كلية الدراسات العليا

درجة توافر المعايير المهنية لمديري ومديرات مدارس محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر معلميها

The Extent to which Principals Professional Standards are Available Among Ramallah and Al-Bireh District Principals as Seen by School Teachers

إعداد

شيرين يوسف محمد ترهي

إشراف

الدكتور عبد الله بشارات

بيرزيت– فلسطين

2016

كلية الدراسات العليا

درجة توافر المعايير المهنية لمديري ومديرات مدارس محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر معلميها

The Extent to which Principals Professional Standards are Available Among Ramallah and Al-Bireh District Principals as Seen by School Teachers

إعداد

شيرين يوسف محمد ترهي

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في التربية (تركيز إدارة تربوية)

من كلية الدراسات العليا

جامعة بيرزيت– فلسطين

2016

كلية الدراسات العليا

درجة توافر المعايير المهنية لمديري ومديرات مدارس محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر معلميها

The Extent to which Principals Professional Standards are Available Among Ramallah and Al- Bireh District Principals as Seen by School Teachers

رسالة ماجستير مقدمة من

شيرين يوسف محمد ترهي

إشراف:

د. عبد الله بشارات (رئيساً)

د. أحمد فتيحة (عضواً)　　د. موسى الخالدي (عضواً)

كلية الدراسات العليا

درجة توافر المعايير المهنية لمديري ومديرات مدارس محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر معلميها

The Extent to which Principals Professional Standards are Available among Ramallah and Al-Bireh District Principals as Seen by School Teachers

رسالة ماجستير مقدمة من:

شيرين يوسف محمد ترهي

تمت مناقشة هذه الرسالة بتاريخ 13 حزيران 2016

لجنة المناقشة	التوقيع
د.عبد الله بشارات- (رئيساً)	.....
د. أحمد فتيحة-(عضواً)	.....
د.موسى الخالدي-(عضواً)	.....

الإهـداء

إلى من غرست فيّ حب العلم والمعرفة..... إلى نبض حياتي .....

إلى أمي حفظها الله

إلى من علمني النجاح والصبر ولم يأل جهداً في تربيتي ..... إلى أبي حفظه الله

إلى أخواتي العزيزات نيفين ورشا مصدر قوتي وعزيمتي وإرادتي.

إلى من بهم أستمد عزتي واصراري إلى اخوتي الأعزاء أحمد ومحمود وابراهيم

إلى رفيق الدرب الذي طالما وقف إلى جانبي إلى زوجي الرائع نضال

إلى مهجة حياتي أبنائي فوزي وعبد الله ووائل

إلى كل من علمني حرفاً ..... فالتقطتُ بفكره لآلئ المعرفة

أهدي ثمرة هذا الجهد

شكر وتقدير

بداية، الحمد والشكر لله تعالى الذي وفقني لإنجاز هذا البحث، ولا يسعني إلا أن أتقدم بجزيل الشكر وعظيم الامتنان لمشرفي الدكتور عبد الله بشارات على ما أبداه من رعاية لهذا العمل، حيث كان لتوجيهاته القيّمة ومتابعته المتميزة لما تم إنجازه أول بأول، الأثر الكبير في إخراج هذا العمل إلى النور بصورته الحالية.

كما لا يسعني إلا أن أتقدم بجزيل الشكر وخالص التقدير والامتنان إلى كل من الدكتور أحمد فتيحة والدكتور موسى الخالدي، اللّذين شرفاني بجهدهما في مناقشة هذه الرسالة، وما قدماه من ملاحظاتٍ قيّمةٍ في متابعة تقدم هذا العمل.

ولا أنسى شكرَ جميع أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية في جامعة بيرزيت دون استثناء لما بذلوه وما زالوا يبذلون من جهودٍ متواصلة في سبيل إنشاء جيل واعٍ ومثقَّف قادرٍ على البحث والإبداع وأخص بالذكر عميد الكلية الدكتور حسن عبد الكريم.

ولا يفوتني أن أشكر لجنة المحكمين، ومديري التربية والتعليم ومديري المدارس والمعلمين، وجميع المدارس التي تم تطبيق الدراسة فيها – سواء للدراسة الاستطلاعية أم للتطبيق الفعلي– على ما قدموه من تعاون؛ الأمر الذي ساعد في تيسير هذه الدراسة.

ويسرني أن أتقدم بالشكر والعرفان إلى مدير عام مدارس دار المعرفة السيد سميح أبو رميلة والسيد فواز التميمي، ورئيس قسم الإشراف الأستاذ إسماعيل عادي والدكتور محمد الطيطي وجميع مشرفي ومعلمي ومعلمات مدارس دار المعرفة

إلى هؤلاء جميعاً أُقدم خالص شكري وتقديري.

قائمة المحتويات

الرقم	الموضوع	الصفحة
	الإهداء	أ
	شكر وتقدير	ب
	قائمة المحتويات	ت
	قائمة الجداول	د
	قائمة الأشكال	س
	قائمة الملاحق	ش
	ملخص الدراسة	ص
	الملخص باللغة الإنجليزية	ط
	الفصل الأول مشكلة الدراسة وأهميتها	
1.1	المقدمة	1
1.2	مشكلة الدراسة	8
1.3	مصطلحات الدراسة	9
1.4	أهداف الدراسة	10
1.5	أسئلة الدراسة	11
1.6	أهمية الدراسة ومبرراتها	12
1.7	حدود الدراسة	13
1.8	افتراضات الدراسة	14
	الفصل الثاني: مراجعة الأدبيات	
2.1	مقدمة	15
2.2	الإطار النظري	16

الرقم	الموضوع	الصفحة
2.2.1	نشأة المعايير التربوية	16
2.2.2	النماذج العالمية حول المعايير المهنية لمدير المدرسة	20
2.2.3	مفهوم المعايير المهنية	23
2.2.4	خصائص المعيار المهني	23
2.2.5	مجالات معايير الإدارة التربوية	24
2.2.6	المعايير المهنية لمدير المدرسة المستخدمة في الدراسة الحالية	25
2.3	تلخيص الإطار النظري	52
2.4	الدراسات السابقة	54
2.4.1	المجال الأول: دراسات تناولت قيادة عملية التعليم والتعلم	54
2.4.2	المجال الثاني: دراسات تناولت إدارة المدرسة كمؤسسة تعليمية	59
2.4.3	المجال الثالث: دراسات تناولت تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي والعلاقة الخارجية	66
2.5	تعليق على الدراسات السابقة	69
	الفصل الثالث: منهجية الدراسة وتصميم البحث	
3.1	المقدمة	71
3.2	منهجية الدراسة	71
3.3	مجتمع الدراسة	71
3.4	عينة الدراسة	72
3.5	أداة الدراسة	74

3.6	صدق أداة الدراسة	75
الرقم	**الموضوع**	**الصفحة**
3.7	العينة الاستطلاعية	75
3.7.1	الصدق البنائي	75
3.7.2	نتائج التدوير القائم للجزء المتعلق بالمعايير للمدير والخاصة بمعايير قيادة عملية التعليم والتعلم	77
3.7.3	نتائج التدوير القائم للجزء المتعلق بالمعايير المهنية للمدير والخاصة بإدارة المدرسة كمؤسسة تعليمية	80
3.7.4	نتائج التدوير القائم للجزء المتعلق بالمعايير المهنية للمدير الخاصة بمعايير تفعيل العلاقة بالمجتمع المحلي	83
3.8	ثبات أداة الدراسة	86
3.9	إجراءات الدراسة	87
3.10	متغيرات الدراسة	87
3.11	المعالجة الإحصائية	89
3.12	ملخص الفصل	89
	الفصل الرابع: النتائج	
4.1	النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة توافر المعايير المهنية لدى مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين	92

الرقم	الموضوع	الصفحة
4.2	النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق في متوسطات إجابات المعلمين على مجالات المعايير المهنية لمدير المدرسة من وجهة نظر معلمي مدارس محافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغيرات (جنس المدير، سنوات الخبرة للمدير، المؤهل العلمي للمدير، التأهيل التربوي للمدير)؟	103
4.3	النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق في متوسطات إجابات المعلمين على مجالات المعايير المهنية لمدير المدرسة؛ من وجهة نظر معلمي مدارس محافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغيرات (مستوى المدرسة، نوع المدرسة وتصنيف المدرسة) ؟	116
4.4	النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: ما اقتراحات المعلمين لتحسين المعايير المهنية لمديري المدارس ؟	119
	الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات	
5.1	ملخص النتائج	121
5.2	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة توافر المعايير المهنية لدى مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين؟	122

الرقم	الموضوع	الصفحة
5.3	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق في متوسطات إجابات المعلمين على مجالات المعايير المهنية لمدير المدرسة من وجهة نظر معلمي مدارس محافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغيرات (جنس المدير، سنوات الخبرة للمدير، المؤهل العلمي للمدير، التأهيل التربوي للمدير)؟	127
5.4	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق في متوسطات إجابات المعلمين على مجالات المعايير المهنية لمدير المدرسة؛ من وجهة نظر معلمي مدارس محافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغيرات (مستوى المدرسة، نوع المدرسة وتصنيف المدرسة) ؟	134
5.5	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: ما اقتراحات المعلمين لتحسين المعايير المهنية لمديري المدارس ؟	136
5.6	ملخص الفصل	137
5.7	التوصيات	138
	قائمة المراجع	139
	الملاحق	158

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
3.1	خصائص عينة الدراسة.	73
3.2	قيم الجذور الكامنة والفروق بينها وقيمة تفسير التباين للعوامل الناتجة عن التدوير القائم للبنود المتعلقة باجابات المعلمين حول معايير قيادة عملية التعليم والتعلم	77
3.3	البنود الواقعة على عوامل معايير قيادة عملية التعليم والتعلم نتيجة التدوير القائم على استجابات عينة الدراسة ودرجة تشبع كل بند على العامل الذي ينتمي اليه	79
3.4	قيم الجذور الكامنة والفروق بينها وقيمة تفسير التباين للعوامل الناتجة عن التدوير القائم للبنود المتعلقة باجابات المعلمين حول معايير إدارة المدرسة كمؤسسة تعليمية	80
3.5	البنود الواقعة على عوامل معايير إدارة المدرسة كمؤسسة تعليمية نتيجة التدوير القائم على استجابات عينة الدراسة ودرجة تشبع كل بند على العامل الذي ينتمي اليه	82
3.6	قيم الجذور الكامنة والفروق بينها وقيمة تفسير التباين للعوامل الناتجة عن التدوير القائم للبنود المتعلقة باجابات المعلمين حول معايير تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي	83
3.7	البنود الواقعة على عوامل معايير تفعيل العلاقة بالمجتمع المحلي نتيجة التدوير القائم على استجابات عينة الدراسة ودرجة تشبع كل بند على العامل الذي ينتمي اليه	85
3.8	قيم الثبات كرونباخ الفا Cronbach Alpha للاستبانة ولاجزائها ولعوامل كل جزء من هذه المجالات	86
4.1	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية للمجالات الثلاثة للدراسة	92

