Birzeit University
كلية الدراسات العليا
دائرة التربية وعلم النفس

إسهام مدير المدرسة في الارتقاء بمهنة التعليم في مدارس القدس الشرقية الابتدائية من وجهة نظر المديرين والمعلمين

THE CONTRIBUTION OF THE SCHOOL PRINCIPAL IN ENHANCING THE TEACHING PROFESSION IN EAST JERUSALEM ELEMENTARY SCHOOLS FROM THE POINT OF VIEW OF PRINCIPALS AND TEACHERS

إعداد

ميادة عبدالله الماني أمين

تمت مناقشة هذه الرسالة بتاريخ 9/8/2008.

اللجنة المشرفة:

أ.د. خولة الشخشير صبري	(رئيسا)	_____
د. آجنس حنانيا	(عضوا)	_____
أ. د. أحمد فهيم جبر	(عضوا)	_____

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في التربية من كلية الدراسات العليا في جامعة بيرزيت – فلسطين.

2008

الإهداء

إلى من زرع فينا حب العلم.... إلى روح أبي الطاهرة.... رحمه الله

إلى أمي التي ينبض رضاها في خطواتي ومسعاي...حفظها الله

إلى زوجي سلام أمين منبع قوتي في لحظات الضعف، ومنهل عزيمتي ساعة التردد والخوف

إلى أبنائي مهند ودينا وياسمين وآدم فلذات كبدي ومهجة قلبي

إلى إخوتي فؤاد وجواد وإياد عنوان الإخلاص والمحبة

إلى أهلي وأصدقائي في كل مكان

إلى وطني وبلدي

أهدي ثمرة جهدي

الشكر والتقدير

الحمد لله الذي أمدني بالصبر والقوة لإتمام رسالتي المتواضعة هذه وإخراجها إلى عالم النور. يسعدني أن أتقدم بجزيل الشكر وعظيم الامتنان إلى كل من أسهم في إخراج هذه الرسالة، وأخص بالشكر والتقدير مشرفتي الدكتورة خوله الشخشير صاحبة العطاء المتميز التي كان لتوجيهاتها وإرشاداتها أثر كبير لإنجاز هذا العمل.

كما أتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى عضوي اللجنة المشرفة الدكتورة أجنس حنانيا لإرشاداتها وتوجيهاتها القيمة للرسالة ولدراستي عامة، ولما لها من أثر في أسلوب عملي ومنهج تفكيري، وللدكتور أحمد فهيم جبر على جهوده بمراجعة الرسالة وتفضله بقبول نقاشها.

وأتوجه أيضا بعظيم الشكر إلى جميع أساتذتي في كلية التربية لإثراء معرفتي التربوية. وأخص بالذكر الدكتورة فتحية نصرو، والدكتور ماهر حشوة، والدكتور إبراهيم مكاوي.

كما وأتقدم أيضا بخالص الشكر والتقدير للأستاذ عدنان صرصور مفتش وزارة المعارف العربية لما بذله من جهد ودعم وتشجيع، وتسهيل لمهمتي بدخول المدارس وتوفير المصادر والمعلومات وترجمتها من وزارة المعارف. كما اشكر مديري مدارس القدس ومعلميها لتعاونهم وتزويدي بمعلومات قيمة أثرت هذه الدراسة.

وأتوجه أيضا بخالص الشكر والتقدير لزميلاتي باسمة صيام التي أمدتني بيد العون في مراحل بحثي المختلفة، وعايدة الحلواني ويسرى الشرفا لمراجعتهما اللغوية، وكذلك لموظفي مكتبة جامعة بيرزيت، وموظفي المكتبة التابعة لمركز القطان للبحث والتطوير التربوي، وأخص بالذكر السيد عزمي شنارة والسيدة سالي أبو بكر،

وأخيراً شكري الكبير إلى زوجي وأبنائي وعائلتي وأهلي وإخوتي وأصدقائي الذين لم ينسوني من الدعاء إلى الله والوقوف إلى جانبي وإمدادي ومساندتي بالعزيمة والصبر.

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة

قرار لجنة المناقشة	أ
الإهداء	ب
الشكر والتقدير	ت
قائمة المحتويات	ث
قائمة الجداول	ح
قائمة الملاحق	ذ
الملخص باللغة العربية	ر
الملخص باللغة الانجليزية Abstract -	ص
الفصل الأول: مشكلة الدراسة وإطارها النظري	2
المقدمة	2
مشكلة الدراسة	13
أهداف الدراسة	14
أسئلة الدراسة	15
فرضيات الدراسة	17
افتراضات الدراسة	18
أهمية الدراسة	19
محددات الدراسة	19
تعريف مصطلحات الدراسة	20
الإطار النظري	21
الفصل الثاني: مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة	26
أولاً: الأدبيات المتعلقة بمفهوم القيادة ودور مدير المدرسة كقائد للارتقاء بمهنة التعليم.	26
ثانيا: أدبيات متعلقة بمفهوم الإشراف ودور مدير المدرسة كمشرف مقيم	40

للارتقاء بمهنة التعليم	
ثالثا: أدبيات متعلقة بدور مدير المدرسة في تطوير العملية التعليمية وتنمية المعلمين مهنياً	46
رابعاً: أدبيات متعلقة بدور مدير المدرسة في تقييم العملية التعليمية	54
ملخص الدراسات السابقة	58
الفصل الثالث: إجراءات الدراسة	60
منهجية الدراسة	60
مجتمع الدراسة	61
عينة الدراسة	61
أدوات الدراسة	63
صدق أداتي الدراسة	66
ثبات الأداة	67
إجراءات الدراسة	68
متغيرات الدراسة	68
المعالجة الإحصائية	69
الفصل الرابع: عرض وتحليل النتائج	70
نتائج التحليل الوصفي	70
خلاصة التحليل الكمي للاستبانة	106
عرض ومناقشة نتائج المقابلات	109
خلاصة نتائج الدراسة الكمية والكيفية	123
الفصل الخامس: ملخص الدراسة وتفسير ومناقشة النتائج والتوصيات	124
تفسير النتائج ومناقشتها	127
التوصيات	134
المراجع	136

الملاحق	148

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	مجتمع الدراسة وعينتها	62
2	وصف عينة الدراسة للمعلمين تبعا للمتغيرات المستقلة	62
3	وصف عينة الدراسة للمديرين تبعا للمتغيرات المستقلة	63
4	ثبات الأداة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للعينة الاستطلاعية	67
5	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الأول لاستجابات المعلمين والمديرين	71
6	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثاني لاستجابات المعلمين والمديرين	73
7	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثالث لاستجابات المعلمين والمديرين	75
8	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الرابع لاستجابات المعلمين والمديرين	77
9	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإسهام مدير المدرسة في الارتقاء بمهنة التعليم من وجهة نظر المعلمين والمديرين	78
10	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات	

	المعلمين والمديرين نحو دور المدير كقائد تربوي تبعاً لمتغير الجنس والخبرة والمؤهل العلمي	81
11	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين والمديرين نحو دور المدير كمشرف تربوي مقيم تبعاً لمتغير الجنس والخبرة والمؤهل العلمي	83
12	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين والمديرين نحو دور المدير في تطوير البيئة التعليمية التعلمية تبعاً لمتغير الجنس والخبرة والمؤهل العلمي	86
13	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين والمديرين نحو دور المدير في تقييم البيئة التعليمية التعلمية تبعاً لمتغير الجنس والخبرة والمؤهل العلمي	88
14	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابة المعلمين لتقييم المديرين للارتقاء بمهنة التعليم تبعا الى جنس المعلم	90
15	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين لتقييم المديرين نحو الارتقاء بمهنة التعليم تبعا لمتغير الخبرة	92
16	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات المعلمين لتقييم المديرين تبعا لمتغير الخبرة العملية	92
17	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين لتقييم المديرين نحو الارتقاء بمهنة التعليم تبعا لمتغير المؤهل العلمي	94
	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين	

18	متوسطات استجابات المعلمين لتقييم المديرين تبعا لمتغير المؤهل العلمي	94
19	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجة تقييم المعلمين للمديرين ودرجة تقييم المديرين لأنفسهم نحو الارتقاء بمهنة التعليم	96
20	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجة تقييم المعلمين للمديرين ودرجة تقييم المديرين لأنفسهم نحو دور المدير في مجال القيادة التربوية	97
21	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجة تقييم المعلمين للمديرين ودرجة تقييم المديرين لأنفسهم نحو دور المدير في مجال الإشراف التربوي	98
22	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجة تقييم المعلمين للمديرين ودرجة تقييم المديرين لأنفسهم نحو دور المدير في مجال تطوير البيئة التعليمية التعلمية	99
23	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجة تقييم المعلمين للمديرين ودرجة تقييم المديرين لأنفسهم نحو دور المدير في مجال تقييم العملية التعليمية	101
24	نتائج تحليل إجابات المديرين عن الجزء الثالث للاستبانة	103

قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
1	الاستبانة الموجهة إلى المعلمين	149

2	الاستبانة الموجهة إلى المديرين	155
3	أسئلة المقابلة للمدير والمعلم	162
4	مقابلات المديرين والمعلمين	164
5	قائمة مدارس القدس الشرقية العادية لسنة 2007/2008 حسب الأحياء	166
6	توزيع طلاب القدس لسنة 2006/2007 في المدارس	170
7	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات مجالات الاستبانة للمعلمين والمديرين	172
8	كيفية انتقاء مدير المدرسة التابعة لوزارة المعارف	176

الملخص

إسهام مدير المدرسة في الارتقاء بمهنة التعليم في مدارس القدس الشرقية الابتدائية من وجهة نظر المديرين والمعلمين

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على إسهام مدير المدرسة في الارتقاء بمهنة التعليم في مدارس القدس الشرقية التابعة لوزارة المعارف الإسرائيلية من وجهة نظر المديرين والمعلمين، وبيان أثر متغير الجنس، والخبرة العملية، والمؤهل العلمي، لدى المديرين والمعلمين، والتعرف

على تقييم المديرين لأنفسهم نحو الارتقاء بمهنة التعليم وتقييم المعلمين لهم، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مدى إسهام مدير المدرسة في الارتقاء بمهنة التعليم في مدارس القدس الشرقية التابعة لوزارة المعارف من وجهة نظر المديرين والمعلمين؟
2. هل توجد فروق في متوسطات تقييم المعلمين للمديرين نحو الارتقاء بمهنة التعليم حسب الجنس والخبرة والمؤهل العلمي؟
3. هل توجد فروق في متوسطات تقييم المديرين لأنفسهم نحو الارتقاء بمهنة التعليم حسب الجنس والخبرة والمؤهل العلمي؟
4. هل يختلف تقييم المديرين لأنفسهم نحو دورهم في الارتقاء بمهنة التعليم عن تقييم المعلمين لهم؟

وقد انبثق عن السؤال الثاني ثلاث فرضيات، وعن السؤال الرابع خمس فرضيات.

وللإجابة عن هذه الأسئلة وفرضياتها، تم استخدام المنهج الوصفي الكمي والكيفي في الدراسة. وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية من المدارس الابتدائية في القدس للعام الدراسي 2007/2008، حيث بلغ عدد المدارس (22) مدرسة ابتدائية (من الصف الأول وحتى الصف السادس)، وبلغ عدد المديرين (22) مديراً منهم (12) ذكور و(10) إناث ومن (46) معلماً بنسبة(30%) و(254) معلمة بنسبة (36%) من حجم مجتمع الدراسة.

ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد استبانة شملت (62) فقرة، تم تحديد المجالات الأربعة التي تسهم في الارتقاء بمهنة التعليم وهي: دور المدير كقائد، ودوره كمشرف مقيم، ودوره في تطوير البيئة التعليمية التعلمية، ودوره في تقييم العملية التعليمية. وتضمنت الاستبانة مقياساً لتقدير درجة الإسهام وفق سلم ليكرت الخماسي. وتم التأكد من صدق وثبات الأداة وثباتها، فبلغت قيمة معامل الثبات 0.98 وفق معادلة كرونباخ الفا (Cronbach Alpha). كما تم إجراء مقابلات مع 4 مديرين ومديرات و 8 معلمين ومعلمات، اعتمدت على الحوار والنقاش لسبعة أسئلة مستندة على مجالات الاستبانة.

تم اختبار فرضيات الدراسة باستخدام اختبار (ت) واختبار تحليل التباين الأحادي والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

1. وجود اختلاف بين المديرين والمعلمين في درجة إسهام المدير نحو الارتقاء بمهنة التعليم، حيث وجد أن المديرين يسهمون بدرجة كبيرة جدا، بينما وجد المعلمون أن درجة إسهامهم قليلة.
2. قُبلت الفرضيات الصفرية الثلاث المتعلقة بالسؤال الثاني، حيث كشفت الدراسة عن عدم

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط استجابة المعلمين لتقييم المديرين نحو الارتقاء بمهنة التعليم تعزى إلى جنس المعلم، أو خبرته، أو مؤهله العلمي.

3. رُفضت الفرضيات الصفرية الخمس المتعلقة بالسؤال الرابع، حيث كشفت الدراسة عن

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة المديرين والمعلمين لدرجة تقييم المديرين لأنفسهم، ودرجة تقييم المعلمين لهم نحو الارتقاء بمهنة التعليم. فيرى المديرون أنهم يسهمون بدور كبير، على عكس ما يرى المعلمون.

كما كشفت نتائج المقابلات الفردية المعمقة عن النتائج التالية:

- وجود فروق في وجهات النظر بين المعلمين والمديرين في درجة إسهام المدير في الارتقاء بمهنة التعليم.
- وجود فروق في درجة تقييم المديرين لأنفسهم، ودرجة تقييم المعلمين لهم.
- عدم وجود فروق في استجابة المعلمين والمديرين تعزى للجنس، أو المؤهل العلمي، أو الخبرة العملية للمعلمين والمديرين.

وبعد تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها توصي الباحثة بعدة توصيات، أهمه:ا اهتمام المـــديرين بدورهم الإداري والتربوي بشكل متوازن، على أن لا يكون الاهتمام بأحدهما على حساب الآخر. وتوفير بيئة عمل مناسبة للمعلمين تزيد من دافعيتهم وفاعليتهم للعمل.

كما وتوصي الباحثة أيضاً بإجراء دراسات أوسع تشمل المدارس الإعدادية والثانوية في منطقة القدس، وإجراء دراسة للمقارنة بين واقع التعليم في القدس الشرقية والقدس الغربية من حيث الخدمات والتسهيلات الممنوحة للجانبين.

Abstract

The Contribution of the School Principal in Enhancing the Teaching Profession in East Jerusalem Elementary Schools from the point of view of Principals and Teachers

By: Mayada Abdallah Mani Amin

:Supervising Committee

(Dr. Khawla Shakhsheer Sabri (Major Advisor

Dr. Agnes Hanania

Dr. Ahmad Faheem Jaber

This study aimed to identify the contribution of the school principal in enhancing the teaching profession in East Jerusalem schools supervised by the Israeli Ministry of Education from the point of view of principals and teachers, to determine the impact of sex, experience and qualifications of principals and teachers on it, and to identify principals' self evaluation and their teachers' evaluation of the contribution of principals towards promoting the teaching profession by answering the following questions:

1. What is the extent of the principal's contribution in enhancing the teaching profession in East Jerusalem schools supervised by the Ministry of Education from principals' and teachers' perspectives attributed to sex, experience and qualifications of principals and teachers?
2. Are there mean differences in teachers' evaluation of principals' contribution towards enhancing the teaching profession according to sex, experience and qualifications?
3. Are there mean differences in principals' self evaluation of their contribution towards enhancing the teaching profession according to sex, experience and qualifications?
4. Does principals' self evaluation differ from their teachers' evaluation of the contribution of principals towards enhancing the teaching profession?

To answer these questions, the descriptive quantitive and qualitative approach were used. A stratified random sample was selected from the elementary schools (from first grade to sixth grade) in East Jerusalem for

the academic year 2007/2008. It consisted of (22) principals, (12) males and (10) females. It also consisted of (46) male teachers rating 30%, and (254) female teachers rating 36% of the population.

To achieve the purpose of this study, a questionnaire was developed consisting of (62) items, representing four dimensions of enhancing the teaching profession: the school principal as an educational leader, an instructional supervisor, a developer of the educational environment, and an evaluator of the educational process. The instrument used the Likert Scale for measurement. Validity and reliability of the questionnaire were also tested. In-depth interviews were conducted with 4 principals and 8 teachers using seven questions based on the dimensions of the questionnaire.

The results of the study showed that:

1. There are statistically significant mean differences between the principals and the teachers' responses to the degree of principals' contribution towards enhancing the teaching profession.
2. The three null hypotheses related to the second question were accepted. The study revealed that there are no statistically significant mean differences in teachers' evaluation of the contributions of principals towards enhancing the teaching profession attributed to teacher's sex, experience, or qualifications.
3. The five null hypotheses related to the fourth question were rejected. The study revealed statistically significant mean differences between principals' and teachers' responses to principals' self

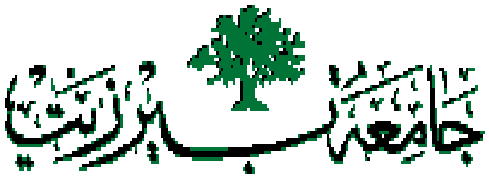
evaluation and teachers' evaluation of the contribution of principals towards enhancing the teaching profession.

Interviews revealed the following:

- The existence of differences in principals and teachers perspectives on the degree of principal's contribution in enhancing the teaching profession.
- The existence of differences between principals' self evaluation and teachers' evaluation of the contribution of principals towards enhancing the teaching profession.
- The absence of mean differences in teachers' and principals' responses attributed to sex, experience and qualifications for teachers and principals.

The researcher recommends that the principals' concern in their administrative and teaching role must be balanced, and that one should not be on the account of the other. Principals should also provide teachers with an appropriate environment that would increase their motivation and effectiveness to work.

The researcher also recommends broader studies to include the preparatory and secondary schools in East Jerusalem, and a comparative study between the conditions of teaching in the East and West Jerusalem schools with respect to services and opportunities provided for both sides.



Birzeit University

كلية الدراسات العليا

دائرة التربية وعلم النفس

إسهام مدير المدرسة في الارتقاء بمهنة التعليم في مدارس القدس الشرقية الابتدائية من وجهة نظر المديرين والمعلمين

THE CONTRIBUTION OF THE SCHOOL PRINCIPAL IN ENHANCING THE TEACHING PROFESSION IN EAST JERUSALEM ELEMENTARY SCHOOLS FROM THE POINT OF VIEW OF PRINCIPALS AND TEACHERS.

رسالة ماجستير مقدمة من:

ميادة عبدالله الماني أمين

إشراف: الدكتورة خولة الشخشير صبري

2008

الفصل الاول

مشكلة الدراسة وإطارها النظري

المقدمة

تعد المدرسة نظاماً اجتماعياً متكاملاً في ضوء مفهوم النظام (system) الذي يحتوي على مدخلات وعمليات ومخرجات. ويعرف النظام على أنه تركيب أو كيان كلي يتكون من أجزاء متداخلة، توجد بينها علاقات مشتركة متبادلة، نتيجة لأداء كل جزء لوظيفة محددة ضرورية للنظام في مجموعة لتحقيق هدف معين. ومن أوائل المؤسسين لهذا المدخل في أوائل الخمسينيات من القرن الماضي العالم البيولوجي بيتلانفي "Betalanfy" وبيكلي "Buckly" (بدران، 2006).

كما أشار بدران (2006) إلى أن المدرسة تتكون من أجزاء متعددة متخصصة؛ تتحقق فيها علاقات اجتماعية تميزها عن النظم التربوية الأخرى. فيرتاد المدرسة جمهور محدد وخاص بها وشبه دائم من تلاميذ ومعلمين وإداريين. كما أن للمدرسة بنيتها الخاصة التي هي جماع التفاعلات الاجتماعية المتعددة داخل المدرسة، شبكة متماسكة من العلاقات الاجتماعية، يسودها الشعور بالنحن، وهو شعور يقوم على الانتماء والوحدة. ولها ثقافتها الخاصة بها.

ومن هنا اهتم كثير من علماء الاجتماع والتربويين المعاصرين بدراسة المدرسة كنظام اجتماعي، وأكدوا على أن بنية النظام الاجتماعي هي من أهم العوامل التربوية داخل المدرسة. ويمكن النظر إلى المدرسة على اعتبار أنها نظام مستقل له مكوناته الذاتية من زاوية، ومن زاوية أخرى على اعتبارها جزءاً من نظام أكبر هو النظام الاجتماعي، يتأثر به ويؤثر فيه، ويتبادل معه علاقات تفاعلية.

بينما يعتبر البدري (2005) أن المدرسة هي المصنع الذي تتبلـور فيـه العمليـة التعليميـة والتربوية والثقافية في شتى صوره،ا من أجل بناء الأجيال التي تصنع المستقبل، وهدفها الأساسي التربية والتعليم. فلا تعد المدرسة مؤدية لرسالتها على الوجه الأكمل إلا إذا تعهدت بتربية النشـء من جميع النواحي: الجسمية والإدراكية والوجدانية والأخلاقية، وأعـدته إعـداداً سـليماً لحيـاته المستقبلية من الناحيتين الفردية والاجتماعية، وزودته بما يحتاج إليه من معرفة ومعلومات.

بين بدران (2006) أن للمدرسة مهمتين، أيسرهما تقديم العلم العام بمستوى مرتفـع يناسـب مجتمع المعرفة. أما المهمة الأصعب فهي إكساب التلاميذ المعرفة والقدرة على التعلم والرغبة في التعلم المستمر، وتلك هي المهمة التي لم ينهض بها أي نظام تعليمي حتى الآن.

أما حمدان (2006) فيرى ضرورة تخصيص شخص متفرغ للمدرسة ينظم ويوزع الأعمـال الفنية بين المعلمين كلّ في تخصصه، وبين الإداريين، ويضع البرامج التربوية والثقافية للطلبـة، ويكون العقل المفكر والقلب النابض للمدرسة، ويدير هذا النظام الاجتماعي المتكامل، واتُفق على أن تتم تسمية هذا الشخص بالمدير. وتتلخص وظائف المـدير الرئيسـة بـالتخطيط، والتنظيـم، والتوجيه والرقابة. وتكون مسؤوليته الرئيسة هي توجيه المدرسة نحو أداء رسالتها، وتنفيذ اللوائح والقوانين التعليمية التي تصدر عن وزارة التربية والتعليم، ويتعاون معه نائب المدير والمعلمـون والإداريون وغيرهم من العاملين في المدرسة.

واعتبر العجمي (2007) أن القرن العشرين من أبرز القرون التي شهدت تطوراً كبيراً فـي المعرفة، سواء من الناحية الكمية أو الكيفية. فقد تضاعفت المعلومات التي اكتسبها الإنسان طوال

حياته مرة واحدة، وترتب على ذلك أن نساعد أنفسنا بكل الوسائل حتى نتابع الحاضر الذي نعيش فيه استعدادا للمستقبل، وحتى لا نكون خارج دائرة التاريخ. كما يواجه التعليم كثيراً من التغيرات العالمية المعاصرة، وعلى اعتبار أن المدرسة نظام مفتوح من البيئة والى البيئة، فيجب إجراء كثير من التعديلات الجذرية في أنشطة التعليم وخططه وأساليب العمل والممارسات الإدارية والتنظيمات الهيكلية نفسها. حتى يستطيع مدير المدرسة أن يواكب هذه التغييرات ويسهم في الارتقاء بمهنة التعليم ويزيد من فاعليتها، وتحسين مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها، من أجل التفوق والتميز. فعليه أن يستعد لتحديات العصر الجديد، وأن يبدأ من نقطة الارتقاء الذاتي والنفسي، ويزيد من قدراته، ومهاراته، وكفاءته، وأن يطور مفاهيمه وممارسته لأساليبه الإدارية والتعليمية. ويتضح هذا التغير في المؤسسات التعليمية بعدة مجالات تتمثل فيما يأتي:

الأهداف، والقيم، والمسؤولية الاجتماعية للمدرسة، والتغيرات التكنولوجية، وتغيرات الهيكل التنظيمي، وتغيرات في التخطيط، وتغيرات في اتخاذ القرارات والرقابة. وقد أصبح من الضروري أن يتوافر لقادة المدارس مجموعة من الكفايات تُشتق من أدوار عمل القيادات التربوية المتعددة لقيادة عمليات التجديد والتغيير. فلا معنى لتطوير التعليم وتحديثه دون إحداث تغييرات حقيقية في قدرات قادة التغيير وأعضائه واتجاهاتهم وقيمهم ومعارفهم. تتمثل في استخدامهم مجموعة من الكفايات الإدارية والقيادية والإنسانية. كما أن التنمية المستمرة للمديرين وإحاطتهم بالنظريات والاتجاهات المتطورة في مجالات الإدارة وتطور أنماط سلوكهم وتفكيرهم، ستمكنهم من الحركة والمبادأة والابتكار في التعامل مع المستجدات وإحداث التغيير والتطور.

يعتقد كاربنتر (2002) أن المدير هو القائد الأول المسؤول في المدرسة، وعليه يعتمد نجاحها ونجاح طلبتها وتحقيق أهدافها، ورفعها إلى المستوى اللائق بها. فلا يمكن أن توجد مدرسة متميزة دون أن يكون على رأسها مدير متميز. فالمدير المتميز يستطيع أن يحول مدرسته مهما كان مستواها إلى مدرسة متميزة. وقد كان مفهوم دور مدير المدرسة ومسؤولياته في الماضي يتراوح بين أن يكون المدير مدرساً صاحب خبرة طويلة، ويضيف إلى عمله الأساسي في التدريس مسؤوليات إدارية محددة، أو أن يكون المدير قائداً حازماً، له صلاحيات كاملة في الإدارة، ولا ينشغل عنها بأية أمور أخرى. وكان النموذج الشائع لمدير المدرسة في كثير من الدول هو المدرس ذو الخبرة الطويلة في التعليم، وعادةً ما يكون مدرساً متميزاً وناجحاً في مادته، بالإضافة إلى قدرته على القيام بأعمال مدير المدرسة عن طريق دورات تدريبية قصيرة تُعرفه على طبيعة المهام الإدارية التي سيقوم بها. بينما نجد في دول أخرى أن إعداد مدير المدرسة يستغرق سنوات متتالية للقيام بمهامه، يجتاز خلالها تدريبات مكثفة لتنمية مهاراته المهنية، ولا يمكنه مزاولة مهنة المدير قبل اجتياز هذه التدريبات المكثفة والحصول على ترخيص بمزاولة مهنة التعليم بشكل عام، وترخيص آخر بتولي وظيفة مدير المدرسة. كما أصبح من الضروري أن تكون وظيفة مدير المدرسة عملاً مهنياً مقنناً يتطلب كفاءات محددة، ويلتزم القائمون بها بمسؤوليات معينة يمكن حصرها بعمل المدير على قيادة العاملين بطريقة فعالة، تؤدي إلى تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية، وعلى تنمية نفسه مهنياً بمختلف الطرق، وأن يعمل على توفير المناخ التعليمي المناسب داخل المدرسة، وان تكون عنده روح المثابرة لتمكنه من الاستمرار في

العمل والصمود أمام التحديات والمشاكل، وأن يشارك بالرأي في تحديد نوعية برامج التدريب اللازمة للعاملين معه من مدرسين وإداريين.

ويعد عابدين (2001) مدير المدرسة من أهم عناصر العملية التربوية، بل إنه ركيزة العملية التعليمية، ويعتمد النظام التربوي عليه في بلوغ أهدافه. فالمدير هو الإداري الأول في المدرسة ويقف على رأس التنظيم فيها؛ ويتحمل المسؤولية الأولى والكاملة أمام السلطة التعليمية والمجتمع. وهناك مجموعة من المهارات أو "الكفايات" التي يعتبرها علماء الإدارة والمشتغلون في الإدارة المدرسية ضرورة متلازمة ومدير المدرسة؛ وتصنف هذه المهارات المطلوبة إلى أربعة أصناف: الصنف الأول، المهارات الذاتية (الشخصية) التي تتضمن مجموعة من الصفات والخصائص الجسمية والعقلية والانفعالية للمدير، والتي تحدد معالم شخصيته. والصنف الثاني المهارات الفنية، وهي التي تتعلق بالأساليب والطرائق التي يستخدمها مدير المدرسة في ممارسة عمله والقيام بمسؤولياته، ومعالجته للمواقف التي يواجهها أثناء ذلك بأسلوب تربوي.

أما الصنف الثالث فهو المهارات الإنسانية، بحيث يكون المدير قادراً على بناء علاقات طيبة مع المرؤوسين، وإدراك ميولهم واتجاهاتهم، وإتاحة الفرصة لهم للتعبير عن آرائهم ومشكلاتهم وحاجاتهم، لما لذلك من أثر على روحهم المعنوية واستعدادهم للعمل.

والصنف الرابع والأخير من المهارات هو المهارات الإدراكية، حيث يتعلق هذا الصنف بمدى كفاءة المدير وقدرته في رؤية تنظيم مدرسته، وفهمه، وإدراك أثر العلاقات بين الأجزاء والتغيرات التي تحدث فيها على علاقة التنظيم ككل. كما وتتطلب تلك المهارة أن يدرك المدير شمولية العملية التربوية والعلاقة بين المدرسة والمجتمع.

بينما يعتبر العجمي (2007) أن شخصية مدير المدرسة من المظاهر المهمة التي تصف حياته وسلوكه ونمطه في العمل، وتأثيره على المعلمين والطلاب والعاملين وأولياء الأمور وكيفية فهمه لنفسه وخصائصه الداخلية والخارجية. فشخصية الإنسان هي محصلة تفاعل ثلاثة أنواع من العوامل: وراثية، وبيئية، وموقفية. وأن لدور المدير جانبين رئيسين في إدارة مدرسته: الأول، الجانب القيادي والإبداعي، وهو ما يسمى بالجانب الفني. والثاني، الجانب الإداري التنفيذي الذي يتعلق بتسيير الأمور الإدارية اليومية والأعمال الورقية الروتينية التي يجب عليه القيام بها. فالجانب القيادي من عمل المدير كقائد تعليمي يشتمل على مهام تطوير المناهج وتحسينها وزيادة فعالية التعليم والتعلم، ومساعدة الطلاب على زيادة تحصيلهم الأكاديمي ونموهم السويّ، ومساعدة المعلمين على النمو المهني وتطوير قدراتهم ومهاراتهم التدريسية، وتطوير العلاقة بين المدرسة والمعلمين والطلاب والمجتمع المحلي. أما الجانب الإداري التنفيذي، فلا بد لمدير المدرسة من التأكد من سلامة سير الأمور في مدرسته، وعدم نقص الأدوات والأجهزة، والوسائل وجميع مستلزمات العملية التعليمية، وتفقد المباني المدرسية والمرافق والمحافظة عليها وصيانتها باستمرار. كذلك تفقد الحضور، وجداول الحصص اليومية، واستقبال المراجعين، والرد على الهاتف وإنهاء الأعمال الورقية الضرورية.

وفي دراسة أجراها كولينز (Collins, 2001) كما أفاد فولن (Fullan, 2003) للشركات التي تنتقل من مرحلة التصنيف الجيد إلى العظيم، تلك التي تمت على 1435 شركة بين الأعوام 1965 الى 1995، أظهرت نتائج الدراسة أن إحدى عشرة شركة فقط حصلت على النجاح

المادي المرغوب فيه. وتم تحديد ستة عوامل أساسية للنجاح، تم ترتيبها في ثلاثة عناوين رئيسة، هي: الأشخاص المنظمون، والفكر المنظم، والعمل المنظم. وتعد نتائجه عن القيادة مثيرة للاهتمام في ما يلزم لتطوير مدارس عظيمة، وفي نوع القيادة المستخدمة في تلك الشركات. حيث وجد أن المديرين الذين نحتاجهم هم القادة من المستوى الخامس، وهو المستوى الأفضل للقادة التنفيـــذيين الأشبه برؤساء الموظفين العاملين، فضلاً عن كونهم مديرين من مستويات أدنى. وهم الذين يبنون عظمة ثابتة من خلال خليط متناقض من التواضع الشخصي والرغبة المهنية.

ويعد عطوي (2001) أنه نتيجة لتطور التربية بوجه عام وتطور وظيفـــة المدرســـة بشـــكل خاص، بدأت تشيع فكرة أن مدير المدرسة مشرف تربوي مقيم، باعتبار أن المدير هو المســـؤول الأهم في هذه العملية. فهو المشرف التربوي الذي يعيش فـــي المدرســـة، ويعـــرف مشـــكلاتها وحاجاتها، ويعرف قدرات ومشكلات وحاجات المعلمين، ويعرف أيضاً حاجات الطلبـــة والـــبيئة المحلية. ويهدف دوره الإشرافي إلى تحسين العملية التعليمية التعلمية في مدرسته وتطويرها بشتى الوسائل المتاحة. هذا ويشتمل عمل المدير على مجالات متعددة، أهمها:

التخطيط الفعال، وإغناء المنهاج وتقويمه، والتنمية المهنيـــة لنفســـه وللمعلميـــن، والامتحانـــات والاختبارات، وإدارة الصفوف، والعلاقة مع الزملاء والمجتمع المحلي، وأخيـــراً مجـــال تقـــويم العملية التربوية في مدرسته.

ويجدر بالمدير أن يتوقف في نهاية الفترة الزمنية المحددة لخطته (فصل، سنة) ويتأمل في ما تـــم إنجازه من تغيرات ومدى فعالية التغييرات وانعكاساتها على العملية التعليمية.

ومن منطلق أن مدير المدرسة هو قائد البيئة التعليمية كما أشار إليها بيردسون وجوهانسون (Beredeson & Johansson, 2000) فهو يستطيع أن يوفر بيئة تعليمية داعمة لتطور المعلمين وتنميتهم مهنياً من خلال إيجاد قنوات من التواصل بينه وبين المعلمين، وتوفير الدعم اللازم لهم، بالإضافة الى دمج المعلمين داخل نظام المدرسة للإسهام في دعم المدرسة وتطويرها والوصول بنتائج أفضل لتعلم الطلاب. كما أن تركيز المدير على تلبية الحاجات الأساسية للمعلمين وتطويرهم مهنياً يساعده على تهيئة ظروف تمكن الطاقم من التطور، وبالتالي تحقيق أهداف المدرسة بفاعلية.

كما يؤكد ربيع (2006) أن أهم المهام الإشرافية لمدير المدرسة هي تنمية المعلمين مهنياً. فعلى المدير باعتباره مشرفاً تربوياً مقيماً، أن يسعى جاهداً لتحسين كفايات المعلمين التعليمية وتطويرهم وتنميتهم مهنياً، وذلك بتحديد حاجاتهم ومتطلباتهم الأساسية. فيستطيع المدير رفع كفاية المعلمين مهنياً من خلال استخدامه وسائل متعددة منها الاجتماعات الفردية والجماعية، والنشرات التربوية، والندوات التربوية، وذلك بقصد تزويدهم بالمعلومات اللازمة لزيادة ثقافتهم المهنية المتصلة بتطوير قابليتهم المختلفة والمتصلة بعملهم التربوي والتعليمي.

كما يتفق معوض ورزق (2003) بأن التدريب أثناء الخدمة ضرورة لازمة لجميع المهن والوظائف والقطاعات، ويشكل التدريب في مهنة التعليم ضرورة أكثر إلحاحاً لأن العصر الحالي يحفل بتطورات واكتشافات مستمرة. فهناك مشكلات كثيرة تعترض العمل التعليمي وتجعل تدريب المعلمين ضرورة ماسة تقتضيها طبيعة تطور مفاهيم التربية وتجددها وتنوع أساليب التدريس

والوسائل التعليمية، وذلك لكي يتسنى للمعلمين مواكبة التطورات المختلفة، واكتساب المعارف والخبرات الجديدة وبنائها وتطويرها. فحاجة الذين يعملون في الميادين التربوية وخاصة المعلمين إلى التدريب أثناء الخدمة أشبه بالحاجة إلى الماء والهواء.

