣	المشاركة في إقرار برامج الاتصال والتفاعل في المدرسة تعزز ثقة المعلمين بقدرتهم على العمل كمجموعات.	١	٢	٣	٤	٥
٤٤	المشاركة في تحديد سياسة تشكيل الأسر الصفية تزيد من التزام المعلمين بدعم روح الفريق لدى الطلبة .	١	٢	٣	٤	٥
٤٥	المشاركة في التوصية بالتعيين للوظائف الشاغرة تزيد من شعور معلمي المدرسة بالمسؤولية.	١	٢	٣	٤	٥
٤٦	المشاركة في تحديد أسس الاجازات العارضة لمعلمي المدرسة تزيد من تحمل المعلم لمسؤولية ضبط النظام في المدرسة.	١	٢	٣	٤	٥
٤٧	المشاركة في تحديد سياسة المدرسة لدعوة المشرفين التربويين تحسن من فعالية التدريس لدى معلمي المدرسة.	١	٢	٣	٤	٥
٤٨	المشاركة في تحديد جدول أعمال الاجتماعات تزيد من تحمل مسؤولية المعلمين بزيادة فعالية المدرسة.	١	٢	٣	٤	٥
٤٩	المشاركة في تحديد السياسة العامة لزيادة تفاعل المدرسة مع أولياء أمور الطلبة تزيد من فهم معلمي المدرسة لدور أولياء الأمور في تحسين تعلم أبنائهم وبناتهم.	١	٢	٣	٤	٥
٥٠	المشاركة في تحديد سياسة تواصل المدرسة بالمجتمع المحلي تزيد من استخدام المعلم لمصادر التعلم في البيئة المحلية.	١	٢	٣	٤	٥
٥١	المشاركة في تحديد سياسة التآخي مع المدارس الأخرى تزيد من تقدير معلمي المدرسة لأهمية التعاون بين المدارس بهدف زيادة فعالية المدرسة.	١	٢	٣	٤	٥
٥٢	المشاركة في إعداد تقرير مالي سنوي للمدرسة يزيد من التزام المعلمين بزيادة فعالية المدرسة.	١	٢	٣	٤	٥
٥٣	المشاركة في تحديد سياسة لدعم العمل الجماعي يشجع مجموعات المعلمين على بناء صداقات مهنية.	١	٢	٣	٤	٥
٥٤	المشاركة في تحديد سياسة قبول الطلبة الجدد توفر مجالات لزيادة التعاون لدى معلمي المدرسة.	١	٢	٣	٤	٥
٥٥	المشاركة في دراسة الطلبات المقدمة للوظائف الشاغرة تطور فهم المعلم للقيم الرئيسة للمدرسة	١	٢	٣	٤	٥
٥٦	المشاركة في وضع أسس توزيع الموارد المالية على مجالات الانفاق المختلفة تزيد من انتماءات المعلمين للمدرسة.	١	٢	٣	٤	٥
٥٧	المشاركة في تقييم الأنظمة والقوانين المتعلقة بواجبات وحقوق المعلمين في المدرسة تطور لدى المعلمين فهما أعمق لقيم المدرسة.	١	٢	٣	٤	٥
٥٨	المشاركة في التخطيط لتقييم أداء المدرسة تزيد من إرساء جو تعاوني في المدرسة بين المعلمين.	١	٢	٣	٤	٥
٥٩	المشاركة في تحديد أعضاء الفريق في اللجان التربوية المختلفة تزيد من التزام المعلمين بفعالية عمل الفريق.	١	٢	٣	٤	٥
٦٠	المشاركة في التخطيط لبرامج تطوير المعلمين تزيد من امكانية تلبية احتياجات التطوير المهني بعيد المدى للمدرسة.	١	٢	٣	٤	٥
٦١	المشاركة في إقرار أنواع اللجان المدرسية ووظائفها تساهم في إرساء جو تعاوني في المدرسة.	١	٢	٣	٤	٥
٦٢	المشاركة في تحديد سياسة الانضباط المسلكي في المدرسة تزيد من تبني المعلمين لرسالة المدرسة.	١	٢	٣	٤	٥
٦٣	المشاركة في تحديد السياسة العامة لترفيع وترسيب الطلبة توضح للمعلمين القيم الأساسية لزيادة فعالية المدرسة .	١	٢	٣	٤	٥
٦٤	المشاركة في تحديد التوجهات المستقبلية للمدرسة تزيد من فهم المعلمين لدورهم في تحقيق فعالية المدرسة.	١	٢	٣	٤	٥

الجـــزء الثالث: " رغبة المعلمين في المشاركة في صنع القرارات المدرسية "

في حال أعطي المجال للمدرسة لإدارة نفسها بنفسها كجزء من التوجه نحو اللامركزية في صنع القرارات، وبذلك أتيحت لك عزيز/تي المعلم/ة فرصة المشاركة في صنع قرارات المدرسة التربوية والادارية منها، ما هي درجة رغبتك/كِ في تلك المشاركة. بين/ي ذلك بوضع دائرة حول الرقم المناسب مقابل كل بند. يرجى استخدام مقياس التقدير التالي:

- لا أوافق بشدة = ١ - لا يوجد لي رأي = ٣ - أوافق بشدة = ٥
- لا أوافق = ٢ - أوافق = ٤

الرقم	الفقـــرة	درجة الرغبة بالمشاركة				
		لا أوافق بشدة	لا أوافق	لا يوجد لي رأي	أوافق	أوافق بشدة
١	المشاركة في تحديد مواضيع دراسية إضافية للمنهاج الأساسي.	١	٢	٣	٤	٥
٢	المشاركة في اختيار كتب للمكتبة لمساندة المنهاج .	١	٢	٣	٤	٥
٣	المشاركة في اختيار المراجع والمواد الإثرائية المساعدة للطلبة .	١	٢	٣	٤	٥
٤	المشاركة في تحديد أسس اختيار الوسائل التعليمية .	١	٢	٣	٤	٥
٥	المشاركة في اختيار أساليب جديدة لزيادة دافعية الطلبة للتعلم .	١	٢	٣	٤	٥
٦	المشاركة في تحديد استراتيجيات لإثارة تفكير الطلبة وإبداعهم.	١	٢	٣	٤	٥
٧	المشاركة في تحديد سياسة إرشاد الطلبة .	١	٢	٣	٤	٥
٨	المشاركة في اختيار طرق القياس والتقويم في التدريس .	١	٢	٣	٤	٥
٩	المشاركة في تقييم مستويات الطلبة الأكاديمية.	١	٢	٣	٤	٥
١٠	المشاركة في إقرار أنواع النشاطات المنهجية واللامنهجية في المدرسة .	١	٢	٣	٤	٥
١١	المشاركة في تحديد طرق تنفيذ النشاطات المدرسية المختلفة .	١	٢	٣	٤	٥
١٢	المشاركة في تحديد أهداف المدرسة التربوية .	١	٢	٣	٤	٥
١٣	المشاركة في حل صعوبات الطلبة التعلمية.	١	٢	٣	٤	٥
١٤	المشاركة في وضع سياسة لتوفير الكتب والأدوات والأجهزة المدرسية .	١	٢	٣	٤	٥
١٥	المشاركة في تحديد سياسة ربط المادة التعليمية بالحياة اليومية .	١	٢	٣	٤	٥
١٦	المشاركة في إقرار خطط لمعالجة ضعف تحصيل الطلبة الأكاديمي.	١	٢	٣	٤	٥
١٧	المشاركة في تحديد سياسة لإعداد خطط تدريس مشتركة بين المعلمين.	١	٢	٣	٤	٥
١٨	المشاركة في تحليل محتوى المنهاج وتقييمه.	١	٢	٣	٤	٥
١٩	المشاركة في تحديد أسس التعامل المهني بين المعلمين في المدرسة.	١	٢	٣	٤	٥
٢٠	المشاركة في إجراء البحوث المتعلقة بالمشكلات التربوية في المدرسة.	١	٢	٣	٤	٥
٢١	المشاركة في حل مشكلات المعلمين في التدريس .	١	٢	٣	٤	٥
٢٢	المشاركة في تطوير ثقافة مهنية داخل المدرسة .	١	٢	٣	٤	٥
٢٣	المشاركة في تقييم البرامج التربوية في المدرسة .	١	٢	٣	٤	٥
٢٤	المشاركة في تحديد عدد الحصص الأسبوعية الإضافية لكل مبحث.	١	٢	٣	٤	٥
٢٥	المشاركة في إعداد موازنة المدرسة.	١	٢	٣	٤	٥
٢٦	المشاركة في متابعة صرف ميزانية المدرسة.	١	٢	٣	٤	٥
٢٧	المشاركة في تحديد سياسة التوصية للحصول على العلاوات في رواتب المعلمين.	١	٢	٣	٤	٥
٢٨	المشاركة في تحديد أسس تقييم المعلمين.	١	٢	٣	٤	٥
٢٩	المشاركة في توزيع المهام والمسؤوليات غير التعليمية(مناوبة، تربية صف، نشاطات أخرى).	١	٢	٣	٤	٥
٣٠	المشاركة في عقد لقاءات لبحث سياسة تنفيذ نظام الخدمة المدنية المقرّ من قبل وزارة التربية.	١	٢	٣	٤	٥
٣١	المشاركة في التنسيب للدورات التدريبية التي يحتاجها المعلمون.	١	٢	٣	٤	٥
٣٢	المشاركة في التخطيط لمحاضرات إثرائية للمعلمين .	١	٢	٣	٤	٥
٣٣	المشاركة في مقابلة المرشحين للوظائف الشاغرة.	١	٢	٣	٤	٥
٣٤	المشاركة في تقييم حاجات الهيئة التدريسية .	١	٢	٣	٤	٥
٣٥	المشاركة في وضع برنامج الحصص الأسبوعي لتلبية حاجات تدريس التخصصات المختلفة.	١	٢	٣	٤	٥
٣٦	المشاركة في توزيع المواد والحصص الأسبوعية بين المعلمين.	١	٢	٣	٤	٥
٣٧	المشاركة في تحديد برامج لدعم التواصل مع زملاء المهنة خارج المدرسة.	١	٢	٣	٤	٥
٣٨	المشاركة في تحديد وقت فراغ ضمن البرنامج المدرسي لمعلمي التخصصات المتشابهة.	١	٢	٣	٤	٥
٣٩	المشاركة في تحديد رؤى ورسالة المدرسة .	١	٢	٣	٤	٥