الرقم	العنوان	الصفحة
4.2	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجال قيادة عملية التعليم والتعلم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	94
4.3	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لعوامل " قيادة عملية التعليم والتعلم"	95
4.4	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجال إدارة المدرسة كمؤسسة تعليمية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	97
4.5	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لعوامل " إدارة المدرسة كمؤسسة تعليمية"	98
4.6	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجال تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	100
4.7	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لعوامل " تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي "	101
4.8	المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية لاستجابات عينة المعلمين على فقرات مجالات الاستبانة، حسب متغير جنس المدير	103
4.9	المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية لاستجابات عينة المعلمين على فقرات عوامل المجال الأول حسب متغير جنس المدير	104
4.10	المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية لاستجابات عينة المعلمين على فقرات عوامل المجال الثاني حسب متغير جنس المدير	105
4.11	المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية لاستجابات عينة المعلمين على فقرات عوامل المجال الثالث حسب متغير جنس المدير	106

الرقم	العنوان	الصفحة
4.12	المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية لاستجابات عينة المعلمين على فقرات مجالات الاستبانة، حسب متغير سنوات خبرة المدير	107
4.13	المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية لاستجابات عينة المعلمين على فقرات عوامل المجال الأول حسب متغير سنوات خبرة المدير	108
4.14	المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية لاستجابات عينة المعلمين على فقرات عوامل المجال الثاني حسب متغير سنوات خبرة المدير	109
4.15	المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية لاستجابات عينة المعلمين على فقرات عوامل المجال الثالث حسب متغير سنوات خبرة المدير	110
4.16	المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية لاستجابات عينة المعلمين على فقرات مجالات الاستبانة، حسب المؤهل العلمي للمدير	111
4.17	المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية لاستجابات عينة المعلمين على فقرات عوامل المجال الأول، حسب المؤهل العلمي للمدير	112
4.18	المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية لاستجابات عينة المعلمين على فقرات عوامل المجال الثاني، حسب متغير المؤهل العلمي للمدير	113
4.19	المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية لاستجابات عينة المعلمين على فقرات عوامل المجال الثالث، حسب متغير المؤهل العلمي للمدير	114

الرقم	العنوان	الصفحة
4.20	المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية لاستجابات عينة المعلمين على فقرات مجالات الاستبانة، حسب متغير التأهيل التربوي للمدير	115
4.21	المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية لاستجابات عينة المعلمين على فقرات مجالات الاستبانة، حسب متغير مستوى المدرسة	116
4.22	المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية لاستجابات عينة المعلمين على فقرات مجالات الاستبانة، حسب متغير نوع المدرسة	117
4.23	المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية لاستجابات عينة المعلمين على فقرات مجالات الاستبانة، حسب متغير تصنيف المدرسة	118
4.24	التكرارت لمقترحات المعلمين حول المعايير المهنية لمدير المدرسة التي وردت في السؤال المفتوح في الاستبانة	119

قائمة الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
2.1	المعايير المهنية لمدير المدرسة	22
3.1	Scree Plot للبنود المتعلقة بمعايير قيادة عملية التعليم والتعلم مع قيم Eigenvalues (الجذور الكامنة)	78
3.2	Scree Plot للبنود المتعلقة بمعايير إدارة المدرسة كمؤسسة تعليمية مع قيم Eigenvalues (الجذور الكامنة)	81
3.3	Scree Plot للبنود المتعلقة بمعايير تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي مع قيم Eigenvalues (الجذور الكامنة)	84

قائمة الملاحق

الرقم	العنوان	الصفحة
1	كتاب تحكيم أداة الدراسة	159
2	الاستبانة بصورتها الأولية	161
3	الاستبانة بصورتها النهائية	168
4	خطاب موجه من الجامعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية لإجراء الدراسة	176
5	خطاب موجه من وزارة التربية والتعليم الفلسطينية لإجراء الدراسة	178
6	الكتاب الخاص بموافقة مديرية التربية والتعليم على إجراء الدراسة	180
7	الكتاب الخاص بموافقة وكالة الغوث الدولية على إجراء الدراسة	182

ملخص الدراسة

درجة توافر المعايير المهنية لمديري ومديرات مدارس محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر معلميها

هدفت الدراسة الكشف عن درجة توافر المعايير المهنية لمديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين، كما هدفت إلى الكشف عن أثر بعض المتغيرات مثل الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، التأهيل التربوي للمدير، ومستوى المدرسة ونوعها وتصنيفها على اتجاهات المعلمين نحو درجة تطبيق المديرين للمعايير المهنية في محافظة رام الله والبيرة. اتبع في هذا البحث الأسلوب الوصفي المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية والمدارس الخاصة ومدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة رام الله والبيرة، والبالغ عددهم (5023) معلماً ومعلمة ، أما عينة الدراسة فتكونت من 1035 معلم ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة التطوعية غير العشوائية وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبانة تقيس مدى ممارسة المديرين للمعايير المهنية من وجهة نظر المعلمين، وقد قامت الباحثة بتصميمها بالرجوع إلى وثيقة المعايير المهنية لمدير المدرسة الصادرة عن وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية.

أظهرت نتائج الدراسة أن درجة توافر المعايير المهنية لدى المديرين متوسطة، وهناك اختلاف في ترتيب درجة ممارسة المديرين للمجالات المستخدمة في الدراسة من وجهة نظر المعلمين. وأن أكثر المجالات توافراً لدى المديرين مجال إدارة المدرسة كمؤسسة تعليمية يليه مجال تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي وأخيراً مجال قيادة عملية التعليم والتعلم. وأن

معايير دور المدير كمشرف مقيم كان أكثر العوامل توافراً لدى المديرين من وجهة نظر المعلمين في مجال قيادة عملية التعليم والتعلم، وأن معايير التخطيط وصناعة القرارات كان أكثر العوامل توافراً لدى المديرين من وجهة نظر المعلمين في مجال إدارة المدرسة كمؤسسة تعليمية، اضافة إلى أن معايير توثيق العلاقة مع المجتمع المحلي كان أكثر العوامل توافراً لدى المديرين من وجهة نظر المعلمين في مجال تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي. وتم اقتراح عدد من التوصيات منها ما يتعلق بعمل مزيد من الأبحاث الكمية والكيفية المتعلقة بالموضوع، إضافة إلى توصيات تتعلق بوزارة التربية والتعليم الفلسطينية منها ضرورة إعداد خطة شاملة لتدريب جميع المديرين وهم على رأس عملهم لإعدادهم وفق المعايير المهنية.

ABSTRACT

The Extent to which Principals Professional Standards are Available Among Ramallah and Al- Bireh District Principals as Seen by School Teachers

The purpose of this study is to show the extent to which principals professional standards are available among Ramallah district principals as seen by school teachers, and the diffrences in teachers' attitudes toward the effect of such variables according to gender, experience, academic qualifications, principals' educational qualification and school ranking on teachers' attitudes towards applying professional standards used by principals. The researcher uses the descriptive method based on surveys, and the study includes 5023 teachers in public, private and UNRWA schools, whereas the study sample includes 1035 teachers chosen non randomly. The study tool was a questionnaire that measures the extent to which professional criteria are used by principals. The researcher conducted the study with reference to the professional criteria document presented by the Palestinian Ministry of Education and Higher Education. The study shows that the extent to which the criteria are used is average, and there is a difference in the order of using the study aspects used by principals from teachers' perspectives. Among the most important aspects used by principals are school management, reinforcement of relationships with the local community, and supervising the teaching-learning process. The researcher recommends a number of recommendations such as conducting more qualitative and quantitative research associated with the subject in addition to the recommendations presented to the Palestinian Ministry of Education.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة

تهدف التربية إلى تحقيق هدف سام في جميع خططها، وهو البناء المتكامل للشخصية من جميع الجوانب، متخذة من الظروف النفسية والتجارب الشخصية والبيئة التي يعيش فيها الطالب منطلقاً لتفسير سلوكياته وتقويمها، وتقع على عاتق مدير المدرسة العديد من المهام التي يتطلب تنفيذها خطوات متسلسلة متلاحقة لا يمكن الاستغناء عن إحدى حلقاتها، ليكون ذا شخصية قيادية قادرة على إمساك زمام الأمور، ليتمكن من المقابلة بين احتياجات المجتمع المحلي ومتطلباته، وبين الأهداف المستقبلية التي تنشد المدرسة تحقيقها لتطوير نوعية التعليم (الأخرس، 2008).

ويتحمل مدير المدرسة مسؤولية المجتمع الذي ينتمي إليه نحو الأفراد الذين يتعامل معهم ويعمل من أجلهم، كما يتحمل مسؤولية المهنة التي ينتمي إليها لحرصه على أداء عمله بإتقان وإخلاص، لذلك لابد أن تتوافر في المدير الكفء القدرة على الإنابة وتفويض السلطة لغيره من خلال القيام ببعض الأعمال التي تدخل في حدود مسؤولياته، كذلك توصيل التوجيهات إلى مختلف المستويات الإدارية في العمل (البدري، 2005؛ محي الدين، 2009). لذا يجب أن يمتلك مدير المدرسة المهارات القيادية والإدارية المناسبة بهدف توجيه المدرسة واتخاذ القرارات الحكيمة والقيام بالإجراءات العملية التي يجب أن تستند إلى معلومات عملية وتربوية مناسبة (Tarter, 1998). ومن هذا المنطلق اتجهت الكثير من

المؤسسات والمنظمات التربوية إلى معايير من شأنها تطوير التوقعات المرجوة من مدير المدرسة في سبيل تطوير العملية التعليمية (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية– هيئة تطوير مهنة التعليم، 2014)

تتصدر عملية التعلم والتعليم المركز الأساس لمسؤوليات مدير المدرسة، فهو الميسر لتعلم الطلبة، وتنفيذ المناهج ومتابعة احتياجات المتعلمين كافة (حسان، 2010؛ Dimmock, 2010)، علاوة على قيامه بالدور القياديّ والحيويّ في مساعدتهم على التكامل في نموهم العقلي والانفعالي والسلوكي من خلال التعاون الوثيق مع المعلمين والعاملين في المدرسة (Lunemburg, 2010)، ويندرج تحت المعرفة المهنية عدة مستويات كما حددتها هيئة تطوير مهنة التعليم في فلسطين عام 2014 فيما يتعلق بالمعايير المهنية لمدير المدرسة:

مستوى الإدارة المتميز

يظهر مدير المدرسة معرفة عميقة بالفلسفة العامة التي بني عليها المنهاج ، وتتوافق ممارساته القيادية لعملية التعلم مع فهمه لمبادئ السياسة التربوية والخطوط العريضة للمنهاج، حيث يوجّه المعلمين باستمرار نحو تحقيق الأهداف العامة (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية– هيئة تطوير مهنة التعليم، 2014).