يشير كاربنتر (2002) إلى أن عملية تطوير التعليم يجب أن تبدأ من القاعدة المتمثلة في المعلمين، فيتم التركيز على اتخاذ جميع الوسائل لمساعدة هؤلاء المعلمين على تنمية أنفسهم مهنياً وعلى زيادة تحصيلهم المعرفي بشكل متجدد ومستمر، ثم تتخذ المدرسة الترتيبات اللازمة لتشجيع الحوار بين هؤلاء المعلمين، ويصبح هناك تعلم متبادل، وخبرة مشتركة بين جميع أعضاء هيئة التدريس. ومن هذا التواصل بينهم يتولد ما يمكن تسميته بفلسفة العمل في المدرسة التي يسير عليها كل المعلمين، مما يؤدي إلى توحيد الأهداف، والعمل بروح الفريق، من قبل كل المعلمين؛ لتحقيق هذه الأهداف التي تبدأ في المعتاد بالارتقاء بمستوى أداء المعلمين أنفسهم، الذي يسهم في الارتقاء بمستوى تحصيل الطلاب– وتدريجياً تتحول المدرسة إلى مؤسسة تعليمية ذات مستوى رفيع ومتطور. ويحتاج تسلسل تلك العمليات إلى التخطيط الدقيق والمتابعة المستمرة من جانب مدير المدرسة، ويحتاج أيضاً إلى بنية أساسية متينة تتوافر فيها كل متطلبات التنفيذ.

إن الإشراف التربوي هو أحد الأساليب المستخدمة المشجعة لتحسين العملية التعليمية التعلمية وتطويرها ، وحبذا لو قام به مدير المدرسة بدوره كمشرف تربوي، لأنه أقدر على تحسس الحاجات والأولويات لمعلميه وطلابه وبيئته المحلية، فيعمل على دعم التنمية المهنية للمعلمين وتشجيعهم وتحفيزهم للنمو والتطور وبناء روح معنوية عالية بينهم، ومواكبة كل جديد أثناء

الخدمة لبلوغ الأهداف التربوية. فالارتقاء بالمدارس يعني أساساً تطوير نوعية التعليم الذي يحصل عليه الطلاب وتحسين مهارات التعليم لديهم. ولكي يتحقق ذلك لا بد من توفر كفاءة القيادة التربوية الناجحة لدى مديري المدارس، التي ينتقل تأثيرها إلى المعلمين والطلاب وجميع العاملين في المدرسة، فيمثلون بذلك القدوة التي يقتدي بها الجميع، وهذا ما قصدت الباحثة دراسته في هذا البحث.

تأتي هذه الدراسة في وقت تعاني فيه مدارس القدس الشرقية من وضع تعليمي صعب، يتمثل في انخفاض مستوى التحصيل العلمي للطلبة، وتفشي ظاهرة التسرب الطلابي، ومشكلة نقص الغرف الدراسية وقاعات النشاطات المختلفة للاجتماعات والمحاضرات والمختبرات والقاعات الرياضية الداخلية، ونقص في الأجهزة والآلات الحديثة المعينة ، ما له أثر كبير على مجرى العملية التعليمية وتطويرها الدائم. ففي نشرة لبلدية القدس وإدارة المعارف عن جهاز التربية والتعليم في القدس الشرقية للعام 2007، أفادت بأن 50% من الطلاب يتسربون- وهناك نقص حاد في الغرف الدراسية وصل في العام الماضي إلى 1354 غرفة صفية على الأقل- والتوقعات أن يصل هذا النقص في العام 2010 إلى 1883 غرفة دراسية على الأقل (نشرة بلدية القدس وإدارة المعارف، 2007).

كما يشير النمري (2001) إلى أن وضع الغرف في الغالب سيّيء، فبعضها لا أبواب لها، وجدرانها مليئة بالثقوب وانهيار قصارة جدرانها، وإضاءتها وتهويتها غير ملائمة باستثناء القليل منها. تزدحم الغرف بالطلاب أو الطالبات، إذ يصل معدل بعضها إلى 35-40 طالباً أو طالبة،

وأحيانا أكثر، لغرفة مساحتها 16 متراً مربعاً. كما يوجد نقص في الشعب الصفية، واستئجار مبان غير مناسبة ومجهزة لتكون مدرسة، حتى إن النقص الحاد في الغرف الصفية أدى إلى استخدام الملاجئ، وإلى إلغاء المكتبات والمختبرات لاستخدامها غرفاً صفية في معظم المدارس. يبين ملحق رقم (5) قائمة مدارس القدس الشرقية للعام الدراسي 2007/2008 وتوزيعها حسب الأحياء، وملحق رقم (6) يبين توزيع طلاب القدس للعام 2006/2007.

وتشير دراسة أولية قام بها اتحاد لجان أولياء أمور طلاب مدارس القدس عن أوضاع التعليم في مدارس القدس الشرقية إلى أن هناك أموراً جوهرية تؤدي إلى مشكلة أكاديمية وهي قلة المسؤولين عن التعليم في المدارس العربية في وزارة المعارف وبلدية القدس، وانعدام التوجيه التربوي أو "التفتيش". فالمفتشون، مصطلح يستخدم في وزارة المعارف، هم عبارة عن مسؤولين للتعيين والتوظيف ومتابعة الأمور الإدارية في المدارس، ولكن أياً من المفتشين لا يتابع المواد التعليمية أو الأمور المتعلقة بالعملية التربوية التعليمية. فيترتب على ذلك واقع تعليمي صعب يتمثل في انخفاض مستوى التحصيل العلمي للطلبة، وتفشي ظاهرة ضعف الاستيعاب الطلابي فيها، وتفشي ظاهرة التسرب الطلابي (اتحاد لجان أولياء أمور طلاب، 2007).

يبين ملحق رقم (8) كيفية انتقاء مدير المدرسة التابعة لوزارة المعارف حسب منشور المدير العام (1992) الذي يصدر عن وزارة المعارف.

ففي ظل تلك الظروف تأتي هذه الدراسة للتعرف على مدى إسهام مدير المدرسة بـــالنهوض والارتقاء بمهنة التعليم من خلال كونه قائداً تربوياً ومشرفاً مقيماً في مدرسته ومساهماً في تطوير العملية التعليمية.

مشكلة الدراسة

من واقع عمل الباحثة وخبرتها في عدة مدارس على مدى سنوات مختلفة، لاحظـــت مـــدى أهمية دور مدير المدرسة في الارتقاء بالعملية التعليمية التعلمية، وأن تعـــدد مســـئوليات المـــدير وتمركز معظم مهامه في العمل الإداري الرسمي، والأعمال الروتينية التي يقوم بها ذاتها ســـنوياً، يعيقه على الأغلب عن القيام بأعمال قيادية إشرافية تنموية، ومتابعته المستمرة والمنتظمة لجوانب أخرى تتعلق بالتنمية المهنية للمعلمين، ومتابعة وتقييم تنفيذ برامج تؤدي إلى تحسين البيئة التعليمية وتطوير المدرسة.

فانطلاقاً من مدى أهمية الدور الذي يقوم به مدير المدرسة في إعداد أجيال المستقبل، كـــانت هناك حاجة لدراسة هذا الدور حيث تحددت مشكلة الدراسة على النحو التالي: ما مدى إسهام مدير المدرسة في الارتقاء بمهنة التعليم في مدارس القدس الشرقية التي تشرف عليها وزارة المعـــارف حسب وجهة نظر المديرين والمعلمين في ضوء متغيرات الجنـــس والخـــبرة والمؤهـــل العلمـــي للمديرين والمعلمين؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى:

1. التعرف على مدى إسهام مدير المدرسة في الارتقاء بمهنة التعليم في مجال القيادة التربوية والإشراف التربوي وتطوير البيئة التعليمية التعلمية وتقييم العملية التعليمية.
2. مقارنة وجهة نظر المديرين والمعلمين نحو ممارسة المدير لدوره ومدى إسهامه في الارتقاء بمهنة التعليم.
3. التعرف على أثر كل من متغير الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي للمديرين والمعلمين على تقييم المديرين لأنفسهم، وتقييم المعلمين لدور المدير في الارتقاء بمهنة التعليم.

أسئلة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة انبثقت الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما مدى إسهام مدير المدرسة في الارتقاء بمهنة التعليم في مـــدارس القـــدس الشرقية التابعة لوزارة المعارف من وجهة نظر المديرين والمعلمين؟

السؤال الثاني: هل يوجد فروق في متوسطات تقييم المعلمين للمديرين نحو الارتقاء بمهنة التعليم حسب الجنس والخبرة والمؤهل العلمي؟

وانبثق عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية لفحص مجالات الدراسة الأربعة: القيادة التربوية، والإشراف التربوي، وتطوير البيئة التعليمية، وتقييم العملية التعليمية:

1. هل توجد فروق في متوسطات تقييم المعلمين للمديرين نحو دور المدير كقائد تربوي في الارتقاء بمهنة التعليم حسب الجنس والخبرة والمؤهل العلمي؟

2. هل توجد فروق في متوسطات تقييم المعلمين للمديرين نحو دور المدير كمشرف تربوي مقيم في الارتقاء بمهنة التعليم حسب الجنس والخبرة والمؤهل العلمي؟
3. هل توجد فروق في متوسطات تقييم المعلمين للمديرين نحو دور المدير في تطوير البيئة التعليمية التعلمية في الارتقاء بمهنة التعليم حسب الجنس والخبرة والمؤهل العلمي؟
4. هل توجد فروق في متوسطات تقييم المعلمين للمديرين نحو دور المدير في تطوير العملية التعليمية في الارتقاء بمهنة التعليم حسب الجنس والخبرة والمؤهل العلمي؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق في متوسطات تقييم المديرين لأنفسهم نحو الارتقاء بمهنة التعليم حسب الجنس والخبرة والمؤهل العلمي؟

وقد انبثق عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية لفحص مجالات الاستبانة الأربعة:

1. هل توجد فروق في متوسطات تقييم المديرين لأنفسهم نحو دور المدير كقائد تربوي في الارتقاء بمهنة التعليم حسب الجنس والخبرة والمؤهل العلمي؟
2. هل توجد فروق في متوسطات تقييم المديرين لأنفسهم نحو دور المدير كمشرف مقيم في الارتقاء بمهنة التعليم حسب الجنس والخبرة والمؤهل العلمي؟
3. هل توجد فروق في متوسطات تقييم المديرين لأنفسهم نحو دور المدير في تطوير البيئة التعليمية التعلمية في الارتقاء بمهنة التعليم حسب الجنس والخبرة والمؤهل العلمي ؟
4. هل توجد فروق في متوسطات تقييم المديرين لأنفسهم نحو دور المدير في تقييم العملية التعليمية في الارتقاء بمهنة التعليم حسب الجنس والخبرة والمؤهل العلمي؟

السؤال الرابع: هل يختلف تقييم المديرين لأنفسهم نحو دورهم في الارتقاء بمهنة التعليم عن تقييم المعلمين لهم؟

وقد انبثق عن هذا السؤال الاسئلة الفرعية التالية:

1. هل يختلف تقييم المديرين لأنفسهم نحو دورهم في مجال القيادة التربوية في الارتقاء بمهنة التعليم عن تقييم المعلمين لهم؟
2. هل يختلف تقييم المديرين لأنفسهم نحو دورهم في مجال الإشراف التربوي في الارتقاء بمهنة التعليم عن تقييم المعلمين لهم؟
3. هل يختلف تقييم المديرين لأنفسهم نحو دورهم في مجال تطوير البيئة التعليمية التعلمية في الارتقاء بمهنة التعليم عن تقييم المعلمين لهم؟
4. هل يختلف تقييم المديرين لأنفسهم نحو دورهم في مجال تقييم العملية التعليمية في الارتقاء بمهنة التعليم عن تقييم المعلمين لهم؟

فرضيات الدراسة

للإجابة عن السؤال الثاني انبثقت الفرضيات التالية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ في متوسط استجابة المعلمين لدور المديرين في الارتقاء بمهنة التعليم تعزى إلى جنس المعلم.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ في متوسط استجابة المعلمين لدور المديرين في الارتقاء بمهنة التعليم تعزى إلى خبرة المعلم.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ في متوسط استجابة المعلمين لدور المديرين في الارتقاء بمهنة التعليم تعزى إلى المؤهل العلمي.

وللإجابة عن السؤال الرابع انبثقت الفرضيات التالية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ في درجة تقييم المعلمين للمديرين وتقييم المديرين لأنفسهم نحو الارتقاء بمهنة التعليم.

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ في درجة تقييم المعلمين للمديرين وتقييم المديرين لأنفسهم نحو دور المدير في مجال القيادة التربوية.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ في درجة تقييم المعلمين للمديرين وتقييم المديرين لأنفسهم نحو دور المدير في مجال الإشراف التربوي.

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ في درجة تقييم المعلمين للمديرين وتقييم المديرين لأنفسهم نحو دور المدير في مجال تطوير البيئة التعليمية التعلمية.

5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ في درجة تقييم المعلمين للمديرين وتقييم المديرين لأنفسهم نحو دور المدير في مجال تقييم العملية التعليمية.

افتراضات الدراسة

قامت الدراسة على الافتراضات التالية:

1. تفترض الدراسة تمثيل العينة لمجتمع الدراسة.
2. تفترض الدراسة صدق وثبات الأدوات المستخدمة في جمع البيانات.
3. تفترض الدراسة قيام المستجيبين بالإجابة بصدق وموضوعية على أدوات الدراسة.

أهمية الدراسة

تأتي أهمية الدراسة من الجانب النظري لمعرفة مجالات الارتقاء بالتعليم ومدى ملاءمة إطار بيردسون وجوهانسون(Beredeson & Johansson) لقياس ذلك. وتتمثل أهمية الدراسة من الجانب العملي في إتاحة الفرصة للمدير التأمل في ممارسته لدوره وتقييم عمله من أجل التحسين والتطوير.

وقد تعطي الدراسة تصوراً لمديري المدارس عن طبيعة دورهم ومعرفة جوانب الضعف والقصور في عملهم من أجل التغلب عليها وتعزيز جوانب القوة في عملهم. وتعطي حافزاً للمعلمين للعمل بأنفسهم على التطور والتنمية الذاتية المهنية، ومواكبة التقدم السريع في العلم. كما تسهم الدراسة في القيام بدورات تدريبية للمديرين تتعلق بمجالات الارتقاء بمهنة التعليم، هذا الجانب من دور المدير الذي لم يعط الوقت الكافي بسبب الضغوط في بعض المهام الإدارية.

محددات الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على المديرين والمديرات والمعلمين والمعلمات التابعين لوزارة المعارف الإسرائيلية في مدارس المرحلة الابتدائية (من الصف الأول حتى الصف السادس) في القدس الشرقية.

وأجريت هذه الدراسة في العام الدراسي 2007/2008.

تعريف مصطلحات الدراسة

- المشرف التربوي: (اصطلاحاً) هو الشخص الذي يقوم بتحسين العملية التعليمية والتعلمية عن طريق رفع كفاية المعلم في العطاء والإسهام في الأعمال والنشاطات التي يقوم بها داخل الصف وخارجه (نبراني، 1999).

- المشرف التربوي: (إجرائياً) هو مدير المدرسة كمشرف مقيم والمسؤول المباشر عن جميع أعمال المدرسة.

- المفتش: (اصطلاحا): هو الوسيط بين متخذ القرار (الوزارة، الدولة) وبين منفذ القرار (مدير المدرسة، والمعلم)، فيعمل على توجيه تعليمات الى الخاضع للتفتيش، ويفحص ويراقب مدى تنفيذها، ومن ثم يقوم بإبداء رأيه برد مناسب على أداء المدير لعمله ومكافأته سلبا أو إيجابا بحسب نتائج التفتيش. (Educational Encyclopedia, 1964, p982.)

- المفتش (إجرائيا): هو الشخص المسؤول عن سير العملية التعليمية في المدارس وفق القوانين والتعليمات لوزارة المعارف.
- الارتقاء بمهنة التعليم: (اصطلاحيا) هو تطوير نوعية التعليم الذي يحصل عليه الطلاب وتحسين مهارات التعليم لديهم، وتتحقق من خلال توافر كفاءة القيادة التربوية الناجحة لدى مديري المدارس التي ينتقل تأثيرها إلى المعلمين والطلاب والعاملين في المدرسة (كاربنتر، 2002).
- مدارس القدس الشرقية الرسمية الأساسية (الابتدائية من الصف الأول وحتى الصف السادس): هي المدارس التي تتولى وزارة المعارف الإسرائيلية الإشراف عليها فنياً ومهنياً ومنهاجيا في حدود منطقة القدس المحتلةً (النمري، 2001).

الإطار النظري

استخدم إطار بيردسون وجوهانسون (Beredeson & Johansson, 2000) المتعلق بدور مدير المدرسة في تطوير المعلمين وتطوير نوعية التعليم كمرجعية لدراسة دور المدير في الارتقاء بمهنة التعليم داخل مدرسته. ويشمل هذا الإطار أربعة مجالات، هي:

(1) القيادة التربوية، (2) الإشراف التربوي، (3) تطوير البيئة التعليمية التعلمية، (4) تقييم العملية التعليمية.

وتحددت المجالات في الاستبانة كالتالي:

- المجال الأول: دور المدير كقائد في الارتقاء بمهنة التعليم، من الفقرة 1 إلى الفقرة 18:

1. يعمل مع المعلمين على تحديد الأهداف لتحقيق الرؤية التعليمية التعلمية.

2. يعمل مع المعلمين على تطوير رؤية مشتركة للعملية التعليمية.

3. يشجع المعلمين على العمل كفريق.

4. يشارك المعلمين في رسم سياسة واضحة للعملية التعليمية للمدرسة.

5. يشجع المعلمين على تجربة إستراتيجيات وأساليب تعليمية جديدة.

6. يشرك المعلمين في اتخاذ القرارات المتعلقة بالعملية التعليمية.

7. يشجع على تنمية القيادات التعليمية في المدرسة.

8. يوفر الدوافع اللازمة للنشاط في العمل.

9. يدعم التفاعل الاجتماعي بين الأفراد والمجموعات لتحقيق الرؤية التعليمية التعلمية للمدرسة.

10. يهيئ لعلاقات مهنية متميزة بين المعلمين.

11. يدعم حرية إبداء الرأي واقتراح البدائل لتحسين التعليم والتعلم.

12. يتابع المستجدات في التعليم والتعلم بهدف التعلم والتطوير المهني.

13. يشجع المعلمين على الابتكار.

14. يشجع المعلمين على التعاون لتحقيق الرؤية التعليمية للمدرسة.

15. يعمل من خلال ممارساته باتجاه تعلم الطالب والمعلم.

16. يتكلم عن قيمة التعلم باستمرار معبراً عنها في عدة مناسبات.

17. ينظم وقت عمله.

18. يشجع المعلمين والطلاب على التعلم باستخدام أنشطة وممارسات كـــالحفلات، والجـــوائز، والمسابقات، والشعارات والإعلانات.

- المجال الثاني: دور المدير كمشرف مقيم في الارتقاء بمهنة التعليم، من الفقرة 19 إلى الفقرة 35:

19. يقوم إشرافه على أساس المشاركة مع المعلم.

20. يعمل على رفع مستوى المعلم المهني بشكل مستمر.

21. يشجع على تطوير أساليب جديدة لتطوير العملية التعليمية.

22. يهدف إشرافه إلى تحسين نمو الطلاب وتعلمهم.

23. يحدد احتياجات المعلمين التعليمية.

24. يعمل على توفير برامج التطوير المهني حسب احتياجات المعلمين.

25. يشجع استخدام أسلوب حل المشكلات.

26. يعتمد برامج تطويرية هادفة للمعلمين كالأبحاث.

27. يهدف إشرافه إلى مساعدة المعلم على تطوير نفسه.

28. يقوم إشرافه على التفاعل بين الزملاء.

29. يوفر للمعلم الثقة للتعبير عن مشكلاته التعليمية.

30. يدعم المعلم على إثراء المنهاج.

31. يشجع على تبادل الخبرات والآراء بين المعلمين.

32. يعمل على رعاية المعلمين الجدد وسبل تطورهم.

33. يثير تفكير المعلمين حول جوانب مختلفة للعملية التعليمية.

34. يلائم برامج التطوير المهني مع الرؤى والأهداف التعليمية.

35. يشجع المعلم على التأمل الذاتي في عمله.

- المجال الثالث: دور المدير في تطوير البيئة التعليمية التعلمية، من الفقرة 36 إلى الفقرة 50:

36. يوفر بيئة تعليمية تدعم المجازفة وتجربة أفكار وممارسات جديدة.

37. يوفر أنشطة تعلمية لرفع كفاءة المعلمين.

38. يعمل على تفعيل دور الأسرة كشريك في العملية التعليمية.

39. يعمل مع المعلمين على توفير بيئة تدعم بناء شخصية الطلاب.

40. يستمع إلى المعلمين بانفتاح حول ممارساتهم المهنية.

41. يوفر بيئة تشجع المعلمين على العمل التعاوني.

42. يوفر بيئة تعليمية تدعم الاستقلالية المهنية للمعلم.

43. يوفر بيئة تدعم الحوار البناء.

44. يوفر بيئة تدعم تجويد نوعية التعليم.

45. يوفر بيئة تدعم انتماء المعلمين للعملية التعليمية.

46. يدعم أنشطة تجعل التعليم أكثر متعة وجاذبية.

47. يوفر بيئة تعليمية تدعم المعلم كقائد تربوي.

48. يوفر للمعلمين مجالات للحوار حول التطور المهني.

49. يسهل عملية الاتصال بين المعلمين وأولياء الأمور.

50. يوفر أنشطة لتوثيق الصلة بين المدرسة والمجتمع المحلي.

- المجال الرابع: دور المدير في تقييم العملية التعليمية، من الفقرة 51 إلى الفقرة 62:

51. يقيم وضع المدرسة الحالي بناء على الرؤية التعليمية للمدرسة.

52. يختار نماذج قياس وتقييم مناسبة لقياس أهداف المدرسة العامة وأداء الطلاب.

53. يختار أدوات مناسبة لتقييم أداء الطلاب.

54. يقيم أداء المعلمين بموضوعية.

55. يشجع المعلم على التقييم الذاتي لأدائه.

56. يقدم تقارير عن أداء المعلمين للجهات المعنية.

57. يساعد المعلم على إبراز نقاط القوة والضعف في أدائه.

58. يعمل على صياغة معايير قياس للمعلمين.

59. يقيم أداء المعلمين في ضوء معايير قياسية.

60. يشرك المعلمين في عملية اختيار أدوات التقييم

61. يشرك المعلمين في تحديد معايير للقياس.

62. يناقش مع المعلمين نتائج التقييم.

الفصل الثاني

مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة

تناول هذا الفصل مراجعة عددٍ من الأدبيات والدراسات حول موضوع الدراسة التي تم تقسيمها إلى المحاور الآتية:

الأول: أدبيات متعلقة بمفهوم القيادة ودور مدير المدرسة كقائد في الارتقاء بمهنة التعليم.

الثاني: أدبيات متعلقة بمفهوم الإشراف ودور مدير المدرسة كمشرف مقيم في الارتقاء بمهنة التعليم.

الثالث: أدبيات متعلقة بدور مدير المدرسة في تطوير العملية التعليمية وتنمية المعلمين مهنياً.

الرابع: أدبيات متعلقة بدور مدير المدرسة في تقييم العملية التعليمية.

وفيما يلي تفصيل لتلك المحاور:

أولاً: الأدبيات المتعلقة بمفهوم القيادة ودور مدير المدرسة كقائد في الارتقاء بمهنة التعليم.

تطور مفهوم القيادة

يفيد النجوم وآخرون (2006) أنه كان يُنظر للقائد على أنه الشخص الذي يؤثر على العاملين باتجاه واحد، وقد ركز هذا الرأي على الجانب الفني، بينما تجاهل العامل الإنساني، وهذا ما يسمى بالإدارة العلمية. وفي وقت لاحق ظهر الاتجاه الإنساني الذي اعتبر القائد قادراً على التأثير على

الآخرين من خلال العلاقات الإنسانية. أما في سنوات الثلاثينيات والأربعينيات من القرن الماضي فقد ظهر المنحى السلوكي الذي افترض أن تتوافر في المدير خصائص شخصية معينة حتى يكون قائداً، ومن أمثلة ذلك نظرية السمات التي تركز على الصفات أو السمات اللازمة للقيادة التي تميز القادة عن أفراد المجتمع، مثل صفة الذكاء، والجرأة.

ثم تطور المفهوم وأصبح يركز على دراسة الاتجاهات، ومن ثم ظهرت النظرية الموقفية التي قالت إن القيادة تختلف من قائد لآخر بشكل ملحوظ، واعتبر أنه لا يوجد أسلوب قيادي يصلح للقيادة في جميع المواقف، بل يختلف الأسلوب باختلاف القائد والتابع والظروف، وفي أواخر السبعينيات ظهر وصف لنوعين متميزين من القيادة، هما: القيادة التبادلية والقيادة التحويلية (النجوم وآخرون، 2006).

عرّف لاشوي (Lashway, 1997) أسلوب القيادة على أنه خصائص الطريقة التي يستخدم فيها القيادي سلطته لاتخاذ قراراته وطريقة تفاعله مع الآخرين. بينما عرف إستراتيجية القيادة بأنها نمط سلوكي يتم اختياره للحصول على تعاون الأتباع لإنجاز أهداف المؤسسة، كما يمكن للقائد أن يختار من ثلاث إستراتيجيات رئيسية، هي: الهرمية والتحويلية والتسهيلية. وعادة تنشأ هذه الإستراتيجيات في أذهان القادة عندما يصطدمون بتعقيدات إدارة المدرسة.

وكما ميز هيرسي وبلانشرد (Hersey & Blanchard, 1993) بين الإدارة والقيادة. فعرفا الإدارة بأنها العملية التي يتم فيها العمل مع الأفراد والجماعات والموارد من خلال سياسات ولوائح عمل وقوانين لتحقيق أهداف المؤسسة. وأن عمليات الإدارة من التنظيم والتخطيط والتقييم

والتوجيه، تتمثل بالإداري الجيد وما يمتلكه من مهارات فنية وإنسانية وذهنية. أما القيادة فهي عملية التأثير على نشاطات فرد أو مجموعة لتحقيق هدف محدد مع ومن خلال الناس وتحويل العاملين إلى قادة ومفكرين وجعل المؤسسة مجتمعاً متكاتفاً، وتتمثل كفاءات القائد التربوي في التشخيص والتكيف والتواصل. فالقائد الناجح هو الذي يستخدم نمط القيادة المناسبة في المكان والوقت المناسبين. وبناء على ذلك يمكن اعتبار مدير المدرسة مفتاح النجاح في المدرسة وهو الشخصية الأكثر أهمية وتأثيراً في المدرسة، لأن قيادته هي التي تظهر المدرسة وتحسن المناخ التعليمي فيها وترفع من المستوى المهني للمعلمين وتؤدي إلى تحسين مستوى الطلاب، وهذا يتطلب من المدير استخدام مهارات القيادة المتمثلة في التشخيص والتكيف والاتصال والتواصل بالإضافة إلى استخدام مهارات الإدارة المتمثلة في المهارات الفنية والإنسانية والذهنية والتركيز على واقعية وحاجات المؤسسة ولأحداث تأثير في سلوك الآخرين.

كما حدد سيرجوفاني (Sergiovanni, 1991) القيادة بأنها مجموعة من خمس قوى يستخدمها المدير لرفع مستوى المدرسة وزيادة فعاليتها وحمايتها من الفشل، وهي القوة الفنية، والقوة الإنسانية، والقوة التربوية التعليمية، والقوة الرمزية، والقوة الثقافية التي تميز المدرسة عن غيرها، وربط هذه القوى مع بعضها مع بعض يشكل أساسا للقدرة على التأثير وتحسين الكفاءة المدرسية.

أول مسؤوليات مدير المدرسة وأهمها كما يعبر عنها كاربنتر (2002) أن يكون سباقا إلى خلق أو وضع رؤية واضحة تلقى استحساناً واستعداداً للمشاركة في تنفيذها من كل العاملين في

المدرسة، سواء كانوا مدرسين أم إداريين. يكون التركيز في هذه الرؤية على ما يجب ان تكـــون عليه المدرسة كمؤسسة تعليمية تراعي في عملها كل ما يحيط بها من ظروف اجتماعيـــة وبيئيـــة واقتصادية وسياسية، مع استثارة حماس كل العاملين في المدرسة، وخلق الدافعية لديهم من أجـــل المشاركة في تنفيذ هذه الرؤية عن قناعة تامة.

ويرى ساليس (Sallis, 1994) أن القيادة عنصر أساسي في إدارة النوعية الكاملة، ويجب أن تتوافر لدى القادة رؤيا، وأن يكون هؤلاء القادة قادرين على ترجمة هذه الرؤيـــا وتحويلهـــا إلـــى سياسات وأهداف معينة. ومن أجل تسهيل رؤية مشتركة للمدرسة يرى ستولب وســـميث (Stolp & Smith, 1997) أن على المدير أن يبث أفكاره عن طريق الحوار والمناقشة، وينشر آراءه ويصبح حلمه حلمهم دون فرض الأفكار والتعليمات. ويتفق مع ذلك ويبر (Weber, 1997) بأن الرؤى المشتركة يقوم ببنائها المعلمون من خلال تعاونهم معاً ضمن أعضاء الفريـــق، فيظهـــرون الاهتمام بالمواضيع ويشجعون الإبداع الفردي ويتساعدون في حل الصراع فيما بينهم.

ويرى لاشوي (Lashway, 1997) أنه عندما تملك المؤسسات رؤية مشـــتركة واســـعة يفهـــم العاملون أدوارهم الخاصة بشكل أفضل، ويتحولون من آليين يتبعون التعليمات بشكل أعمى الـــى آدميين مشاركين في أعمال إبداعية هادفة. وما يدعم هذا التفسير للرؤى دراسة ليبسيتز ووست (Lipsitz & West, 2006) التي هدفت لمعرفة ما يجعل المدرسة متميزة ومتفوقة، أجريت الدراسة على أربع مدارس بهدف تقييمها من خلال اختيار معايير لأهم ثلاث أولويات للمـــدارس المتفوقة، وهي أن تكون المدرسة متفوقة أكاديمياً، وتتجاوب للتطوير، وتحترم احتياجات الطلاب،

ومدرسة ديمقراطية وعادلة وتحظى بالمساواة الاجتماعية. وجدت الدراسة بـــأن وجـــود رؤيـــة ورسالة للمدرسة ومدير داعم ومتعاون ويسهم في الوصول إلى التفوق. فإن القائد ذا الرؤيـــة لـــه دور مسهل يساعد مجتمع المدرسة على تطوير رؤى جماعية وليـــس خلـــق رؤى فرديـــة منـــه وإعطاءها للآخرين. والقائد هو من يجسد الرؤى بالفكرة والكلمة والفعل بحيث تصـــبح الـــرؤى جزءاً من أفكار وكلام وأعمال العاملين معه في المؤسسة التعليمية.

تعريف القيادة التربوية

لا يوجد تعريف واحد يعبر عن القيادة يتفق عليه الجميع، وذلك أن البـــاحثين ينظـــرون إلـــى القيادة ضمن نماذج مختلفة. فحسب المنظور الوظيفي التنظيمي فإن القيادة هـــي مجموعـــة مـــن السلوكيات والمهارات القابلة للقياس. أما القيادة من منظور الصراع السياسي فإنها علاقة سيطرة وقوة حيث هناك مسيطر وآخرون خاضعون. أما من منظور البنائيين فالقيادة ليست السلوك نفسه، إنما المعنى وراء السلوك. بينما يرى أصحاب المنظور الإنساني النقدي أهمية النواحي الرمزيـــة للقيادة، ويلتزمون بقوة بالتغيير الاجتماعي. ومهما تعددت التعريفات لهذا المفهـــوم الإداري فـــإنه يمكن القول إن القيادة هي سلوك الفرد الذي يمارسه مع الآخرين (كردي، 2004).

فيعرّف عريفج (2001) القيادة بأنها استمالة أفراد الجماعة للتعاون على تحقيق هدف مشترك يتفقون عليه مع القائد، ويقتنعون بأهميته، فيتفاعلون معاً بطريقة تضمن تماســـك الجماعـــة فـــي علاقاتها وسيرها في الاتجاهات التي تحافظ على تكامل عملها. وتعرّف أيضا بأنها السلوك الـــذي

يقوم به الفرد حين يوجه نشاط جماعة نحو هدف مشترك. ويعرفها آخرون بأنها العملية التي يتمكن من خلالها القائد أن يؤثر في تفكير الآخرين ويضبط مشاعرهم ويوجه سلوكهم.

ومع اختلاف التعريفات للقيادة إلا أنها تقوم على مجموعة من الدعائم تتمثل في سلوك القائد كعضو في الجماعة، فلا يبدو كجسم غريب عليها، يتصف فيها القائد بالمبادأة والمبادرة ويقوم سلوكه على التفاعل مع الجماعة. وما يستخلصه نبراني (1999) من تعريفات مفهوم القيادة في أدبيات الإدارة بأن القيادة الفعالة تصر على التمسك بالانضباط لتحقيق أهداف المنظمة، وتهتم بنفس الوقت بتلبية ورعاية حاجات ورفاهية العاملين في المنظمة، وهي أيضا فن التأثير على السلوك الإنساني والقدرة على استثارة الأفراد ليؤدوا أعمالهم خير أداء.

يبين الأغبري (2000) أن هناك فرقاً بين نجاح القائد وفاعليته. فالنجاح يقاس بمدى الإنجاز للمهام الموكولة للفرد، بينما تقاس الفاعلية بمدى حسن الاستثمار الأمثل لقدرات العاملين في المدرسة لأداء مهامهم، ولهذا تتمثل القيادة المدرسية الناجحة بقدرة القائد الإداري وهو مدير المدرسة على إحداث التفاعل بين متطلبات العمل والعاملين، واتباع النمط القيادي الذي يتناسب وتحقيق أهداف العملية التعليمية. فيجب أن يكون واعياً ومدركاً لدوره ومركزه، فيحاول التجديد والتطوير في إطار عمله دون التسليم بالتنفيذ الرتيب. وأن يكون قادراً على ترجمة العلاقة وتوجيهها بصورة هادفة إلى أعمال وأفعال، بدلاً من الأقوال والشعارات.

ويرى سلاتر (Slater, 1995) أن القيادة مهمة لتحقيق الكفاءة في العمل والتوصل إلى الأهداف بشكل جماعي وعقلاني. وبتغير دور مدير المدرسة من مدير الى قائد، يقترح سيرجوفاني (Sergiovanni, 2005) أن يصبح المدير قائداً خادماً من خلال صياغة أهداف التمكين والقيادة، وان يفكر المدير كيف يخدم المدرسة وليس نفسه. فالمدير لا يدير المدرسة فقط، بل عليه أن يقود المدرسة لتصل إلى أقصى قدرة في التميز والعطاء.

يشير بورتن (Portin, 2004) أن هناك سبع وظائف عامة لمدير المدرسة كقائد تربوي، تتمثل في القيادة التعليمية، والقيادة الثقافية، والقيادة الإدارية، وقيادة الموارد البشرية، والقيادة الإستراتيجية، وقيادة التطوير الخارجي، والقيادة السياسية. كما يؤكد النجوم وآخرون (2006) بأن الأدوار الإدارية المختلفة التي يقوم بها المدير تتطلب منه مقدرة قيادية قادرة على التعامل مع الآخرين والتأثير فيهم لتحقيق رؤى وأهداف المدرسة، فالمدير مطالب بتحقيق أداء يتسم بالكفاية والفاعلية لضمان جودة العملية التعليمية التعلمية والارتقاء بالمعلمين والطلبة على حد سواء.