٤٠	المشاركة في توزيع برامج الأنشطة المدرسية على المدرسين.	١	٢	٣	٤	٥
٤١	المشاركة في مجلس المعلمين.	١	٢	٣	٤	٥
٤٢	المشاركة في وضع سياسة لإشغال حصص المعلم الغائب من قبل معلمين آخرين في المدرسة .	١	٢	٣	٤	٥
٤٣	المشاركة في إقرار برامج الاتصال والتفاعل في المدرسة.	١	٢	٣	٤	٥
٤٤	المشاركة في تشكيل الأسر الصفية .	١	٢	٣	٤	٥
٤٥	المشاركة في التوصية بالتعيين للوظائف الشاغرة في المدرسة .	١	٢	٣	٤	٥
٤٦	المشاركة في تحديد أسس الاجازات العارضة لمعلمي المدرسة .	١	٢	٣	٤	٥
٤٧	المشاركة في تحديد سياسة المدرسة لدعوة المشرفين التربويين لأهداف اشرافية.	١	٢	٣	٤	٥
٤٨	المشاركة في تحديد جدول أعمال الاجتماعات.	١	٢	٣	٤	٥
٤٩	المشاركة في تحديد السياسة العامة لزيادة تفاعل المدرسة مع أولياء أمور الطلبة.	١	٢	٣	٤	٥
٥٠	المشاركة في تحديد سياسة تواصل المدرسة بالمجتمع المحلي.	١	٢	٣	٤	٥
٥١	المشاركة في تحديد سياسة التآخي مع المدارس الأخرى .	١	٢	٣	٤	٥
٥٢	المشاركة في إعداد تقرير مالي سنوي للمدرسة .	١	٢	٣	٤	٥
٥٣	المشاركة في تحديد سياسة لدعم العمل الجماعي .	١	٢	٣	٤	٥
٥٤	المشاركة في تحديد سياسة قبول الطلبة الجدد.	١	٢	٣	٤	٥
٥٥	المشاركة في دراسة الطلبات المقدمة للوظائف الشاغرة.	١	٢	٣	٤	٥
٥٦	المشاركة في وضع أسس توزيع الموارد المالية على مجالات الانفاق المختلفة.	١	٢	٣	٤	٥
٥٧	المشاركة في تقييم الأنظمة والقوانين المتعلقة بواجبات وحقوق المعلمين في المدرسة.	١	٢	٣	٤	٥
٥٨	المشاركة في التخطيط لتقييم أداء المدرسة .	١	٢	٣	٤	٥
٥٩	المشاركة في تحديد أعضاء الفريق في اللجان التربوية المختلفة .	١	٢	٣	٤	٥
٦٠	المشاركة في التخطيط لبرامج تطوير المعلمين .	١	٢	٣	٤	٥
٦١	المشاركة في إقرار أنواع اللجان المدرسية ووظائفها .	١	٢	٣	٤	٥
٦٢	المشاركة في تحديد سياسة الانضباط المسلكي في المدرسة.	١	٢	٣	٤	٥
٦٣	المشاركة في تحديد السياسة العامة لترفيع وترسيب الطلبة .	١	٢	٣	٤	٥
٦٤	المشاركة في تحديد التوجهات المستقبلية للمدرسة.	١	٢	٣	٤	٥

الجزء الرابع:

أجب/ أجيبي على الأسئلة التالية بملء الفراغات في الأماكن المخصصة لها وإن احتجت/ي إلى مساحة إضافية فبإمكانك الكتابة على خلف الصفحة أو استخدام أوراق إضافية:

١. أبرز/ي أهم ثلاثة مجالات لصنع القرارات لا تشارك/ي في صنعها حاليا في مدرستك وتعتقد/ين أن مشاركتك/كِ فيها ضرورية في حال تم التوجه نحو لا مركزية القرارات على مستوى المدرسة:

أ. ----------

ب. ----------

ج. ----------

٢. لماذا تعتقد/ين أن مشاركتك/كِ في هذه القرارات (التي ذكرتها في رقم ١ أعلاه) مهمة ؟

---

٣. بين/ي أهم ثلاث إيجابيات لهذه المشاركة (التي ذكرتها في رقم ١ أعلاه) في تطورك مهنيا:

أ. ----------

ب. ----------

ج. ----------

---

٤. إضافات أخرى ----------

جامعة بيرزيت

معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في صنع القرارات المدرسية في التطور المهني وعلاقة ذلك بالرغبة في المشاركة

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في
الإدارة التربوية من كلية الدراسات العليا في
جامعة بير زيت : فلسطين

إعداد
نداء محمود فرهود

٥ حزيران ٢٠٠٠