مستوى الإدارة المتوسط

في هذا المستوى يظهر مدير المدرسة معرفة عامة بالفلسفة التي بُني عليها المنهاج، وتتوافق ممارساته الإدارية لعملية التعلم مع فهمه لمبادئ السياسة التربوية للمنهاج، إذ يعمل على توجيه المعلمين نحو تحقيق الأهداف العامة من خلال متابعة الخطط والأساليب التي يتبعها

المعلمون في تعليم الطلبة وتقويم أدائهم (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية– هيئة تطوير مهنة التعليم، 2014)

مستوى الإدارة الضعيف

هنا يظهر مدير المدرسة معرفة سطحية بالأسس العامة التي بني عليها المنهاج الفلسطيني، ونادراً ما تتوافق ممارساته الإدارية مع الخطوط العريضة، وملاحظاته حول خطط المعلمين وأساليب تعليمهم وتقويمهم للطلبة عامة (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية– هيئة تطوير مهنة التعليم، 2014).

يتضح من هذه المستويات أثر قوة المعيار في إضفائه بُعداً هاماً للدرجة التي تتوافر فيها، لذلك يجب الوقوف عند هذه الأسس باعتبارها معلماً بارزاً تجعل الدارس ينقاد نحوها، فيسائلها ويحاورها ويعيد قراءتها من جديد لربطها بخبرات المديرين وقدراتهم في تحقيق ما توفر من درجة تحقيق أهداف المعلمين في كافة المواد، فلا بدّ أن تمر عملية تطبيق المعايير المهنية في المؤسسات بخمس مراحل أساسية لتحقيق النجاح المطلوب، وذلك من خلال عدة مراحل: أولها مرحلة الاقتناع ، وتبني فلسفة "أهمية المعيار"، حيث يبدأ الاهتمام من قبل الإدارة العليا وينعكس ذلك بعمل برامج تدريبية لكبار المسؤولين، يتناول مفهوم النظام، وأهميته، ومتطلباته، والمبادئ التي يستند إليها (أبو عبدة، 2011).

وبالاشارة إلى المرحلة الثانية التي تضم عملية التخطيط وتشمل وضع الخطط التفصيلية وتحديد متطلبات تحقيق النظام، وفي المرحلة الثالثة التي تضم عملية التقويم والتي تشمل عدداً من التساؤلات الهامة التي يتم في ضوئها تهيئة الأرضية المناسبة للبدء في تطبيق

إدارة الجودة الشاملة ، ثم تأتي المرحلة الرابعة التي تشمل التنفيذ والذي يتطلب اختيار فرق العمل التي ستقوم بعملية التنفيذ ، حيث سيتم تدريبهم على أحدث الطرق المتعلقة بإدارة الجودة الشاملة ، وأخيرا تأتي المرحلة الخامسة التي تشمل تبادل ونشر الخبرات ، حيث يتم استثمار النجاحات التي تم تحقيقها في نظام ادارة الجودة (الفاضل، 2010).

ويتطلب تحقيق نظام المعيار مرحلتين :

أولها: الرقابة الوقائية، وهي الرقابة التي تُعنى بتنفيذ العمل أولاً بأول لاكتشاف الخطأ قبل وقوعه والعمل على منع حدوثه.

ثانيها: الرقابة المرحلية، وتعنى بفحص المُنتج بعد انتهاء كل مرحلة للتأكد من مستوى تطبيق المعيار (أبو عبدة، 2011).

اعتمدت هيئة تطوير مهنة التعليم معايير مهنية لمدير المدرسة تغطي كافة المتطلبات الأساسية للعملية التربوية بشقيها الإداري والفني ، ويتم تصنيفها اعتماداً على ثلاثة محاور، كما ورد في "المعايير المهنية لمدير المدرسة" عام 2014:

أولاً : المعرفة المهنية، حيث تستند الأطر العامة لكفاءة مدير المدرسة على مدى امتلاكه للمعرفة وتطورها ، فالمعرفة تمثل القاعدة العريضة التي تبنى عليها المهارات المهنية لمدير المدرسة، ومعتقداته واتجاهاته نحو مهنة التعليم بشكل عام ودوره القيادي والإداري بشكل خاص، والتي تؤدي إلى تحقيق الفاعلية والاستمرارية للعملية الإدارية .

ثانياً : المهارات والممارسات المهنية وتظهر أهمية هذا المجال في قدرة مدير المدرسة على ترجمة المعرفة إلى مهارات وممارسات إدارية ، مع المراعاة بأنّ الممارسات العملية تبنى

على قاعدتي: المعرفة والفهم ، تنمو وتتطور بالاطلاع الواسع، وتبادل الخبرات والتجريب والممارسة

ثالثاً: "القيم والاتجاهات المهنية" التي تساعد مدير المدرسة على فهم معتقداته واتجاهاته نحو التعليم بشكل عام ، ودوره القيادي والإداري بشكل خاص، على تشكيل منظومة قيمية لديه ولدى المتعلمين في المدرسة كافة ،والتزامه بما يعزز النمو المعرفي والمهاري لديه ، ويؤثر في العاملين كافة لتكوين قيم واتجاهات إيجابية نحو العملية التربوية بصورة عامة (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية – هيئة تطوير مهنة التعليم، 2014).

وقد أشار صالح (2010) إلى أنّ معرفة "مفهوم توفر المعايير الشاملة" يستلزم بعض المتطلبات التي يُمكن إجمالها بأسلوب الإدارة الذي يتطلب من القائد القيام بالبحث والتقصي عن أعمال المؤسسة التعليمية كافة ، والاستماع إلى مشكلات العاملين، وإقامة شبكات اتصال مع أقسام المؤسسة ، كما أنّ اتباع منهج الإدارة المكشوف الذي يقوم على مبدأ مصارحة العاملين على اختلاف مستوياتهم بماهية أهداف المؤسسة، وما تصبو إليه يعد منهجاً في غاية الأهمية لتطبيق المعايير المهنية، والتزام الإدارة العليا بالمعايير يتطلب من القادة التدرب على المفاهيم والمبادئ الأساسية لهذه الفلسفة بما يحقق الاستفادة من مزاياها، ولا تقتصر أهمية دعم المديرين في تخصيص المواد اللازمة فقط، إنما تمتد لتشمل قيام كل منظمة بوضع مجموعة أولويات، فإذا كانت الإدارة العليا للمنظمة غير قادرة على إظهار التزامها الطويل بدعم معايير الجودة الشاملة، فلن تنجح في تنفيذ إدارة الجودة الشاملة، ويعتبر العمل الجماعي أحد متطلبات نجاح إدارة الجودة الشاملة ، إذ تُعدّ فرق العمل وسيلة

مهمة لاندماج العاملين، لأنه مهما تكن كبيراً أو متمكناً في التنظيم فإنّ عظمتك ومكانتك لا تتجسد في فرديتك، إنما في نجاح المنظمة كونها كيانا واحداً شاملاً، وتعد الأهداف محور النشاط الذي يعكس الإمكانيات العملية للمنظمة من جهة ، لذلك فإن امتلاك المنظمة لأقسام البحث والتطوير تضم خبراء أكفاء يساعدونها في تحقيق الأهداف وملاحظة مدى تطبيقها من جهة أخرى.

من الضروري أن يكون هناك نظام فعّال للاتصالات باتجاهين سواء بين الرئيس والمرؤوس، أو بين داخل المنظمة وخارجها وينبغي أن يكون نظام الاتصالات قادراً على إيصال المعلومات الدقيقة من إنجازات العاملين وإبلاغ مرؤوسيهم بمضمونها، وعند استخدام هذه المعايير نبدأ بتحديد الأثر المطلوب تحليله ، ثم تحدد بعد ذلك قائمة بمجموعة العناصر الرئيسة التي تؤثر فيه (السياسة، الإجراءات، الأفراد، التجهيزات) ثم نركز على تحديد ووضع قائمة بالأسباب حسب أهميتها، وأخيراً وضع نموذج مبسط للسبب والأثر(صالح، 2010؛ كسابري، 2015).

يتطلب تحقيق المعايير المهنية في المؤسسات التعليمية تغيير ثقافة المدرسة إذ إنّ نشر الثقافة التنظيمية في المؤسسات التعليمية يتطلب تغيير القيم والسلوك التي تعد مدخلاً أساسياً لتحسين جودة العملية التربوية، ويحقق الأهداف المنشودة بأقل جهد ووقت وتكلفة ، إذ إنّ الثقافة التنظيمية تعد امتدادا للثقافة المجتمعية السائدة، وبالتالي فإنّ سلوك الفرد الوظيفي: هو نتاج السلوك المجتمعي والقيم التي يعتنقها، فتغيير الثقافة التنظيمية السائدة في المدرسة هو السر لتطبيق إدارة الجودة الشاملة .

ومما لا شك فيه أن الملتحقين بالمدرسة ينتمون إلى ثقافات متنوعة، وبالرغم من أنهم يخضعون للثقافة العامة للمجتمع، إلا أنهم قد كونوا سلمهم القيمي الخاص بهم، وما على المدرسة إلا تحديد قيمها ومبادئها ومعتقداتها، ثم تعميمها على المشاركين (الحريري،2012؛ ريفز، 2011؛ قادة، 2012).