يتفق فولن (Fullan, 2002) وهارجريفز وفينك (Hargreaves & Fink, 2004) على أن القيادة ينبغي أن تتسم بالاستمرارية ، والقيادة المستمرة تعني التخطيط والتحضير للنجاح ، وأن يترك القائد إرثا وأرباحا دائمة في التحصيل من أجل خلق تحسين دائم وذي معنى في التعليم. ويجب أن تكون القيادة المستمرة مسؤولية مشتركة، وأن يوزع المدير القائد القيادة على مجتمع المدرسة المهني حتى يستطيع الآخرون حمل المشعل بعد أن يغادر أو يتقاعد المدير. وبذلك لن

يكون هناك مديرون متميزون ما لم يوجد معلمون متميزون، لأن المدير المتميز يخرج من جمهور المعلمين المتميزين، وهذا بدوره يؤدي إلى تحسين مهنة التعليم.

تعد الرؤية من أهم صفات القائد التربوي، وينحصر هدفها في توحيد المدرسة على رؤية واضحة، وأن الرؤى السليمة لها تأثيرات إيجابية تؤدي إلى نجاح المدرسة، وهي كما أشار إليها لاشوي (Lashway, 1997) تجذب الالتزام وتنشط الناس، وتزرع معاني في حياة العاملين، وتؤسس معياراً للإبداع، وتربط بين الحاضر والمستقبل. ومن الدراسات التي تؤكد على ذلك دراسة تيروزي (Tirozzi, 2001) التي تشير إلى ضرورة اكتساب المدير مهارات جديدة، وانتقال دوره من التركيز على الإدارة إلى التركيز على القيادة والرؤى وعلى تسهيل عملية التعلم والتعليم، وأن التحول الناجح في دوره يجب أن يكون من 70 % إلى 90%قيادة، ومن 10% إلى 30% إدارة.

اتفقت دراسة جولد وآخرين (Gold et al, 2003) التي تمت على مديرين مميزين في مدارس في إنكلترا مع الدراسة التي أجرتها من قبل مجموعة تُعنى بأمور المدارس والتعليم في ولاية شارلوت تُدعى مؤيدي شارلوت للتربية ((Charlotte Advocates for) ، CAE (Education, 2004) تمت على عشرين مديراً في مدارس شارلوت ممن كانوا ناجحين، من حيث الهدف للكشف عن مهارات المديرين وخبراتهم وصفاتهم والإستراتيجيات التي تجعل من المديرين قادة فعالين، والتعرف على كيفية عمل هؤلاء المديرين البارزين وكيفية ترجمة قيمهم التربوية في ممارساتهم الإدارية والقيادية. فأشارت نتائج الدراستين إلى أن المديرين الأكثر نجاحا

لديهم صفات تتمثل بأنهم قادة ذوو رؤية، ومجازفون، ولديهم قوة دفع ذاتية لعمل ما يحتاج لجعل مدرستهم ناجحة، ويستطيعون حل المشاكل، وملتزمون ومحبون لمهنتهم، ويفهمون قيمة الناس ويقيمون المعلمين كأفراد ويريدون لهم النجاح والنمو بكل صدق، ومن إستراتيجياتهم الناجحة إعطاء مساعدة مباشرة للمعلمين، ويعملون بروح الفريق ويسهمون في تطوير قدرة القيادة ومسؤوليتها في المدرسة.

ومن الدراسات التي بحثت في أسلوب القيادة وفعالية المدرسة، الدراسة التي أجراها شينغ (Cheng, 1994) لمعرفة ارتباط قيادة مدير المدرسة وأهميتها في فعالية المدرسة، التي تناولت قياس مجالات القيادة الإدارية. وأظهرت النتائج أن هناك علاقة قوية ما بين أبعاد القيادة الإدارية الخمسة التي اقترحها سيرجوفاني (Sergiovanni, 1991) وهي القيادة الفنية، والبشرية، والتعليمية والرمزية، والثقافية، وأنه كلما كانت القيادة أقوى كانت المدرسة أكثر فاعلية من حيث الإنتاجية والتكيف والمرونة. فالقيادة القوية تمثل مديراً يعمل على دعم مشاركة المعلمين وتشجيعهم ، وتطوير أهداف وسياسات واضحة، وقادرا على إقناع المعلمين بتحمل المسؤولية عن النتائج، وتشجيع التطوير المهني وتحسين التعليم، ويتحلى بشخصية محبوبة تنال احترام الآخرين ومؤثرة في نفسيتهم.

كما كشفت دراسة هاريس وتشابمان (Harris & Chapman, 2002) البحثية والممولة من الكلية الوطنية للقيادة المدرسية في إنكلترا، عن ممارسات وإستراتيجيات بعض القيادات المدرسية

الناجحة وعلاقتها بتحسين المدرسة، فأظهرت نتائج الدراسة أن المديرين الذين شملهم البحث قد اختاروا طريقة قيادية تحرك المدرسة إلى الأمام لتقوية الآخرين للقيادة، وتوزيع نشاطات القيادة في المدرسة. كما أظهروا إستراتيجيات متشابهة في الرؤيا والقيم والاستثمار في تطوير الطاقم والعلاقات في بناء المجتمع.

من الدراسات التي بحثت في عدم وجود أسلوب قيادي أفضل لممارسة المدير لدوره دراسة جوردن وباترسون (Gordon & Patterson, 2006) التجريبية، حيث وجدت أن عدة أساليب قيادية يمكن اعتبارها فاعلة في مواقف مختلفة، واتفقت بذلك مع دراسة الحالة التي قام بها ليثوود (Leithwood, 2005) لعدد من القيادات الناجحة شملت 63 مديرا ومديرة، وكيفية ممارستهم لدورهم القيادي في بيئات مختلفة في سبع دول وفق معايير البحث الكيفي. وحددت الدراسة أهم الممارسات القيادية لمديري تلك المدارس ووجدت أن أساس القيادة الناجحة للمديرين قد انحصرت بثلاثة أسس: وهي: وضع التوجهات، وتطوير الناس، وإعادة تصميم المنظمة.

أما دراسة جوهانسون واولوفسون (Johansson & Olofsson, 2005) التي حاول من خلالها الباحثان الإجابة على سؤال ما المدرسة الناجحة في السويد؟ ودراسة ثلاث مدارس سويدية تميزت بتحصيل طلابها المرتفع وبمديريها الناجحين، فقد أظهرت النتائج أن المديرين الذين اعتبروا ناجحين هم من أظهروا نجاحهم من خلال إحداث تغيير حقيقي في تركيبة المدرسة وثقافتها وبرز دورهم في خلق علاقة تعاون مع المجتمع المحلي والمعلمين والطلاب. كما وبرز

دورهم الفاعل في العمل كفريق واحد أدى إلى خلق جو ديمقراطي، وعمل على تحسين أداء الطلبة.

ومن أساليب القيادة الناجحة للمدير القيادة الموزعة التي وضحها أودورو (Oduro, 2004) على أنها العمود الفقري لتطوير المدرسة، وأساسها الثقة المتبادلة بين المدير والمعلمين والطلاب. فجاءت دراسة هاريس (Harris, 2004) لتؤكد على أهمية العلاقة بين القيادة الموزعة ومدى إسهامها في تطوير المدرسة اعتماداً على دليل تجريبي من دراستين حديثتين لقيادة المدرسة الناجحة. وبحثت الدراسة في الممارسات القيادية للمدارس التي كانت تعتبر متطورة في المقام الأول من حيث زيادة تحصيل الطلاب بالإضافة إلى علامات نجاح أخرى. أفادت كلتا الدراستين نظرة حديثة للقيادة الناجحة وألقت الضوء على ممارسات القيادة في المدارس المتطورة. والفكرة الرئيسة التي انبثقت عن الدراستين هي أن الرؤساء الناجحين عرفوا محددات أسلوب القيادة الفردية ووجدوا أن عليهم من خلال دورهم القيادي أن يهتموا بتمكين الآخرين بأن يقودوا.

أجريت الدراسة الأولى على 12 مدرسة وتضمنت دراسة حالة معمقة، ومقابلات مع معلمين، وطلاب، وأولياء أمور، ومديرون ذوي أقدمية في العمل (Senior managers)، ومعلمين أولين (Headteachers). أما الدراسة الثانية لقيادة المدرسة الناجحة فانتهجت دراسة الحالة، وبحثت ممارسة القيادة ضمن مجموعة من 10 مدارس تم تصنيفها بمدارس تواجه ظروف تحد ومدارس ذات ضعف خطير وعُرضة للتفتيش الدوري. فأشارت النتائج إلى أن القادة الناجحين هم الذين يوزعون القيادة ويفهمون العلاقات ويدركون أهمية عمليات التعلم التبادلية التي تقود إلى الأهداف المشتركة، وعليه يجب إعادة ترتيب وإعادة فهم وإدراك الممارسات القيادية في المدرسة.

أكدت دراسة جراب وفليسا (Grubb & Flessa, 2006) على أهمية القيادة الموزعة أيضا التي هدفت إلى إثبات عدم وجود مرشح واحد مناسب للقيام بمهام المدير في ظل زيادة المتطلبات لتحسين المدارس. وكبديل لإيجاد مرشح مناسب ونادر لموقع متعدد المسؤوليات في الإدارة هو إعادة هيكلة الوظيفة نفسها. من خلال فحص 10 مدارس تبنت هيكلية بديلة بتكليف أكثر من مدير واحد للمدرسة، ومثّلت عينة لطرق بديلة لتنظيم قيادة المدرسة مع منافع وتحديات مختلفة وهي مدارس بمديرين، ومدارس بثلاثة مديرين، ومدارس المديرين بالتناوب، ومدرسة تم توزيع مسؤوليات مديرها على المعلمين. جمع البيانات فريق من الباحثين، أجرى مقابلات مع المديرين وقادة معلمين ومشرفين. وأشارت النتائج إلى نجاح المدارس التي تبنت الهيكلية البديلة وإلى ضرورة إصلاح الإدارة ذاتها بدلا من (أو بالإضافة إلى) التحضير والبحث عن مديرين أكفياء.

بينما هدفت دراسة حرحش (2003) إلى تحديد أطر القيادة التربوية التي يستخدمها مديرو المدارس الفلسطينية في منطقة القدس وضواحيها، فأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك فرقا في درجة تقييم المديرين لأنفسهم عن درجة تقييم المعلمين لمديريهم في استخدامهم للإطار البنيوي والإنساني ثم تلاه الإطار الرمزي والسياسي.

أما دراسة حماد (2007) فقد هدفت إلى التعرف على السلوك القيادي الممارس في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة رام الله والبيرة كما يراه المعلمون، والتعرف على مدى ممارسة المدير المبتدئ والمدير الخبير لأبعاد القيادة الفعالة في هذه المدارس. وقد أجريت هذه الدراسة على 42 مدرسة حكومية: 20 مدرسة مديرها مبتدئ، و 22 مدرسة مديرها خبير، و 153 معلماً ومعلمة في مدارس المدير المبتدئ، و 190 معلماً ومعلمة في مدارس المدير الخبير. دلت نتائج

الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية للجنس فيما يتعلق بممارسة المدير المبتدئ لأبعـــاد القيادة الفعالة لصالح الإناث ولسنوات الخبرة للمدير المبتدئ.

في حين هدفت دراسة الشريدة (2004) إلى التعرف على الأنماط القياديـــة لمـــديري الإدارة المتعلقة بالأداء في العمل والسلطة والاعتبارية وتأثيراتها في التغيير التربوي من منظور رؤســـاء الأقسام العاملين معهم في وزارة التربية والتعليم. وكان من أبرز نتائجها أن أداء ثلـــثي مـــديري الإدارة في الأبعاد الثلاثة (العمل، والسلطة والاعتبارية) مقبول من منظور رؤساء الأقسام العاملين معهم بشكل عام وأن بقية مديري الإدارة ضعيفو الأداء في بعد أو أكثر.

ومن الدراسات التي بحثت في أثر قيادة المدير الناجحة وتحصيل الطلاب دراســـة واســـونجا وميرفي (Wasonga & Murphy, 2007)، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن وجود قيادة تتصف بالصبر والتعاون، والاستماع النشط ، والثقة، وجدارتها تؤثر إيجابا على تحصـــيل وأداء الطلاب، وأن عدم وجودها في قادة هذه المدارس يؤثر سلبا على تحصيل الطلاب وأدائهم. وأكدت تلك النتائج دراسة جريفيث (Griffith, 1999) وأضافت بأن قيادة المدير المستقرة يمكـــن أن تؤدي الى نتائج مرضية أكثر للطلاب والأهل، حيث بحثت الدراسة علاقة قيادة المدرســـة الـــتي يتغير مديروها والشكل التنظيمي للمدرسة من حيث المناخ، والهيكلية، ومميزات الطلاب. وتـــم جمع المعلومات من 122 مدرسة ابتدائية، وتكونت عينة الدراسة من طلاب وأوليـــاء أمـــورهم، فأظهرت النتائج أن المدرسة التي يتغير مديرها تكون نتائجها متدنية حسب معـــايير الامتحانـــات

المرجعية، ويعتبرها الأهل والطلاب أقل ترتيبا وتنظيما، وأشار الأهل إلـــى مســـتويات متدنيـــة للتمكين المدرسي والمشاركة في النشاطات المدرسية.

وجاءت دراسة مسارو (Massaro, 2000) التي بحثت فيما إذا كانت هناك علاقة بين أسلوب قيادة المدير ورأي المعلم في أسلوب قيادته وتأثيرها على مناخ المدرسة. واستخدمت الدراسة أداة هيرشي وبلانشرد للقيادة الموقفية لبحث هذه العلاقة. وشملت الدراسة 20 مدير مدرسة ابتدائية، و 330 معلماً ابتدائياً. وأشارت نتائج الدراسة إلى أنه لا يوجد أثر لأسلوب قيادة المدير ورأي المعلم على مناخ المدرسة من وجهة نظر المعلمين والمديرين. كما ولا يوجد أثر لسنوات خبرة المعلـــم ومؤهله العلمي على رأيه في مناخ المدرسة، ولا يوجد علاقة لمؤهل المـــدير العلمـــي وســـنوات خبرته في حقل التعليم مع وجهة نظر المعلمين لمناخ المدرسة. كما لا توجد علاقة بيـــن اختلاف تقييم المدير الذاتي واختلافات وجهة نظر المعلمين لأسلوب قيادة المدير مع جنس المعلم.

ثانيا: أدبيات متعلقة بمفهوم الإشراف ودور مدير المدرسة كمشرف مقيم في الارتقـــاء بمهنـــة التعليم.

تطور مفهوم الإشراف التربوي

أجمع كل من الخطيب والخطيب (2003)، والمساد (1986)، وعطوي (2001)، ومـــدانات وكمال (2002)، ونبراني (1999) على أن الإشراف التربوي مر عبر تطوره في مراحل ثلاث

حيث بدأ تفتيشاً فنياً متسلطاً يركز على عيوب المعلم، ويهتم بالجوانب السلبية، ثم أصبح توجيهاً تربوياً يركز على الأساليب الديمقراطية التعاونية، ويعتبر المعلم إنساناً متفرداً يجب أن نراعي مشاعره وأفكاره وحاجاته وقدراته، مما جعل طبيعة التوجيه مجرد عملية إرشاد وتوجيه ونصح للمعلم، ونتج عنه عدم اهتمام بالواجبات والمسؤوليات الملقاة على عاتق المعلم، ومن ثم أصبح إشرافا تربوياً انتقل من موقف الاهتمام بالمعلم وتحسين أدائه وتعديل سلوكه التعليمي إلى الاهتمام بالموقف التعليمي التعلمي ككل، وإحداث التعديل والتغيير الإيجابي المرغوب في مختلف عناصره في المعلم والمتعلم والمنهاج والبيئة والتسهيلات المدرسية والإدارة الصفية. كما يدعو إلى استخدام أساليب إشرافية متعددة، مثل: الاجتماعات الفردية والزمرية، والندوات، وتبادل الزيارات، وورشات العمل، على أن يتم ذلك انتقائيا بناء على حاجة المعلم.

تعريف الإشراف التربوي

عرّف ربيع (2006) ورمزي (1997) الإشراف التربوي بأنه جهد لإثارة وتنسيق وتوجيه نمو المعلمين فردياً وجماعياً من أجل فهم وأداء أكثر فعالية لكافة وظائف التعليم ليكونوا أفراداً أو مجموعات أكثر قدرة على إثارة وتوجيه النمو المستمر لكل طالب من أجل مشاركة ذكية وغنية في المجتمع.

بينما اتفق الأسدي وإبراهيم (2003)، والطعاني (2005)، وعطوي (2001) على أنه عملية قيادية ديمقراطية تعاونية منظمة تعنى بالموقف التعليمي التعلمي بجميع عناصره من مناهج

ووسائل وأساليب وبيئة ومعلم وطالب وتهدف إلى دراسة العوامل المؤثرة في ذلك الموقف وتقييمها للعمل على تحسينها وتنظيمها من أجل تحقيق أفضل لأهداف التعلم والتعليم.

كما عرفه سوليفان وجلانس (Sullivan & Glanz, 2005) بأنه عملية إشراك المعلم في الحوار التعليمي وزيادة تحصيل الطلاب.

ويعتبره الإبراهيم (2002) توجيهاً وقيادةً وممارسةً إدارية تحتاج إلى إعداد وخبرة وتدريب يتمثل بالعمل التعاوني الجماعي من أجل تطوير التعليم، وتحسين الطرائق التدريسية، وتشجيع النمو المهني للمعلمين، وتحديد الأهداف التربوية.

ومهما اختلفت التعريفات السابقة للإشراف التربوي بحسب توجهات وأفكار كل من معرفيها، إلا أنهم يتفقون على أن الهدف من عملية الإشراف هو تحسين عملية التعلم والتعليم من خلال تحسين كل العوامل المؤثرة عليه،ا ومعالجة الصعوبات التي تواجهها، وتطوير العملية التعليمية في ضوء الفلسفة التربوية السائدة. وبما أن نظام التعليم في مدارس القدس الشرقية لم ينتقل من مرحلة التفتيش التربوي حتى اليوم، كما أشارت إلى ذلك دراسة غوراني (Ghurani, 1979) التي هدفت إلى محاولة تقديم اقتراحات معينة تؤدي إلى تحسين الدور الذي يلعبه المفتش في مدارس القدس العربية وأهميتها لمستقبل المدارس العربية في القدس الشرقية نحو الأفضل، حيث أن المفتش يقوم بعمليتين غير مرتبطتين معاً، هما: عملية توجيه المعلم، والتفتيش على عمله، وفي هاتين العمليتين كثير من التناقض من حيث علاقة المفتش بالمعلم، ذلك أن الشخص الذي يعمل على إرشاد المعلم ومساعدته يستطيع في الوقت نفسه اتخاذ إجراءات بحق ذلك المعلم إذا ما أظهر تقصيراً في القيام بواجباته. فاقترحت الدراسة إجراء تغيير على هذا النموذج بحيث يتلاءم

واحتياجات مدارس القدس العربية، وبأن هذا التحسين سيخفف من حدة النظام السلطوي السائد، ويقضي على التناقضات الراهنة في الأدوار.

وبذلك لا يوجد دور لمشرف خارجي يتم تعينه رسميا بهدف رفع مستوى المعلم المهني ورفع كفايته التعليمية وتحقيق فرص تعلم مناسبة للطلاب، وإنما تقع تلك المسؤولية على عاتق المدير، ويتم اعتباره كمشرف مقيم في مدرسته، ويندرج من ضمن مهامه ومسؤولياته الإشراف على المعلمين. ويتمثل دور مدير المدرسة كمشرف مقيم بمهام تناولها كل من الطعاني (2005)، وربيع (2006)، وعابدين (2001)، وعبد الهادي (2002)، تشير إلى أن مدير المدرسة أقدر على تحسس الحاجات وتحديد الأولويات المباشرة والملحة لطلابه وبيئته المحلية، كما أنه بحكم كونه أكثر التصاقاً بالعملية التعليمية داخل مدرسته يكون في الغالب أقدر على المتابعة وملاحظة التغيرات والتغذية الراجعة لمعلميه. ومن المبادئ الأساسية وضروريات الإشراف التربوي ثلاثة معتقدات رئيسة مهمة في علاقة المشرف مع المعلم أشار إليها ماكبرايد وسكو (MacBride & Skau, 1995) هي: الثقة، التمكين، والتفكير التأملي، الذي يهدف إلى زيادة الوعي للذات، وتطوير معارف جديدة حول الممارسة المهنية للمعلم.

ويؤكد ذلك الأسدي وإبراهيم (2003) بأن مدير المدرسة بوصفه مشرفاً تربوياً مقيماً يستطيع أن يقدم الكثير لمساعدة المعلم في الحكم على الطلاب، واكتشاف قدراتهم واختيار الوسائل المناسبة للتعاون معهم، ووضع إمكانات المدرسة تحت تصرف المعلم لخدمة الطلاب.

يفترض الأسدي وإبراهيم (2003) وعريفج (2001) أن يؤدي الإشراف التربوي إلى إحداث تغيير مرغوب فيه في عملية التعلم وسلوك المتعلمين، ويعني هذا أن يحصل فرق بين أداء الطلاب الذين يتفاعل معلموهم في برامج إشرافية وأداء أولئك الطلاب الذين لم يشارك معلموهم في مثل هذه البرامج.

لقد أكدت الدراسات والبحوث التربوية على أهمية الأعمال الفنية والإشرافية لمدير المدرسة، فعرض ويدمر (Wiedmer, 1995) بعض الأدوار التي يقوم بها المدير كمشرف في مدرسته ومنها: العمل على تهيئة الفرص المناسبة لإشراك المعلمين في رسم سياسة المدرسة حتى يسعى الجميع إلى تحقيق أهدافها بحماسة وإخلاص، ومساعدة المعلمين على النمو وتشجيعهم للبحث عن فرص للتطور المهني لما له من فائدة في خلق قادة مهنيين منافسين في مادتهم التعليمية وأساليب تدريس المادة بأفضل الطرق.

ومن الدراسات التي تناولت التعرف إلى واقع نظام الإشراف والمجالات الإشرافية دراسة الطراونة ومدانات والطروة (2000) وزامل (2000) حيث أشارت النتائج إلى أن مجال التخطيط للتدريس هو أهم المجالات الإشرافية التي يهتم بها المشرف التربوي.

وأشارت نتائج دراسة رمانة (2004) ودراسة قمر (2002) المتعلقة في تقويم الأساليب الإشرافية إلى أن هناك عدم ملاءمة للأساليب الإشرافية التي يستخدمها المشرف التربوي مع نمو المعلمين مهنيا.

وتشير دراسة عبد العزيز (2004) ودراسة غوراني (Ghurani, 1979) إلى أن تغيير دور المشرف الحالي الى دور تعاوني، وفهم دوره الجديد، يؤدي إلى تقليل صراعات الدور الحالي مع المعلم.

وأشار سوليفان وجلانز (5Sullivan & Glanz, 200) إلى أن الإشراف التربوي هو المصدر الرئيس لتحسين التدريس، وأنه عملية إشغال المعلمين في حوار تعليمي يهدف إلى زيادة تحصيل الطلاب وتحسين التدريس. وأشارا إلى أن هذا الغرض سيكون الاهتمام الأول للمشرفين وللقادة التربويين في القرن الحادي والعشرين.

وفي دراسة أجراها مقابلة (2006) لمعرفة القدرة على أداء الكفايات الإشرافية لمديري المدارس الثانوية في الأردن وأهميتها من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، استخدم الباحث استبانة تضمنت 74 فقرة موزعة على مجال التخطيط والتنظيم المدرسي، وإثراء المنهاج وتحسين تنفيذه، وتنمية المعلمين مهنياً، والعلاقة مع المجتمع المحلي، وشؤون الطلبة، والكفايات الشخصية. وأهم ما توصلت إليه الدراسة هو وجود فروق بين متغيري القدرة والأهمية لصالح الأهمية.

كما أظهرت نتائج دراسة أجراها أبو شريعة (2005) عن دور مديري المدارس كمشرفين تربويين في محافظات الجنوب في الأردن على عينة عشوائية بلغت 319 معلماً ومعلمة و 57 مديرا ومديرة، جاءت تقديرات مديري المدارس لممارساتهم الإشرافية أعلى من تقديرات المعلمين لها، مما يتطلب رفع كفاية المديرين الإشرافية.

وفي دراسة منصور (1997) التي هدفت إلى التعرف على أهمية المهام الإشرافية كما يتصورها المشرفون التربويون في الضفة الغربية ودرجة ممارستهم لها. أجريت الدراسة على عينة طبقية عشوائية بلغت 70 مشرفا و 29 مشرفة. أظهرت نتائج الدراسة تدني درجة ممارسة المشرفين التربويين لمهامهم الإشرافية نسبة إلى درجة تصورهم لأهمية مهامهم الإشرافية.

أما دراسة عواد (1985) التي هدفت إلى معرفة مدى تطبيق مديري المدارس الثانوية في الأردن لمهامهم الإدارية ، وحاولت الدراسة تحديد المهام الإدارية التي يتطلبها مركز مدير المدرسة، درجة تأثير المؤهل العلمي، والخبرة، والجنس، ونوع المدرسة في درجة ممارسته لتلك المهام، إذ اشتملت عينة الدراسة (100) مدير مدرسة اختيروا عشوائياً من محافظات الأردن، واستخدم الباحث الاستبانات في جمع المعلومات. وتوصلت الدراسة إلى أن المديرين الذين حصلوا على مؤهل علمي أعلى من البكالوريوس يطبقون المهام المناطة بهم أفضل من المديرين الذين حصلوا على البكالوريوس. وأن المديرين ذوي الخبرة الأطول أفضل من المديرين ذوي الخبرة الأقل في تطبيق المهام المناطة بهم .

ثالثا: أدبيات متعلقة بدور مدير المدرسة في تطوير العملية التعليمية وتنمية المعلمين مهنياً.

من ضمن المسؤوليات التي تندرج تحت مهام المدير مسؤولية قيادة التجديد وتطوير العملية التربوية المتمثلة في تطوير أنشطة لا صفية إبداعية تسهم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى المعلمين والطلبة، ودراسة وتحديد الاحتياجات المهنية للمعلمين في المدرسة والعمل على تلبيتها

من خلال التنسيق مع الجهات المختصة لتوفير فرص التدريب والتنمية الذاتية (النجوم وآخـــرون، 2006).

يشدد كاربنتر (2002) أنه من خلال أهمية دور مدير المدرسة في إحداث تغييرات جذريـــــة بمدرسته يؤدي بالتالي إلى إحداث سلسلة متتابعة من التغييرات الجذرية في عملية التعليم والتعلـــم وفي جميع المجالات. يتطلب ذلك أن يمتلك المدير كفاءة القدرة على تحويل مدرسته إلى مؤسســة للتنمية المهنية عن طريق إقناع الآخرين برؤيته وأفكاره، وبث روح الرغبة في التجديد في الفريق الذي يعمل معه من أجل إحداث التطوير المطلوب في مؤسسته التعليمية، مما يؤدي تدريجيا إلـــى إحداث تغيير وتطوير نحو الأفضل في أساليب التعلم وبناء وخلق قوة دفـــع ذاتيـــة لـــدى الطلاب والمعلمين، وجميع العاملين، لرفع المستوى المعرفي لديهم، وتنمية مهاراتهم، وتفعيل الدور الـــذي يمكن أن تقوم به هيئات أو منظمات من خارج المدرسة. وعلى اعتبار أن الارتقاء بالمدرســـة لا يتحقق إلا عن طريق الارتقاء بمعلميها، وأنه لا يكون تعليم جيد إلا بتوفير المعلم الجيـــد، وأنـــه النموذج الحي الذي يجب أن يتجسد فيه كل ما نسعى إليه من كمال في مجال التعليم. على المدير أن يشجع مبادرات المعلم، ويثني على جهوده في سبيل تحسين وتطوير أدائه فـــي مجـــال تعليـــم طلابه، فهو أيضا عضو في فريق متكامل من المعلمين يعمل بشكل جماعي على تطوير المدرسة وتحويلها إلى مؤسسة إبداعية مؤثرة في المجتمع.

يتفق العمايرة (2002)، والعجمي (2000)، وفيفر ودنلاب (1997) على أن على مدير المدرسة أن يسعى جاهدا إلى تحسين كفايات المعلمين التعليمية وتطويرهم وتنميتهم مهنيا باستخدام وســـائل إشرافية متعددة من أجل رفع كفاية المعلمين المعرفية وحثهم على المطالعة المهنية، مما يتطلـــب

من المدير أن يكون قدوة لمعلميه بأن يكون مطلعا على كل ما يستجد من معلومات وتطورات تتعلق بالعملية التربوية، وتطوير برنامج لتشجيع النمو الشخصي والمهني للمعلمين حتى يتمكنوا من تحسين الفرص التعليمية لطلابهم، فيتم تخطيط وتطوير البرنامج بناءً على تقدير الحاجات للمدرسة واهتمامات المعلمين.

وتعتبر تنمية وتطوير المعلمين مهنيا إحدى المسؤوليات الإشرافية المهمة لمدير المدرسة، فيعرف هاريس (Harris, 1980) التنمية بأنها أي برنامج مخطط يوفر للمعلمين في المدرسة ويهدف إلى تطوير أداء كل فرد منهم في المركز الذي عين فيه.

أما لتل (Little, 1993) فقدمت أربعة أنماط من النمو ذات علاقة بتنمية المعلمين وتطورهم وهي: النمو المعرفي، ونمو المهارات عند المعلم، والنمو في عملية إصدار الحكم على الأمور التي تتعلق بإدارة الصف، والنمو في المساهمات التي يقدمها المعلمون للمجتمع المهني.

ويفترض ليثوود (Leithwood, 1992) ستة مستويات مركبة لتحقيق التنمية المهنية عند المعلمين وهي: تطوير مهارات حياتية، واكتساب كفاءة وتأهيل في مهارات التعليم الأساسية، وتوسيع المرونة التعليمية عند المعلمين، واكتساب خبرة في التدريس، والمساهمة في النمو المهني للزملاء، وممارسة القيادة والمشاركة في صنع القرار.

من الدراسات التي أسهمت في التعرف على البيئة التي تساعد المعلم على التطور المهني دراسة سكريبنر (Scribner, 1999)، حيث هدفت فحص العلاقة بين بيئة المعلم والتطور

المهني، والعوامل التي تولد الدافعية لدى المعلم للانخراط في النشاطات التطويرية. فأشارت نتائج الدراسة إلى أن بيئة المدرسة وثقافتها تؤثران على شعور المعلم تجاه الكفاءة والدافعية المهنية، الأمر الذي يؤثر على تعلم طلابه.

من ضمن مهام المدير القيادية حفز المعلمين على التنمية المهنية وتطوير المدرسة والعمل الدائم على الإصلاح المدرسي. ويركز بوركو وبوتنام (Borko & Putnam, 1995) على أهمية تطوير القاعدة المعرفية لدى المعلمين، من أجل النهوض بالعملية التربوية وتحقيق أهدافها على أكمل وجه. فسعة معرفة المعلم وعمقها وطبيعة خبراته التعليمية تبقى ذات علاقة كبيرة بالنهوض بالمدرسة وإصلاحها.

وفي دراسة أجرتها دروزة (2003) بهدف التحقق من مدى اتخاذ مدير المدرسة في وكالة الغوث الدولية للقرارات التطويرية في أربعة مجالات تتعلق بعناصر العملية التعليمية، البيئة المدرسية، والتلميذ، والمعلم، والمنهاج، استخدمت لتحقيق هذا الهدف استبانة قاست قدرة المدير على اتخاذ القرارات التطويرية في المجالات الأربعة المذكورة، وطبقت على عينة عشوائية من مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة نابلس/فلسطين بلغت 26 مديراً ومديرة من أصل 40. فأشارت نتائج الدراسة إلى أن سنوات الخبرة في مجال الإدارة المدرسية ومجال الخبرة في سلك التعليم لهما أثر في اتخاذ المدير للقرارات التطويرية.

يعتبر بيردسون وجوهانسون (Beredson & Johansson, 2000) عمل مديرين المدارس كمشرفين على التعلم جزءاُ لا يتجزأ من تطوير المدرسة. بل إن التطور المهني ليس حدثاً وليس

مجموعة من النشاطات المدرسية بقدر ما هو مسؤولية مهنية وجزء مهم من العمل المهني للمعلم والمدير. وبالرغم من أن المديرين يلعبون دوراً مهماً في التطور المهني للمعلم، إلا أن المعلمين مسؤولون عن تطورهم المهني من حيث التصميم وإيصال المعلومات ومحتوى تعلمهم وتطورهم المهني. فيتمثل الدور الرئيس لمدير المدرسة في مجال التطور المهني للمعلم وبناء الطاقات القيادية بين الطاقم في المدرسة من أجل إيجاد مجتمع تعلمي واقعي حيوي ومتجدد.

وركزت دراسة أنفارا وآخرين (Anfara et al, 2006) المتعددة الأساليب البحثية (الكمية والكيفية) على تخطيط تطوير المدرسة في المدارس المتوسطة في شرق ولاية تنيسي. ومن خلال استخدام خطط التطوير ل 17 مدرسة متوسطة وإدارة المسوحات ل 493 معلما و 35 إداريين. استخدمت استمارة تحتوي على 18 فقرة حسب سلم ليكرت الخماسي، مقسمة على ستة أجزاء تشمل: لمحة عن المدرسة، ومعتقدات المدرسة –الرسالة والرؤية المدرسية، والنتائج المرجوة لنتائج الطلاب، والتقييم المنهجي والتعليمي والفعالية التنظيمية، وخطة التنفيذ، وعملية تقييم الخطة. تم جمع المعلومات من جميع المدارس المختلطة السبع عشرة. هدفت الدراسة إلى قياس وجهة نظر المعلمين والإداريين والتعرف على معتقداتهم المتعلقة بالتطوير، واستخدام برامج التطوير المدرسية وأهميتها في العمليات اليومية لتطوير المنظمة التربوية. تم تحليل المعلومات باستخدام الطرق الكمية والكيفية. ووجدت الدراسة بان هناك مغالاة في التوكيد على الأهداف الأكاديمية، ونقصاً في الانتباه لأهمية فعالية قيادة المدرسة التي تعتبر ضرورية وأساسية لتطوير المدرسة. وأوصت الدراسة بالاهتمام برفع التحصيل الأكاديمي للطلاب في امتحانات المستوى من ضمن الخطط التطويرية.

تشير دراسة داتنو وكستلانو (Datnow & Castellano, 2001) إلى قضايا القيادة في الإصلاح المدرسي فيما يتعلق بدور المدير ودور مسهل عملية الإصلاح، وهو المعلم الذي يعمل بوظيفة كاملة لدعم نشاطات الإصلاح. يستخدم نموذج الإصلاح "النجاح للجميع" كحالة لأنها تنظر إلى القيادة على أنها مهمة وضرورية لنجاح الإصلاح. اعتمدت الدراسة على معلومات كيفية تم جمعها من ست مدارس ابتدائية تنفذ نموذج " النجاح للجميع". تم جمع المعلومات بعد أربع زيارات ميدانية لكل مدرسة من العام 1997 وحتى العام 1999. شكل مديرو هذه المدارس خليطاً من إداريين جدد وإداريين ذوي خبرة، منهم ثلاثة ذكور وثلاث إناث. بحثت الدراسة في كيفية تعريف المدير وميسري الإصلاح لأدوارهم القيادية في ظل نموذج الإصلاح القائم في المدارس.

وأظهرت النتائج الدور القوي الذي مارسه المدير في هذه المدارس كونهم مؤيدين أقوياء للنموذج وعلاقات التوتر والضغط التي شعر بها عدد قليل من المعلمين. وألقت نتائج الدراسة الضوء على تحديات إعادة اتصال وربط التعليم بالإدارة، وكشفت عن أهمية تغيير الهيكل التنظيمي والثقافي ضمن عملية الإصلاح.