وأشار العساف (2011) إلى أن تطبيق المعايير يتطلب قيادة إدارية فاعلة، وقادرة على تحقيق التفاعل والتعاون والانسجام بين العاملين جميعهم، وتكوين فرق عمل متعاونة لديهم انتماء وولاء للمدرسة، لدمج العاملين في عملية اتخاذ القرارات، وحل المشكلات واقتراح الحلول من أجل تحسين العمل وتطويره ، وذلك من خلال إعطاء اهتمام فردي لكل مرؤوس وإشعاره بأهميته في العملية التربوية.

ومن أهم أسباب فشل مديري المدارس في تحقيق هذه المعايير قلة المعرفة والافتقار إلى السمات الشخصية كالتواصل الذي يمكنه من التفاعل مع المعلمين والتلاميذ، وفي بعض الأحيان فإن عدم ثقة المدير بنفسه تعيق من قدرته على متابعة الأهداف التربوية. ولسوء توزيع الأعمال بين المدرسين أو الإداريين دور في فشل تحقيق المعايير، إضافة إلى عدم وجود خطة سليمة لسير الدراسة في المدرسة من بداية العام، وهذا يتطلب من مدير المدرسة أن يمارس الدور المزدوج كإداري ومشرف فني يسترشد بالآخرين الموجودين معه في المدرسة، من العاملين والطلاب وأولياء الأمور (محي الدين، 2009).

1.2 مشكلة الدراسة

إن مكونات النظام التربوي المتمثلة في مدخلاته وعملياته ومخرجاته، يجب أن تخضع لعملية مستمرة من المساءلة، إذ أنه لا بد أن يحقق هذا النظام أهدافه التي يسعى إليها ضمن أطر من بعدين هما: كفاية النظام وفاعليته (اخوارشيدة، 2006).

إذا كان هدفنا تحقيق المعايير الإدارية ضمن أقصى طاقاتها وإمكاناتها وليكون لهذه المعايير مضمونها الفعال فلا بد من أن تصبح مكوناً وجزءاً رئيساً في نظمنا التربوية. ويعد مدير المدرسة العامل الحاسم في تحسين أداء التلاميذ، لأن القادة التربويين هم الذين يحددوون التوجيهات التربوية وطريقة التدريس، وبالتالي التأثير في أداء المعلمين الذي سينعكس على أداء الطلبة، وهنا تبرز قضية أساسية على درجة عالية من الحساسية والمتعلقة بدور المدير في ضبط مدخلات النظام التربوي ومخرجاته عن طريق تطبيق المعايير المهنية (الطويل، 2006).

وانسجاماً مع المحاولة الجادة من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية لتطوير الادارة المدرسية، ولأهمية الدور القيادي التعليمي لمدير المدرسة وتوجيهاته نحو بلورة مفهوم القيادة الادارية الفعالة، واعداد القادة التربويين صدرت وثيقة المعايير المهنية لمدير المدرسة في فلسطين عام 2014 لاحداث نقلة نوعية في الأساليب الادارية التي يمارسها مدير المدرسة مما يسهم في تحقيق الأهداف التربوية بشكل أفضل.

من هنا جاءت هذه الدراسة لمعرفة واقع الدور القيادي التعليمي لمدير المدرسة، ولهذا تتحدد مشكلة الدراسة في محاولة التعرف على درجة توافر المعايير المهنية لدى المديرين في مدارس محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر معلميها.

1.3 مصطلحات الدراسة

فيما يأتي تعريف بالمصطلحات التي سترد في الدراسة:

المعايير المهنية

التعريف الاصطلاحي

صيغة جاهزة يمكن تبنيها من قبل متخذي القرار على المستوى المحلي والوطني والعالمي لتطوير القادة التربويين الذين يمكن أن يحققوا الانجاز الأفضل للطلبة (مصطفى، 2008).

التعريف الإجرائي

وتعرف المعايير المهنية إجرائياً في هذه الدراسة باستجابة المعلمين على الاستبانة المعدة لهذا الغرض والمكونة من (56) فقرة.

المعيار

هو موجه وخط مرشد متفق عليه من قبل خبراء التربية والمنظمات القومية ، تعبر عن المستوى السلوكي الذي يجب أن تبنى عليه جميع مكونات العملية التعليمية من طلاب ومعلمين ومناهج ومصادر تعلم (دعنا، 2009). ويعتبر المعيار ترجمة للمعارف والممارسات الإدارية التي تتبنى قاعدتي المعرفة والفهم ، وتنمو وتتطور هذه المنظومة بالاطلاع الواسع وتبادل الخبرات ، والتجريب والممارسة ، كما تشكّل منظومة قيمية تعزز

النمو المعرفي والمهاري لديه ، وتمنحه القدرة للتأثير في كافة العاملين وتكوين قيم واتجاهات إيجابية نحو العملية التربوية بصورة عامة (الأخرس، 2008).

مستويات المعيار

عبارات تصف السلوك، ونشاطات قابلة للملاحظة والقياس، ويمكن تحقيقها والقيام بها اذ يظهر من خلالها مقدار تقدم المدير في تحقيق معيار ما، وهي مرتبطة بالسياق الواقعي التربوي الممارس فيه المعيار، ويمكن الحكم من خلالها على أداء معين في مستوى معين، وتتكون من ثلاثة مستويات: مستوى الإدارة المتميز، ومستوى الإدارة المتوسط، ومستوى الإدارة الضعيف، مرتبطة ببعضها البعض (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية– هيئة تطوير مهنة التعليم، 2014).

1.4 أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى الكشف عن درجة توافر المعايير المهنية لمديري المدارس ، وبشكل محدد تسعى الدراسة لتحقيق الأهداف التالية:

1. التعرف على درجة توافر المعايير المهنية لدى مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين.
2. معرفة الفروق في متوسطات تقييم المعلمين لمستوى أداء المديرين على جميع بنود أداة الدراسة (الاستبانة) ومجالاتها تبعاً لمتغيرات (جنس المدير، سنوات الخبرة للمدير،

المؤهل العلمي للمدير، التأهيل التربوي للمدير، مستوى المدرسة، نوع المدرسة، تصنيف المدرسة) في مدارس محافظة رام الله والبيرة .

1.5 أسئلة الدراسة

بشكل محدد فإن هذه الدراسة ستحاول الاجابة على الأسئلة التالية:

السؤال الأول: ما درجة توافر المعايير المهنية لدى مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين؟

وقد انبثق عن هذا السؤال ثلاثة أسئلة فرعية:

1. ما مستوى أداء مديري المدارس في مجال ادارة المدرسة كمؤسسة تعليمية من وجهة نظر معلمي مدارس محافظة رام الله والبيرة ؟
2. ما مستوى أداء مديري المدارس في مجال قيادة عمليتي التعليم والتعلم من وجهة نظر معلمي مدارس محافظة رام الله والبيرة ؟
3. ما مستوى أداء مديري المدارس في مجال تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي من وجهة نظر معلمي مدارس محافظة رام الله والبيرة ؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق في متوسطات إجابات المعلمين على مجالات المعايير المهنية لمدير المدرسة؛ من وجهة نظر معلمي مدارس محافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغيرات (جنس المدير، سنوات الخبرة للمدير، المؤهل العلمي للمدير، التأهيل التربوي للمدير)؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق في متوسطات إجابات المعلمين على مجالات المعايير المهنية لمدير المدرسة؛ من وجهة نظر معلمي مدارس محافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغيرات (مستوى المدرسة، نوع المدرسة وتصنيف المدرسة) ؟

السؤال الرابع: ما اقتراحات المعلمين لهيئة تطوير مهنة التعليم في وزارة التربية والتعليم لتطوير (تحسين) المعايير المتبعة في تقييم المديرين؟

1.6 أهمية الدراسة ومبرراتها

تنبع أهمية الدراسة كونها تسلط الضوء على درجة توافر المعايير المهنية الفلسطينية لدى مديري المدارس، الأمر الذي لم يتطرق إليه الباحثون بشكل متكامل من قبل في فلسطين – حسب علم الباحثة–، إذ يتوجب توافر مجموعة من المعايير التي تبني شخصية القائد وتسهم في تحسين نوعية الأداء الفني والإداري باعتبار المديرين مفاتيح التطور والتنمية في المؤسسات التعليمية، وتمثل هذه الدراسة استجابة للاتجاهات التربوية الحديثة التي تنادي بالاهتمام بالمعايير المهنية المعاصرة لمدير المدرسة.

لكن الاتجاه التربوي في الآونة الأخيرة قد نحا منحى علمي وموضوعي لتخليص العملية التعليمية من مشكلتي الذاتية والتلقين اللتين هيمنتا وقتاً طويلاً من الزمن رسمي (2004)، من خلال تحديد معايير مهنية لدى مديري المدارس، لتقترب العملية التعليمية المعاصرة من بنية متكاملة يكون فيها المدير عنصراً فعالاً في توجيه التدريس، اذ أن وظيفة المدير لم تعد المراقبة والإشراف، بل قيادة العملية التربوية والتعليمية من خلال تواصله مع المدرسين والتلاميذ وأولياء الأمور والمجتمع المحلي.

ومن هنا تلاحظ الباحثة أن المعايير هي مركز خبرة وتعليم أنشطة تشبع احتياجات المديرين المختلفة لتطوير خبراتهم ، تمنحهم الفرصة للارتقاء بمستوى المؤسسة التعليمية لتحقيق الأهداف المنشودة من قبل الفرد والمجتمع، عن طريق تدريبهم داخل المدرسة على التعاون والتضامن ، ويزيد من قدرته على مقابلة المجتمع الكبير بكفاءة وقوة، لغرض توفير الهدف التربوي، وزيادة التحصيل العلمي والاجتماعي والسلوكي، وقد تساعد هذه الدراسة المختصين في وزارة التربية والتعليم على وضع برامج علاجية ودورات تأهيلية اختصاصية لمديري المدارس لمتابعة تطبيق المعايير لدى مديري المدارس.

1.7 حدود الدراسة

تم تعميم نتائج الدراسة ضمن المحددات الآتية:

1- البشرية: اقتصرت الدراسة على عينة تطوعية غير عشوائية من مدارس محافظة رام الله والبيرة (المدارس الحكومية والخاصة والتابعة لوكالة الغوث الدولية)، وعليه فإن تعميم النتائج اقتصر على مجتمع هذه العينة.

2- المكانية: اقتصرت الدراسة على مدارس محافظة رام الله والبيرة.

3- الزمانية: طبقت هذه الدراسة في الفصل الأول (كانون أول، وكانون ثاني) للعام الدراسي 2016/2015

4- الموضوع: درجة توافر المعايير المهنية لدى مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة.

5- الأداة: الاستبانات التي تم وضعها من خلال الوثائق الرسمية المعدة من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية والتي تركز على أداء المدير في الموقف الإداري، علماً أن

بعض المعايير استثنيت بسبب عدم مقدرة المعلم على الاجابة على فقرات الاستبانة الخاصة بها.

وقد تمّ أخذ المجالات التربوية الثلاثة الخاصة بالمعايير وهي:

1. إدارة المدرسة كمؤسسة تعليمية.
2. قيادة عمليتي التعليم والتعلم.
3. تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي.

1.8 افتراضات الدراسة

استندت هذه الدراسة على الافتراضات الآتية:

- أدوات الدراسة اتسمت بالصدق والثبات.
- عينة الدراسة تطوعية غير عشوائية.

الفصل الثاني
مراجعة الأدبيات

2.1 مقدمة

تم في الفصل السابق عرض لمشكلة الدراسة، وسيتم من خلال هذا الفصل استعراض الاطار النظري والذي يصفها ويناقشها من جوانبها المختلفة والعديد من الدراسات التي تناولت موضوع المعايير المهنية لمديري المدارس والتي حصرتها وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية – هيئة تطوير مهنة التعليم ضمن ثلاثة محاور. وسيتم استعراضها في هذا الفصل وفق الأفكار المطروحة في الدراسات السابقة والمواضيع التي تناولتها، ضمن موضوع الدراسة الحالية وليس ضمن التسلسل الزمني للدراسات.

إن دواعي الأخذ بالمعايير في العملية التعليمية جاء لأهميتها في تجويد الأداء في منظومة العمل التربوي كافة، ولما تتمتع به من خصائص تساعد في تحقيق العدالة, والتميز للجميع, وتقديم تغذية راجعة للطلبة وللأسرة التربوية, ولعناصر المجتمع المختلفة حول مستويات الإنجاز التعليمي، أي أنها بذلك تتيح الفرصة للمجتمع بقطاعاته المختلفة للمشاركة في منظومة العمل التربوي بمكوناتها المختلفة. ويستعرض هذا الفصل الإطار النظري والدراسات السابقة التي بحثت في موضوعات ذات صلة بالمعايير المهنية لمدير المدرسة ومجالاتها المختلفة.

2.2 الإطار النظري

يتناول هذا الجزء نشأة المعايير التربوية ومفهومها وخصائصها ومجالاتها، والنماذج العالمية حول المعايير المهنية لمدير المدرسة، كما يسلط الضوء على كل محور من محاور المعايير المهنية لمديري المدارس في فلسطين، والتي تتضمن ثلاثة مجالات رئيسة متكاملة ومترابطة وهي:

قيادة عمليتي التعليم والتعلم، وإدارة المدرسة كمؤسسة تعليمية، وتفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي والعلاقات الخارجية.

2.2.1 نشأة المعايير التربوية

بدأت فكرة المعايير بالظهور في التربية فعلياً عام 1981 وذلك نتيجة إطلاق الاتحاد السوفيتي أول قمر صناعي حيث شعرت الولايات المتحدة الأمريكية بالخطر لذلك سارعت بتشكيل لجنة استشارية تحت إدارة الرئيس الأمريكي لدراسة ومساءلة الواقع التعليمي في الولايات المتحدة الأمريكية خاصة بعدما تبين أن نظام التعليم في اليابان وكوريا قد تفوق على النظام التعليمي في أمريكا، وعليه وفي عام 1983 خرجت اللجنة بتقرير حول مدى الخطر الذي يتهدد البلاد جراء تدني مستوى النظام التعليمي وقد سمي بتقرير (أمة في خطر Nation at Risk) (U.S. Department of Education, 1983) ، وتناول النقاط المحورية للإصلاح التعليمي، وتضمن بناء قيادة تربوية جيدة وإشراك أولياء الأمور في العملية التعليمية، مما ينعكس بالضرورة على برامج إعداد المعلمين وتدريبهم، حيث أوضح

أن هناك خللاً في النظام التعليمي الأمريكي، ما جعل المسؤولين يبحثون في كيفية تحسين التعلم وتحديد الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية التي ينبغي أن يلم بها المتعلم ويكون قادراً على أدائها (Goldberg & Harvey, 1983).

وقد خلص التقرير إلى تقديم عدد من المقترحات تحت عدة محاور هي: تطوير محتوى المواد التعليمية ووضع معايير ونتاجات تعليمية محددة ينبغي على جميع الطلبة بلوغها كمتطلب أساسي للتخرج، وزيادة الوقت المخصص للتعليم، وتطوير طرائق التدريس وبرامجه المختلفة من خلال التركيز على مهارات التفكير والتحليل والنقد والتقويم والاهتمام بالمعلمين وتطوير القيادات التربوية وزيادة الدعم المالي، وقد زاد الاهتمام بتطوير التعليم عام 1989 حيث قام الرئيس بوش الأب بعقد قمة تربوية في ولاية فرجينيا الأمريكية وقد تم الاتفاق على تبني ستة أهداف قومية كبرى نبغي الوصول اليها عام 2000 (أوشيا، 2007).

وهكذا كان عهد بوش – أواخر الثمانينات وبداية التسعينات– البداية الحقيقية لحركة المعايير في التربية. وفي عام 1992 جاء الرئيس بيل كلينتون ليؤكد أن أمريكا لن تسمح بانخفاض مستوى التعليم الى ما هو أدنى من المعايير الموضوعة، وعليه انتشرت وثائق المعايير في الولايات المتحدة الأمريكية لتتناول جوانب المنظومة التعليمية جميعها مثل وثيقة المعايير القومية لمادة العلوم ووثيقة مبادئ ومعايير الرياضيات المدرسية ووثيقة معايير فنون اللغة الانجليزية وغيرها الكثير (Ohanian, 1999).

وفي عام 2001 ظهر قانون(NCLB) (No Child Left Behind Act of 2001) لا طفل يترك في الخلف في أمريكا والذي يهدف الى تحقيق التميز من خلال معايير

بمستوى عال واجراء المساءلة للتأكد من تحقق تلك المعايير في المدارس، وتطوير القراءة، وتطوير وتحسين نوعية المعلم، وتحسين الرياضيات والعلوم، وتطوير مهارات قراءة الطلاب للغة الانجليزية، وتعزيز الشراكة مع الأهل من خلال البرامج المجتمعية وتشجيع وجود المدارس الآمنة خلال القرن الحادي والعشرين (Hoffmann & Jorgensen, 2003) والهدف من تلك المعايير هو رؤية كل طفل في أمريكا بغض النظر عن لونه ودينه ودخله وخلفيته الاجتماعية يحقق أعلى مستويات الانجاز وأقصى طاقاته استناداً لتلك المعايير، والدولة تتحمل مسؤولية أي طفل لا يقرأ وعليها تزويده بكل ما يلزم لقيامه بالمهارات الأساسية من قراءة وكتابة وحساب (U.S. Department of Education, 2003b).

وانطلاقاً من أمريكا انتشرت فكرة تطبيق المعايير في المؤسسات التعليمية في عدد من دول العالم مثل: انجلترا وفرنسا وكندا والصين، وجمهورية مصر العربية ودولة قطر.

أما في المملكة المتحدة فتعد (OFSTED) (Office for Standards in Education) مكتب المعايير التربوية الجهة المسئولة بمتابعة تحقق معايير الجودة في التعليم البريطاني، حيث يقوم بمتابعة دورية مستمرة للمدارس وتقويم أدائها في ضوء المعايير المحددة لكل عنصر من عناصر العملية التعليمية المتمثلة في : نوعية التعليم، والمناهج، والكتب المقررة، وتحصيل الطلبة، ومستوى المعلمين والادارة ، وفي عام 2003 تم تطوير استراتيجيتين وفق رؤية مستقبلية موحدة لتجويد التعليم الأساسي في بريطانيا، وفي ضوء هذه المعايير التي تشتمل عليها الاستراتيجيات المختلفة تقوم العديد من الجهات التربوية باجراء

دراسات تجريبية على أداء الطلاب في المدارس للوقوف على مستوياتهم للارتقاء بها (Plowright, 2007).

أما بالنسبة لاستراليا فقد بدأ الاهتمام بتأسيس فكرة المعايير في النظام التعليمي في التسعينات من القرن العشرين كما بدأت كل من الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا، وقد أصدرت أستراليا وثيقة المعايير واطار العمل الخاص بها بصورته النهائية عام 2004.

وأيضاً قامت ألمانيا باصدار وثيقة تطوير معايير التربية الوطنية عام 2004 ويوجد في كندا مؤسسة تعنى بالمعايير التربوية تدعى (Canadian Educational Standards Institute) وتبعتها كل من السويد وفنلندا وفرنسا وسلوفاكيا وايطاليا والبرازيل وبلجيكا والأرجنتين واسرائيل.

أما بالنسبة للدول العربية فقد قامت جمهورية مصر العربية عام 2003 باصدار وثيقة متكاملة خطت الجوانب الرئيسة للعملية التعليمية وذلك بالتعاون مع المنظمات العالمية مثل اليونسيف (UNICEF) وبرنامج اللغة الانجليزية المتكامل (IELP2) وبالنسبة لدولة قطر فقد ارتكزت فلسفة المعايير في مشروعها التطويري عام 2003 على عدد من المبادئ المرتبطة بها مثل تشجيع الابتكار والاستقلالية والمساءلة والمحاسبة واقتضت عملية تطوير المعايير انشاء ثلاث هيئات حكومية جديدة تمثلت في المجلس الأعلى للتعليم وهيئة التعليم التي أوكلت اليها مسئولية الاشراف على المدارس وتحديد مخصصاتها المالية والاشراف على صياغة معايير المناهج وبرامج تدريب المعلمين والمديرين والهيئة الثالثة هي هيئة

التقويم التي تتولى مهمة متابعة تحصيل الطلاب وأداء المدارس والمعلمين والمديرين وتقويمهم في ضوء معايير محددة (الدهان والعامري، 2008).