ينظر إلى المدير كبوابة لتطور المدرسة، لأنه يسيطر على الهيكلية والبنية التي تقرر كيفية استعداد المعلمين نحو التغيير. كانت تصرفات المدير في المدارس التي تمت عليها دراسة موريسي وكوان (Morrissey & Cowan, 2004) تلعب دوراً مهماً في تطوير خمسة مجالات، وهي تطوير الرؤى والقيم الجماعية، والدعم والمشاركة في اتخاذ القرارات، وتشجيع وتعزيز

التعلم المستمر، وتشجيع التعاون، وتوفير الدعم. مما يؤدي إلى خلق مجتمع مهني متعلم لدعم تحسين وتطوير المدرسة. فيعتبر دور المدير أساسياً وإيجابياً ومهماً في إيجاد مجتمعاتٍ مهنية تعليمية وتشجيع المعلمين على ممارسة دورهم القيادي وتحميلهم مسؤولية تحسين المدرسة وتطويرها.

وهدفت دراسة مانجين ((Mangin, 2007 إلى فحص الظروف التي تؤدي إلى دعم مدير المدرسة الابتدائية لعمل المعلمين القادة التعليميين. تم جمع البيانات في سنة 2003–2004 من 5 مقاطعات، أربعة منها اتصفت بمستوى اجتماعي واقتصادي منخفض. وتم إجراء مقابلات مع 15 مديراً، و 12 معلماً قائداً في الرياضيات، و 6 مشرفين ركزت على طبيعة ومجال عمل المعلم القائد، ودور المدير أو/ والمشرف وعلاقته بالمعلم القائد. أثبتت الدراسة وجود علاقة بين معرفة المدير لأدوار المعلم في القيادة وتفاعله مع المعلمين القادة ودعمهم لقيادة المعلم. وتشير إلى أن المديرين هم قادة مهمون في عملية الإصلاح التعليمي.

وأجرى بلاسيه وبلاسيه (Blasé & Blasé, 2000) دراسة على 800 معلم أمريكي عن مواصفات المديرين الذين يعملون على إغناء التعلم الصفي وأثر هذه المواصفات على المعلمين لخلق قيادة تعليمية فعالة. أشارت نتائجها بأن المديرين الفعالين يقيمون أهمية للحوار الذي يشجع المعلمين على التفكير والتأمل في تعليمهم وتطوير نموهم المهني.

في دراسة ماكفيرسون وآخرن (Macpherson et al, 2007) عن إصلاح النظام المدرسي في الإمارات العربية المتحدة، بدأت بتقييم حاسم ومهم وعلى درجة عالية لنظام التعليم المدرسي الوطني التي رصدت له وزارة التربية مبلغ ثلاثة عشر مليار دولار أمريكي للعشر سنين القادمة. وإحدى عمليات الإصلاح تطوير جامعة أبو ظبي لبرنامجين حديثين في الماجستير في التعليم والتعلم وفي القيادة التربوية من أجل المساعدة في تحويل قدرات الأمة المهنية الحالية، وبناء قدرات تعليمية قيادية تتماشى مع أشكال العولمة والتطور التكنولوجي والعلمي المتزايد، وإعادة ربط النظرية بالممارسة.

أما دراسة الفقيه (2004) فقد هدفت إلى التعرف على مدى قيام مدير المدرسة لدوره في تطوير المعلمين مهنياً من وجهة نظر المعلمين والمديرين في منطقة ضواحي القدس. استخدمت الباحثة أداتان للدراسة: الأولى استبانة مكونة من 45 فقرة موجهة للمديرين والمعلمين، والأداة الثانية مقابلة مكونة من عشرة أسئلة تم توجهها إلى 8 مديرين من عينة الدراسة. بينت نتائج الدراسة أن درجة تقييم معلمي المدارس لدور مديريهم في تطويرهم المهني متوسطة، في حين كانت درجة تقييم المديرين لأنفسهم على دورهم في تطوير المعلمين مهنياً عالية، ودعمت المقابلات هذا التقييم.

بحثت الدراسة الكيفية ليونجز وكينج (Youngs & King, 2002) في قيادة المدير للتطوير المهني لبناء كفاءة مدرسية من العام 1997 وحتى العام 1999 لتسع مدارس مدنية ابتدائية. فحصت الدراسة مدى وطرق قيادة المدير للتطوير المهني في مدرسته. اعتمدت الدراسة على

المقابلة والملاحظة، حيث تمت عدة زيارات ميدانية للمدارس ومقابلة 8 الى 10 معلمين، ومـــدير المدرسة، وأعضاء آخرين لديهم مسؤوليات قيادية تعليمية. بحثت المقابلات في طبيعة قيادة المدير المتعلقة بالتطوير المهني الموجه لبناء القدرة المدرسية. أظهرت النتائج ثلاثـــة جـــوانب أساســـية اعتمدت عليها القدرة المدرسية التنظيمية وهي: معرفة ومهارات وميول المعلمين، ووجود مجتمع مهني، وترابط البرنامج المدرسي من حيث اعتماده على أهداف تعليمية واضحة. كمـــا أشـــارت النتائج أن المديرين الفاعلين هم من يستطيعون الحفاظ على مستويات عالية من القدرة المدرســـية من خلال بناء الثقة وتكوين أنظمة تشجع تعلم المعلمين ، إما بمساعدة خبراء خارجيين او مساعدة المعلمين لعمل إصلاحات بأنفسهم.

رابعاً: أدبيات متعلقة بدور مدير المدرسة في تقييم العملية التعليمية.

يفرق علام (2003) بين مفهوم التقويم والتقييم التربوي، فعلى الرغم من ان مفهوم "التقييـــم" يستخدم في كثير من الأحيان مرادفاً لمفهوم "التقويم" إلا أنه أكثر محدودية في معنـــاه. فيقتصـــر استخدامه على عملية جمع البيانات وتنظيمها بطريقة تسمح بتفسيرها بحيث يمكن أن تستند اليهـــا عملية إصدار الاحكام. ويعتمد التقييم على قياس متغيرات مهمة متعددة بأساليب قياس متنوعـــة، مثل: الاستبانات، وقوائم الملاحظة، والمقابلات، وموازين التقدير، وغيرها، ومن مصادر مختلفة مثل: المعلمون، والمشرفون التربويين، والإداريون، وغيرهم من الاطـــراف المعنيـــة. فيســـتخدم

التقييم التربوي بذلك بغرض جمع المعلومات التي يستند اليها في الحكم على فاعلية النظم والبرامج التعليمية.

تشير دروزة (2005) إلى تعريف التقييم كما ورد في قاموس (وبستر Webster) هو تحديد لقيمة الشيء، أو أنه عملية الفحص، وإجراء الاختبار، ثم إصدار الحكم. وتلخص التعريفات المختلفة للتقييم بحسب وجهة نظر كل عالم بتعريف عملية التقييم بأنها عملية تربوية تتطلب الدراسة المستفيضة والبحث والنظر والإمعان والتحقيق والتمحيص والتثمين للموضوع المراد تقييمه. وهذا يتطلب العمل المنظم لجمع المعلومات بطريقة صادقة وموضوعية، ومن ثم تحليلها فتفسيرها فتبويبها بهدف التوصل إلى نتائج يمكن الحكم بوساطتها على قيمة الموضوع وبيان حسناته وسيئاته، بهدف اتخاذ القرار واتخاذ الإجراءات الفعلية اللازمة لسد النقص والإصلاح. فهي عملية موضوعية تجري في ضوء معايير محددة ومحكات صادقة.

يعتبر الفقي (1994) التقييم التربوي اصطلاحاً شاملاً لتقدير البرامج والخطط الدراسية والتعليمية، وقياسها واكتشاف مدى بعدها أو قربها من تحقيق الأهداف المخططة التي يجب تحقيقهاحتى يمكن وضع خطة لاستكمال النقص أو العلاج والعمل على التحسين واكتشاف الصعوبات التربوية ووضع حلول عملية مناسبة لها. كما يعتبر تقييم الإدارة المدرسية بكل جوانبها عملية تربوية إدارية وفنية في آن واحد، ومصاحبة ومكملة ومطورة للإدارة المدرسية وعملياتها التربوية، وتقوم على اساس من التقدير الموضوعي ومتابعة أساليب القياسات الفعالة واستخدامها بصورة صادقة وموضوعية ومستمرة. فتقييم أداء مدير المدرسة وعمله أو الإدارة المدرسية بصفة

عامة يعتبر من النواحي المهمة المتعلقة بتحقيق الأهداف التربوية للمدرسة، والذي يحقق ويقدم تغذية راجعة مناسبة لمدير المدرسة حتى تستطيع إدارة مدرسته بطريقة سليمة ديمقراطية متفهمة لإحساسات ومشاعر كل من لهم علاقة مباشرة أو غير مباشرة بالمدرسة.

ويؤكد عطوي (2001) أن عملية التقييم هي من العمليات الأساسية لمدير المدرسة لتقييم العملية التربوية في مدرسته التي يجب أن تكون عملية مستمرة طوال أداء العمل المدرسي، وتشمل تقييم أداء المعلمين وفق معايير محددة، وتقييم أداء الطلبة من حيث التحصيل الدراسي والنمو الانفعالي والاجتماعي والجسمي والعقلي، وإجراء البحوث الإجرائية لحل مشكلات معينة، وتحليل نتائج الاختبارات الفصلية والسنوية، ووضع الخطط العلاجية في ضوء تحليل النتائج.

يشير بيترسون (Peterson, 2004) من خلال مراجعته للأدب التربوي عن تقييم معلم المدرسة بأن الأبحاث التربوية تؤكد على الدور المركزي للمدير في تقييم المعلمين. بالرغم من أن تقارير المديرين لا تعطي معلومات كافية لتوثيق نوعية المعلمين. ويعتبر تقييم المعلمين الجيد مصدر معلومات إضافياً آخر لمصادر التقييم مثل الاستبانات، ومشاهدة الزملاء، ومعلومات تحصيل الطلاب التي تختلف بحسب المعلم والموقع. يجب أن يعرف المديرون عن اكتساب الطلاب للمعلومات، وتكلفة التقييم، علم اجتماع تقييم المعلمين، ومشكلة المعلم السيئ. كما يمكن أن يؤكد تقييم المعلمين للجمهور الخارجي بأن المدارس تقوم بعمل جيد.

وتضيف سوليفان و زيركل (Sullivan & Zirkel, 1999) أن التقييم يساعد على تحسين الأداء وبرهنة النتائج النهائية، كما يجب أن يتم اعتبار التقييم كأولوية عظمى في سياسة المقاطعة وفي المدارس، بينما يمكن أن يستبعد بعض المديرين هذه الأولوية في ممارساتهم من أجل تجنب الصراع الذي قد ينشأ مع المعلمين، أو يعتبرون التقييم مضيعة للوقت. كما تقترح الدراسة استخدام نظام شامل للتقييم يحتوي على خمسة أنواع من المذكرات المكتوبة، وتشتمل على الملاحظات الصفية، وتقييم نهاية العام الدراسي، هما أداتان تقليديتان يستخدمهما الإداريون في المدارس لتقييم الأداء الصفي. أما الأنواع الثلاثة الأخرى فتستخدم بشكل عام لتوثيق مشاكل الأداء في غرفة الصف وخارجه وهي: مذكرات المدير التي تكتب في ملف المعلم من أجل توثيق معيقات الأداء للمعلمين التي تدون يومياً حسب الحدث، وتقارير حوادث خاصة لتسجيل مشكلة خطيرة يتم ملاحظتها أو قبول شكوى بخصوصها من طرف ثالث، وملخص للمذكرات يسجل به نتائج مؤتمر يغطي حوادث متعددة، أو زيارات صفية متسلسلة، أو الأداء الكلي للمعلم.

ويؤكد نورمور (Normore, 2005) من خلال دراسته بأن محاولات التطوير المدرسي الناجحة هي جهود معتمدة على المدرسة وتركز على عدد منطقي من الأولويات التي تخص احتياجات الطلاب، وفي الوقت ذاته تعمل على تحفيز أعضاء فريق المدرسة. ومن هذا المنطلق يجب الانتباه إلى تقييم المستخدمين على أنه عنصر ذو قيمة ولا يمكن تجزئته عن مبادرات التطوير المدرسي عند التقييم. وبذلك يجب أن تركز برامج تقييم الإصلاح المدرسي أكثر على أنظمة التقييم للمستخدمين الذي يزيد من احتمال نجاح مبادرات تطوير المدرسة.

اعتمدت دراسة زيمرمان وبيلتون (Zimmerman & Pelton, 2003) على تقييم المقيمين ومعرفة آراء المعلمين في دور المدير في التقييم المهني. وأجريت الدراسة على ستة وثمانين معلماً في خمس مدن في شمالي غربي فلوريدا، وفحصت آراء المعلمين دور مديرهم كمقيّم فاعل. تقترح النتائج أن رأي المعلمين في عملية التقييم الفاعلة تتضمن التركيز على معرفة ومهارات وقدرات مديريهم كمعلمين خبراء وكقادة تعليميين. ونتجت أربعة مجالات أساسية وعناصر محورية لعملية التقييم المهنية الناجحة وهي: التفاعلات بين المدير والمعلم، والتقييم الثابت، والتزام المدير للتقييم المهني الفاعل، ومعرفة المدير في أساليب التدريس والمحتوى والتقييم.

ملخص الدراسات السابقة

تبين من خلال استعراض الأدب التربوي والدراسات السابقة أن لمدير المدرسة أثراً مهماً وجوهرياً في الارتقاء بمهنة التعليم من حيث تحسين وتطوير نوعية التعليم الذي يحصل عليه الطلاب وتحسين مهارات التعليم لديهم، وعليه يجب توافر كفاءة القيادة التربوية الناجحة لدى مديري المدارس التي ينتقل تأثيرها إلى المعلمين والطلاب وجميع العاملين في المدرسة. ويركز معظم الأدب التربوي والدراسات السابقة على أن الإدارة المدرسية الفعالة تحتاج إلى قيادة رشيدة واعية يمارسها مدير فعّال قادر على ممارسة علاقات إنسانية طيبة وتهيئة جو مناسب للعمل المدرسي. وبما أن للمدير مكانة حساسة في العملية التعليمية، فهو العامل الأساسي في نجاحها ونجاح المدرسة التي يديرها. والقيادة الفعّالة هي التي تشجع وتساعد على تنمية التفكير الابتكاري لدى المعلمين والطلاب، وهي التي تساهم في تنمية القدرة عند المعلمين والطلاب على التقدم

الذاتي والاتجاه نحو الموضوعية والتفكير العلمي السليم في معالجة القضايا والمشـــكلات داخـــل وخارج المدرسة.

تلخص الدراسات أهمية دور المدير في القيادة والإشراف التربوي، وتطوير الـــبيئة التعليميـــة، والتطوير المهني للمعلمين، وتقييم العملية التعليمية لإيجاد مجتمع تعلمي واقعي وحيوي ومتجدد.

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة

تناول هذا الفصل وصفاً وتوضيحاً لإجراءات الدراسة التي تشمل: منهجية الدراسة، ومجتمـــع الدراسة، وعينة الدراسة، ووصف لأدوات الدراسة المستخدمة ، وإجراءات التحقق مـــن صـــدق الأدوات وثباتها، وإجراءات تطبيق الدراسة، والمعالجة الإحصائية التي اســـتخدمت فـــي تحليـــل نتائجها. وفيما يلي وصف لتلك العناصر.

منهجية الدراسة

استخدم المنهج الوصفي المسحي(الكمي والكيفي) لدراسة دور المدير كقائد للعملية التعليمية وكمشرف تربوي مقيم في الارتقاء بمهنة التعليم من حيث تنمية المعلمين مهنياً، وتطوير البيئة التعليمية التعلمية في مدارس القدس الشرقية الابتدائية التابعة لوزارة المعارف من وجهة نظر المعلمين والمديرين.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من مديري ومديرات مدارس القدس الشرقية الابتدائية (من الصف الأول حتى الصف السادس) التابعة لوزارة المعارف الإسرائيلية للعام الدراسي 2007/2008، البالغ عددهم 22 مديراً ومديرة، موزعين على 22 مدرسة. بلغ عدد المديرين الذكور(21) مديراً و(10) مديرات.

تكوّن مجتمع الدراسة أيضا من معلمي ومعلمات هذه المدارس الابتدائية البالغ عددهم 855 معلماً ومعلمة، بلغ عدد الذكور منهم (151) معلماً و(704) معلمة.

ويوضح جدول رقم (1) توزيع مجتمع الدراسة وعينته.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (22) مديراً ومديرة بنسبة (100%) من حجم المجتمع، نظراً لصغر عددهم حتى توفر تمثيلاً أعلى لخصائص مجتمع الدراسة. ومن (46) معلماً بنسبة(30%) و(254) معلمة بنسبة (36%) من حجم المجتمع. وقد اختيرت عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات بالطريقة الطبقية العشوائية كما هو مبين في جدول رقم (1).

جدول رقم (1) مجتمع وعينة الدراسة

	مجتمع الدراسة	عينة الدراسة	النسبة المئوية
مديرون	22	22	100%
معلمون	151	46	30%
معلمات	704	254	36%
المجموع	877	322	

وصف عينة الدراسة:

يبين جدول رقم (2) وصف عينة الدراسة للمعلمين تبعا للمتغيرات المستقلة

المتغير المستقل		العدد	النسبة المئوية %
الجنس	ذكور	46	15.3
	إناث	254	84.7

المؤهل العلمي	دبلوم بعد الثانوية	36	12.0
	بكالوريوس	67	22.3
	بكالوريوس+دبلوم تربية	159	53.0
	ماجستير فأعلى	38	12.7
الخبرة العملية	أقل من 5 سنوات	67	22.3
	من 5 إلى 10 سنوات	86	28.7
	أكثر من 10 سنوات	147	49.0

جدول رقم (3) وصف عينة الدراسة للمديرين تبعا للمتغيرات المستقلة

المتغير المستقل		العدد	النسبة المئوية %
الجنس	ذكور	12	54.5
	إناث	10	45.5
المؤهل العلمي	بكالوريوس+دبلوم تربية	14	63.6
	ماجستير فأعلى	8	36.4
الخبرة العملية	أقل من 5 سنوات	1	4.5
	من 5 الى 10 سنوات	1	4.5
	أكثر من 10 سنوات	20	91

أدوات الدراسة

شملت الدراسة أداتين هما:

الأداة الأولى: الاستبانة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتطوير أداة بحث رئيسية (استبانة) وذلك بعد الرجوع إلى الأدب التربوي لكل من البدري (2005)، وحمدان (2006) وبدران (2006)،

والعجمي (2007)، وتقرير تقييم المفتشين التربويين للمديرين (1978)، (مترجم عن اللغة العبرية). تم تطوير استبانتين، احداهما للمديرين، والأخرى للمعلمين. أعدت استبانة موجهة للمعلمين وأخرى للمديرين، وفيما يلي تفصيل لهما:

تكونت الاستبانة الموجهة للمعلمين وللمديرين من جزأين أساسيين كما هو مبين في ملحق رقم (1) . أما الاستبانة التي تم توجيهها إلى المديرين فاحتوت على جزء ثالث كما هو مبين في ملحق رقم (2). وفيما يلي وصف للأداة:

الجزء الأول : عبارة عن معلومات عامة عن المبحوثين من حيث:

- الجنس (ذكر، أنثى).
- المؤهل العلمي (دبلوم " بعد الثانوية العامة" ، بكالوريوس، بكالوريوس ودبلوم تربية، ماجستير فأعلى).
- الخبرة العملية (أقل من خمس سنوات، من 5 سنوات إلى 10، وأكثر من 10 سنوات).

الجزء الثاني: تضمن 62 فقرةً بصورتها النهائية موزعة على أربعة مجالات أساسية هي: دور مدير المدرسة كقائد في الارتقاء بمهنة التعليم، ودوره كمشرف مقيم في الارتقاء بمهنة التعليم، ودوره في تطوير البيئة التعليمية التعلمية، ودوره في تقييم العملية التعليمية.

الجزء الثالث: تم توجيهه إلى المديرين والمديرات فقط، وتضمن جدولاً لتسع مهام ينفذها المدير في مدرسته على مدى العام الدراسي من حيث العدد والمدة الزمنية بالساعة التي يستغرق تنفيذها

والتي تعمل على الارتقاء بالعملية التعليمية. كما تضمنت سؤالاً مفتوحاً يقترح خمسة أدوار لمدير المدرسة في الارتقاء بالعملية التعليمية التعلمية في مدرسته وتطويرها.

تم اعتماد مقياس ليكرت (Likert Scale) الخماسي لتحديد درجة قياس كل فقرة من الفقرات على النحو التالي: الدرجة (1) – مطلقاً، الدرجة (2) – نادراً، الدرجة (3) – أحياناً، الدرجة (4) – غالباً، الدرجة (5) – دائماً. وقد أعطيت أوزان للدرجات الخمس لتحديد مدى إسهام المدير لبنـــود فقرات الاستبانة اعتماداً على المتوسط الحسابي كما يلي:

1- درجة إسهام قليلة جداً إذا كان المتوسط الحسابي أقل من (1.5).

2- درجة إسهام قليلة إذا كان المتوسط الحسابي (من 1.5 إلى أقل من 2.5).

3- درجة إسهام متوسطة إذا كان المتوسط الحسابي (من 2.5 إلى أقل مـــن 3.5).

4- درجة إسهام كبيرة إذا كان المتوسط الحسابي (من 3.5 إلـــى أقـــل مـــن 4.5).

5- درجة إسهام كبيرة جداً إذا كان المتوسط الحسابي (من 4.5) فأكثر.

الأداة الثانية: المقابلات

شملت المقابلات سبعة أسئلة وضعتها الباحثة اعتماداً على الأدب الـــتربوي ومســـتندة إلـــى مجالات الاستبانة المتعلق بدور مدير المدرسة بتطوير العملية التعليمية التعلمية، حيث تم عرضها على المحكمين، وتمت الموافقة عليها وعرضها على عينة استطلاعية. واستغرقت المقابلة الواحدة أربعين دقيقة.ملحق رقم (3) وملحق رقم (4).

ولتدعيم نتائج الدراسة تم اقتباس بعض من أقوال المبحوثين في تحليل النتائج ومناقشتها.

صدق أداتي الدراسة

تأكدت الباحثة من الصدق الخارجي لأدوات الدراسة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين تكونت من 9 أفراد من حملة الدكتوراه والاختصاص في مجال الإدارة التربوية وذوي خبرة واختصاص في هذا المجال.

وقد أبدوا رأيهم في كل بند من بنود الاستبانة الأولية البالغة (79) فقرةً فيما إذا كانت ملائمة أو غير ملائمة بارتباطها بالمجال الذي تضمنها، واقتراح التعديل في صياغتها أو حذفها او إضافة مجالات أخرى ذات أهمية من ناحية أخرى.وتم إجراء التعديلات بناء على مراجعة توصيات لجنة المحكمين، وتدقيقها لغوياً من قبل المختصين، وبذلك تكونت الأداة بصورتها النهائية من (62) فقرةً موزعين على أربعة مجالات وهي:

المجال الاول: دور المدير كقائد في الارتقاء بمهنة التعليم، من الفقرة 1 – 18.

المجال الثاني: دور المدير كمشرف مقيم في الارتقاء بمهنة التعليم من الفقرة 19 – 35.

المجال الثالث: دور المدير في تطوير البيئة التعليمية التعلمية، من الفقرة 36 – 50.

المجال الرابع: دور المدير في تقييم العملية التعليمية، من الفقرة 51 – 62.

وتظهر المجالات الأربعة في الاستبانة المبينة في ملحق رقم (1).

ثبات الأداة

تم توزيع الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من عشرين معلماً ومعلمة، واثني عشر مديراً ومديرة من خارج عينة الدراسة، وهي المدارس التي تضم بالإضافة إلى صفوف الأول حتى السادس، صفوف السابع والثامن والتاسع. واستخدم البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) لحساب ثبات الأداة باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha – للعينة الاستطلاعية لمعرفة الاتساق الداخلي للبنود، فكانت لجميع المجالات (0.98) وهي على النحو التالي كما هو مبين في الجدول رقم (4).

جدول رقم (4) ثبات الأداة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) للعينة الاستطلاعية

الرقم	المجال	عدد الفقرات	معامل ألفا
.1	دور المدير كقائد للارتقاء بمهنة التعليم	18	0.93
.2	دور المدير كمشرف للارتقاء بمهنة التعليم	17	0.94
.3	دور المدير في تطوير البيئة التعليمية	15	0.95
.4	دور المدير في تقييم العملية التعليمية	12	0.91
	لجميع الفقرات	62	0.98

إجراءات الدراسة

وزعت الباحثة الاستبانات على عينة الدراسة وأجرت المقابلات. وتم توزيع 300 استبانة عشوائياً على المعلمين والمعلمات الموزعين على 22 مدرسة ابتدائية حسب نسبة عدد المعلمين

والمعلمات في كل مدرسة. وتم توزيع 22 استبانة على 22 مديراً ومديرة للمدارس الابتدائيـــة. وتم استرجاع الاستبانات بنسبة 100% أي 322 استبانة للمعلمين والمديرين. تم إدخال البيانات وتحليلها إحصائيا باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS.

كما تم إجراء مقابلات معمقة فردية مع أربعة معلمين وأربع معلمات، ومديرين ومديرتين.

وقد اعتمدت المقابلات على الحوار والنقاش من أجل الحصول على البيانات المطلوبة وتحليلها ومن ثم ترميزها.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات المستقلة والتابعة التالية:

1. المتغيرات المستقلة:

1. الجنس: وهو ذو مستويين:

1. ذكر. 2. أنثى.

2. المؤهل العلمي: وهو ذو أربعة مستويات:

1. دبلوم (بعد الثانوية العامة). 2. بكالوريوس.
3. بكالوريوس ودبلوم تربية. 4. ماجستير فأعلى.

ج. الخبرة العملية: وهي ذات ثلاثة مستويات:

1. أقل من خمس سنوات.
2. من 5 إلى 10 سنوات.

3. أكثر من 10 سنوات.

2. **المتغيرات التابعة:**

وهي استجابة عينة الدراسة من معلمي ومعلمات ومديري ومديرات المدارس الابتدائيـــة على استبانة الدراسة والاستجابة على أسئلة المقابلات.

المعالجة الإحصائية

قامت الباحثة باستخدام الرزمة الإحصائية (SPSS) للتحليل الإحصـــائي، وذلـــك باســـتخدام التحليل العاملي وكرونباخ ألفا، وحساب المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية لإجابـــات المعلمين والمعلمات والمديرين والمديرات على فقرات ومجالات الاستبانة، واختبار t - test ، واختبار تحليل التباين الاحادي ال One way - ANOVA.

الفصل الرابع

عرض النتائج وتحليليها

تضمن هذا الفصل عرضا لنتائج الدراسة حسب إجابات أفراد عينة الدراسة على أداتي الدراسة الاستبانة والمقابلات. وفيما يلي عرض لتلك النتائج:

نتائج التحليل الوصفي

للإجابة عن أسئلة الدراسة وفرضياتها تم جمع البيانات وتحليليهـــا مـــن خلال أداة الدراســـة باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS.

وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة حسب الأسئلة والفرضيات:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما مدى إسهام مدير المدرسة في الارتقاء بمهنة التعليم في مدارس القدس الشرقية التابعة لوزارة المعارف من وجهة نظر المديرين والمعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لجميع فقـــرات كـــل مجال من مجالات الدراسة كما هو مبين في ملحق رقم (7). ويبين جدول رقم (5)، و(6)، و(7)، و(8) تفصيلا لهذا الملحق.

جدول رقم (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الأول "دور المـــدير كقائد في الارتقاء بمهنة التعليم" لاستجابات المعلمين والمديرين

	الفقرات	المعلمون ن=300		المديرون ن=22	
		المتوســـط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوســـط الحسابي	الانحراف المعياري
المجال الأول: دور المدير كقائد في الارتقاء بمهنة التعليم					
1	يعمل مع المعلمين على تحديد الأهداف لتحقيق الرؤية التعليمية التعلمية	3.59	0.68	4.64	0.49
2	يعمل مع المعلمين على تطوير رؤية مشتركة للعملية التعليمية	3.50	0.82	4.59	0.50

3	يشجع المعلمين على العمل كفريق	3.51	0.74	4.82	0.39
4	يشارك المعلمين في رسم سياسة واضحة للعملية التعليمية للمدرسة	3.43	0.81	4.41	0.50
5	يشجع المعلمين على تجربة إستراتيجيات وأساليب تعليمية جديدة	3.43	0.76	4.54	0.59
6	يشرك المعلمين في اتخاذ القرارات المتعلقة بالعملية التعليمية	3.19	0.78	4.36	0.49
7	يشجع على تنمية القيادات التعليمية في المدرسة	3.23	0.89	4.82	0.39
8	يوفر الدوافع اللازمة للنشاط في العمل	3.35	0.76	4.45	0.59
9	يدعم التفاعل الاجتماعي بين الأفراد والمجموعات لتحقيق الرؤية التعليمية التعلمية للمدرسة	3.17	0.74	4.45	0.51
10	يهيئ لعلاقات مهنية متميزة بين المعلمين	3.11	0.82	4.59	0.50
11	يدعم حرية إبداء الرأي واقتراح البدائل لتحسين التعليم والتعلم	3.00	0.84	4.59	0.50
12	يتابع المستجدات في التعليم والتعلم بهدف التعلم والتطوير المهني	2.95	0.86	4.55	0.51
13	يشجع المعلمين على الابتكار	2.96	0.82	4.55	0.51
14	يشجع المعلمين على التعاون لتحقيق الرؤية التعليمية للمدرسة	2.95	0.86	4.59	0.59
15	يعمل من خلال ممارساته باتجاه تعلم الطالب والمعلم	3.02	0.86	4.45	0.59
16	يتكلم عن قيمة التعلم باستمرار معبراً عنها في عدة مناسبات	2.96	0.87	4.23	0.75
17	ينظم وقت عمله	2.93	0.97	4.23	0.68
18	يشجع المعلمين والطلاب على التعلم باستخدام أنشطة وممارسات كالحفلات، والجوائز، والمسابقات، والشعارات والإعلانات	2.96	0.77	4.64	0.49
المجال الأول بشكل عام		3.18	520.	4.53	350.

يتبين من نتائج جدول رقم (5) أن أعلى متوسط حسابي لاستجابات المعلمين كان للفقرة 1 المتعلقة بعمل المدير مع المعلمين على تحديد الأهداف لتحقيق الرؤية التعليمية حيث بلغت 3.59، والفقرة 3 المتعلقة بتشجيع المدير للمعلمين للعمل كفريق حيث بلغت 3.51، والفقرة 2 المتعلقة بعمل المدير على تطوير رؤية مشتركة للعملية التعليمية حيث بلغت 3.50، والفقرة 4 المتعلقة بمشاركة المدير للمعلمين في رسم سياسة واضحة للعملية التعليمية للمدرسة، فبلغت 3.43، والفقرة 5 المتعلقة بتشجيع المعلمين على تجربة إستراتيجيات وأساليب تعليمية جديدة فبلغت 3.43، والفقرة 8 المتعلقة بعمل المدير على توفير الدوافع اللازمة للنشاط في العمل فبلغت 3.35.

بينما كان أقل متوسط حسابي للفقرة 17 المتعلق بتنظيم المدير لوقت عمله فبلغت 2.93، تليها الفقرتان 12 و 14 المتعلقتان بمتابعة المدير المستجدات في التعليم والتعلم بهدف التعلم والتطـــوير المهني وتشجيع المعلمين على التعاون لتحقيق الرؤية التعليمية للمدرسة فبلغت 2.95، ومـــن ثـــم الفقرات 13 و 16 و 18 حيث بلغ المتوسط الحسابي لتلك الفقرات 2.96. أما المتوسط الحســـابي لاستجابات المديرين لهذا المجال فكانت متقاربة وتراوحت ما بين 4.23 الى 4.82.

جدول رقم (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثاني "دور المـــدير كمشرف مقيم في الارتقاء بمهنة التعليم" لاستجابات المعلمين والمديرين

	الفقرات	المعلمون ن=300		المديرون ن=22	
		المتوســـط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوســـط الحسابي	الانحـــراف المعياري
	المجال الثاني: دور المدير كمشرف مقيم في الارتقاء بمهنة التعليم				
19	يقوم إشرافه على أساس المشاركة مع المعلم	2.97	0.85	4.50	0.51
20	يعمل على رفع مستوى المعلم المهني بشكل مستمر	3.03	0.76	4.68	0.48
21	يشجع على تطوير أساليب جديدة لتطوير العملية التعليمية	2.96	0.85	4.73	0.45
22	يهدف إشرافه الى تحسين نمو الطلاب وتعلمهم	2.76	0.81	4.91	0.29
23	يحدد احتياجات المعلمين التعليمية	2.78	0.85	4.14	0.64
24	يعمل على توفير برامج التطوير المهني حسب احتياجات المعلمين	2.81	0.81	4.04	0.65
25	يشجع استخدام أسلوب حل المشكلات	2.96	0.86	4.50	0.60
26	يعتمد برامج تطويرية هادفة للمعلمين كالأبحاث	2.86	0.78	3.77	0.68
27	يهدف إشرافه إلى مساعدة المعلم على تطوير نفسه	2.74	0.99	4.50	0.51

28	يقوم إشرافه على التفاعل بين الزملاء	2.86	0.89	4.50	0.51
29	يوفر للمعلم الثقة للتعبير عن مشكلاته التعليمية	2.73	0.88	4.68	0.48
30	يدعم المعلم على إثراء المنهاج	2.89	0.90	4.64	0.49
31	يشجع على تبادل الخبرات والآراء بين المعلمين	2.82	0.92	4.68	0.48
32	يعمل على رعاية المعلمين الجدد وسبل تطورهم	2.68	0.86	4.64	0.49
33	يثير تفكير المعلمين حول جوانب مختلفة للعملية التعليمية	2.68	0.87	4.45	0.51
34	يلائم برامج التطوير المهني مع الرؤى والأهداف التعليمية	2.90	0.82	4.23	0.61
35	يشجع المعلم على التأمل الذاتي في عمله	2.91	0.80	4.36	0.58
	المجال الثاني بشكل عام	2.84	570.	4.47	310.

يبين جدول رقم (6) أن أعلى متوسط حسابي لاستجابات المعلمين عن دور المدير كمشـــرف تربوي مقيم كانت للفقرة 20 التي تنص على عمل المدير على رفع مستوى المعلم المهني بشـــكل مستمر حيث بلغت 3.03.

بينما باقي الفقرات كان متوسطها أقل من 3 منها فقرة 19 التي تنــص علــى عمــل المــدير كمشرف على أساس المشاركة مع المعلم حيث بلغت 2.97، وتلتها الفقرتان 21 و 25 التي يشجع بها المدير على تطوير المعلم لأساليب جديدة واستخدام أسلوب حل المشكلات.

كما حظيت الفقرتان 32 و 33 على أقل المتوسطات الحسابية حيث يرى المعلمون أن المدير لا يعمل بشكل كاف على رعاية المعلمين الجدد وسبل تطويرهم، كما لا يعمل جاهداً على إثارة تفكير المعلمين حول جوانب مختلفة للعملية التعليمية حيث بلغ المتوسط الحسابي 2.68 لكلا الفقرتين.

أما المتوسط الحسابي لاستجابات المديرين فتراوحت ما بين 4.04 و 4.91، أي أن استجاباتهم ومرتفعة نسبيا نسبة إلى استجابات المعلمين.