أما بالنسبة لفلسطين فقد انطلقت هيئة تطوير مهنة التعليم ممثلة بفريق إعداد المعايير المهنية لمدير المدرسة في بناء المعايير المهنية حسب الوصف الوظيفي لمدير المدرسة وخطة الوزارة التطويرية (2008–2012م) والمبادئ والمنطلقات الأساسية الواردة فيها وكذلك استراتيجية إعداد وتأهيل المعلمين في فلسطين وإشارتها لضرورة إعداد الكوادر التربوية المساندة للمعلمين للقيام بدورهم التربوي اتجاه مجتمعهم وأخيراً توصية منظمة العمل الدولية واليونسكو بشأن أوضاع هيئات التدريس في التعليم العالي الصادرة سنة 1997، حيث ورد فيها ضرورة اعتماد معايير مهنية توضع بالتشاور مع المعنيين ومنظماتهم لبناء تقويم موضوعي لإجراء التعيينات أو الترقيات للعاملين في ميدان التربية والتعليم (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية– هيئة تطوير مهنة التعليم، 2014).

2.2.2 النماذج العالمية حول المعايير المهنية لمدير المدرسة

ومن النماذج العالمية حول المعايير المهنية لمدير المدرسة النموذج البريطاني والذي ركز في معايير القيادة والادارة على فعالية المدرسة في الفرص المتكافئة وازالة الفوارق وأشكال التمييز وتوطيد علاقة المجتمع مع المدرسة وكذلك الأمر بالنسبة لأولياء الأمور وتفعيل اجراءات الأمن والأمان في المؤسسة التعليمية. وتم وضع المعايير في ستة مجالات رئيسة. تشكل هذه المجالات بمجموعها دور مدير المدرسة: وهي تشكيل المستقبل وقيادة التعلم

والتعليم وتطوير الذات والعمل مع الآخرين وإدارة المؤسسة التعليمية وضمان المساءلة وتقوية المجتمع (الطويل، 2006).

في كل مجال من تلك المجالات الرئيسة تم تحديد متطلبات المعرفة والصفات المهنية (المهارات والاتجاهات والقدرات الشخصية المتوافرة لدى المدير لأداء دوره) والإجراءات المطلوبة لتحقيق الغاية الأساسية التي تم تحديدها. ورغم أنه تم إدراج عناصر خاصة بالمعرفة والصفات المهنية تختلف من مجال لآخر، إلا أنه من المهم التأكيد بأن جميع تلك العناصر يعتمد بعضها على بعض وتنطبق على المجالات الستة الرئيسة كلها. أما بالنسبة للإجراءات، فيعود الأمر للمديرين لتقدير أهميتها النسبية ولإضافة إجراءات أخرى للقائمة عندما يقومون بتحديد الأولويات الإستراتيجية والتشغيلية حسب السياق الخاص بالعمل (Plowright, 2007).

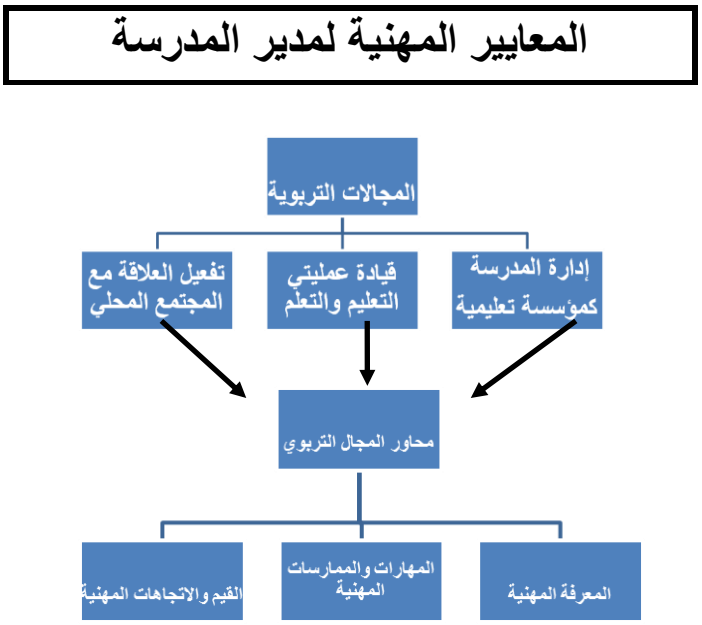
أما بالنسبة للنموذج الأسترالي فان الممارسة المهنية تتكون من قيادة التدريس والتعليم والتحسين والتطوير والتغيير والتنمية الذاتية والمشاركة في العمل مع المجتمع وتتوافر هذه الممارسات المهنية عند توفر متطلبات القيادة وهي الرؤية والقيم والمعرفة والفهم والمهارات الفردية والمجتمعية (AITSL, 2014)

وفيما يتعلق بالنموذج السنغافوري فهو يسعى الى تزويد الجميع بالتعليم وزيادة التمويل والحوافز التعليمية وزيادة مردود التعليم التقني، ويعمل النظام السنغافوري على أن تعطى الاستقلالية للمدارس بحيث يصبح المدير مديراً تنفيذياً للمدرسة وتستخدم صلاحياته لتطوير

أداء الطلاب عن طريق تطوير التعليم وتحديد الميزانية بما يتلائم واحتياجات الطلبة (CIEB, 2015).

وأخيراً النموذج الأمريكي حيث تؤكد أنظمة اتحاد رخص القيادة التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية (ISLLC) على عدد من المعايير المهمة للقيادة المدرسية منها: تحسين عمليات التعليم واالتعلم ودعم التنمية المهنية للعاملين في المدرسة والنزاهة والمساءلة واتخاذ القرارات وتوعية المجتمع المحلي بتكامل دوره مع المدرسة والمبادرة لتحقيق أعلى مستويات الأداء للطلبة والهام العاملين لتحقيق هذه الرؤية وبناء بيئة ملائمة للتعلم وتشجيع الابداع (NPBEA, 2015).

ويلاحظ بأن وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية قد استفادت من هذه النماذج في بلورة المعايير المهنية لمديري ومديرات المدارس. كما يتضح في شكل 2.1.



"**الشكل 2.1** " المعايير المهنية لمدير المدرسة (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية– هيئة تطوير مهنة التعليم ، 2014)

اعتمدت هيئة تطوير مهنة التعليم معايير مهنية لمدير المدرسة بشقيها الإداري والفني وتم تصنيفها ضمن ثلاثة مجالات رئيسة متكاملة ومترابطة هي:

المجال الاول: قيادة عمليتي التعليم والتعلم

المجال الثاني: إدارة المدرسة كمؤسسة تعليمية

المجال الثالث: تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي والعلاقات الخارجية

2.2.3 مفهوم المعايير المهنية

يعتبر المعيار المهني مرجع قياس، ويتم في ضوئه تقييم مدى امتلاك فرد ما للمهارات اللازمة لأداء مهام العمل الذي يمثله المعيار المهني، بهدف ضبط نوعية نواتج أنظمة التعليم والتدريب المهني، وتحسين ارتباطها بمتطلبات العمل، وكذلك تيسير عملية انتقاء العاملين المؤهلين وتشغيلهم وتبادلهم، وخاصة عند بروز الحاجة في الآونة الأخيرة إلى إيجاد مرجعية قياسية تصلح كأساس لقياس قدرة الفرد على أداء مهام عمل مهني محدد (مصطفى، 2008).

2.2.4 خصائص المعيار المهني

أورد مصطفى (2008) مجموعة من الخصائص والمميزات للمعيار المهني وهي أن يكون المعيار محدداً ودقيقاً بمعنى أن يُصاغ المعيار بعبارة دقيقة وبألفاظ ذات مدلول واحد، أي لا يختلف في فهم المعيار وتفسيره، وقابلاً للقياس نظراً لكونه مرجعاً قياسياً، قابلاً للقياس

باستخدام أدوات القياس والتقييم، وقابلاً للتحصيل بمعنى أن يكون في مقدور الأفراد تحقيقه وتحصيله، وواقعياً يلبي الحاجة القائمة أو المتوقعة في المنظور القريب للاحتياجات.

2.2.5 مجالات معايير الإدارة التربوية

لا بد أن تتميز الإدارة التربوية في خصوصيات مجال عملها بعدة أمور أهمها: الشمولية، بمعنى اتساع نطاق المجتمع الذي تؤثر فيه وتتأثر به، فلا يقتصر عمل الإدارة التربوية على تنظيم تعلم الطلبة في أوقات الدرس، بل يمتد ليشمل توجيه حياتهم في البيت، ومتابعة جدوى تعلمهم في ميدان العمل، وفي علاقتهم مع غيرهم من أبناء مجتمعهم وغيره من المجتمعات. ومن هذه الأمور أيضاً الدرجة العالية من التأهيل المهني، فالمطلوب في إدارة التربية هو التأهيل المهني وهذا لا يعني الإنقاص من قيمة التأهيل العلمي بدلالة أن هناك أدنى حد من المؤهلات العلمية يعتبر شرطاً ضرورياً للتعليم في مرحلة دراسية معينة، وليس الشرط المذكور متصلاً بمستوى التاهيل فقط، إنما يتصل بنوع التخصص لتغطية متطلبات إدارة الصف. وكذلك بروز دور العلاقات الإنسانية بشكل واضح، فجوهر العمل في التربية يقوم على هذه العلاقات، علاقات تسمح بالتكامل بين جهود المعلمين المنصبّة على الأفراد أنفسهم، اذ ان العلاقة بين المدرس والطالب لا بد ان تكون قائمة على التقبل والفهم ومراعاة حاجات الطالب وميوله وقدراته واهتماماته (عريفج، 2004).

وكما توجد معايير خاصة بالمعلمين من معارف ومهارات وخصائص مهنية، هناك معايير تتعلق بالادارة التربوية من حيث تناولها عدداً من العناصر المهمة المرتبطة بادارة العملية

التربوية ذاتها مثل: الثقافة المؤسسية والمهنية والمشاركة وادارة التغيير (الوكيل وبشير، 2005).

2.2.6 المعايير المهنية لمدير المدرسة المستخدمة في الدراسة الحالية

المجال الأول: قيادة عملية التعليم والتعلم

أشار البدري (2005) بأن القيادة هي توجيه ومراقبة جهود مجموعة من الناس تعمل متعاونة من أجل تحقيق هدف مشترك، فالإدارة هي عملية اتخاذ القرارات التي توجه عمل الأشخاص، وتعمل على تنظيم الموارد واستثمارها، لتحقيق الأهداف المرسومة بأفضل صورة ممكنة وبأحسن الأساليب.

تركّز القيادة التعليمية على تحسين جوهر التعليم والتعلّم في المدرسة، حيث يحاول قادة التعليم تغيير محتوى المنهاج وطرق التعليم وسياسات التعليم والثّقافة؛ من أجل تحقيق الإنجاز (Hoy & Miskel, 2008).

ويرى هور (2009) أنّه من الأمور التي تُساعد القائد في انتقاء الأهداف أن يأخذ بالحسبان الإطار التعليميّ ومواهب المتعلّمين ومهاراتهم، حيث يستند الفكر الإداري المعاصر إلى ضرورة التنبه إلى العديد من الأفكار والمحاور الفلسفية، حيث تُستمدّ من استقراء أوضاع ومتطلبات البيئة المتاحة، ومن استكشاف الإمكانات والطّاقات الذّاتية، كما أنّ اختيار الأهداف يتطلّب المواءمة بين ما تحتاجه البيئة، وتعدّ هذه الأهداف محاولة للتأثير في المجتمع وتغييره.

ولتحقيق أهداف المدرسة على أكمل وجه يجب تحديد الاحتياجات التدريسية للعاملين، ورسم خطة تنمية مهنية شاملة لهم، وتنظيم برامج للتنمية المهنية وتقويم كفاءتها، وتشجيع العاملين على الانخراط في برامج التنمية المهنية (البدري، 2005).

ولا بدّ من تعريف المعلمين بالخطوط العريضة التي يتوجب على الجميع الالتزام بها عند وضع الأهداف، ومن أهم المعايير التي يجب أن تتوفّر في الأهداف:الاتسّاق مع الفلسفة التربوية ومع ثقافة المجتمع، والممارسات التدريسية وتوقّعات المعلمين، وعمليات التقويم وممارساته، ومع أهداف المواد التدريسية المختلفة و ان تتناول جوانب شخصية المتعلم جميعها من النواحي الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية، وتتفق مع المستويات العالمية من حيث العمق والعمومية والتخصيص,وان يتناسب مع مستويات نمو الطلبة، كما وتُعبّر بدقة عن أهداف المنهاج الذي تمثّله (مصطفى، 2008).

ويمثل الإشراف التربوي جملة الخدمات المقدّمة للمعلّم بقصد مساعدته في تحسين أدائه، وبلوغ الأهداف التعليمية المرغوبة (تيم، 2009)، ويتطلب الدور الإشرافي لمدير المدرسة دراية بكل النّواحي المتعلّقة بأساليب التدريس، إضافة إلى الإلمام التّام بطبيعة المرحلة التعليمية التي يعمل بها، والإدراك الكامل لواقع العملية التربوية داخل المدرسة، ومعرفة طرق التدريس العامّة، ومعرفة الفروق الفردية بين المعلّمين، والعمل على توثيق الروابط بينهم، ومعاونتهم على النموّ المهني، واحترام وجهات النّظر ورفع الرّوح المعنوية لديهم، والتّعاون مع المُشرف الفني المتخصّص (Hatchett, 1992 ؛ Henson, 2010؛ سليمان وضحاوي، 1998).

وتُعتبر عملية تقييم التعليم أحد المهام المُلقاة على عاتق المدير بصفته مشرفاً مُقيماً، ويُمكن تعريف التقييم بأنّه العملية التي يتمّ بواسطتها جمع معلومات منظّمة للتوّصل إلى أحكام تتعلّق بالتقرير بين عدّة بدائل، وتتّخذ عملية التقييم أشكالاً عدّة كالتقييم التكويني البنائي المستمرّ، والتقييم النهائي، أو التقييم الكمّي والنّوعي أو التقييم الدّاخلي والخارجي (أورليخ وكالاهان وهاردر وجبسون، 2009)، ويُمكن لمدير المدرسة أن يقيّم أداء المعلّمين، ويقف على مدى التزامهم بالأسس والمبادئ التربوية والتعليمية عن طريق الملاحظة الشّخصية، والاطّلاع على سجّلاتهم، ومشاهدة أدائهم التعليمي في الصّفوف، والاستماع لرأي المُشرف الفني والطّلبة وأولياء الأمور، والاطلاع على نتائج الطّلبة واختباراتهم، والملاحظات المدوّنة في سجل الزّيارات التّبادلية بين معلمي المبحث الأول، ومتابعة نتائج مُشاركات المعلّم في الأنشطة التربوية المتنوّعة (سمارة، 2007).

وقد وصف الطويل (2006) بان نجاح المقيم في مهمته يتوّقف على ما يقوم به لتطوير إمكانات المستفيدين، فالمقيم كالمربي يكمن دوره في التبصر بأهدافه وهذا ما يعدّ من مسؤولياته ومتطلباً من متطلّبات دوره، فالتقييم السليم ليس مجرّد تجميع للشّواهد والأدّلة، ولكنّه التحليل العلمي المدروس لتلك الشواهد في ضوء الأهداف المتوّخاة والمتفق عليها. وتتبلور أهمية التقييم في التعرّف على ثغرات برنامج معيّن، وتعمّق المسلمات والأسس التي يُبنى عليها، ومحاولة طرح تحديث لها، أو إعادة تناغمها وانسجامها، كما يُيسر اكتشاف إيجابيات برنامج معيّن وفوائده، ويُساعد على توثيقها وتشجيع الاستفادة منها في مواقف

أخرى، ويُساعد على إثراء المعرفة وصيانة النّظم وتفعيل التحديث فيها، كما يخدم توجيه عمليات النّظام والتأكيد للمسؤولين والمخططين أنّ الأمور تسير وفق خطّة سليمة.

تعدّ عملية تقييم مدير المدرسة لأداء المعلمين ونموهم المهني المهمة الأكثر أهمية، إلاّ أنّ ثمة سببين رئيسين كما بيّن (هور، 2009) يقفان وراء الافتقار النسبي للاهتمام الذي يُوليه المديرون لهذه القضية والمتمثل بعدم كفاية وقت المديرين والنّاجم عن المهام العديدة التي تُثقل وقت مدير المدرسة، والسّبب الثاني الذي يُشكّل حاجزاً يحول دون إجراء تقييم فاعل وجدّي للمعلمين؛ التركيز الضيّق جدّاً في تعريف عملية التقييم واعتبارها سؤالاً يحتمل الإجابة بنعم أو لا، إضافة إلى اعتبار أنّ تقييم المعلّم ومشاهدته عمليتان مترادفتان، في حين ينبغي ألاّ تُشكّل المشاهدة إلاّ جزءاً واحداً من التقييم.

وقد أوضح عطوي(2014) والفاضل (2010) أنه من الضروري أن يشرح المدير للمعلمين كيفية تحليل المحتوى، والتقسيم الزّمني للتقيّد بالأهداف العامة، التي تُعنى بتحديد ما يجب أن يعرفه كلّ طالب، وما يكون قادراً على أدائه، ومن أهم المعايير التي يجب أن تتوافر في تحليل المحتوى التركيز على المفاهيم الموّحدة للمجال الدراسي، والاشتمال على المفاهيم والمهارات والقيم كافّة التي تحقق أهداف المنهاج. والاتساق مع الاتجاهات الحديثة في المجال الدراسي، ومراعاة التكامل بين البُعدين المعرفي والاستقصائي، والتدرّج من حيث العمق والاتساع وفقا لمستوى المتعلّمين وخصائصهم العمرية في المرحلة التي ينتمون إليها، وارتباط محتوى كل مجال دراسي بالبيئة والمجتمع والتكنولوجيا المحيطة بالمتعلم، ومخاطبة البُعدين الشخصي والاجتماعي للمتعلم على حد السواء (عطوي، 2014)، كما يبرز دور

المدير في دراسة المناهج الخاصة بالمرحلة والصفوف التي يُديرها. ودراسة الكتب وأدّلة المعلّم بصفوف مدرسته، ودراسة التقارير وأوراق العمل والنماذج التي يعدها معلمو المدرسة، والبرامج التدريبية التي خضعوا لها، والاطّلاع على خطط المعلمين ومساعدتهم في عملية التخطيط، وتزويدهم بخطط ونماذج مناسبة من اختياره (بطاح، 2005؛ الجوازنة وصوص، 2008)، وتُعدّ الوسائل التعليمية من المكمّلات التي يجب أن تتواجد داخل غرفة الصّف، ومن مسؤولية القيادة تزويد المعلمين بكلّ ما يحتاجونه من أدوات مطلوبة وأساسية، ومن أبرز المعايير التي يجب أن تتوافر في هذه الوسائل اتصافها بالتنوّع في مجالات الاستخدام، وتوفير بيئة تعليمية حافزة، تتسم بقدرتها على تنمية عمليات التفكير ومهاراته، وتشجيعها على تنمية المتعلّم للتعلّم الذاتي، واتّصافها بالوظيفية، ومناسبة الاستخدام في المواقف الحياتية المختلفة، ومراعاتها للجوانب الاجتماعية والأخلاقية والقانونية (الحيلة، 2001).

وعلى مدير المدرسة ضمان الجودة في المدرسة، ويستطيع أن يفي بهذه المتّطلبات من خلال استخدام لجان الفرق الزّائرة من داخل المؤسسة التعليمية أو من خارجها، والقيام بعملية جمع البيانات بطريقة منّظمة ووضع التّقارير العّامة حول تقييمات المعلمين، واتّخاذ كافّة الإجراءات المتعلّقة بعمل اللجان الزّائرة (أبو الهيجا، 2013؛ وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، 2014).

ولكي تحقّق المدرسة الحديثة وظيفتها لا بدّ أن تتزامن عملية الأداء مع عملية تقويم مستمرّة تُصاحب عمليات التنفيذ لتقدير النّجاح الذي تمّ التوّصل إليه والعمل على تحسين العملية التعليمية بشكل مطّرد (عابدين، 2001).

ان الدّور الذي يقع على مدير المدرسة يتمثل في تقويم العمل بمختلف جوانبه ومجالاته بناء على مجموعة من المعايير والمهمّات والواجبات التقويمية، ومن أهم هذه المعايير التعرّف على الأهداف ووضع المعايير اللازمة لتقويمها ومراجعة الخطط المدرسية ومتابعة مستوى تنفيذها في ضوء الأهداف المُسبقة، وتقويم عملية النموّ الشّامل للتلميذ بمختلف جوانبه الجسمية والعقلية والوجدانية والاجتماعية والرّوحية، والاهتمام بأساليب تقويم التّحصيل المدرسيّ للطلبة، و تقويم أداء المعلّمين وتشجيعهم على تبنّي أساليب التقويم الذّاتي وحثّهم على تقويم تلاميذهم، وتقويم عناصر العملية التّربوية بمختلف جوانبها وعناصرها بحيث يشمل تنظيم العمل المدرسي، والمناخ الصفي (صائغ، 1995).