جدول رقم (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثالث "دور المـــدير في مجال تطوير البيئة التعليمية في الارتقاء بمهنة التعليم" لاستجابات المعلمين والمديرين

	الفقرات	المعلمون ن= 300		المديرون ن= 22	
		المتوســـط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوســـط الحسابي	الانحـــراف المعياري
	المجال الثالث: دور المدير في مجال تطوير البيئة التعليمية التعلمية				
36	يوفر بيئة تعليمية تدعم المجازفة وتجربة أفكار وممارسات جديدة	2.71	0.79	4.36	0.58
37	يوفر أنشطة تعلمية لرفع كفاءة المعلمين	2.62	0.87	4.45	0.51
38	يعمل على تفعيل دور الأسرة كشريك في العملية التعليمية	2.89	0.83	4.14	0.64
39	يعمل مع المعلمين على توفير بيئة تدعم بناء شخصية الطلاب	2.81	0.75	4.59	0.50
40	يستمع الى المعلمين بانفتاح حول ممارساتهم المهنية	2.87	0.79	4.77	0.43
41	يوفر بيئة تشجع المعلمين على العمل التعاوني	2.61	0.87	4.64	0.49
42	يوفر بيئة تعليمية تدعم الاستقلالية المهنية للمعلم	2.72	0.90	4.45	0.51
43	يوفر بيئة تدعم الحوار البناء	2.74	0.83	4.41	0.59
44	يوفر بيئة تدعم تجويد نوعية التعليم	2.74	0.80	4.27	0.55
45	يوفر بيئة تدعم انتماء المعلمين للعملية التعليمية	2.87	0.78	4.50	0.60
46	يدعم أنشطة تجعل التعليم أكثر متعة وجاذبية	2.88	0.70	4.68	0.48
47	يوفر بيئة تعليمية تدعم المعلم كقائد تربوي	2.79	0.79	4.45	0.59
48	يوفر للمعلمين مجالات للحوار حول التطور المهني	2.86	0.69	4.64	0.49
49	يسهل عملية الاتصال بين المعلمين وأولياء الأمور	2.69	0.89	4.73	0.45
50	يوفر أنشطة لتوثيق الصلة بين المدرسة والمجتمع المحلي	2.86	0.73	4.64	0.49
	المجال الثالث بشكل عام	2.78	560.	4.52	360.

تبين نتائج جدول رقم (7) أن متوسط جميع فقرات مجال دور المدير في تطوير البيئة التعليمية كانت متقاربة بين متوسط 2.61 ومتوسط 2.89، إنما أقل من المتوسط 3.00. فمثلاً أعلاها كان للفقرة 38 التي يعمل بها المدير على تفعيل دور الأسرة كشريك في العملية التعليمية، حيث بلغ متوسطها 2.89، تليها الفقرة 46 التي يدعم بها المدير أنشطة تجعل التعليم أكثر متعة، والفقرتان 40 و 45 تشيران إلى أن المدير يستمع إلى المعلمين بانفتاح حول ممارساتهم المهنية، ويوفر بيئة تدعم انتماء المعلمين للعملية التعليمية. أما أقل المتوسطات الحسابية فكانت للفقرة 41 التي تنص على توفير المدير بيئة تشجع المعلمين على العمل التعاوني حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الفقرة 2.61. والفقرة 37 التي تنص على عمل المدير في توفير أنشطة تعلمية لرفع كفاءة المعلمين حيث بلغت 2.62. أما استجابات المديرين فلم تظهر فروقات كبيرة في المتوسطات الحسابية لاستجاباتهم فتراوحت ما بين 4.14 الى 4.77.

جدول رقم (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الرابع "دور المدير في مجال تقييم العملية التعليمية" في الارتقاء بمهنة التعليم لاستجابات المعلمين والمديرين

	الفقرات	المعلمون ن= 300		المديرون ن= 22	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	المجال الرابع: دور المدير في مجال تقييم العملية التعليمية				
51	يقيم وضع المدرسة الحالي بناء على الرؤية التعليمية للمدرسة	2.73	0.80	4.50	0.60
52	يختار نماذج قياس وتقييم مناسبة لقياس أهداف المدرسة العامة وأداء الطلاب	2.79	0.81	4.54	0.59
53	يختار أدوات مناسبة لتقييم أداء الطلاب	2.64	0.85	4.50	0.51
54	يقيم أداء المعلمين بموضوعية	2.71	0.76	4.64	0.49
55	يشجع المعلم على التقييم الذاتي لأدائه	2.81	0.77	4.73	0.45
56	يقدم تقارير عن أداء المعلمين للجهات المعنية	2.77	0.85	4.23	0.81
57	يساعد المعلم على إبراز نقاط القوة والضعف في أدائه	2.78	0.82	4.54	0.51
58	يعمل على صياغة معايير قياس للمعلمين	2.78	0.75	4.41	0.50
59	يقيم أداء المعلمين في ضوء معايير قياسية	2.82	0.68	4.54	0.51
60	يشرك المعلمين في عملية اختيار أدوات التقييم	2.73	0.71	4.41	0.59
61	يشرك المعلمين في تحديد معايير للقياس	2.61	0.75	4.36	0.58
62	يناقش مع المعلمين نتائج التقييم	2.88	0.68	4.77	0.43
	المجال الرابع بشكل عام	2.75	0.54	4.51	0.35

تبين نتائج جدول رقم (8) أن متوسط جميع فقرات مجال دور المدير في تقييم العملية التعليمية التعلمية كان أقل من 3، وأعلاها كان للفقرة 62 المتعلقة بمناقشة المدير نتائج التقييم مع المعلمين حيث بلغت 2.88، ثم تلتها الفقرة 59 التي يقيّم المدير أداء المعلمين في ضوء معايير قياسية حيث بلغت 2.81. أما أقل المتوسطات الحسابية فكانت للفقرة 61 التي تنص على إشراك المدير للمعلمين في تحديد معايير للقياس حيث بلغت 2.61، ثم تلتها الفقرة 53 التي تنص على اختيار المدير أدوات مناسبة لتقييم أداء الطلاب حيث بلغت 2.64. أما استجابات المديرين فتراوحت ما بين 4.23 و 4.77 ولم تكن ذات فروق واضحة ما بين الفقرات.

جدول رقم (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإسهام مدير المدرسة في الارتقـــاء بمهنة التعليم من وجهة نظر المعلمين والمديرين

المجال	المعلمون ن= 300		المديرون ن= 22	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحـــراف المعياري
دور المدير كقائد في الارتقاء بمهنة التعليم	3.18	0.52	4.53	.350
دور المدير كمشرف مقيم فـــي الارتقـــاء بمهنـــة التعليم	2.84	.570	4.47	.310
دور المدير في تطوير البيئة التعليمية التعلمية	2.78	0.56	4.52	.360
دور المدير في تقييم العملية التعليمية	2.75	.540	4.51	.350
إسهام مدير المدرسة في الارتقاء بمهنة التعليم	2.91	0.50	4.51	.290

يتضح من نتائج جدول رقم (9) ونتائج ملحق رقم (7)، ومن خلال المتوســطات الحســابية لاستجابات المعلمين والمديرين على جميع فقرات الاستبانة أن هناك اختلافا كبيرا بيــن وجهــتي نظر المعلمين والمديرين نحو إسهام مدير المدرسة في الارتقاء بمهنة التعليــم مــن حيــث: دور المدير كقائد في الارتقاء بمهنة التعليم حيث بلغ المتوسط الحسابي لاســتجابات المعلميــن 3.18 بانحراف معياري 0.52. بينما بلغ المتوسط الحسابي لاســتجابات المــديرين 4.53 بــانحراف معياري 0.35.

ودور المدير كمشرف مقيم في الارتقاء بمهنة التعليم حيث بلغ المتوسط الحسابي لاســتجابات المعلمين 2.84 بانحراف معياري 0.57. بينما بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات المديرين 4.47 بانحراف معياري 0.31.

ودور المدير في مجال تطوير البيئة التعليمية التعلمية حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات المعلمين 2.78 بانحراف معياري 0.56. بينما بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات المديرين 4.52 بانحراف معياري 0.36، ودور المدير في مجال تقييم العملية التعليمية حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات المعلمين 2.75 بانحراف معياري 0.54. بينما بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات المديرين 4.51 بانحراف معياري 0.35.

من خلال النتائج السابقة كان أقل متوسط حسابي لاستجابات المعلمين للمجال الرابع دور المدير في مجال تقييم العملية التعليمية حيث بلغت 2.75. أما أعلى متوسط حسابي لاستجابات المعلمين فكان لمجال دور المدير كقائد للارتقاء بمهنة التعليم حيث بلغ 3.18. بينما كان المتوسط الحسابي لاستجابات المديرين متقارباً إلى حد كبير لجميع المجالات فتراوحت المتوسطات الحسابية لاستجاباتهم ما بين 4.47 – 4.53.

وبذلك يتبين من خلال وجهة نظر المعلمين أن درجة إسهام مدير المدرسة في الارتقاء بمهنة التعليم هي درجة متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (2.91) بانحراف معياري (0.50). أما من وجهة نظر المديرين فقد كانت درجة إسهام مدير المدرسة للارتقاء بمهنة التعليم كبيرة جدا حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (4.51) بانحراف معياري (0.29).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والسؤال الثالث:

السؤال الثاني:

هل توجد فروق في متوسطات تقييم المعلمين للمديرين نحو الارتقاء بمهنة التعليم حسب الجنس والخبرة والمؤهل العلمي؟

السؤال الثالث:

هل توجد فروق في متوسطات تقييم المديرين لأنفسهم نحو الارتقاء بمهنة التعليم حسب الجنس والخبرة والمؤهل العلمي؟

للإجابة عن هذين السؤالين تم فحص الأسئلة الفرعية التي انبثقت عنهما، فتم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجال من مجالات الاستبانة تبعاً لاستجابات المعلمين والمديرين والنتائج في الجداول (10)، (11)، (12)، (13) تبين ذلك.

وكانت الأسئلة الفرعية كالتالي:

1. هل توجد فروق في متوسطات تقييم المعلمين للمديرين نحو دور المدير كقائد تربوي في الارتقاء بمهنة التعليم حسب الجنس والخبرة والمؤهل العلمي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال دور المدير كقائد في الارتقاء بمهنة التعليم والجدول رقم (10) يبين ذلك.

جدول رقم (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين والمديرين نحو دور المدير كقائد تربوي (المجال الاول) تبعاً لمتغير الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي.

	المعلمون	المديرون

المتغير المستقل		ن = 300		ن = 22	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكور	3.14	0.55	4.44	0.32
	إناث	3.19	0.51	4.64	0.38
الخبرة	أقل من 5 سنوات	3.18	0.53	3.72	–
	من 5–10 سنوات	3.22	0.56	4.39	–
	أكثر من 10 سنوات	3.15	0.49	4.57	0.32
المؤهل العلمي	دبلوم (بعد الثانوية)	3.42	0.63	–	–
	بكالوريوس	3.11	0.54	–	–
	بكالوريوس ودبلوم	3.14	0.49	4.48	0.39
	ماجستير فأعلى	3.23	0.43	4.60	0.29

ملاحظة: أدنى مؤهل لمديري مدارس المعارف في القدس الشرقية هو بكالوريوس مع دبلوم تربية.

تبين النتائج في جدول (10) أن المعلمات يقيّمن المدير كقائد تربوي أكثر مما يقيمه المعلمون، حيث بلغ المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمعلمات والمعلمين على الترتيب 3.19 ، 0.51 ، 3.14 ، 0.55. وكذلك كان للمديرات والمديرين حيث كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية هي على الترتيب 4.64 ، 0.38 ، 4.44 ، 0.32 .

أما من حيث الخبرة فنلاحظ أن المعلمين الذين خبرتهم من 5–10 سنوات يقيمون المدير كقائد تربوي أكثر من غيرهم من المعلمين، بينما المديرون الذين خبرتهم أكثر من 10 سنوات يقيمون المدير كقائد تربوي أكثر من غيرهم من المديرين، آخذين بالاعتبار أن معظم المديرين لديهم خبرة تفوق عشر سنوات.

أما من حيث المؤهل العلمي فنلاحظ أن المعلمين الذين لديهم مؤهل علمي دبلوم بعد الثانوية يقيمون المدير كقائد تربوي أكثر من غيرهم من المعلمين، بينما نلاحظ أن المديرين الذين مؤهلهم العلمي ماجستير فأعلى هم من يقيمون المدير كقائد تربوي أكثر من غيرهم من المديرين.

مما يعني أن تقييم المعلمين للمديرين حسب الجنس والخبرة والمؤهل العلمي أعلى من درجة تقييم المديرين لأنفسهم من حيث دور المدير كقائد تربوي.

2. هل توجد فروق في متوسطات تقييم المعلمين للمديرين نحو دور المدير كمشرف تربوي مقيم في الارتقاء بمهنة التعليم حسب الجنس والخبرة والمؤهل العلمي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين والمديرين نحو دور المدير كمشرف تربوي مقيم والجدول رقم (11) يبين ذلك.

جدول رقم (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين والمديرين نحو دور المدير كمشرف تربوي مقيم (المجال الثاني) تبعاً لمتغير الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي.

المتغير المستقل		المعلمون ن = 300		المديرون ن = 22	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكور	2.88	0.57	4.45	0.31
	إناث	2.84	0.57	4.49	0.33
الخبرة	أقل من 5 سنوات	2.87	0.61	4.11	–

	من 5–10 سنوات	2.90	0.60	4.05	–
	أكثر من 10 سنوات	2.80	0.53	4.51	0.30
المؤهل العلمي	دبلوم (بعد الثانوية)	2.99	0.67	–	–
	بكالوريوس	2.86	0.62	–	–
	بكالوريوس ودبلوم	2.79	0.53	4.43	0.35
	ماجستير فأعلى	2.88	0.53	4.53	0.25

ملاحظة: أدنى مؤهل لمديري مدارس المعارف في القدس الشرقية هو بكالوريوس مع دبلوم تربية.

تبين نتائج هذا السؤال الموضحة بجدول رقم (11) أن المعلمين يقيّمون دور المدير كمشرف تربوي مقيم أعلى مما تقيّمه المعلمات، بينما نظرة المديرات للمدير كمشرف تربوي مقيم أعلى من نظرة المديرين.

أما من حيث الخبرة فنلاحظ أن المعلمين الذين خبرتهم من 5–10 سنوات ينظرون إلى المدير كمشرف تربوي مقيم بدرجة أعلى من غيرهم من المعلمين، بينما يرى المديرون الذين خبرتهم أكثر من 10 سنوات دور المدير كمشرف تربوي مقيم أعلى مما يراه غيرهم من المديرين، آخذين بالاعتبار أن معظم المديرين لديهم خبرة تفوق عشر سنوات.

أما من حيث المؤهل العلمي فإن رؤية المعلمين الذين يحملون درجة الدبلوم بعد الثانوية تختلف عن رؤية غيرهم من المعلمين لدور المدير كمشرف تربوي مقيم، والمديرون الذين يحملون درجة الماجستير فأعلى تختلف نظرتهم عن غيرهم من المديرين نحو دور المدير كمشرف تربوي مقيم.

من الملاحظ أن تقييم المعلمين للمديرين حسب الجنس والخبرة والمؤهل العلمي أعلى من تقييم المديرين لأنفسهم نحو دور المدير كمشرف تربوي مقيم.

3. هل توجد فروق في متوسطات تقييم المعلمين للمديرين نحو دور المدير في تطوير البيئة التعليمية التعلمية في الارتقاء بمهنة التعليم حسب الجنس والخبرة والمؤهل العلمي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين والمديرين نحو دور المدير في تطوير البيئة التعليمية التعلمية، والجدول رقم (12) يبين ذلك.

يتضح من نتائج جدول رقم (12) أن المعلمات يقيّمن المدير بدرجة أعلى مما يقيمه المعلمون نحو دور المدير في تطوير البيئة التعليمية التعلمية، وكذلك يقيّم المديرون دور المدير في تطوير البيئة التعليمية التعلمية أعلى مما تقيمه المديرات.

أما من حيث الخبرة فنلاحظ أن المعلمين الذين خبرتهم أقل من 5 سنوات يقيّمون دور المدير في تطوير البيئة التعليمية التعلمية أعلى مما يقيمه غيرهم من المعلمين، بينما المديرون الذين خبرتهم أكثر من 10 سنوات هم من يقيمون دور المدير بدرجة أعلى مما يقيّمه غيرهم من المديرين في هذا المجال، آخذين بالاعتبار أن معظم المديرين لديهم خبرة تفوق عشر سنوات.

جدول رقم (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين والمديرين نحو دور المدير في تطوير البيئة التعليمية التعلمية (المجال الثالث) تبعاً لمتغير الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي.

المتغير المستقل		المعلمون ن = 300		المديرون ن = 22	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكور	2.74	0.58	4.56	0.33
	إناث	2.78	0.55	4.46	0.41
الخبرة	أقل من 5 سنوات	2.86	0.58	4.06	–
	من 5–10 سنوات	2.78	0.61	3.80	–
	أكثر من 10 سنوات	2.74	0.51	4.57	0.32
المؤهل العلمي	دبلوم (بعد الثانوية)	3.00	0.72	–	–
	بكالوريوس	2.76	0.61	–	–
	بكالوريوس ودبلوم	2.72	0.49	4.45	0.42
	ماجستير فأعلى	2.83	0.49	4.63	0.20

ملاحظة: أدنى مؤهل لمديري مدارس المعارف في القدس الشرقية هو بكالوريوس مع دبلوم تربية.

أما من حيث المؤهل العلمي فإن المعلمين الذين يحملون درجة الدبلوم بعد الثانوية هم من ينظرون إلى دور المدير في تطوير البيئة التعليمية التعلمية أعلى مما ينظر إليه غيرهم من

المعلمين، بينما نلاحظ أن المديرين الذين يحملون درجة الماجستير فأعلى هم من ينظـــرون إلـــى دور المدير في تطوير البيئة التعليمية التعلمية أعلى من غيرهم من المديرين.

وبذلك فإن تقييم المعلمين للمديرين حسب الجنس والخبرة والمؤهل العلمـــي أعلـــى مـــن تقييـــم المديرين لأنفسهم في مجال دور المدير في تطوير البيئة التعليمية التعلمية.

4. هل توجد فروق في متوسطات تقييم المعلمين للمديرين نحو دور المدير في تطوير العملية التعليمية في الارتقاء بمهنة التعليم حسب الجنس والخبرة والمؤهل العلمي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاســـتجابات المعلمين والمديرين نحو دور المدير في تقييم العملية التعليمية، والجدول رقم (13) يبين ذلك.

جدول رقم (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين والمديرين نحو دور المدير في تقييم العملية التعليمية (المجال الرابع) تبعاً لمتغير الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي.

المتغير المستقل	المعلمون	المديرون
	ن = 300	ن = 22

		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكور	2.66	0.57	4.49	0.36
	إناث	2.77	0.54	4.54	0.35
الخبرة	أقل من 5 سنوات	2.81	0.52	4.42	–
	من 5–10 سنوات	2.76	0.58	4.08	–
	أكثر من 10 سنوات	2.72	0.53	4.54	0.36
المؤهل العلمي	دبلوم (بعد الثانوية)	2.90	0.65	–	–
	بكالوريوس	2.79	0.52	–	–
	بكالوريوس ودبلوم	2.72	0.53	4.47	0.37
	ماجستير فأعلى	2.68	0.54	4.59	0.34

ملاحظة: أدنى مؤهل لمديري مدارس المدارس في القدس الشرقية هو بكالوريوس مع دبلوم تربية.

نلاحظ من نتائج جدول رقم (13) أن المعلمات يقيمن دور المدير في تقييم العملية التعليمية أعلى مما يقيمه المعلمون، وكذلك المديرات يقيمن دور المدير في هذا المجال أعلى مما يقيمه المديرون.

أما من حيث الخبرة فنلاحظ أن المعلمين الذين خبرتهم أقل من 5 سنوات يرون دور المدير في تقييم العملية التعليمية أعلى مما ينظر إليه غيرهم من المعلمين، بينما تختلف نظرة المديرين الذين خبرتهم أكثر من 10 سنوات نحو دور المدير في تقييم العملية التعليمية عن نظرة غيرهم من المديرين، آخذين بالاعتبار أن معظم المديرين لديهم خبرة تفوق عشر سنوات.

أما من حيث المؤهل العلمي فإن المعلمين الذين يحملون درجة الدبلوم بعد الثانوية يقيّمون دور المدير في تقييم العملية التعليمية بدرجة أعلى مما يقيّمه غيرهم من المعلمين، بينما نلاحظ أن المديرين الذين يحملون درجة الماجستير فأعلى هم من يقيّمون دور المدير في تقييم العملية التعليمية أعلى مما يقيمه غيرهم من المديرين.

ونلاحظ بذلك أن تقييم المعلمين للمديرين حسب الجنس والخبرة والمؤهل العلمي أعلى من تقييم المديرين لأنفسهم لمجال دور المدير في تقييم العملية التعليمية التعلمية.

نتائج الفرضيات المتعلقة بالسؤال الثاني:

تم فحص الفرضيات الصفرية التي انبثقت عن السؤال الثاني، وهي كالتالي:

الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ في متوسط استجابة المعلمين لدور المديرين في الارتقاء بمهنة التعليم تعزى إلى جنس المعلم.

من أجل اختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent-Samples t-test)، والجدول رقم (41) يبين نتائج هذا الاختبار.

جدول رقم (14) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابة المعلمين لتقييم المديرين نحو الارتقاء بمهنة التعليم تعزى إلى جنس المعلم

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة (sig)
ذكور	46	2.88	520.	0.45-	298	0.653
إناث	254	2.91	.500			

يتضح من نتائج جدول رقم (14) أن قيمة مستوى الدلالة (sig) تساوي 0.653 وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) المحدد بالفرضية الصفرية، مما يعني قبول الفرضية، وعليه فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ في متوسط استجابة المعلمين لتقييم المديرين نحو الارتقاء بمهنة التعليم يعزى إلى جنس المعلم. أي أنه لا يوجد أثر للجنس على درجة تقييم المعلمين للمديرين نحو الارتقاء بمهنة التعليم.

الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ في متوسط استجابة المعلمين لدور المديرين في الارتقاء بمهنة التعليم تعزى إلى خبرة المعلم.

من أجل اختبار هذه الفرضية حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين لتقييم المديرين نحو الارتقاء بمهنة التعليم تبعا لمتغير الخبرة العملية، والنتائج في الجدول رقم (15) تبين ذلك.

تبين النتائج في جدول رقم (15) أن هناك فروقا بسيطة بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين، ولاختبار فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية، استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One-way analysis of variance)، وجدول رقم (16) يوضح هذه النتائج.

جدول رقم (15) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين لتقييم المديرين نحو الارتقاء بمهنة التعليم تبعا لمتغير الخبرة العملية

الخبرة التعليمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	67	2.95	.510
من 5 الى 10 سنوات	86	2.94	0.54
أكثر من 10 سنوات	147	2.87	0.47

جدول رقم (16) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسط استجابات المعلمين لتقييم المديرين نحو الارتقاء بمهنة التعليم تبعا لمتغير الخبرة العملية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة (sig)
بين المجموعات	3830.	2	1920.	7640.	4670.
داخل المجموعات	74.491	297	2510.		
المجموع	74.874	299			

يتضح من نتائج جدول رقم (16) أن قيمة مستوى الدلالة (sig) تساوي 0.467 وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) المحدد بالفرضية الصفرية، مما يعني قبول الفرضية، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ في متوسط استجابات المعلمين لتقييم المديرين نحو الارتقاء بمهنة التعليم تبعا لمتغير الخبرة العملية. أي أنه لا يوجد أثر للخبرة العملية على درجة تقييم المعلمين للمديرين نحو الارتقاء بمهنة التعليم.

الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ في متوسط استجابة المعلمين لدور المديرين في الارتقاء بمهنة التعليم تعزى إلى المؤهل العلمي.

من أجل اختبار هذه الفرضية حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين لتقييم المديرين نحو الارتقاء بمهنة التعليم تبعا لمتغير المؤهل العلمي، والنتائج في الجدول رقم (17) تبين ذلك.

يتضح من النتائج في جدول رقم (17) أن هناك فروقا بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين، ولاختبار فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية، استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي، النتائج في الجدول رقم (18) تبين ذلك.

جدول رقم (17) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين لتقييم المديرين نحو الارتقاء بمهنة التعليم تبعا لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دبلوم (بعد الثانوية العامة)	36	3.10	.63
بكالوريوس	67	2.90	.53
بكالوريوس+دبلوم تربية	159	2.86	.45
ماجستير فأعلى	38	2.93	.46

جدول رقم (18) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسط استجابات المعلمين لتقييم المديرين نحو الارتقاء بمهنة التعليم تبعا لمتغير المؤهل العلمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة (sig)
بين المجموعات	1.683	3	.5610	2.269	.0810
داخل المجموعات	73.191	296	.2470		
المجموع	74.874	299			

نلاحظ من النتائج في جدول رقم (18) أن قيمة مستوى الدلالة (sig) تساوي 0.081 وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) المحدد بالفرضية الصفرية، مما يعني قبول الفرضية. أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ في متوسط استجابات المعلمين لتقييم المديرين نحو الارتقاء بمهنة التعليم تبعا لمتغير المؤهل العلمي. أي أنه لا يوجد أثر للمؤهل العلمي على درجة تقييم المعلمين للمديرين نحو الارتقاء بمهنة التعليم.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

هل يختلف تقييم المديرين لأنفسهم نحو الارتقاء بمهنة التعليم عن تقييم المعلمين لهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم فحص الفرضيات الصفرية التي انبثقت عنه، وهي:

الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ في درجة تقييم المعلمين للمديرين وتقييم المديرين لأنفسهم نحو الارتقاء بمهنة التعليم.

من أجل اختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، والجدول رقم (19) يبين نتائج هذا الاختبار.

جدول رقم (19) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجة تقييم المعلمين للمديرين ودرجة تقييم المديرين لأنفسهم نحو الارتقاء بمهنة التعليم

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة (sig)
المديرون	22	4.51	0.29	14.782	320	000.
المعلمون	300	2.91	500.			

يتضح من نتائج هذا الجدول أن قيمة مستوى الدلالة (sig) تساوي 0.00 وهي أصغر من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) المحدد بالفرضية الصفرية، مما يعني رفض الفرضية، وعليه فإننا نستطيع أن نستنتج أن هناك اختلافاً في درجة تقييم المعلمين للمديرين ودرجة تقييم

المديرين لأنفسهم نحو الارتقاء بمهنة التعليم لصالح المديرين. أي أن المديرين يـــرون أنهـــم يسهمون بدور كبير في الارتقاء بمهنة التعليم على عكس ما يرى المعلمون.

الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $0.05 \geq \alpha$ في درجة تقييم المعلمين للمديرين وتقييم المديرين لأنفسهم نحو دور المدير في مجال القيادة التربوية.

من أجل اختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، والجدول رقم (20) يبين نتائج هذا الاختبار.

جدول رقم (20) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجـــة تقييـــم المعلميـــن للمديرين ودرجة تقييم المديرين لأنفسهم نحو دور المدير في مجال القيادة التربوية

المتغير	العدد	المتوســـط الحسابي	الانحـــراف المعياري	قيمة (ت)	درجـــــات الحرية	مســـــتوى الدلالة (sig)
المديرون	22	4.53	0.35	11.975	320	000.
المعلمون	300	3.18	0.52			

يتضح من نتائج هذا الجدول أن قيمة مستوى الدلالة (sig) تساوي 0.00، وهي أصـــغر من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) المحدد بالفرضية الصفرية، مما يعني رفض الفرضية، وعليه فإننا نستطيع أن نستنتج أن هناك اختلافاً في درجة تقييم المعلمين للمـــديرين ودرجـــة تقييـــم المديرين لأنفسهم نحو دور المدير في مجال القيادة التربوية. أي أن المـــديرين يـــرون أنهـــم

يسهمون بدور كبير في مجال القيادة التربوية حيث كان المتوسط الحسابي 4.53 وعلى عكس ما يرى المعلمون حيث كان المتوسط الحسابي لتقيمهم 3.18.

الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ في درجة تقييم المعلمين للمديرين وتقييم المديرين لأنفسهم نحو دور المدير في مجال الإشراف التربوي.

من أجل اختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، والجدول رقم (21) يبين نتائج هذا الاختبار.

جدول رقم (21) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجة تقييم المعلمين للمديرين ودرجة تقييم المديرين لأنفسهم نحو دور المدير في مجال الاشراف التربوي

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة (sig)
المديرون	22	4.47	0.31	13.164	320	.000
المعلمون	300	2.84	0.57			

تبين نتائج هذا الجدول أن قيمة مستوى الدلالة (sig) تساوي 0.00 وهي أصغر من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) المحدد بالفرضية الصفرية، مما يعني رفض الفرضية، وعليه فإننا نستطيع أن نستنتج أن هناك اختلافاً في درجة تقييم المعلمين للمديرين ودرجة تقييم المديرين لأنفسهم نحو دور المدير في مجال الإشراف التربوي. أي أن المديرين يرون أنهم

يسهمون بدور كبير في مجال الإشراف التربوي حيث كان المتوسط الحسابي 4.47 وعلى عكس ما يرى المعلمون حيث كان المتوسط الحسابي لتقييمهم متوسطاً بلغ 2.84.

الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ في درجة تقييم المعلمين للمديرين وتقييم المديرين لأنفسهم نحو دور المدير في مجال تطوير البيئة التعليمية التعلمية.

من أجل اختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، والجدول رقم (22) يبين نتائج هذا الاختبار.

جدول رقم (22) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجة تقييم المعلمين للمديرين ودرجة تقييم المديرين لأنفسهم نحو دور المدير في مجال تطوير البيئة التعليمية التعلمية.

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة (sig)
المديرون	22	4.52	0.36	14.394	320	.000
المعلمون	300	2.78	0.56			

نلاحظ من نتائج جدول رقم (22) أن قيمة مستوى الدلالة (sig) تساوي 0.00 وهي أصغر من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) المحدد بالفرضية الصفرية، مما يعني رفض

الفرضية. وعليه فإننا نستطيع أن نستنتج أن هناك اختلافاً في درجة تقييم المعلمين للمـــديرين، ودرجة تقييم المديرين لأنفسهم، نحو دور المدير في مجال تطوير البيئة التعليمية التعلمية. أي أن المديرين يرون أنهم يسهمون بدور كبير في مجال تطوير البيئة التعليمية التعلمية حيث كان المتوسط الحسابي 4.52 على عكس ما يرى المعلمون حيث كان المتوسط الحسابي لتقيمهـــم 2.78.

الفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ في درجة تقييم المعلمين للمديرين وتقييم المديرين لأنفسهم نحو دور المدير في مجال تقييم العملية التعليمية.

من أجل اختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، والجدول رقم (23) يبين نتائج هذا الاختبار.

جدول رقم (23) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجـــة تقييـــم المعلميـــن للمديرين ودرجة تقييم المديرين لأنفسهم نحو دور المدير في مجال تقييم العملية التعليمية.

المتغير	العدد	المتوســـط	الانحـــراف	قيمة (ت)	درجـــــات	مســـــتوى

		الحسابي	المعياري		الحرية	الدلالة (sig)
المديرون	22	4.52	0.35	14.964	320	.000
المعلمون	300	2.75	0.54			

يتضح من نتائج جدول رقم (23) أن قيمة مستوى الدلالة (sig) تساوي 0.00 وهي أصغر من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) المحدد بالفرضية الصفرية، مما يعني رفض الفرضية. وعليه فإننا نستطيع أن نستنتج أن هناك اختلافاً كبيراً في درجة تقييم المعلمين للمديرين ودرجة تقييم المديرين لأنفسهم، نحو دور المدير في مجال تقييم العملية التعليمية. أي تقييم المديرين لأنفسهم بأنهم يسهمون بدور كبير في مجال تقييم العملية التعليمية حيث كان المتوسط الحسابي 4.52 وعلى عكس ما يرى المعلمون حيث كان المتوسط الحسابي لتقيمهم متوسطاً بلغ 2.75.

نتائج تحليل الجزء الثالث من الاستبانة الموجهة للمدير

يبين الجدول (24) استجابة المديرين لهذا الجزء عن المهام التي ينفذها المدير في مدرسته من حيث عددها حسب الفئات المذكورة لكل مهمة من المهمات التي يقوم بها المدير، ومتوسط المعدل الزمني لها بالساعة، علما بأن عشرة مديرين فقط من أصل اثنين وعشرين أجابوا على هذا الجزء، والجدول رقم (24) يبين هذه النتائج:

جدول رقم (24) نتائج تحليل إجابات المديرين عن الجزء الثالث للاستبانة

الرقم	المهمة	*الفئات	العدد	النسبة المئوية 100%	متوسط المعـدل الزمني بالساعة
1	اجتماع فردي مع المعلمين	0 - 10	8	80%	30/40 دقيقة لكل اجتماع
		11 - 20	1	10%	
		21 - 30	1	10%	
	المجموع		10	100%	
2	اجتماع للطاقم ككل	0 - 5	5	50%	ساعتان لكل اجتماع
		6 - 10	3	30%	
		11 - 15	2	20%	
	المجموع		10	100%	
3	ندوات تربوية	0 - 2	7	70%	ساعتان لكل ندوة
		3 - 5	2	20%	
		6 - 8	1	10%	
	المجموع		10	100%	
4	ورشات عمل	0 - 2	6	60%	ساعتان لكل ورشة عمل
		3 - 5	3	30%	
		6 - 8	1	10%	
	المجموع		10	100%	
5	زيارات صفية موثقة	0 - 10	4	40%	45 دقيقة لكل زيارة (حصة كاملة)
		11 - 20	3	30%	
		21 - 30	1	10%	
		31 - 40	1	10%	
		41 - 50	1	10%	
	المجموع		10	100%	
6	دروس نموذجية	0 - 2	4	40%	45 دقيقة لكل
		3 - 5	4	40%	

		8 - 6	2	20%	درس
	المجموع		10	100%	
7	زيارات الزملاء بعضهم لصفوف بعض	2 - 0	5	50%	45 دقيقة لكل زيارة
		5 - 3	3	30%	
		8 - 6	2	20%	
	المجموع		10	100%	
8	ورشات عمل أو دورات التحقت بها في المدرسة	2 - 0	6	60%	3 ساعات لكل ورشة عمل
		5 - 3	2	20%	
		8 - 6	2	20%	
	المجموع		10	100%	
9	اجتماع مع أولياء الأمور لمناقشة أداء الطلبة	2 - 0	4	40%	ساعتان لكل اجتماع
		5 - 3	5	50%	
		8 - 6	1	10%	
	المجموع		10	100%	

* ملاحظة: الفئات تعني عدد المرات للمهام التي ينفذها المدير في مدرسته.

من خلال نتائج الجدول السابق رقم (24) تبين أن المهام التي يقوم بها المدير في مدرسته التي تعمل على توجيه المعلمين وإرشادهم فرديا لأعلى فئة من فئات عدد التنفيذ والتي بلغت من 21 إلى 30 اجتماعاً فردياً للمعلمين على مدار العام الدراسي بنسبة تنفيذ 10%، وهي نسبة منخفضة لمدرسة يعمل بها أكثر من ثلاثين معلماً، وبذلك لا يقوم المدير بالاجتماع فرديا مع المعلم ولو مرة سنوياً.

أما التوجيه والإرشاد الجماعي من خلال اجتماع الطاقم ككل فجاء لأعلى فئة من 11 إلى 15 اجتماعاً سنوياً، بنسبة تنفيذ 20% طوال العام الدراسي. ومن حيث المهام التي تساعد المدير على التطوير الذاتي من خلال حضور ندوات وورشات عمل فجاءت لأعلى فئة من 6 إلى 8 ندوات، وورشات عمل بنسبة 10% يحضرها ويشارك بها المدير في العام الدراسي. أما عن الزيارات الصفية الموثقة التي يقوم بها المدير من أجل التقييم للتحسين ومساعدة المعلم على التطوير فجاءت لأعلى فئة من 41 إلى 50 زيارة صفية بنسبة تنفيذ 10 % للعام الدراسي، وهي إشارة إلى نسبة منخفضة لدور المدير الإشرافي.

وعن مهام التحضير وإجراء دروس نموذجية وزيارات الزملاء بعضهم لصفوف بعض، فكانت لأعلى فئة من 6 إلى 8 دروس، أو زيارة نسبة تنفيذ 20%يقوم بها المدير طوال العام الدراسي. ومن حيث تنفيذ اجتماعات مع أولياء الأمور لمناقشة أداء الطلبة فكان لأعلى فئة إجراء من 6 إلى 8 اجتماعات سنوية نسبة 10 % لقيام المدير بتنفيذها طوال العام الدراسي.

وعن متوسط المعدل الزمني لتنفيذ تلك المهام فإنه مناسب، ويكون مناسباً أكثر لو قام المدير بزيادة عدد تلك المهام. مما يشير إلى أن المدير يهتم بأمور أخرى غير هذه المهام التي لا تسهم بشكل كبير في تطوير العملية التعليمية.

تحليل إجابات السؤال المفتوح الذي طلب من المبحوث اقتراح خمسة أدوار لمدير المدرسة تعمل على الارتقاء بالعملية التعليمية التعلمية وتطويرها في مدرسته:

استجاب على هذا السؤال عشرون مديراً ومديرة. وبعد تفريغ إجابات السؤال المفتوح وعنونتها وترميزها أجمع المديرون بالأغلبية على الأولويات التالية لدور المدير:

1. أن يعمل المدير على تطوير علاقة المدرسة مع المجتمع، ويدعم مشاركة الأهل ويشجعهم على التواصل مع المدرسة، ويكون بذلك صلة الربط بين المدرسة والمجتمع.
2. أن يعمل المدير على دعم المعلم ومساعدته وتشجيعه على التطور، ودعم ظهور قيادات منهم، وان يكون مستمعاً جيداً له ويتحسس حاجاته ويساعد في حل مشاكله حتى لو كان على مستوى شخصي.
3. أن يعمل المدير كموجه ومشرف تربوي في مدرسته، فيقوم بخلق جو تعليمي تربوي،

ويعمل على تغيير أساليب التدريس التقليدية وتطوير أساليب جديدة تلائم المنهاج وتدعمه، وتدعم احتياجات الطلاب، كما يعمل على تقييم أداء الطلاب باستمرار.

4. أن يكون المدير قدوةً لمعلميه من حيث الالتزام وتنظيم الوقت، كما يعمل على تطوير نفسه من خلال دورات الاستكمال لينتقل أثره إلى معلميه وينعكس بدوره على الطلاب.
5. أن يكون المدير مبتكراً ومجدداً في تبني مشاريع جديدة لمدرسته، وأن يختار نشاطات لامنهجية تحفز المعلمين على العمل والطلاب على التعلم، وأن يعمل على دمج التكنولوجيا الحديثة في التعليم ويشجع إبداع الطلاب، كما يعمل على مكافأتهم باستمرار.

خلاصة التحليل الكمي للاستبانة

يتضح من خلال نتائج التحليل الكمي لجميع أجزاء الاستبانة اختلاف وجهات النظر بين المعلمين والمديرين، وتقييم المعلمين للمديرين، وتقييم المديرين لأنفسهم. فيرى المديرون أنهم يقومون بإسهام كبير في الارتقاء بمهنة التعليم، بينما يرى المعلمون أن إسهامهم أقل من ذلك. ويرى المعلمون أن المدير يقوم بدوره القيادي أكثر من قيامه بدوره الإشرافي والتطويري، وأن أدنى إسهام جاء لدوره في مجال تقييم العملية التعليمية. ويتفق المديرون مع المعلمين بقيامهم بدورهم القيادي بدرجة أعلى من قيامهم بدورهم التطويري والتقييمي، وأن أقل إسهام لهم جاء لدورهم الإشرافي. كما يتفق المعلمون والمديرون على أن المدير لا يحسن أداءه واستثمار وقت عمله، حيث حظيت هذه الفقرة بأقل متوسط حسابي لاستجابات المعلمين والمديرين، وأن المدير ينشغل عن متابعة المستجدات في التعليم والتعلم، ولا يبذل مجهوداً في تشجيع تعاون المعلمين لتحقيق الرؤية التعليمية للمدرسة من خلال دوره القيادي، كما لا يعمل على توفير بيئة تشجع

المعلمين على العمل التعاوني من خلال دوره في مجال تطوير البيئة التعليمية. وما يؤكد على تلك النتائج تحليل الجزء الثالث للاستبانة لمهمة زيارات الزملاء بعضهم لصفوف بعض، حيث حظيت أعلى فئة من 6 إلى 8 زيارات التي يقوم بها الزملاء بعضهم لصفوف بعض بنسبة 20%. كما حظيت مهمة التحضير لدروس نموذجية للمواد المختلفة، وحضورها من قبل معلمي المادة للاستفادة بعضهم من بعض للفئة نفسها على نسبة 20 % لتنفيذها أيضا، وهي نسبة متدنية تشير إلى عدم وجود تعاون بين المعلمين بالدرجة التي عبّر عنها المديرون في استجاباتهم عليها بالجزء الثاني من الاستبانة. فلو قام المدير بتهيئة الظروف للمعلمين لتشجيع التعاون وتبادل الآراء والخبرات بينهم، مثل: إعداد جدول زمني مسبق لزيارة الزملاء بعضهم لبعض، لكانت نسبة تنفيذ تلك المهمة أعلى من 20%. علماً بأن تلك الزيارات والدروس النموذجية يمكن اعتبارها نمطاً جديداً وبديلاً لأسلوب التقييم التقليدي للمعلم من أجل تحسين أدائه المهني وتشجيعه على التفكير التأملي من خلال حث المعلمين على إبداء الرأي والمشاركة والمناقشة وإيجاد طرق بديلة للتغيير ولتبادل المعرفة والخبرات.

تبين النتائج أيضا أن للمؤهل العلمي للمعلمين أثراً على رؤيتهم لدور المدير في مجالات الاستبانة الأربعة. فالمعلمون الذين يحملون مؤهلاً علمياً (دبلوم بعد الثانوية) قيّموا إسهام المدير في الارتقاء بمهنة التعليم أكثر مما قيمه غيرهم من المعلمين ذوي المؤهلات العلمية الأخرى، مع أن ذلك الأثر لم يكن ذا دلالة إحصائية.

كما كان للجنس أثر غير دال إحصائيا أيضا، فقد قيّمت المعلمات إسهام المدير للارتقاء بمهنة التعليم أكثر مما قيّمه المعلمون في ثلاثة مجالات من مجالات الاستبانة الأربع. وأما المعلمون فقد قيّموا دور المدير الإشرافي في الارتقاء بمهنة التعليم أكثر مما قيمته المعلمات.

أما المعلمون الذين يتمتعون بخبرة عملية ما بين 5 و 10 سنوات، فقد قيّموا دور المدير كقائد تربوي ومشرف تربوي مقيم أعلى مما قيّمه غيرهم من المعلمين. كما أن المعلمين الذين يتمتعون بخبرة أقل من 5 سنوات قد قيّموا دور المدير في مجال تطوير البيئة التعليمية وتقييم العملية التعليمية أكثر مما قيّمه غيرهم من المعلمين. يعود ذلك إلى أن المعلم يحتاج إلى 5 سنوات ليتم تثبيته بوظيفته حسب قوانين وزارة المعارف، فيكون تقييمه إيجابياً للمدير أكثر من غيره من المعلمين ليحافظ على تثبيت وظيفته.

وتتفق نتائج السؤال المفتوح الذي يقترح خمسة أدوار للمدير في الارتقاء بالعملية التعليمية التعلمية وتطويرها مع نتائج تقييم المدير لنفسه بأن المدير يدرك ويعي بشكل نظري أهمية دوره للارتقاء بمهنة التعليم، ولكنه على أرض الواقع لا يعمل بما يدرك. فهو يدرك أنه المدير المسؤول عن تفعيل دور المدرسة في المجتمع، وهو مسؤول عن دعم المعلم ومساندتة وتشجيعه ، وعليه أن يعمل كموجه ومشرف لمعلميه، وعليه أن يكون قدوةً لمعلميه وطلابه، بالإضافة إلى كونه مبدعاً ومبتكراً ومجدداً في مدرسته. إلا أنه ينتهج الأسلوب التقليدي والروتيني للإدارة فيقوم بأعمال لا تتعدى اتخاذ القرارات وإصدار التعليمات ومتابعة تنفيذها. أما الرؤية والرسالة والخطة والأهداف المدرسية التي يعمل على تحديدها، التي أشار معلموه إلى أنه يحددها، لكنه يحيد عن مساره ولا يتابع تنفيذها وتقييمها. فالمدير بمثابة قائد وقبطان السفينة الذي يحدد ويخطط مسار رحلته ويسير

بناءً عليها ليصل هو ومن معه إلى بر الأمان. وعليه فإن مسؤولية نجاح المدرسة أو فشلها تقـــع على عاتقه.

عرض ومناقشة نتائج المقابلات

يبين ملحق رقم (4) جدول المقابلات مع المديرين والمديرات والمعلمين والمعلمات ومعلومات تتعلق بالجنس والخبرة العملية لكل منهم.

– السؤال الأول: هل توجد وثيقة واضحة تعبر عن رؤية المدرسة ورسالتها ؟ إذا كان الجـــواب نعم، فمن طورها؟ وكيف ؟

يرتبط هذا السؤال بالمجال الأول من الاستبانة المتعلق بكيفية تطوير الرؤية والرسالة المدرسية إن وجدت.

أجمع المبحوثون من المعلمين والمعلمات على وجود رؤية للمدرسة، عمـــل عليهـــا المـــدير بالتشاور مع النائب وعدد من المعلمين المقربين من الإدارة وذلك بعد التحـــاقهم بـــدورة تلزمهـــم بتقديم وظيفة تبحث في تحديد رؤية لمدرستهم.

فعبرت المعلمة م 1 التي لديها خبرة 25 عاماً، وهي أيضا نائبة للمديرة بقولهـــا: *إن الرؤيـــة المدرسية مكتوبة، لأنا أخدنا الدورة وشاركنا بالرأي حتى نسلم الواجب النهائي.*

وشاركها الرأي م 3، وقال: *المدير عمل على الرؤية مع بعض افكار من المعلمين.*

كما وشاركته الرأي م 4 حيث قالت: هناك *رؤية للنهوض بمستوى الطلاب، وعمل عليها المدير بشكل أساسي.*

وهناك من قال إنه لا توجد رؤية معينة وواضحة للمدرسة، كما عبرت المعلمة م 7 حيث قالت: "*ما بفكر انه في رؤية معينة وواضحة، وما في رسالة معينة، فالهدف هو تعليم الطلاب ومش النتائج.*"

وهناك من قال إنه توجد رؤية، لكنها غير واضحة للمعلمين ومعرفة المعلمين فيها قليلة وانّ ما يعتقدون أنه رؤية هو كما عبر عنها م 6 أنها:" دعم *تعلم الطلاب*، وم 5 أنه *أكيد يوجد خطة مدرسية ورؤية عامة بس انا ما بعرف عنها.*"

كما عبرت م 8 أن الرؤية هي:" *الاهتمام بالنشاطات وتنمية شخصية الطلاب.*"

أما المديرون فقد عبروا عن وجهة نظر مختلفة دعمت وجود رؤية مدرسية ورسالة مدرسية حسب مفهومهم للرؤية، حيث قال م 1 : لديه خبرة 7 سنوات في الادارة،" *في عنا رؤية ورسالة وضعتها مع الطاقم وشاركت بعض أولياء الأمور في بعض النقاط وهي خلق جيل واع ومثقف ومناخد رؤيتنا من المجتمع.*"

أما م 2 فتبين عدم فهمه للرؤية بعد سؤاله عن وجود رؤية للمدرسة ومن طورها وكيف ،عندما قال:" *رؤيتي من ثلاث سنين لما صرت مدير أنه أوفر جو مناسب للطلاب يتعلموا، واشتغل على الناحية الاجتماعية للطالب قبل التعليم.*"

بينما م 3 التي لها خبرة 5 سنوات في الادارة، عبرت عن أن الرؤية موجود ة وقالت: "وهي *انه البنت تطلع من المدرسة تقرأ وتكتب، وإلها انتماء لبيئتها اللي عايشة فيها، وعندها حب للآخرين."*

أما م 4 التي لها خبرة 7 سنوات في الادارة فقالت:" *فش عنا رؤية مكتوبة، وإنما خطة مدرسية، عملنا دورة في السنة الماضية، واشتغلنا على تطوير رؤية مدرسية، بس ما عملنا فيها زي ما لازم، بس نحن عارفين شو بدنا وشو وظيفتنا ودورنا."*

وهذا يعبر عن أن معرفة المديرين بالرؤية المدرسية هي حديثة العهد من العام الماضي 2006- 2007، حيث كان لزاماً على كل مدير حضور دورة استكمال حول تطوير رؤية مدرسية، وبعد الانتهاء من الدورة كان عليهم تسليم وظيفة لتطوير رؤية لمدرستهم تُقيم بعلامة. فبدا من خلال التحليل أن المدير الذي عمل على رؤية مدرسية وطورها، كانت من خلال أفكاره وأفكار المقربين لديه وليس من خلال دافع تطوير المدرسة، وإنما من أجل متطلبات الدورة، حيث لم يطبقها، ولم يعمل بها. ومما يثبت ذلك عدم معرفة المعلمين بوجود رؤية مدرسية، حتى أن مصطلح "رؤية مدرسية" غير واضح ومفهوم لديهم. فقد كانت الرؤية صورية واسمية لم يناقشها المدير مع المعلمين.

- السؤال الثاني: كيف يتم اتخاذ القرارات التي تتعلق بتطوير العملية التعليمية للمدرسة؟

ويرتبط هذا السؤال بالمجال الأول من الاستبانة للتأكيد على دور المعلمين في عملية اتخاذ القرارات.

تفاوتت الآراء عند المبحوثين في عملية اتخاذ القرارات التي تعمل على تطوير العملية التعليمية.

فقد أجمع عدد من المبحوثين على أن عملية اتخاذ القرار تتم بالتشاور والأخذ برأي المعلمين أحيانا، ولكن يؤخذ برأي النائب والمعلمين المقربين للإدارة في النهاية، أي أن العملية التشاورية والتشاركية التي يحاول المدير اتباعها صورية ويوهم الطاقم بأنهم أعضاء مشاركون في القرار لكنهم حقيقة منفذون لقرارات الإدارة.

وعبرت عن ذلك م 1 عندما قالت:" *في عنا مشاركة في القرارات بتسمع المديرة للمعلمين وبتركز بالأساس علي أنا النائب، وعلى مركزة اللغة العربية –أول إشي الأساس نحن، وبعدين بتاخذ براي المعلمات.*"

وأكدت ذلك م 4 حينما قالت إن: "*عملية اتخاذ القرار محسوم بفئة معينة وهو المدير وبعض المعلمين، مرات مربي الصف اله علاقة بموضوع القرار وكان يفرض عليه القرار من الإدارة.*"

أما م 7 فقالت:" *إن المدير بيسمع مرات للمعلمين بس بالآخر بيعمل حسب رأيه، يعني رأينا على الفاضي. والواسطات والمحسوبيات عند المدير الها دور كبير في قراراته اللي بتخص المعلمين.*"

أما الرأي الآخر لعملية اتخاذ القرار فعبر عنها المبحوثون بشكل واضح ذاهبين إلى أن المدير هو من يتخذ القرارات، لا يأخذ برأيهم، ولا دور لهم بذلك، وهم فقط منفذون للقرار، ولا

يستطيعون الاعتراض عليه، أو حتى أن يعرف المدير أنهم معارضـــون للقـــرار، وذلـــك لعـــدة اعتبارات، أهمها أن المدير لا يحب من يخالفه حتى يبقيه في عمله، ويعطيه حوافز ترضيه، مثل ساعات إدارة أو تربية صف، أو حصص تقوية – وهي حوافز إذا ما أضيفت للمعلم تعطيه زيادة في الأجر الشهري، فما على المعلم إلا الخضوع لقرارات المدير.

.فيقول م 5:" *إن المدير بيعتمد الأسلوب الدكتاتوري في قراراته، بياخد القرار، وبيخبرنا عنه، وعلينا تنفيذه."*

أما م 8 فتقول: "إن *القرار يؤخذ أوتوقراطياً، نحن غير مشاركين في القرار– المـــدير اللـــي بيقرر، واذا ما قرر المدير بيكون القرار من الوزارة."*

أما م 3 فقال:" *إحنا بس منعرف عن القرارات، ومنلاقي قرارات مكتوبة على لوحة الاعلانات وعلينا تنفيذها."*

وم 2 يقول:*" يمكن المدير بيشاورنا بس بيرجع لرايه."*

أما عند سؤال المديرين عن عملية اتخاذ القرارت في المدرسة فكان لهم وجهة نظر مختلفة كلياً عما تبين من خلال مقابلة المعلمين. فتقول م 3 : " *إن المدير يقترح موضوع القـــرار ويشـــرح فكرته وبيشرك الطاقم فيها وبعدين بينفذها."*

أما م 1 فعبر: *" إن القرار يمكن أن يكون تشاوري في مواضيع بتخص المعلمين، وإلهم دور فيها،أما قرارات بتخص الإدارة وسياسة الإدارة فهي للمدير، ومرات بتيجي قرارات من الوزارة ما بيكون للمدير رأي فيها بس بيعمل على تنفيذها.*

أما المدير الذي يحاول أن يسوق أفكاره وقراراته من خلال الأفراد الداعمين والمقربين من الإدارة فعبرت م 4 عن عملية اتخاذ القرار بقولها :

" بحاول يكون القرارمش بس جاي مني ولكن بشارك فيه المركزين عن المواضيع وهم بيقرروا المناسب لموادهم وبيخبر كل واحد معلمينه، وانا بشوف نتايج القرار من خلالهم، يعني بحاول اوزع مهام وادوار عشان يكون القرار جاي منهم."

- السؤال الثالث: ما الأساليب التي يستخدمها المدير لمساعدة المعلم على النمو المهني؟ وهل توجد حوافز للمعلم المتميز؟

يرتبط هذا السؤال بالمجال الثاني للاستبانة لمعرفة الدور الإشرافي الذي يقوم به المدير لمساعدة المعلم على تطوير نفسه، والمجال الثالث لمعرفة دور المدير في تطوير البيئة التعليمية لرفع كفاءة المعلمين ودعم انتمائهم للعملية التعليمية.

أجمع المبحوثون على أن المدير يخبر المعلمين عن الدورات التي يعلن عنها المركز التربوي التابع لوزارة المعارف، حيث يتم إرسال رسالة للمدارس بهذا الخصوص، فيشجع المدير المعلمين على الالتحاق بالدورات، ولكنه لا يشدد عليها، لأنها اختيارية. كما أجمع معظم المبحوثين على أن هدف اشتراكهم بمثل هذه الدورات ليست إلا لزيادة الدخل الشهري للمعلم، حيث وحسب نظام وزارة المعارف تسجل للمعلم المشترك بالدورات نقاط استكمال لها مردود مادي فوري، وللمدى البعيد تحتسب عند خروج المعلم للتقاعد، وتعتبر مستحقات زائدة على معاش التقاعد.

فعبر بذلك م 2 بقوله: *" اشتراكي في دورات مش عشان تطوير نفسي بقدر ما هو تجميع نقاط وزيادة معاش."*

وكما عبر م 6 بقوله*:" يمكن يقول المدير روحوا سجلوا بهاي الدورة اذا بدكم."*

أما م 7 فقالت:" *المديرة ما بهمها تطوير المعلمين وأداء المعلمين عندها غير مقيم فهي من خلال شغلي في المدرسة أربع سنين ما حضرت لي ولا حصة، ولا شافت دفتر التحضير، فخلتني أوفر اشترى دفتر للتحضير، ودفتر العلامات شافته مرتين في الأربع سنين. حتى أنها ما بتحب المعلم يتطور عشان ما ينافسها."*

بينما قالت م 4:" *ان المدير يمكن يساعد معلم في برنامجه يحضر دورة او يكمل تعليمو بس بيحملو مليون جميلة انو تعب يغير برنامج الكل عشانو."*

أما عن حوافز المعلم المتميز فهي محصورة في النواحي المعنوية من حيث كتاب شكر أو شكر شفوي، وذلك حسب شهادات المبحوثين، وذلك قلما يحدث. وإذا حدث فإنه يتسبب في خلق الغيرة بين المعلمين، وكراهية المعلمين للمعلم المميز عند المدير. فالمدير لا يستغل الحوافز المعنوية لدعم المعلم وتشجيعه على العمل، وإنما يتم استغلاله بطريقة خاطئة.

فعبرت م 1 عن حوافز المعلم المتميز بقولها: "*حوافزي انو المديرة حطتني نائبة، وحطت معلمة متميزة تانية مركزة، والمعلمة الشاطرة والنشيطة بتعطيها المديرة تربية صف، وإذا كسلانة بتحرمها منو السنة الجاي، فهيك المعلم الكسول بيضطر إنو يشتغل عشان يزيد معاشو، وياخد تركيز وإلا تربية."*

بينما عبرت م 4 بقولها: "*ما في حوافز للمعلم، فحتى التركيز بيتم حسب مصالح شخصية مع المدير.*"

أما م 8 فقالت:" ما في حوافز للمعلم المميز، ولا في فرق بين معلم وغيره."

أما المديرون فكان لهم رأي مشابه لرأي المعلمين، واجمعوا على أنهم يشجعون المعلمين دون إلزام على تطوير أنفسهم، وعلى حضور دورات واستكمالات تربوية، وأن هناك تعاوناً دائماً مع المركز التربوي لعمل دورات، وأن المعلمين أحرار، ويقررون بأنفسهم المشاركة، وهم مدركون أن مشاركتهم تعود عليهم بشكل مادي أكثر من مجرد تعليم وتطوير. ولم يذكر أحد من المديرين متابعته الشخصية لأداء المعلمين ليعرف مدى إلمامه بالمادة الدراسية التي يتخصص بها، وإنما توكل تلك المهمة إلى المركزين للمواد، وهم بدورهم يتابعون مع المدير أمور المعلمين التعليمية.

أما عن الحوافز للمعلم المتميز فاتفقوا مع رأي المبحوثين من المعلمين على أنهم يستطيعون إعطاء تربية صف للمعلم، أو تركيز أو زيادة حصص، أو إعطائه حصص تقوية، أو حتى حصص إدارة.

عبرت م 4 عن إعطاء حوافز للمعلمين بقولها:" *بعمل على تفويض أمور للمعلمين إذا ما بيخالف القوانين، وبحب إنو يرجع لي في قراراته أوافق عليها، وبحس بهيك إني بعطي قيمة للآخرين وبشجعهم يشتغلوا.*"

أما م 1 فقال:" *بقول دايما يعطيك العافية، وكل احترام للي بيشتغل وبتذكر المعلمين في ببطاقة معايدة او وردة في المناسبات والاعياد لأني بعرف تاثيرها عليهم."*

كان رأي م 3 فكان مخالفاً لآراء المديرين الآخرين حيث قالت: "*ما في معلم متميز، فالمعلم يميل إلى الإهمال، ومهما حفز وشجع الواحد إلا إنو في ظروف تحكم المعلم."*

- السؤال الرابع: كيف يتم تفعيل دور المدرسة في المجتمع؟ هل يوجد تواصل للمدرسة مع هيئات أو مدارس أخرى؟

يرتبط هذا السؤال بالمجال الثالث للاستبانة لمعرفة دور المدير في تفعيل دور المدرسة في المجتمع .

اجمع المبحوثون على أن وجود لجنة أولياء الأمور هو ما يُفعّل دور المدرسة في المجتمع، إلا أن تواصلهم يظل محدوداً مع المدرسة. فهم يحضرون إلى المدرسة ولكن لا يرون نتائج حقيقية لدورهم. كما توجد رحلات مدرسية، واجتماعات مع الأهالي مع أن حضورهم للاجتماعات عند دعوتهم متوسط. كما أجمعوا على أن لجنة الأهالي صورية، وغير فعّالة، وأن لا تواصل ونشاطات مع مدارس أخرى.

وإذا وجد تواصلٌ مع مؤسسات أخرى فهو بسيط ومحدود.

عبرت عن ذلك م 4 بقولها: "*منشوف اللجنة بتيجي على المدرسة وبتبادلوا الحكي ولكن لا نرى نتائج على الأرض."*

أما م 7 فقالت: *"كان عنا في السنوات الماضية نشاطات مع مدارس تانية لكن السنة ما في، فكل مدرسة لها خصوصيتها ما بتحب تنكشف على مدارس تانية."*

عبر م 6 بقوله:" *بتحاول المدرسة تعمل كل سنة يوم مفتوح، أو معرض تدعو له الأهالي ومدارس تانية لمجرد العرض، والاستعراض إنها موجودة وبتعمل اشي، ولما يقرب هدا اليوم بصير الكل يشتغل ويحضر وسائل وأشغال حتى تنال إعجاب الحضور."*

أما المبحوثون من المديرين فأجمعوا على أن تواصلهم متوسط يعتمد على تبني مشاريع تعرضها مؤسسات أخرى في المجتمع حسب قرب تلك المؤسسة للمدرسة، وما أجمع عليه اثنان من المبحوثين أن من مشاريعهم مع المجتمع يتمثل في حملة تنظيف الحي، وفعاليات أخرى تنحصر في عرض المدرسة لنشاطات آخر العام الدراسي ليوم الإنجليزي مثلا أو معرض أشغال الطلاب، أو مسابقة في كتابة القصة، ولكن تكون على مستوى المدرسة فقط.

– السؤال الخامس: كيف يتم تقييم أداء المعلمين والطلبة والعملية التعليمية ككل؟ هل يتم الاستفادة من النتائج؟ وكيف؟

يرتبط هذا السؤال بالمجال الرابع للاستبانة لمعرفة دور المدير في تقييم العملية التعليمية.

اتفق عدد من المبحوثين على أن تقييم أداء المعلم والطلاب يتم من خلال المشاهدة وحضور حصة للمعلم، وتقييم نتائج امتحانات الطلاب، ومتابعة دفاتر الطلاب ، وضبط المعلم للصف وإنهائه للمنهاج الدراسي. ويقوم المركزون عن المواضيع المختلفة بهذا العمل، حيث يقدمون تقاريرهم للمدير عن أداء المعلمين والطلاب.

عبر م 6 بقوله:" *بيركز المدير على مربي الصف وممكن يحضر حصة ويشوف دفاتر التحضير، ونادرا ما يشوف أوراق امتحانات الطلاب، وإذا كانت النتايج مش منيحة بيقول لازم المعلم يغير من أسلوبه وأسئلته عشان تكون النتايج أحسن."*

أما العدد الآخر من المبحوثين فعبر عن أن أداء المعلم غير مقيّم، وأن المدير لم يقيم المعلم، ولو حتى بحضور حصة له، وأن المركز هو من يتابع، ونادراً ما يرى المدير أوراق الامتحانات، وأن النتائج هي فقط حبر على ورق، لا يستفاد منها لوضع خطط علاجية، أو لمساعدة المعلم على تغيير أسلوبه ونمط أسئلته.

عبر عن ذلك م 7 حيث قالت:

" *المدير ما بيتابع المعلم، المركز اللي بيتابع وبيسمع عن نتايج الطلاب من المركزين، هو ما بيقدر يحضر ويتابع الكل حتى مرات ما منشوف المدير من كثر مسؤولياته التانية."*

أيد المبحوثون من المديرين بأن المدير يعمل على تقييم العملية التعليمية باستمرار، وأن عملية تقييم أداء المعلمين تتم من خلال نتائج الطلاب وآراء الأهالي بالمعلمين ورضاهم عنهم، وإذا ما اشتكى بعض الأهالي عن أداء احد المعلمين فإن المدير يقوم بحضور حصة للمعلم للتحقق من مستواه وادائه الصفي، وأكثر ما يهتم به المدير هو مدى ضبط المعلم للصف، وعدم وجود مشاكل بين الطلاب أو بين المعلم والطلاب.

كما يعتمد المدير بنسبة كبيرة على تقييم المركزين للمعلم.

– السؤال السادس: من برأيكم مدير المدرسة الناجح الفعال؟ وما المهام الرئيسة التي يجب عليه القيام بها؟

يرتبط هذا السؤال بجميع مجالات الاستبانة لمعرفة الأدوار والمهام التي على المدير الناجح ان يقوم بها، التي تحسن التحصيل العلمي للطلاب، وتقدم الأداء التعليمي للمعلمين.

أجمع المبحوثون على أن المدير الناجح الفعّال هو المدير المهني النظامي الملـــتزم الانســـاني، الذي يتعامل مع الجميع بالعدل والتساوي، ولا يعتمد على مزاجه اليومي لتسيير العمل. وهو الذي يتمتع بشخصية مميزة قيادية ومحبوبة من الجميع، يمتاز بالحزم واللين في الوقت نفسه، ومشرف دائم على المعلم.

عبر م 2 بقوله:" *المدير لازم يكون موضوعي وما في عنده محسوبيات في المدرسة، ويقـــدر جهد المعلم ويعطيه حجمه الطبيعي حسب عطائه للمدرسة، ويكون قدوة النا، أنت المـــدير شـــو أعطيت للمدرسة عشان أعطيك، ما أنت قدوتي وأنت الأساس.*"

أما م 7 فقالت:" *لازم يختار المدير قيادات حوله تسانده عشان مصلحة المدرسة، ومش عشان مصلحته الشخصية، وشو كل واحد بيقدر يقدم له، حتى انه بيختار نائبه حسب مزاجـــه، ومـــش حسب مؤهلاته.*"

أما م 8 فقالت:" *لازم يكون عند المدير سرعة بديهة يتصرف بمواقف معينة بسرعة وصاحب قرار صح، وعشان يكون قراره صحيحاً لازم ياخد برأي الطاقم في أي إشي بدو يعملو ويكـــون تعامله تربوي.*"

أما عن المهام الرئيسة التي أجمع المبحوثون على أنه يجب أن يقوم بها المدير فهي متـــابعته ومراقبته المستمرة لعمل المعلم ونتائج الطلاب، وأن يعمل على التطوير الـــتربوي، ولا يقتصـــر عمله على العمل الإداري فقط، كما يجب أن يكون له خطة عمل واضحة، ويعمل علـــى توزيـــع الأدوار في العمل."

عبر م 6 بقوله:" *المتابعة للعملية التعليمية واستمرارية المتابعة لعمل المعلم ، عشان مـــا فـــي تفتيش لازم يقوم المدير بوظيفتين اداري ومشرف ومفتش عن العملية التعليمية."*

أما م 3 فقال:" *اجا الوقت للمدرا انو ينسوا طريقتهم اللي كانت زمان، واديش بيكـــون مـــدير ناجح بيكون طاقم ناجح، وبفكر إنه إذا المدير ناجح بتكون مدرسته ناجحة كمان."*

أما م 4 فقالت:" *المديرة منعتني أعطي طاقتي للمدرسة فكنت أغيب وما أصلح دفاتر، وكـــانت غياباتي أكثر من حضوري، أما لما اعطتني وضعي الطبيعي، وفهمتني أعطيتهـــا وبكـــل حـــب وراحة."*

كما أجمع المبحوثون من المديرين على أن المدير الناجح الفعّال هو القدوة الذي يلتزم بالنظام، ولديه رؤية بعيدة، يتمتع بالحزم والمتابعة، إنساني ومن يستطيع أن يهيئ الجو الملائم للمعلم على أن يعمل براحته، وهو المدير لكل طالب ولكل معلم، ويشجع المعلم على التطور المهني.

- السؤال السابع: أي هذه المسؤوليات أكثر تأثيراً في تحسين التحصيل العلمي للطلاب وتقـــدم الأداء التعليمي للمعلمين؟

يرتبط هذا السؤال بجميع مجالات الاستبانة لمعرفة أكثر الأدوار تأثيراً للارتقاء بالعملية التعليمية من خلال معرفة المسؤوليات التي يقوم بها المدير.

أجمع المبحوثون من المعلمين على أن أكثر المسؤوليات تأثيراً في تحسين التحصيل العلمي للطلاب وتقدم الأداء التعليمي للمعلمين هي دعم المعلم ومساندته والإشراف الدائم عليه لإرشاده ومساعدته في تخطي صعوباته ومشاكله، وبخاصة المعلم الجديد الذي يحتاج إلى من يسانده في سنوات عمله الأولى.

أما المبحوثون من المديرين فقد أجمعوا على أن أكثر المسؤوليات تأثيراً في تحسين التحصيل العلمي للطلاب وتقدم الأداء التعليمي للمعلمين هي توفير وتهيئة الإمكانيات والموارد المدرسية اللازمة لتساعد المعلم في تحقيق أهدافه التعليمية، وتسهيل عمله، وينعكس بذلك على تحسين تحصيل الطلاب.

خلاصة نتائج الدراسة الكمية والكيفية

تتفق نتائج الدراسة الكمية ونتائج المقابلات الكيفية على وجود اختلاف بين درجة تقييم المديرين لأنفسهم ودرجة تقييم المعلمين لهم. كما تبين النتائج أيضا أن درجة إسهام المدير في الارتقاء بمهنة التعليم من وجهة نظر المعلمين منخفضة، أما من وجهة نظر المديرين فإن درجة إسهامهم كبيرة جداً في الارتقاء بمهنة التعليم. لم تظهر النتائج أي فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط استجابة المعلمين لتقييم المديرين نحو الارتقاء بمهنة التعليم تعزى إلى جنس المعلم، أو الخبرة، أو المؤهل العلمي. أما المهام التي ينفذها المدير في مدرسته لمساعدة المعلمين على التطوير المهني، وتوجيهم وإرشادهم، وتطوير ذاته وتقييم العملية التعليمية، فجاءت النسبة المئوية

لتنفيذها منخفضة. وعن متوسط الزمن الذي يصرف على تلك المهام فهو مناسب. كما يهتم المديرون بتوفير أمور مادية لتحسين أداء المعلمين، في حين ما يحتاجه المعلمون هو توفير الدعم المعنوي لمساندتهم في عملهم خاصة في سنوات عملهم الأولى.

الفصل الخامس

ملخص الدراسة، وتفسير نتائجها، ومناقشتها، والتوصيات

أولا:- ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى إسهام مدير المدرسة في الارتقاء بمهنة التعليم في مدارس القدس الشرقية التابعة لوزارة المعارف حسب وجهة نظر المديرين والمعلمين في ضوء متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي للمديرين والمعلمين، والتعرف على تقييم المديرين لأنفسهم نحو الارتقاء بمهنة التعليم، وتقييم المعلمين لهم، وقد استخدم المنهج الوصفي (الكمي والكيفي) لهذه الدراسة.

حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما مدى إسهام مدير المدرسة في الارتقاء بمهنة التعليم في مدارس القدس الشرقية التابعة لوزارة المعارف من وجهة نظر المعلمين والمديرين؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق في متوسطات تقييم المعلمين للمديرين نحو الارتقاء بمهنة التعليم حسب الجنس والخبرة والمؤهل العلمي؟

وقد انبثق عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية لفحص مجالات الدراسة الأربعة: القيادة التربوية، والإشراف التربوي، وتطوير البيئة التعليمية، وتقييم العملية التعليمية:

1. هل توجد فروق في متوسطات تقييم المعلمين للمديرين نحو دور المدير كقائد تربوي في الارتقاء بمهنة التعليم حسب الجنس والخبرة والمؤهل العلمي؟
2. هل توجد فروق في متوسطات تقييم المعلمين للمديرين نحو دور المدير كمشرف تربوي مقيم في الارتقاء بمهنة التعليم حسب الجنس والخبرة والمؤهل العلمي؟
3. هل توجد فروق في متوسطات تقييم المعلمين للمديرين نحو دور المدير في تطوير البيئة التعليمية التعلمية في الارتقاء بمهنة التعليم حسب الجنس والخبرة والمؤهل العلمي؟
4. هل توجد فروق في متوسطات تقييم المعلمين للمديرين نحو دور المدير في تطوير العملية التعليمية في الارتقاء بمهنة التعليم حسب الجنس والخبرة والمؤهل العلمي؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق في متوسطات تقييم المديرين لأنفسهم نحو الارتقاء بمهنة التعليم حسب الجنس والخبرة والمؤهل العلمي؟

وقد انبثق عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية لفحص مجالات الدراسة:

1. هل يوجد فروق في متوسطات تقييم المديرين لأنفسهم نحو دور المدير كقائد تربوي في الارتقاء بمهنة التعليم حسب الجنس والخبرة والمؤهل العلمي؟

2. هل توجد فروق في متوسطات تقييم المديرين لأنفسهم نحو دور المدير كمشرف مقيم في الارتقاء بمهنة التعليم حسب الجنس والخبرة والمؤهل العلمي؟
3. هل توجد فروق في متوسطات تقييم المديرين لأنفسهم نحو دور المدير في تطوير البيئة التعليمية التعلمية في الارتقاء بمهنة التعليم حسب الجنس والخبرة والمؤهل العلمي ؟
4. هل توجد فروق في متوسطات تقييم المديرين لأنفسهم نحو دور المدير في تقييم العملية التعليمية في الارتقاء بمهنة التعليم حسب الجنس والخبرة والمؤهل العلمي؟

السؤال الرابع: هل يختلف تقييم المديرين لأنفسهم نحو دورهم في الارتقاء بمهنة التعليم عن تقييم المعلمين لهم؟

وقد انبثق عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

1. هل يختلف تقييم المديرين لأنفسهم نحو دورهم في مجال القيادة التربوية في الارتقاء بمهنة التعليم عن تقييم المعلمين لهم؟
2. هل يختلف تقييم المديرين لأنفسهم نحو دورهم في مجال الإشراف التربوي في الارتقاء بمهنة التعليم عن تقييم المعلمين لهم؟
3. هل يختلف تقييم المديرين لأنفسهم نحو دورهم في مجال تطوير البيئة التعليمية التعلمية في الارتقاء بمهنة التعليم عن تقييم المعلمين لهم؟
4. هل يختلف تقييم المديرين لأنفسهم نحو دورهم في مجال تقييم العملية التعليمية في الارتقاء بمهنة التعليم عن تقييم المعلمين لهم؟

وقد انبثق عن السؤال الثاني ثلاث فرضيات، وعن السؤال الرابع خمس فرضيات.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة وفرضياتها تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية من المدارس الابتدائية، حيث بلغ عدد المدارس (22) مدرسة ابتدائية (من الصف الأول حتى الصف السادس)، وبلغ عدد المديرين (22) مديراً منهم (12) ذكوراً و(10) إناث ومن (46) معلماً بنسبة(30%) و(254) معلمة بنسبة (36%) من حجم مجتمع الدراسة. ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد استبانة شملت (62) فقرة، تم تحديد المجالات الأربعة التي تسهم في الارتقاء بمهنة التعليم التالية: دور المدير كقائد، ودوره كمشرف مقيم، ودوره في تطوير البيئة التعليمية التعلمية، ودوره في تقييم العملية التعليمية. وتضمنت الاستبانة مقياساً لتقدير درجة الإسهام وفق سلم ليكرت الخماسي. وقد تم التأكد من صدق الأداة بعرضها على المحكمين المختصين، أما ثبات الأداة فقد تم حسابه وفق معادلة كرونباخ الفا (Cronbach Alpha)، حيث كانت قيمة معامل الثبات 0.98. للعينة الاستطلاعية، وقد تم اختبار الفرضيات باستخدام اختبار (ت)، واختبار تحليل التباين الأحادي، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية.

ثانياً:- تفسير النتائج ومناقشتها

مناقشة نتائج السؤال الأول

بينت نتائج الدراسة أن المديرين يعتبرون أنفسهم بأنهم مسهمين بدرجة عالية في الارتقاء بمهنة التعليم من خلال كونهم قادة تربويين، ومشرفين مقيمين، ويعملون على تطـــوير الـــبيئة التعليمية، وتقييم العملية التعليمية في مدرستهم، حيث بلـــغ المتوســـط الحســـابي لاســـتجابات المديرين (4.51) بانحراف معياري (0.29). بينما يرى المعلمون أن إســـــهام المديرين في الارتقاء بمهنة لتعليم منخفضة حيث بلغ المتوسط الحســـابي لاســـتجابات المعلميـــن (2.91) بانحراف معياري(0.50). وحظي مجال دور المدير كقائد تربوي على أعلـــى إســـهام فـــي الارتقاء بمهنة التعليم حسب وجهة نظر المعلمين، بينما حظي مجال دور المدير فـــي تقييـــم العملية التعليمية بأقل إســـهام في الارتقاء بمهنة التعليم. ومن الفقرات الـــتي حظيـــت بأقـــل المتوسطات الحسابية من وجهة نظر المعلمين في المجالات الأربع هي تنظيم المـــدير لـــوقت عمله، وعمله على رعاية المعلمين الجدد وسبل تطورهم، وتوفير بيئة تشجع المعلمين علـــى العمل التعاوني، وإشراكه للمعلمين في تحديد معايير للقياس. تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المديرين يدركون مدى أهمية دورهم في الارتقاء بالتعليم وتطويره، ولكنهـــم لا يقومـــون إلا بجزء بسيط من مسؤولياتهم في زيادة فعالية ونجاح المدرسة. تتفق تلك النتيجة مـــع دراســـة مانجن (Mangin, 2007) ودراسة (Wasonga & Murphy, 2007) ودراسة (Lipstiz & West, 2006) ودراسة (Gold et al, 2003) ودراسة (Griffith, 1999) التي أظهرت أن وجود مديرين يمارسون دور القيادة التربوية الفاعلة والمؤثرة ضرورية ومهمـــة في عملية الإصلاح التعليمي وتسهم في تحسين أداء الطلاب والوصول إلى تفوق المدرســـة. كما دعمت المقابلات تلك النتيجة، حيث يرى المدير أنه مسهم بدرجة كبيرة في تطوير مهنـــة

التعليم وارتقائها، بينما وجد المعلمون أن إسهامه منخفض، وأنه يقول ويدرك ما عليه فعلـــه، إلا أنه يهتم بجوانب أخرى إدارية فنية على حساب الارتقاء بمهنة التعليم بجميـــع جوانبهـــا، فالمدير يقرب له معلمين، ويفوضهم ويشاركهم الرأي انطلاقاً من مراعاة مصلحته الشخصية، والمعلم يحاول جاهدا كسب رضا المدير وتلبية رغباته واحتياجاته حفاظاً على وظيفته وعلـــى الامتيازات التي يمنحها له المدير دون غيره.

مناقشة نتائج السؤال الثاني

بينت نتائج فرضيات الدراسة المنبثقة عن السؤال الثاني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ في متوسط استجابة المعلمين لتقييم المديرين نحو الارتقاء بمهنة التعليم تعزى إلى جنس المعلم أو خبرته العملية أو مؤهله العلمي. فتم بـــذلك قبـــول الفرضـــيات الصفرية الأولى والثانية والثالثة. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى توافق الظروف والأوضاع الـــتي يعيشها المعلمون في المدارس وتشابهها، بغض النظر عن جنسهم وخبرتهم ومؤهلهم العلمي، فهم يخضعون لظروف العمل نفسها والقوانين التي يفرضها المدير ووزارة المعارف. وقد اتفقت هـــذه النتيجة مع دراسة (Massaro, 2000) التي أظهرت أن لا أثر لرأي المعلمين على دور المدير القائد الحالي وأثره على مناخ المدرسة مع جنس المعلم أو سنوات خبرته أو مؤهله العلمي.

مناقشة نتائج السؤال الثالث

بينت نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثالث عدم وجود فروق في متوسط اســـتجابة المـــديرين لتقييم أنفسهم نحو الارتقاء بمهنة التعليم تعزى إلى جنس المدير أو خبرته العملية أو مؤهله العلمي

في مجالات الاستبانة الأربعة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المديرين لديهم نفس الاهتمامات والخبرات والقوانين والتعليمات والسياسة التي يحددونها لمدرستهم اعتماداً على أنظمة وقوانين وزارة المعارف. كما أن رؤيتهم لأنفسهم لا تعتمد على جنسهم أو خبرتهم أو مؤهلهم العلمي. بالإضافة إلى أنهم ربما كانوا في السابق معلمين خاضعين لإدارة مدير تعامل معهم بنفس الأسلوب والطريقة، ومتمسكين بالإدارة المركزية التي تجمع كافة الصلاحيات في أيديهم.

وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة عواد (1985) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل العلمي والخبرة العملية للمديرين في تطبيق المهام الإدارية المناطة بهم. كما اختلفت أيضا مع دراسة دروزة (2003) التي أظهرت أن سنوات الخبرة في مجال الإدارة المدرسية ومجال الخبرة في سلك التعليم للمدير لها أثر في اتخاذ المدير للقرارات التطويرية. وقد يعزى اختلاف نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراستين أعلاه لاختلاف أنظمة الجهة المشرفة على مدارس القدس الشرقية وقوانينها.

مناقشة نتائج السؤال الرابع

أظهرت نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الرابع حول تقييم المديرين لأنفسهم نحو الارتقاء بمهنة التعليم وتقييم المعلمين لهم عن وجود اختلاف في متوسط استجابات المديرين والمعلمين. فقد تم رفض الفرضيات الصفرية الخمسة المنبثقة عن السؤال الرابع. فيرى المديرون أنهم يسهمون بدور كبير في الارتقاء بمهنة التعليم على عكس ما يرى المعلمون. كما توافقت نتائج المقابلات مع تلك النتيجة. وتعزو الباحثة ذلك ربما لوجود اختلاف في درجة التقييم لصالح

المديرين، إلاّ أن تقييم الشخص لذاته عادة ما يكون أعلى من تقييم الآخرين له، فيحاول المديرون بذلك إثبات أنهم يقومون بكل ما يلزم للارتقاء بمهنة التعليم والقيام بدورهم على أكمل وجه، ويظهرون أنفسهم بأحسن صورة. بينما يقيّم المعلمون المديرين بدرجة أقل حسب ما يرون سلوكهم وتصرفاتهم اليومية والتراكمية على مدار السنين. كما أن المجتمع يعطي المدير منزلة لها احترام وقدر مما يزيد من ثقته بنفسه لتقييم نفسه بدرجة أعلى مما يقيمه الآخرون.

تؤيد هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة أبي شريعة (2005) التي أظهرت اختلافاً في تقديرات المديرين لممارساتهم الإشرافية عن تقديرات المعلمين لهم، فجاءت تقديراتهم أعلى من تقديرات المعلمين.واتفقت مع دراسة فقيه (2004) التي أظهرت اختلافاً في درجة تقييم المعلمين لدور المدير في تطويرهم المهني ودرجة تقييم المديرين لأنفسهم. كذلك اتفقت مع دراسة حرحش (2003) من حيث وجود فروق واختلاف في درجة تقييم المديرين لأنفسهم عن درجة تقييم المعلمين لهم في استخدامهم لأطر القيادة التربوية. وأيضا اتفقت مع دراسة منصور (1997) التي أظهرت اختلافاً في تصور المشرفين لأهمية مهامهم الإشرافية فكانت أعلى من درجة ممارستهم لها.

مناقشة نتائج المقابلات

كشفت نتائج المقابلات الفردية المعمقة مع المديرين والمعلمين عن وجود فروق في وجهات النظر بين المعلمين والمديرين. ويؤكد المديرون على وجود رؤية للمدرسة، لكنها كما يبدو اسمية وصورية، وبالنسبة للمعلمين فهي إن وجدت غير واضحة لهم. كما أن عملية اتخاذ القرارات تجري من وجهة نظر المديرين بالتشاور، بينما وجد المعلمون أنها مقتصرة على المدير والأفراد المقربين من الإدارة التي تربطه بمصالح شخصية أو عملية معهم.

أما عن عملية التطوير المهني للمعلم، فعبر أغلبية المديرين أنهم يشجعون عليها، لكنهم لا يستطيعون إلزام المعلم بها. وحوافزهم للمعلم المتميز هي إعطاؤه تركيزاً لموضوع معين، أو تربية صف يتقاضى عليه زيادة في الراتب الشهري. وكذلك أجمع المعلمون على أن المدير لا يهتم كثيراً بالتطوير المهني للمعلم، فالمعلم هو من يتابع تطوره لأن ذلك يعود عليه بفائدة مادية بزيادة الراتب الشهري من وزارة المعارف، بغض النظر عن الفائدة التعليمية التي يمكن ان يحصل عليها، وقد يكون هذا هو السبب الرئيس الذي يدفع المعلم إلى التطوير المهني.

أما الحوافز المادية للمعلم من المدير في المدرسة، فغالباً ما تكون إضافة حصص تقوية إلى نصاب المعلم، أو إعطاءه تركيزاً لموضوع يتقاضى عليه زيادة شهرية على الراتب الأصلي له، وتأتي في الغالب هذه الحوافز بناءً على مصالح المدير الشخصية، فلا توجد معايير لتقييم هذه الحوافز حتى إنها تخلق أحيانا جواً من عدم الراحة بين المعلمين أنفسهم.

توافقت آراء المعلمين والمديرين في أن تفعيل دور المدرسة في المجتمع محدود ويقتصر على بعض الفعاليات المتعارف عليها من رحلات مدرسية ومعارض ومشاريع، وأن دور لجنة أولياء الأمور هو صوري وغير فعال، وليس له مشاركة حقيقية وفعالة.

كما توافقت آراء المعلمين والمديرين عن عملية تقييم العملية التعليمية، بحيث يعتمد المدير على المركزين في تقييم المعلمين وتقييم أداء الطلاب. أما إذا اشتكى الأهالي من معلم معين وتكررت الشكاوى، فيقوم المدير بمشاهدة حصة عند ذلك المعلم ومتابعته.

وأشار المعلمون إلى أن المدير الناجح والفعال يجب أن تتوافر فيه صفات أساسية حتى يكون داعماً ومسانداً لهم في عملهم، فعليه أن يكون مهنياً، ونظامياً، وملتزماً، وإنسانيا، ويتعامل بالعدل والتساوي، وموضوعياً وغير مزاجي، ويجمع بين الحزم واللين. أما عن أهم مسؤولياته فهي مساندة المعلمين ودعمهم وتشجيعهم وخصوصا المعلمين الجدد، والمتابعة والمراقبة المستمرة للعملية التعليمية وليس العمل الإداري فقط.

أما المديرون فلخصوا أقوالهم بوصف المدير بالقدوة الذي يملك رؤية، وهي الصورة التي يدرك المديرون أنها ضرورية لعمل المدير، لكنهم لا يعملون بها. وأن أكثر مسؤولياته أهمية تنحصر في توفير الإمكانيات والموارد المدرسية اللازمة وتهيئتها، وهو دعم مادي على عكس ما يعتقد المعلمون بأن أكثر المسؤوليات أهمية وتأثيراً هي الدعم المعنوي الذي يجب أن يوفره المدير للمعلم.

لقد توافقت النتائج الكمية والكيفية في البنود التالية:

- وجود فروق في وجهات النظر بين المعلمين والمديرين في درجة إسهام المدير في الارتقاء بمهنة التعليم.
- وجود فروق في درجة تقييم المديرين لأنفسهم ودرجة تقييم المعلمين لهم.
- عدم وجود فروق في استجابة المعلمين والمديرين تعزى للجنس، أو المؤهل العلمي، أو الخبرة العملية للمعلمين والمديرين.

ثالثاً:- التوصيات

اعتماداً على نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

1. اهتمام المديرين بدورهم الإداري والتربوي بشكل متوازن، على أن لا يكون الاهتمام بأحدهم على حساب الآخر، وذلك بالرجوع إلى نتائج الجزء الثالث من الاستبانة.
2. توفير بيئة عمل مناسبة للمعلمين تزيد من دافعيتهم وفاعليتهم للعمل.
3. اهتمام المديرين بتطوير أنفسهم مهنياً حتى ينعكس ذلك على المعلمين والطلاب والمدرسة ككل.
4. عمل المديرين على التفويض لبعض المهام ودعم قيادة المعلمين.
5. إشراك المعلمين في اتخاذ القرار.
6. المتابعة المستمرة للعملية التعليمية وتقييمها.
7. ممارسة المديرين التأمل في عملهم واتباع إستراتيجيات تساعد على التأمل.
8. إعداد المسؤولين عن هذه المدارس برامج لتأهيل المديرين والمديرات، وتعريفهم بدورهم

المؤثر في تطوير مدارسهم، وكذلك عقد دورات وورشات عمل للمدير ومعلميه تسهم في تطورهم المهني.

9. عمل المديرين على تحديد رؤية مدرسية جماعية شاملة قابلة للتنفيذ تثير حماس العاملين والمعنيين ودافعيتهم في المدرسة للعمل على تحقيق أهدافها.

توصيات لدراسات مستقبلية

1. إجراء دراسات أوسع تشمل المدارس الإعدادية والثانوية في منطقة القدس.
2. إجراء دراسة للمقارنة بين واقع التعليم في القدس الشرقية والقدس الغربية من حيث الخدمات والتسهيلات الممنوحة للجانبين.
3. إجراء دراسات تبحث في العوامل التي يمكن أن تؤدي إلى تطوير التعليم في مدارس القدس ودعمه.

المراجع

المراجع باللغة العربية:

الإبراهيم، عدنان بدري (2002). **الإدارة (تربوية، مدرسية، صفية)**، (ط 1). اربـــد، الأردن: مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع.

أبو شريعة، محمد تيسير (2005). دور مديري المدارس كمشـــرفين تربـــويين فـــي محافظـــات الجنوب في الأردن. **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، 2(29)، ص 303-328.

اتحاد لجان أولياء أمور الطلاب (2007). **أوضاع التعليم في مدارس مدينة القدس- دراســـة اولية**، مؤسسة التعاون.

احمد، حافظ فرح ، وحافظ ، محمد صـــبري (2003). **إدارة المؤسســـات التربويـــة**، (ط 1). القاهرة: عالم الكتب.

الأسدي، سعيد وإبراهيم، مروان (2003). **الإشراف التربوي**، (ط 1). عمان، الأردن: الـــدار العلمية الدولية ومكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الأغبري، عبد الصمد (2000). **الإدارة المدرسية** – البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر، (ط 1). بيروت، لبنان: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

بدران، شبل (2006). **الأصول الفلسفية والاجتماعية للإدارة المدرسية**، (ط 1). الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة.

البدري، طارق عبد الحميد (2005). **الاتجاهات الحديثة للإدارة المدرسية في تنميـــة القيـــادة التدريسية**، (ط 1). عمان، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

تقرير تقييم المفتش التربوي لمدير المدرسة حسب مقاييس وزارة المعارف الإسرائيلية (1978). (مترجم عن العبرية).

حرحش، ريما زكريا نمر (2003). **أطر القيادة التربوية لدى مدراء المدارس الفلسطينية في منطقة القدس وضواحيها من وجهة نظر المعلمين**. رسالة ماجستير غير منشـــورة، بيرزيـــت، فلسطين: جامعة بيرزيت.

حماد، عائدة أحمد (2007). **واقع ممارسة المدير المبتدئ والمدير الخبير لأبعاد القيادة الفعالة في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين**. رســـالة ماجستير غير منشورة، بيرزيت، فلسطين: جامعة بيرزيت.

حمدان، محمد (2006). **مشاكل الإدارة المدرسية والطرق الحديثة لعلاجهـــا**، (ط 1). عمـــان، الأردن: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.

الخطيب، إبراهيم والخطيب، أمل (2003). **الإشراف التربوي، فلسفته، أساليبه، تطبيقاته**، (ط 1). عمان، الاردن: دار قنديل للنشر والتوزيع.

دروزة، أفنان نظير (2005). **الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي**، (ط 1). عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

دروزة، أفنان نظير (2003). مدى قدرة مدير المدرسة على اتخاذ القرارات التطويرية وإحداث التغيير. **مجلة اتحاد الجامعات**، (41)، 5-40.

ربيع، هادي مشعان (2006). **الإدارة المدرسية والإشراف التربوي الحديث**، (ط 1). عمان، الأردن: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

رسمي، محمد حسن (2004). **أساسيات الإدارة التربوية**، (ط 1). الإسكندرية : دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

رمانة، نبيل سليمان (2004). **واقع وتطلعات الإشراف التربوي لصفوف المرحلة الأساسية الاولى في مدارس وكالة الغوث في منطقة القدس من وجهة نظر المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين**. رسالة ماجستير غير منشورة، بيرزيت، فلسطين: جامعة بيرزيت.

رمزي، عبد القادر هاشم (1997). **الإدارة المدرسية والإشراف التربوي**، (ط 2).عمان، الأردن: جامعة العلوم التطبيقية، المكتبة الوطنية.

زامل، مجدي علي سعد (2000). **تقويم نظام الإشراف التربوي للمرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات الضفة الغربية من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين**. رسالة ماجستير غير منشورة، نابلس، فلسطين: جامعة النجاح.

الشريدة، هيام نجيب (2004). ألأنماط القيادية لمديري الإدارة في وزارة التربية والتعليم وتأثيراتها في التغيير التربوي من منظور رؤساء الأقسام. **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، (43)، 270-277.

الطراونة، اخليف؛ المدانات، حنان؛ الطروة، هارون (2000). تقويم دور مشرفي المرحلة من وجهة نظر معلمات الصف في إقليم الجنوب. **مؤتة للبحوث والدراسات**، 7(15)، 133-160.

الطعاني، حسن أحمد (2005). **الاشراف التربوي، مفاهيمه، أهدافه، أسسه واساليبه**، (ط 1). عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

عابدين، محمد عبد القادر (2001). **الإدارة المدرسية الحديثة**، (ط 1). عمـــان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

عبد العزيز، صفاء محمود (2004). التوجيه التربوي في مجتمع المعرفـــة وإدراكـــات المـــوجه الفكرية لدوره الجديد. **مستقبل التربية العربية**، 34(10)، 7-97.

عبد الهادي، جودت عزت (2002). **الإشراف التربوي مفاهيمه وأســـاليبه**، (ط 1). عمـــان، الأردن: الدار العلمية الدولية.

العجمي، محمد حسنين (2007). **الإدارة المدرسة ومتطلبـــات العصـــر**، (ط 1). الإسكندرية، القاهرة: دار الجامعة الجديدة للنشر.

عريفج، سامي (2001). **الإدارة التربوية المعاصرة**، (ط 1). عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

عطوي، جودت عزت (2001). **الإدارة التعليمية والإشراف التربوي-أصولها وتطبيقاتها**، (ط 1). عمان، الأردن: الدار العلمية الدولية ومكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.

علام، صلاح الدين محمود (2003). **التقويم التربوي المؤسسي**، (ط 1). القاهرة: دار الفكـــر العربي.

العمايرة، محمد حسن (2002). **مبادئ الإدارة المدرسية**، (ط 3). عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عواد، مازن (1985). **دراسة تحليلية لمعرفة مدى ممارسة مديري المدارس الثانوية في الأردن للمهام الإدارية المنوطة بهم**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الفقي، عبد المؤمن (1994). **الإدارة المدرسية المعاصرة**، (ط 1). بنغازي: منشورات جامعة قار يونس.

فقيه، لبنى سعيد (2004). **دور مدير المدرسة في تطوير المعلمين مهنياً في منطقة ضـــواحي القدس من وجهة نظر المعلمين والمديرين**. رسالة ماجستير غير منشورة، بيرزيـــت، فلســـطين: جامعة بيرزيت.

فيفر، إيزابيل ودنلاب، جين (1997). **الإشراف التربوي على المعلمين– دليل لتحسين التدريس**، ترجمة محمد عيد ديراني، ومراجعة عمر الشـــيخ، (ط 2). عمـــان، الأردن: توزيـــع دار روائع مجدلاوي.

قمر، عصام توفيق (2002). أساليب تقويم أداء مشرفي الأنشطة الاجتماعية بالمرحلة الثانويـــة– دراسة ميدانية. **مستقبل التربية العربية**، 26(8)، 91–139.

كاربنتر، جون (2200). **مدير المدرسة ودوره في تطوير التعليم**، ترجمة : عبدالله أحمد شحاته. القاهرة، مصر: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

كردي، مصباح (2004). أساليب القيادة في المدارس الثانوية للبنات من وجهة نظر المعلمات في ضوء نظرية الموقف بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية. **دراسات تربوية واجتماعية**، 10 (3)، 41–78.

مدانات ، أوجيني وكمال ، برزه (2002). **الإشراف التربوي لتعليم أفضـــل**، (ط 1). عمـــان، الأردن: توزيع دار روائع مجدلاوي..

المساد، محمود احمد (1986). **الاشراف التربوي الحديث واقع وطموح**، مراجعة عمر الشيخ، (ط 1). إربد، الأردن: دار الأمل.

معوض، صلاح الدين إبراهيم ورزق، حنان عبد الحليم (2003). **الإدارة التعليمية بين النظرية والتطبيق**، (ط 1). القاهرة: العالمية للنشر والتوزيع.

مقابلة، عاطف يوسف (2006). القدرة على أداء الكفايات الإشرافية لمديري المدارس الثانوية في الأردن وأهميتها من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. **مجلة جامعة دمشق للعلوم التطبيقية**، 22(1)، 189–230.

منشور المدير العام (1992). صادر عن وزارة المعارف الإسرائيلية. (مترجم عن العبرية).

منصور، نبيل (1997). **أهمية المهام الإشرافية كما يتصورها المشرفون التربويون في الضفة الغربية ودرجة ممارستهم لها.** رسالة ماجستير غير منشورة، بيرزيت، فلسطين: جامعة بيرزيت.

نبراني، يوسف (1999). **الإشراف التربوي**، الإمارات: دار الكتاب الجامعي ومكتبة الإمارات – العين.

النجوم ، اسماعيل؛ بولر، صالح؛ نعنيش، جهاد؛ جبر، سميح؛ وحرحش، ريمـــا (2006). قيادة التغيير التربوي – دليل المدرب والمدير . مركز تطوير المعلم – رام الله.

نشرة لبلدية القدس وإدارة المعارف (2007). **خطة العمل للعام 2007– 2008**. جهاز التربية والتعليم في شرقي القدس، مانحي.

النمري، طاهر هاشم (2001). **واقع واحتياجات التعليم الفلسطيني في مدينة القـــدس**، ط(1). القدس، فلسطين: الملتقى الفكري العربي.

المراجع باللغة الإنجليزية:

Anfara, V., Patterson, F., Buehler, A. & Gearity, B. (2006). School improvement planning in East Tennessee Middle Schools: A content analysis and perceptions study. **National Association of Secondary School Principals,** 90, 277.

Beredson, P. & Johansson, O. (2000). The school principal's role in teacher development**. Journal of In-Service Education**, 26(2), 385-401.

Blasé, J. & Blasé, J. (2000). Effective instructional leadership: Teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. **Journal of Educational Administration,** 38(21), 130-141.

Borko, H. & Putnam, R. (1995). Expanding a teacher's knowledge base: A cognitive psychological perspective on professional development. In Thomas Guskey and Michael Humberman (eds.). **Professional development in education: New paradigms and Practices,** (35-65). New York: Teachers College, University of Colombia.

Briggs, M. C. (1992). Reform of principal certification program focus on urban elementary principals. **Dissertation Abstracts International**, (52)7, 334.

Charlotte Advocates for Education. (2004). Role of principal leadership in increasing teacher retention: Creating a supportive environment. Institutional report. Retrieved June 9, 2004 from http://www.advocatesfored.org/publications/Principal%Final%20Report.pdf.

Cheng, Y. (1996). **School effectiveness and school- based management: A mechanism for development**, London: Flamer press.

Datnow, A., & Castellino, M. (2001). Managing and guiding school reform: Leadership in Success for All Schools. **Educational Administration Quarterly,** 37(2) 219-249.

Educational Encyclopedia. (1964). **Thesaurus of Jewish and General Education,** published by the Ministry of Education and Culture and the Bialik Institute, Jerusalem.

Fullan, M. (2002). The change leader. **Educational Leadership,** 59(8), 16-20.

Fullan, M. (2003). **The moral imperative of school leadership**. Corwin: U.S.A.

Gall, M. D. & Vojtek, R. (1994). **Planning for effective staff development: Six research-based models**. Oregon: Eric Clearinghouse on Educational Management.

Ghurani, E. I. (1979). **Supervision in the East Jerusalem school district**. Unpublished thesis, Birzeit, Palestine: Birzeit University.

Gold, A., Evans, J. , Earley, P., Halpin, D., & Collarbone, P. (2003). Principled principals. Values-driven leadership: Evidence from ten case studies of "Outstanding" school leaders. **Educational Management & Administration**, 31(2), 127-138.

Gordon, J. & Patterson, J. (2006). School leadership in context: Narratives of practice and possibility. **International Journal of Leadership in Education,** 9(3), 205-228.

Griffith, J. (1999). The school leadership\school climate relation: Identification of school configurations associated with change in principals. **Educational Administration Quarterly**, 35(2), 267-291.

Grubb, W. N., & Flessa, J. (2006). "A Job Too Big for One": Multiple principals and other nontraditional approaches to school leadership. **Educational Administration Quarterly**, 42(4), 518-550.

Hargreaves, A. & Fink, D. (2004). The seven principles of sustainable leadership. **Educational Leadership**, 61(7), 9-13.

Harris, A. (1980). **Improving Staff Performance Through In-service Education**. Boston: Allyn and Bacon.

Harris, A. & Chapman. C. (2002). Democratic leadership for school improvement in challenging contexts. **International Electronic Journal for Leadership in Learning,** 6(9).

Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement: Leading or misleading? **Educational Management Administration & Leadership,** 32 (1) 11-24.

Hersey, P. & Blanchard, K. H. (1993**). Management of organizational behavior: Utilizing Human Resources**. 6th ed. Prentice-Hall: New Jersey.

Johansson, H. J. & Olofsson, O. A. (2005). Successful principalship: The Swedish case. **Journal of Educational Administration**, 43(6), 595-606.

Lashway, L. (1997). Leadership styles and strategies. In Stuart C. Smith & Philip K. Piele (Eds). **School leadership: Handbook for excellence,** 39-71. Oregon: Eric Clearinghouse on Educational Management.

Leithwood, K. (1992). The principal's role in teacher development. In Fullan M. Hargreaves. **Teacher Development and Educational Change,** London.

Leithwood, K. (2005). Understanding successful principal leadership: Progress on a broken front**. Journal of Education Administration**, 43(6), 619-629.

Lieberman, A. & Miller, L. (2000).Teaching and teacher development: A new synthesis for a new century. In Roland S. Brandt (ed.), Education in a new era. **ASCD yearbook 2000**. Alexandria, VA: ASCD.

Lipstiz, J. & West, T. (2006). What Makes a Good School? **Phi Delta Kappan,** 88 (1), 57.

Little, J. W. (1993). Teachers professional development in a climate of educational reform. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, 11(2), 129-151.

Macpherson, R., Kachelhoffer, P. & El Nemr, M. (2007). The radical modernization of school and education system leadership in the United Arab Emirates: Towards indigenized and educative leadership, **ISEA,** 35(1).

Mangin, M. (2007). Facilitating elementary principals' support for instructional teacher leadership**. Educational Administration Quarterly**, 43(3), 319-357.

Massaro, A. J. (2000). Teacher perceptions**,** school climate and principals' self reported leadership styles based on three empirical measures of perceived leadership**.** A Dissertation completed at the Center for Education Widener University Place, Chester, PA. 19013. Retrieved April 20, 2008 from http:// www.muse.widener.edu.

McBride, M. & Skau, K.G. (1995). Trust, empowerment and reflection: Essentials of supervision. **Journal of Curriculum and Supervision**, 10(3), 262-277.

Morrissey, M. & Cowan, D. (2004). Creating and sustaining a professional learning Community: Actions and perceptions of principal leadership. In Shirley M. Hord (ed). Learning together, leading together: Changing schools through professional learning communities. New York: Teachers' College, Colombia University.

Normore, A. (2005). Integrating personnel evaluation in the planning and evaluation of school improvement initiatives. **American Journal of Evaluation,** 26(3), 348-351.

Oduro, G. (2004). Distributed leadership in schools: What English head teachers say about the pull and push factors. **Education .Journal**, 80

Peterson, K. (2004). Research on school teacher evaluation. **National Association of Secondary School Principals Bulletin**, 88(639).

Portin, B. (2004). The roles that principals play. **Educational Leadership**, 61(7), 14-18.

Sallis, E. (1994). **Total Quality Management in Education**. London: Kogan Page.

Scribner, J. (1999). Professional development: Untangling the

influence of work context on teacher learning. **Educational Administration Quarterly**, 35(2), 238-266.

Sergiovanni, T. J. (1991). **The Principalship: A Reflective Practice Perspective**. 2nd ed. Boston: Allyn & Bacon.

Sergiovanni,T. J. (2005). **The Principalship: A Reflective Practice Perspective.** 5th ed. Needham Heights, Maryland: Allyn and Bacon.

Slater, R. (1995). The Sociology of leadership and educational administration. **Educational Administration Quarterly**, 31(3), 449-472.

Stolp, S. & Smith, S. (1997). School leadership: Handbook for Excellence. Oregon: Eric Clearinghouse on Educational Management.

Sullivan, K. A. & Zirkel, P. A. (1999). Documentation in teacher evaluation: What does the professional literature say? **National Association of Secondary School Principals Bulletin,** 83(48).

Sullivan, S. & Glanz, J. (2005). **Supervision that improves teaching: Strategies and techniques.** 2nd edition. California: Sage.

Tirozzi, G.N. (2001). The artistry of leadership: The evolving role of the secondary school principal. **Phi Delta Kappan**, 82(6), 434.

Wasonga, T. & Murphy, J. (2007). Co-creating Leadership Dispositions, **ISEA,** 35(2).

Weber, J. (1997). Leading the instructional program. In Stuart C. Smith & Philip K. Piele (eds). **School Leadership: Handbook for Excellence,** (253-278). Oregon: Eric Clearinghouse on Educational Management.

Wiedmer, T. L. (2007). Highly qualified instructional supervisors: A case for standards-driven and experiental learning. **The Delta Kappa Gamma Bulletin,** 102**.**

Youngs, P. & King, M. B. (2002). Principal leadership for professional development to build school capacity. **Educational**

Administration Quarterly, 38(5), 643-670.

Zimmerman, S. & Pelton, M. D. (2003). Evaluating the evaluators: Teachers' perceptions of the principal's role in professional evaluation. **National Association of Secondary School Principals Bulletin**, 87(636).

الملاحق

ملحق رقم (1)

الاستبانة الموجهة للمعلمين

Birzeit University

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي المعلم / أختي المعلمة

تحية طيبة وبعد:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة تهدف إلى التعرف على إسهام مدير المدرسة في الارتقاء بمهنة التعليم في مدارس القدس الشرقية التابعة لوزارة المعارف من وجهة نظر المعلمين والمديرين كمتطلب للحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية.
لذا أرجو من حضرتكم التكرم بقراءة فقرات الاستبانة بدقة وتمعن وتعبئتها، وسوف يكون لأجابتكم الموضوعية عن جميع الفقرات الأثر الكبير في تحقيق أهداف الدراسة والوصول الى نتائج موضوعية.

وشكراً لكم على تعاونكم.

الباحثة: ميادة عبدالله الماني أمين
كلية الدراسات العليا
دائرة التربية وعلم النفس
جامعة بيرزيت

استبانة لدراسة إسهام مدير المدرسة في الارتقاء بمهنة التعليم في مدارس القدس الشرقية التابعة لوزارة المعارف

❖ الجزء الأول: معلومات عامة

أرجو وضع دائرة حول الإجابة التي تنطبق عليكم .

أولاً- الجنس: 1- ذكر 2- أنثى

ثانياً – المؤهل العلمي: 1– دبلوم (بعد الثانوية العامة) 2– بكالوريوس
3– بكالوريوس + دبلوم تربية 4– ماجستير فأعلى

ثالثاً – الخبرة العملية: 1– أقل من خمس سنوات 2– من 5 إلى 10 سنوات
3– أكثر من 10 سنوات

❖ الجزء الثاني:

أرجو وضع إشارة (√) في العمود المناسب لكل فقرة حسب الدرجة التي تراها مناسبة:

الرقم	الفقرة	الدرجات				
		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	مطلقا
أولا: دور المدير كقائد في الارتقاء بمهنة التعليم						
1	يعمل مع المعلمين على تحديد الأهداف لتحقيق الرؤية التعليمية التعلمية					
2	يعمل مع المعلمين على تطوير رؤية مشتركة للعملية التعليمية					
3	يشجع المعلمين على العمل كفريق					
4	يشارك المعلمين في رسم سياسة واضحة للعملية التعليمية للمدرسة					
5	يشجع المعلمين على تجربة استراتيجيات وأساليب تعليمية جديدة					
6	يشرك المعلمين في اتخاذ القرارات المتعلقة بالعملية التعليمية					
7	يشجع على تنمية القيادات التعليمية في المدرسة					
8	يوفر الدوافع اللازمة للنشاط في العمل					
9	يدعم التفاعل الاجتماعي بين الأفراد والمجموعات لتحقيق الرؤية التعليمية التعلمية للمدرسة					

10	يهيئ لعلاقات مهنية متميزة بين المعلمين					
11	يدعم حرية إبداء الرأي واقتراح البدائل لتحسين التعليم والتعلم					
12	يتابع المستجدات في التعليم والتعلم بهدف التعلم والتطوير المهني					
13	يشجع المعلمين على الابتكار					
14	يشجع المعلمين على التعاون لتحقيق الرؤية التعليمية للمدرسة					
15	يعمل من خلال ممارساته باتجاه تعلم الطالب والمعلم					
16	يتكلم عن قيمة التعلم باستمرار معبراً عنها في عدة مناسبات					
17	ينظم وقت عمله					
18	يشجع المعلمين والطلاب على التعلم باستخدام أنشطة وممارسات كالحفلات، والجوائز، والمسابقات، والشعارات والإعلانات					
ثانياً: دور المدير كمشرف مقيم في الارتقاء بمهنة التعليم						
19	يقوم إشرافه على أساس المشاركة مع المعلم					
20	يعمل على رفع مستوى المعلم المهني بشكل مستمر					
21	يشجع على تطوير أساليب جديدة لتطوير العملية التعليمية					
الرقم	الفقرة	الدرجات				
		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	مطلقا
22	يهدف إشرافه الى تحسين نمو الطلاب وتعلمهم					
23	يحدد احتياجات المعلمين التعليمية					
24	يعمل على توفير برامج التطوير المهني حسب احتياجات المعلمين					
25	يشجع استخدام أسلوب حل المشكلات					
26	يعتمد برامج تطويرية هادفة للمعلمين كالأبحاث					
27	يهدف إشرافه الى مساعدة المعلم على تطوير نفسه					
28	يقوم إشرافه على التفاعل بين الزملاء					
29	يوفر للمعلم الثقة للتعبير عن مشكلاته التعليمية					
30	يدعم المعلم على إثراء المنهاج					
31	يشجع على تبادل الخبرات والآراء بين المعلمين					
32	يعمل على رعاية المعلمين الجدد وسبل تطورهم					
33	يثير تفكير المعلمين حول جوانب مختلفة للعملية التعليمية					
34	يلائم برامج التطوير المهني مع الرؤى والأهداف التعليمية					
35	يشجع المعلم على التأمل الذاتي في عمله					
ثالثاُ: دور المدير في تطوير البيئة التعليمية التعلمية						

36	يوفر بيئة تعليمية تدعم المجازفة وتجربة أفكار وممارسات جديدة					
37	يوفر أنشطة تعلمية لرفع كفاءة المعلمين					
38	يعمل على تفعيل دور الأسرة كشريك في العملية التعليمية					
39	يعمل مع المعلمين على توفير بيئة تدعم بناء شخصية الطلاب					
40	يستمع الى المعلمين بانفتاح حول ممارساتهم المهنية					
41	يوفر بيئة تشجع المعلمين على العمل التعاوني					
42	يوفر بيئة تعليمية تدعم الاستقلالية المهنية للمعلم					
43	يوفر بيئة تدعم الحوار البناء					
44	يوفر بيئة تدعم تجويد نوعية التعليم					
45	يوفر بيئة تدعم انتماء المعلمين للعملية التعليمية					

الرقم	الفقرة	الدرجات				
		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	مطلقا
46	يدعم أنشطة تجعل التعليم أكثر متعة وجاذبية					
47	يوفر بيئة تعليمية تدعم المعلم كقائد تربوي					
48	يوفر للمعلمين مجالات للحوار حول التطور المهني					
49	يسهل عملية الاتصال بين المعلمين وأولياء الأمور					
50	يوفر أنشطة لتوثيق الصلة بين المدرسة والمجتمع المحلي					
رابعاً: دور المدير في تقييم العملية التعليمية						
51	يقيم وضع المدرسة الحالي بناءاً على الرؤية التعليمية للمدرسة					
52	يختار نماذج قياس وتقييم مناسبة لقياس أهداف المدرسة العامة وأداء الطلاب					
53	يختار أدوات مناسبة لتقييم أداء الطلاب					
54	يقيم أداء المعلمين بموضوعية					
55	يشجع المعلم على التقييم الذاتي لأدائه					
56	يقدم تقارير عن أداء المعلمين للجهات المعنية					
57	يساعد المعلم على إبراز نقاط القوة والضعف في أدائه					
58	يعمل على صياغة معايير قياس للمعلمين					
59	يقيم أداء المعلمين في ضوء معايير قياسية					
60	يشرك المعلمين في عملية اختيار أدوات التقييم					
61	يشرك المعلمين في تحديد معايير للقياس					
62	يناقش مع المعلمين نتائج التقييم					

ملحق رقم (2)

الاستبانة الموجهة للمديرين

Birzeit University

بسم الله الرحمن الرحيم
أخي المدير / أختي المديرة

تحية طيبة وبعد:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة تهدف إلى التعرف على إسهام مدير المدرسة في الارتقاء بمهنة التعليم في مدارس القدس الشرقية التابعة لوزارة المعارف من وجهة نظر المعلمين والمديرين كمتطلب للحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية.
لذا أرجو من حضرتكم التكرم بقراءة فقرات الاستبانة بدقة وتمعن وتعبئتها، وسوف يكون لأجابتكم الموضوعية عن جميع الفقرات الأثر الكبير في تحقيق أهداف الدراسة والوصول الى نتائج موضوعية.

وشكراً لكم على تعاونكم.

الباحثة: ميادة عبدالله الماني أمين
كلية الدراسات العليا
دائرة التربية وعلم النفس
جامعة بيرزيت

استبانة لدراسة إسهام مدير المدرسة في الارتقاء بمهنة التعليم في مدارس القدس الشرقية التابعة لوزارة المعارف

❖ الجزء الأول: معلومات عامة

أرجو وضع دائرة حول الإجابة التي تنطبق عليكم .

أولاً– الجنس: 1– ذكر 2– أنثى

ثانياً – المؤهل العلمي: 1– دبلوم (بعد الثانوية العامة) 2– بكالوريوس
3– بكالوريوس + دبلوم تربية 4– ماجستير فأعلى

ثالثاً – الخبرة العملية: 1– أقل من خمس سنوات 2– من 5 إلى 10 سنوات
3– أكثر من 10 سنوات

❖ الجزء الثاني:

أرجو وضع إشارة (√) في العمود المناسب لكل فقرة حسب الدرجة التي تراها مناسبة:

الرقم	الفقرة	الدرجات				
		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	مطلقا
أولا: دور المدير كقائد في الارتقاء بمهنة التعليم						
1	أعمل مع المعلمين على تحديد الأهداف لتحقيق الرؤية التعليمية التعلمية					
2	أعمل مع المعلمين على تطوير رؤية مشتركة للعملية التعليمية					

3	أشجع المعلمين على العمل كفريق					
4	أشارك المعلمين في رسم سياسة واضحة للعملية التعليمية للمدرسة					
5	أشجع المعلمين على تجربة استراتيجيات وأساليب تعليمية جديدة					
6	أشرك المعلمين في اتخاذ القرارات المتعلقة بالعملية التعليمية					
7	أشجع على تنمية القيادات التعليمية في المدرسة					
8	أوفر الدوافع اللازمة للنشاط في العمل					
9	أدعم التفاعل الاجتماعي بين الأفراد والمجموعات لتحقيق الرؤية التعليمية التعلمية للمدرسة					
10	أهيئ لعلاقات مهنية متميزة بين المعلمين					
11	أدعم حرية إبداء الرأي واقتراح البدائل لتحسين التعليم والتعلم					
12	أتابع المستجدات في التعليم والتعلم بهدف التعلم والتطوير المهني					
13	أشجع المعلمين على الابتكار					
14	أشجع المعلمين على التعاون لتحقيق الرؤية التعليمية للمدرسة					
15	أعمل من خلال ممارساتي باتجاه تعلم الطالب والمعلم					
16	أتكلم عن قيمة التعلم باستمرار معبراً عنها في عدة مناسبات					
17	أنظم وقت عملي					
18	أشجع المعلمين والطلاب على التعلم باستخدام أنشطة وممارسات كالحفلات، والجوائز، والمسابقات، والشعارات والإعلانات					
ثانياً:	**دور المدير كمشرف مقيم في الارتقاء بمهنة التعليم**					
19	يقوم إشرافي على أساس المشاركة مع المعلم					
20	أعمل على رفع مستوى المعلم المهني بشكل مستمر					
21	أشجع على تطوير أساليب جديدة لتطوير العملية التعليمية					
الرقم	الفقرة	الدرجات				
		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	مطلقا
22	يهدف إشرافي الى تحسين نمو الطلاب وتعلمهم					
23	أحدد احتياجات المعلمين التعليمية					
24	أعمل على توفير برامج التطوير المهني حسب احتياجات المعلمين					
25	أشجع استخدام أسلوب حل المشكلات					
26	أعتمد برامج تطويرية هادفة للمعلمين كالأبحاث					
27	يهدف إشرافي الى مساعدة المعلم على تطوير نفسه					
28	يقوم إشرافي على التفاعل بين الزملاء					
29	أوفر للمعلم الثقة للتعبير عن مشكلاته التعليمية					

30	أدعم المعلم على إثراء المنهاج					
31	أشجع على تبادل الخبرات والآراء بين المعلمين					
32	أعمل على رعاية المعلمين الجدد وسبل تطورهم					
33	أثير تفكير المعلمين حول جوانب مختلفة للعملية التعليمية					
34	ألائم برامج التطوير المهني مع الرؤى والأهداف التعليمية					
35	أشجع المعلم على التأمل الذاتي في عمله					
ثالثاُ: دور المدير في تطوير البيئة التعليمية التعلمية						
36	أوفر بيئة تعليمية تدعم المجازفة وتجربة أفكار وممارسات جديدة					
37	أوفر أنشطة تعلمية لرفع كفاءة المعلمين					
38	أعمل على تفعيل دور الأسرة كشريك في العملية التعليمية					
39	أعمل مع المعلمين على توفير بيئة تدعم بناء شخصية الطلاب					
40	أستمع الى المعلمين بانفتاح حول ممارساتهم المهنية					
41	أوفر بيئة تشجع المعلمين على العمل التعاوني					
42	أوفر بيئة تعليمية تدعم الاستقلالية المهنية للمعلم					
43	أوفر بيئة تدعم الحوار البناء					
44	أوفر بيئة تدعم تجويد نوعية التعليم					
45	أوفر بيئة تدعم انتماء المعلمين للعملية التعليمية					
الرقم	الفقرة	الدرجات				
		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	مطلقا
46	أدعم أنشطة تجعل التعليم أكثر متعة وجاذبية					
47	أوفر بيئة تعليمية تدعم المعلم كقائد تربوي					
48	أوفر للمعلمين مجالات للحوار حول التطور المهني					
49	أسهل عملية الاتصال بين المعلمين وأولياء الأمور					
50	أوفر أنشطة لتوثيق الصلة بين المدرسة والمجتمع المحلي					
رابعاً: دور المدير في تقييم العملية التعليمية						
51	أقيم وضع المدرسة الحالي بناءاً على الرؤية التعليمية للمدرسة					
52	أختار نماذج قياس وتقييم مناسبة لقياس أهداف المدرسة العامة وأداء الطلاب					
53	أختار أدوات مناسبة لتقييم أداء الطلاب					
54	أقيم أداء المعلمين بموضوعية					

55	أشجع المعلم على التقييم الذاتي لأدائه					
56	أقدم تقارير عن أداء المعلمين للجهات المعنية					
57	أساعد المعلم على إبراز نقاط القوة والضعف في أدائه					
58	أعمل على صياغة معايير قياس للمعلمين					
59	أقيم أداء المعلمين في ضوء معايير قياسية					
60	أشرك المعلمين في عملية اختيار أدوات التقييم					
61	أشرك المعلمين في تحديد معايير للقياس					
62	أناقش مع المعلمين نتائج التقييم					

❖ الجزء الثالث:

أرجو التكرم بتعبئة الجدول التالي بالمهام التي تنفذها في مدرستك والتي تعمل على الارتقاء بالعملية التعليمية، من حيث عددها والمدة الزمنية بالساعة التي يستغرق تنفيذها، وذلك لعام 2007/2008 .

الرقم	المهمة	العدد	المعدل الزمني بالساعة
1	اجتماع فردي مع المعلمين		
2	اجتماع للطاقم ككل		
3	ندوات تربوية		
4	ورشات عمل		
5	زيارات صفية موثقة		
6	دروس نموذجية		
7	زيارات الزملاء لصفوف بعضهم البعض		
8	ورشات عمل او دورات التحقت بها في المدرسة		
9	اجتماع مع أولياء الأمور لمناقشة أداء الطلبة		

- أرجو اقتراح 5 أدوار لمدير/ة مدرسة تعمل على الارتقاء وتطوير العملية التعليمية التعلمية في ظل مدرسته/ا ؟

1._____

2._____

3._____

4._____

5._____

أشكركم على حسن تعاونكم

ملحق رقم (3)

أسئلة المقابلة

أسئلة المقابلة للمدير والمعلم

1. هل توجد وثيقة واضحة تعبر عن رؤية ورسالة المدرسة؟ إذا كان الجواب نعم، فمن طورها؟ وكيف ؟

2. كيف يتم اتخاذ القرارات التي تتعلق في تطوير العملية التعليمية للمدرسة؟

3. ما الأساليب التي يستخدمها المدير لمساعدة المعلم على النمو المهني؟ وهل توجد حوافز للمعلم المتميز؟

4. كيف يتم تفعيل دور المدرسة في المجتمع؟ هل يوجد تواصل للمدرسة مع هيئات أو مدارس أخرى؟

5. كيف يتم تقييم أداء المعلمين والطلبة والعملية التعليمية ككل؟ هل يتم الاستفادة من النتائج؟ وكيف؟

6. من هو برأيكم مدير المدرسة الناجح الفعال؟ وما المهام الرئيسة التي يجب عليه القيام بها؟

7. أي هذه المسؤوليات أكثر تأثيراً في تحسين التحصيل العلمي للطلاب وتقدم الأداء التعليمي للمعلمين؟

ملحق رقم (4)

مقابلات عينة المديرين والمعلمين

المقابلات التي تمت مع عينة المديرين والمديرات

المقابلة الأولى: مدير 1 – ذكر– وله سبع سنوات خبرة في الإدارة.

المقابلة الثانية: مدير 2 – ذكر– وله ثلاث سنوات خبرة في الإدارة.

المقابلة الثالثة: مدير 3– أنثى – ولها خمس سنوات خبرة في الإدارة.

المقابلة الرابعة: مدير 4– أنثى – ولها سبع سنوات خبرة في الإدارة.

المقابلات التي تمت مع عينة المعلمين والمعلمات

المقابلة الأولى: معلم 1 – أنثى ولها خبرة خمس وعشرون سنة.

المقابلة الثانية: معلم 2 – ذكر وله خبرة أربع سنوات.

المقابلة الثالثة: معلم 3 – ذكر وله خبرة خمس سنوات.

المقابلة الرابعة: معلم 4 – أنثى ولها خبرة ثماني عشرة سنة.

المقابلة الخامسة: معلم 5 – ذكر وله خبرة سبع سنوات.

المقابلة السادسة: معلم 6 – ذكر وله خبرة ست سنوات.

المقابلة السابعة: معلم 7 – أنثى ولها خبرة خمس عشرة سنة.

المقابلة الثامنة: معلم 8 – أنثى ولها خبرة أربع سنوات.

ملحق رقم (5)

قائمة مدارس القدس الشرقية حسب الأحياء

قائمة مدارس القدس الشرقية العادية (أي لا تشمل مدارس التعليم الخاص) لسنة 2007/2008 حسب الأحياء

المنطقة	الحي	المدارس في المنطقة	عدد الصفوف	عدد الطلاب	عدد المدارس	العدد الكلي للصفوف	العدد الكلي للطلاب
1	**شمال القدس أ**				2	56	1526
	كفر عقب	كفر عقب بنين (1-9)	30	795			
	قلنديا	كفر عقب بنات (1-9)	26	731			
	سميراميس						
2	**شمال القدس ب**				8	209	7044
	بيت حنينا	ابن خلدون الشاملة (7-12)	35	1303			
	شعفاط	بيت حنينا الابتدائية بنين (1-6)	27	908			
	راس خميس	بيت حنينا الابتدائية بنات (1-6)	21	497			
	مخيم شعفاط	شعفاط الشاملة بنين (7-12)	32	1155			
	ضاحية السلام	شعفاط بنات (1-9)	38	1374			
		شعفاط الابتدائية بنين أ (1-9)	25	849			
		شعفاط الابتدائية بنين ج (1-9)	21	654			
		شعفاط الابتدائية بنات (1-9)	10	304			
3	العيسوية	العيسوية الاعدادية بنين (7-9)	14	395			
		العيسوية الاعدادية بنات (7-	12	403			

		9)			4	75	2456
		العيسوية الابتدائية بنين (1-6)	22	791			
		العيسوية الابتدائية بنات (1-6)	27	867			
المنطقة	**الحي**	**المدارس في المنطقة**	**عدد الصفوف**	**عدد الطلاب**	**عدد المدارس**	**العدد الكلي للصفوف**	**العدد الكلي للطلاب**
4	الطور الصوانة الشياح	مدرسة الطور الشاملة (7-12)	34	1179	4	114	3919
		الطور الابتدائية بنين أ (1-6)	34	1186			
		الطور الابتدائية بنين ب (1-6)	10	302			
		الطور بنات (1-9)	36	1252			
5	مركز القدس باب الزاهرة وادي الجوز الشيخ جراح	عبدالله بن الحسين (7-12)	24	665	3	117	3405
		المأمونية للبنات (10-12)	68	1954			
		الرشيدية للبنين(10-12)	25	786			
6	البلدة القديمة	خليل السكاكيني إعدادي (7-9)	17	479	4	79	2510
		العمرية بنين (1-6)	27	927			
		الملوية بنات (1-6)	28	913			
		القدس بنات (7-9)	7	191			
7	راس العامود سلوان وادي قدوم الثوري	سلوان المختلطة (1-6)	23	716	10	209	6581
		سلوان الجديدة (1-6)	16	525			
		سلوان الابتدائية بنين (1-6)	19	583			
		سلوان الاعدادية بنين (7-9)	21	700			
		سلوان الابتدائية بنات (1-6)	18	519			
		سلوان الابتدائية بنات (1-6)	30	1028			
		احمد سامح الابتدائية (1-9)	19	574			
		احمد سامح الابتدائية (1-9)	21	599			
		الثوري الابتدائية بنات (1-6)	27	896			
		الثوري الاعدادية بنات (7-9)	15	441			
المنطقة	**الحي**	**المدارس في**	**عدد**	**عدد**	**عدد**	**العدد**	**العدد**

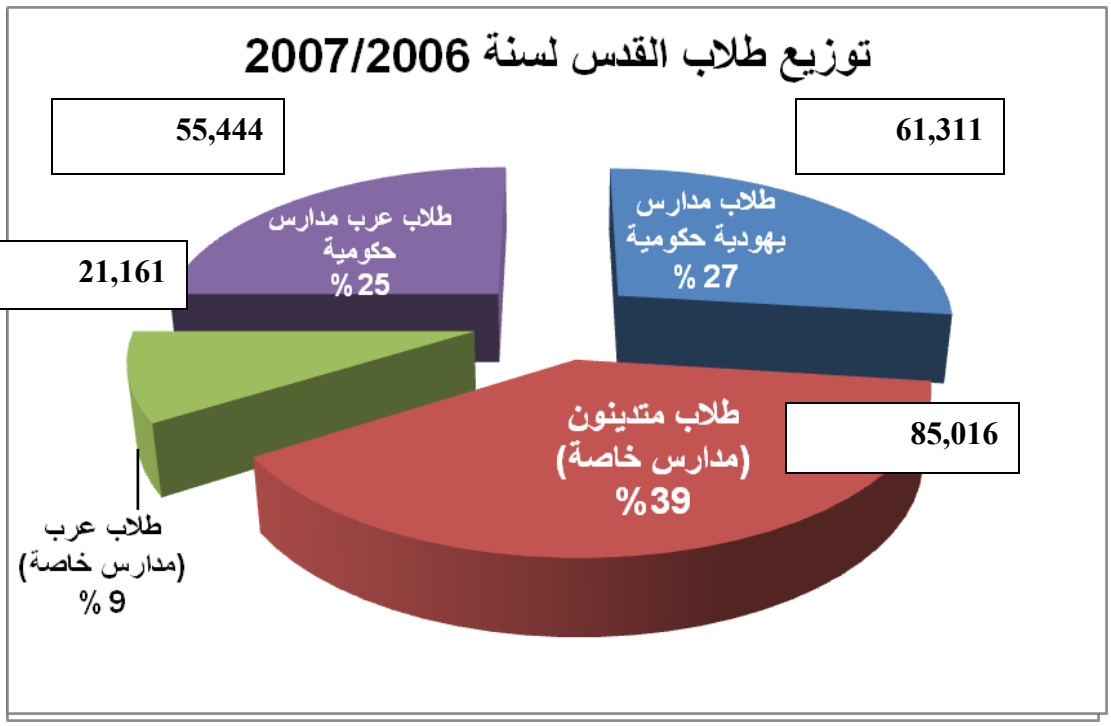
		المنطقة	الصفوف	الطلاب	المدارس	الكلي للصفوف	الكلي للطلاب
8	السواحرة جبل المكبر الصلعة	السواحرة الابتدائية بنين (1-6)	20	532	6	136	4229
		السواحرة الاعدادية بنين(7-9)	12	391			
		السواحرة الابتدائية بنات (1-6)	26	730			
		السواحرة الاعدادية بنات (7-9)	12	391			
		جبل المكبر الثانوية بنات (10-12)	15	493			
		الصلعة (1-9)	51	1692			
9	صور باهر ام طوبا	صور باهر الابتدائية بنين (1-9)	55	1712	3	92	2921
		صور باهر الثانوية بنين (10-12)	9	262			
		ام طوبا (1-9)	28	947			
10	بيت صفافا شرفات	بيت صفافا الثانوية (7-12)	29	998	2	59	2064
		بيت صفافا الابتدائية (1-6)	30	1066			
المجموع الكلي:					**46**	**1146**	**36655**

صدر عن بلدية القدس وإدارة المعارف – وزارة التربية بتاريخ 12/2/2008

ملحق رقم (6)

توزيع طلاب القدس للعام 2006/2007

توزيع طلاب القدس للعام الدراسي 2006/2007



صدر عن بلدية القدس وإدارة المعارف – وزارة التربية

ملحق رقم (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات مجالات الاستبانة للمعلمين والمديرين

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات مجالات الاستبانة للمعلمين والمديرين:

	الفقرات	المعلمون		المديرون	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	المجال الأول: دور المدير كقائد في الارتقاء بمهنة التعليم				
1	يعمل مع المعلمين على تحديد الأهداف لتحقيق الرؤية التعليمية التعلمية	3.59	0.68	4.64	0.49
2	يعمل مع المعلمين على تطوير رؤية مشتركة للعملية التعليمية	3.50	0.82	4.59	0.50
3	يشجع المعلمين على العمل كفريق	3.51	0.74	4.82	0.39
4	يشارك المعلمين في رسم سياسة واضحة للعملية التعليمية للمدرسة	3.43	0.81	4.41	0.50
5	يشجع المعلمين على تجربة استراتيجيات وأساليب تعليمية جديدة	3.43	0.76	4.54	0.59
6	يشرك المعلمين في اتخاذ القرارات المتعلقة بالعملية التعليمية	3.19	0.78	4.36	0.49
7	يشجع على تنمية القيادات التعليمية في المدرسة	3.23	0.89	4.82	0.39
8	يوفر الدوافع اللازمة للنشاط في العمل	3.35	0.76	4.45	0.59
9	يدعم التفاعل الاجتماعي بين الأفراد والمجموعات لتحقيق الرؤية التعليمية التعلمية للمدرسة	3.17	0.74	4.45	0.51
10	يهيئ لعلاقات مهنية متميزة بين المعلمين	3.11	0.82	4.59	0.50
11	يدعم حرية إبداء الرأي واقتراح البدائل لتحسين التعليم والتعلم	3.00	0.84	4.59	0.50
12	يتابع المستجدات في التعليم والتعلم بهدف التعلم والتطوير المهني	2.95	0.86	4.55	0.51
13	يشجع المعلمين على الابتكار	2.96	0.82	4.55	0.51
14	يشجع المعلمين على التعاون لتحقيق الرؤية التعليمية للمدرسة	2.95	0.86	4.59	0.59
15	يعمل من خلال ممارساته باتجاه تعلم الطالب والمعلم	3.02	0.86	4.45	0.59
16	يتكلم عن قيمة التعلم باستمرار معبراً عنها في عدة مناسبات	2.96	0.87	4.23	0.75
17	ينظم وقت عمله	2.93	0.97	4.23	0.68
18	يشجع المعلمين والطلاب على التعلم باستخدام أنشطة وممارسات كالحفلات، والجوائز، والمسابقات، والشعارات والإعلانات	2.96	0.77	4.64	0.49
	المجال الأول بشكل عام	**3.18**	**520.**	**4.53**	**350.**
	المجال الثاني: دور المدير كمشرف مقيم في الارتقاء بمهنة التعليم	**المعلمون**		**المديرون**	
		المتوسط الحسابي	**الانحراف المعياري**	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**

19	يقوم إشرافه على أساس المشاركة مع المعلم	2.97	0.85	4.50	0.51
20	يعمل على رفع مستوى المعلم المهني بشكل مستمر	3.03	0.76	4.68	0.48
21	يشجع على تطوير أساليب جديدة لتطوير العملية التعليمية	2.96	0.85	4.73	0.45
22	يهدف إشرافه الى تحسين نمو الطلاب وتعلمهم	2.76	0.81	4.91	0.29
23	يحدد احتياجات المعلمين التعليمية	2.78	0.85	4.14	0.64
24	يعمل على توفير برامج التطوير المهني حسب احتياجات المعلمين	2.81	0.81	4.04	0.65
25	يشجع استخدام أسلوب حل المشكلات	2.96	0.86	4.50	0.60
26	يعتمد برامج تطويرية هادفة للمعلمين كالأبحاث	2.86	0.78	3.77	0.68
27	يهدف إشرافه الى مساعدة المعلم على تطوير نفسه	2.74	0.99	4.50	0.51
28	يقوم إشرافه على التفاعل بين الزملاء	2.86	0.89	4.50	0.51
29	يوفر للمعلم الثقة للتعبير عن مشكلاته التعليمية	2.73	0.88	4.68	0.48
30	يدعم المعلم على إثراء المنهاج	2.89	0.90	4.64	0.49
31	يشجع على تبادل الخبرات والآراء بين المعلمين	2.82	0.92	4.68	0.48
32	يعمل على رعاية المعلمين الجدد وسبل تطورهم	2.68	0.86	4.64	0.49
33	يثير تفكير المعلمين حول جوانب مختلفة للعملية التعليمية	2.68	0.87	4.45	0.51
34	يلائم برامج التطوير المهني مع الرؤى والأهداف التعليمية	2.90	0.82	4.23	0.61
35	يشجع المعلم على التأمل الذاتي في عمله	2.91	0.80	4.36	0.58
	المجال الثاني بشكل عام	**2.84**	**570.**	**4.47**	**310.**
	المجال الثالث: دور المدير في مجال تطوير البيئة التعليمية التعلمية				
36	يوفر بيئة تعليمية تدعم المجازفة وتجربة أفكار وممارسات جديدة	2.71	0.79	4.36	0.58
37	يوفر أنشطة تعلمية لرفع كفاءة المعلمين	2.62	0.87	4.45	0.51
38	يعمل على تفعيل دور الأسرة كشريك في العملية التعليمية	2.89	0.83	4.14	0.64
39	يعمل مع المعلمين على توفير بيئة تدعم بناء شخصية الطلاب	2.81	0.75	4.59	0.50
40	يستمع الى المعلمين بانفتاح حول ممارساتهم المهنية	2.87	0.79	4.77	0.43
41	يوفر بيئة تشجع المعلمين على العمل التعاوني	2.61	0.87	4.64	0.49
42	يوفر بيئة تعليمية تدعم الاستقلالية المهنية للمعلم	2.72	0.90	4.45	0.51
43	يوفر بيئة تدعم الحوار البناء	2.74	0.83	4.41	0.59
44	يوفر بيئة تدعم تجويد نوعية التعليم	2.74	0.80	4.27	0.55
45	يوفر بيئة تدعم انتماء المعلمين للعملية التعليمية	2.87	0.78	4.50	0.60
46	يدعم أنشطة تجعل التعليم أكثر متعة وجاذبية	2.88	0.70	4.68	0.48
47	يوفر بيئة تعليمية تدعم المعلم كقائد تربوي	2.79	0.79	4.45	0.59
	الفقرات	**المعلمون**		**المديرون**	
		المتوسط الحسابي	**الانحراف المعياري**	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**
48	يوفر للمعلمين مجالات للحوار حول التطور المهني	2.86	0.69	4.64	0.49

49	يسهل عملية الاتصال بين المعلمين وأولياء الأمور	2.69	0.89	4.73	0.45
50	يوفر أنشطة لتوثيق الصلة بين المدرسة والمجتمع المحلي	2.86	0.73	4.64	0.49
	المجال الثالث بشكل عام	**2.78**	**560.**	**4.52**	**360.**
	المجال الرابع دور المدير في مجال تقييم العملية التعليمية				
51	يقيم وضع المدرسة الحالي بناءاً على الرؤية التعليمية للمدرسة	2.73	0.80	4.50	0.60
52	يختار نماذج قياس وتقييم مناسبة لقياس أهداف المدرسة العامة وأداء الطلاب	2.79	0.81	4.54	0.59
53	يختار أدوات مناسبة لتقييم أداء الطلاب	2.64	0.85	4.50	0.51
54	يقيم أداء المعلمين بموضوعية	2.71	0.76	4.64	0.49
55	يشجع المعلم على التقييم الذاتي لأدائه	2.81	0.77	4.73	0.45
56	يقدم تقارير عن أداء المعلمين للجهات المعنية	2.77	0.85	4.23	0.81
57	يساعد المعلم على إبراز نقاط القوة والضعف في أدائه	2.78	0.82	4.54	0.51
58	يعمل على صياغة معايير قياس للمعلمين	2.78	0.75	4.41	0.50
59	يقيم أداء المعلمين في ضوء معايير قياسية	2.82	0.68	4.54	0.51
60	يشرك المعلمين في عملية اختيار أدوات التقييم	2.73	0.71	4.41	0.59
61	يشرك المعلمين في تحديد معايير للقياس	2.61	0.75	4.36	0.58
62	يناقش مع المعلمين نتائج التقييم	2.88	0.68	4.77	0.43
	المجال الرابع بشكل عام	**2.75**	**0.54**	**4.51**	**0.35**
	مساهمة مدير المدرسة في الارتقاء بمهنة التعليم بشكل عام	**2.91**	**0.50**	**4.51**	**0.29**

ملحق رقم (8)

كيفية انتقاء مدير المدرسة التابعة لوزارة المعارف

كيفية انتقاء مدير المدرسة التابعة لوزارة المعارف

ا- يتم الإعلان عن وظيفة شاغرة لمدير مدرسة في الصحف المحلية وعلى موقع وزارة المعارف على الإنترنت قبل أسبوعين من بدء العام الدراسي، وعلى من يرى في نفسه القدرة والكفاءة المناسبة أن يتقدم للوظيفة ضمن الشروط التالية :

1- أن لا تقل خبرته عن الخمس سنوات كمعلم .

2- أن يكون حاصلا على اللقب الأول (بكالوريوس) بالإضافة إلى دبلـــوم التربيـــة، ودورة إدارة تربويه، أو حاصلا على درجة الماجستير في الإدارة التربوية مـــن جامعـــة معترف بها.

3- الإلمام التام باللغة الأم (اللغة العربية) كتابة وقراءه، ومعرفة باللغة العبرية.

4- لديه إلمام كاف في الأمور التربوية والإدارية.

5- عنده القدرة الكافية في التعبير عن نفسه خطيا وشفويا.

6- حسن السيرة والسلوك .

ب- يتم دعوة المرشحين الذين تتوافر لديهم هذه الشروط لجلسة خاصة، والمثول أمام لجنة خاصة تتكون من :

1- ممثلين عن وزارة المعارف ومفتش المدرسة.

2- ممثلين عن البلدية.

3- ممثلين عن نقابة المعلمين.

4- ممثل من خارج دائرة التربية (ممثل واحد على الأقل).

5- عضو خارجي.

ج- يتم فحص الأوراق الخاصة للمرشح من تقارير عن حياته المهنية، وملفاته، كما تفحص اللجنة شخصيته ومهاراته وتجربته بالإدارة.

د- يتم التصويت على أفضل مرشحين أو ثلاثة.

ه- يتم اختيار المرشح الملائم بالإجماع أو بالأغلبية من قبل اللجنة الاستشارية السابقة

الذكر.

توصي اللجنة لمدير عام وزارة المعارف على مرشح من بين المرشحين، حيث يتمتع هذا المدير بصلاحية قبول أو رفض قرار اللجنة، فهو غير ملزم بقرار اللجنة. ويقوم بالتوقيع على قرار تعيين المرشح.

ز- يتم دخول المدير إلى إدارة المدرسة بالتنسيق مع المفتش التربوي للمدرسة.

ح- يبقى المدير المنتخب تحت التجربة مدة ثلاث سنوات، حيث يتم تثبيته كمدير في حال أُثبـــت جدارته بعد السنة الثالثة في المكان الذي تم تعيينه فيه.

بالنسبة للمدير المقصر يتم وضع وسائل رقابة ووضع طرق لتنحيته عن الإدارة كما يتم إرسال لجان من قبل وزارة المعارف بحيث تقرر مصيره كمدير.

المصدر: منشور المدير العام الصادر عن وزارة المعارف (1992).

Birzeit University

كلية الدراسات العليا

دائرة التربية وعلم النفس

إسهام مدير المدرسة في الارتقاء بمهنة التعليم في مدارس القدس الشرقية الابتدائية من وجهة نظر المديرين والمعلمين

THE CONTRIBUTION OF THE SCHOOL PRINCIPAL IN ENHANCING THE TEACHING PROFESSION IN EAST JERUSALEM ELEMENTARY SCHOOLS FROM THE POINT OF VIEW OF PRINCIPALS AND TEACHERS

إعداد

ميادة عبدالله الماني أمين

تمت مناقشة هذه الرسالة بتاريخ 9/8/2008

اللجنة المشرفة:

أ.د. خولة الشخشير صبري (رئيسا)

د. آجنس حنانيا (عضوا)

أ. د. أحمد فهيم جبر (عضوا)

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في التربية من كلية الدراسات العليا في جامعة بيرزيت – فلسطين.

2008