ويتطلّب من مدير المدرسة القيام بدور إنساني يركّز على مجموعة من الواجبات والمهام، أهمها العمل على خلق جو ودّي تشيع فيه الألفة والتعاون وذلك عن طريق الإيمان العميق بقيمة الفرد، وتشجيع فرص التعليم الجمعي، والمشاركة في اتخاذ القرار، والتشاور فيما يتعلّق بجوانب العمل المدرسي، والقيام بالأنشطة والبرامج المؤدّية إلى تكوين مناخ مدرسي جيد وذلك من خلال اللجان المختّصة بالمواد الدّراسية، وتشجيع اللقاءات والاجتماعات غير الرّسمية بما يُتيح تبادل الآراء ومناقشة الأفكار التي تتعلّق بالعمل المدرسي واقتراح الحلول اللازمة، وتقوية الاتصال بين اللجان والهيئات والمؤسسات الوطنية ذات الصّلة بعمل المدرسة وتوطيد العلاقة والثقة معهم (صائغ، 1995).

ويعد التطوير الذاتي والتنمية المهنية أحد المتطلبات الأساسية لرفع مستوى المعلم المهني والوقوف على المستجدات التربوية والعلمية (الطويل، 2006).

ويتضّمن تطوير الهيئة التدريسية في وضع برنامج لتشجيع النمو الشخصي والمهني لأعضاء الهيئة التدريسية حتّى يتمكنوا من تحسين الفرص التعليمية لتلاميذهم، فبعض المدارس يعقد اجتماعاً عاماً لتهيئة المعلمين نفسياً لأعمال السّنة، وفي هذا الاجتماع يقدّم مدير المدرسة ما لديه من توجيهات وتعليمات آملاً في تشجيع الهيئة التدريسية على بذل جهود أفضل وتعاون أكبر في تنفيذ مهماتهم، ثم يقوم المديرون بعد ذلك بعقد جلسات متخصصة مع معلميهم، وبعد هذه الاجتماعات الأولية يعقد المدير مع المعلمين اجتماعات نصف شهرية أو شهرية تفي بالغرض (فيفر ودنلاب، 1995).

ومن الأمور التي يجب تكريسها في مجال التطور المهني متابعة تنفيذ الأعمال والمسؤوليات التي كلف بها العاملون، ويتعرف على جوانب الضعف والقوة عندهم، والتخطيط لتنمية مهنية متجددة ومستمرة لهم، والكشف عن مواهب وإمكانات المعلمين والتخطيط لإنمائها واختيار العمل المناسب لهم، والاستفادة من جميع العاملين في النظام التعليمي كالمعلمين المتميزين والمشرفين التربويين، وتحقيق الانسجام والتعاون بين المعلمين، والإسهام في ترشيح العاملين لبرامج التدريب (البنا، 2013).

وتشتمل الاستراتيجية المحورية الحديثة على عناصر الإصلاح التعليمي الشامل في دورة متكررّة من التخطيط للتدريس، والتعليم وتقويم أعمال الدّارسين، وكلّها تعتمد على رفع توقّعات التعلّم من أجل تحقيق المعايير التربوية ولتحقيق ذلك يجب أن تتوافر غرفة مصادر لمساعدة الطلبة لتحقيق أفضل النتائج (دعنا، 2009).

وإذا كانت الإدارة الفعالة هي القادرة على تحقيق أهدافها، فإنّ تحديد احتياجات المدرسة يُعتبر الخطوة الأولى في الادارة المدرسية (سكارنة، 2001)، وأوضح خليل (2014) بأن العلاقة بين احتياجات المدرسة والإدارة تتمثل في عدة أمور منها: تنظيم وإثارة همم المعلمين وكافة العاملين الذين سيشاركون في تنفيذ عمليات إدارة المدرسة عن طريق فريق العمل الذي يتكوّن من الإداريين، والمعلمين، وجميع العاملين ولكي يتّم بناء هذا الفريق لا بدّ من تدريب منظم مخطط يهدف إلى تحقيق تغيير إيجابي في السلوك الوظيفي للأفراد والجماعات، وتحديد المسؤوليات بصفة مستمرة حتى تتلاءم التغيرات الحادثة في نمط الأعمال المطلوبة، وتوزيع الاختصاصات على النواب والمعلمين وكافة العاملين داخل المدرسة كلاً حسب تخصصه، وتفويض السلطة من مدير المدرسة إلى أحد النواب حتى يستطيع أداء العمل المطلوب منه بكفاءة ومطبقاً مدخل الإدارة.

وإنّ راسم السياسات التعليمية اللازمة لتحقيق الأهداف وواضع الخطة المفسّرة لهذه السياسات في حاجة دائماً إلى البيانات والمعلومات وكافّة الحقائق المستمدة من مواقع التنفيذ ليصهرها في بوتقة علمه وخبرته، ويكوّن منها الخلفية والأرض الصلبة لبناء تقديراته الخاصة بالسياسات والخطط، وليتخذ على أساس سليم منها أحكم القرارات وأرشدها في تسيير العمل الدراسي وحلّ مشاكله (خليل، 2014).

وفيما يتعلق بالمعلمين والعاملين والمسؤولين عن التنفيذ في المدرسة فهم من جهة أخرى بحاجة إلى بيانات ومعلومات تُعرّفهم بأهداف المدرسة وسياساتها وخططها ونُظمها حتّى يكونوا دوما على معرفة دائمة بالطّرق الواجب اتباعها نحو تحقيق الأهداف التعليمية

للمدرسة. وفي ضوء ما سبق يتضّح أنّ الإدارة التعليمية لا تعمل في فراغ، بل في محيط اجتماعي له عقيدته الاجتماعية ونُظمه السياسية والاقتصادية، وله ثقافته المميزة وعاداته وتقاليده، وفي هذا المحيط الاجتماعي تتفاعل المؤسسات والتنظيمات الإدارية المختلفة سواء الخاصة بالإنتاج، أو الخاصّة بالخدمات، وتسعى عبر نمطية معيّنة لتحقيق الأهداف التي أنشئت من أجلها (خليل، 2014، وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2015).

ومن الصّعب إيجاد دليل على فعالية المشرف عندما يعمل مع معلّم واحد لتحسين أدائه التعليمي، وذلك لأنّ زيارة المشرف للمعلم تعني عادة ملاحظة محتوى دراسي مختلف، أو طلاباً مختلفين، أو جزءاً مختلفاً من الوحدة الدّراسية، ولا بد هنا أن يتعاون المعلم مع المشرف التربوي لاستقصاء عدّة أفكار، ويقع على عاتق مدير المدرسة توطيد العلاقة بين المعلم والمشرف وتوضيح أدوار ومهمات المشرف التربوي للمجتمع المدرسي (فيفر ودنلاب، 1997).

وان هناك ضرورة لإشراك المعلمين في التخطيط لبرامج تدريبية أثناء الخبرة، ومن العوامل الضرورية للتخطيط الفعّال لبرنامج التطوير اعطاء الأهداف الأهمية والاعتبار، فعلى المدير المخطط أن يُدرك ما يسعى لإنجازه، وتعيين مجتمع المعلمين المستهدف (فيفر ودنلاب، 1997).

إنّ توفّر برامج قوّية لتطوير العاملين ضرورة لتحسين مدارس اليوم، وتتطلّب الاجتماعات التدريبية الفعّالة أثناء الخدمة قرارات مناسبة حول الكثير من العوامل التي تُحدّدها على الأغلب المرافق والتفضيلات الجماعية، وتعد البرامج الفردية الخاصّة بتشجيع التطّور المهني

في كثير من الحالات جزءاً من برنامج مرامي العمل في المدرسة، ونظراً لأنّ خطة النمو المهني تتضمّن إثارة دافعية المعلّم، فإنّ استخدام مواهبه وسيلة تُفيد من المسؤولية والاعتبار المهيمن في نظر المعلم، والتقويم بشكليه البنائي والختامي جزء متّمم لأي برنامج تطوير للعاملين (البدري، 2005؛ فيفر ودنلاب، 1997).

وأورد عطوي (2012) ضرورة التعرف على حاجات الطلبة ومشكلاتهم الدراسية والاجتماعية بالتعاون مع المعلمين والمرشدين الاجتماعيين في المدرسة وغيرهم من المختصين. وأوردت البنا (2013) ضرورة مراجعة الأهداف التربوية وتقويمها، والاهتمام بأساليب تقويم الطلاب في الامتحانات الفترية والنهائية، وتقويم أداء المعلمين، وتشجيع المعلمين على أساليب التقويم الذاتي.

من الأمور التي تترتّب على المدير النّهوض بنتائج الطّلبة، وذلك بالاستفادة من نتائج اختبارات الطلبة الكمية والنوعية لتحسين أدائهم، حيث عليه أن يقرأ نتائج الطلبة ويستفيد منها في بناء خطط علاجية، ومتابعة تحسّن الطلبة من خلال متابعة تنفيذ الخطط العلاجية والتّطويرية، ومواكبة مدى انشغال الطلبة في عمليات البحث والاستقصاء، ويترتّب على ذلك متابعة انشغال الطلبة في عمل أبحاث، وإثراء المنهاج، وتنفيذ النشاطات والمسابقات، ويُتابع إتقان الطلبة للمهارات الأساسية من خلال مُتابعة أوضاع الطّلبة في المهارات الأساسية وآليات تحسينها بطرق إبداعية مع الإشارة إلى مدى تطوّر الطلبة من خلال سجلات التقويم، وآليات تنفيذ الخطط العلاجية المكتوبة (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية–هيئة تطوير مهنة التعليم، 2014).

وتوفّر الاختبارات بأنواعها المختلفة فرصاً ممتازة للمدير لتقويم العملية التعليمية التعلّمية بمختلف أبعادها في إطار أهداف هذه الاختبارات، ويمكن تلخيص أدوار المدير كما أوردها عطوي (2013) بتوعية معلمي المدرسة بالأهداف الحقيقية للاختبارات المدرسية ومواصفاتها وشروطها، وإتاحة الفرصة لهم بالوسائل المختلفة لتعزيز مهاراتهم في صياغة هذه الاختبارات وتصحيحها وتحليل نتائجها للكشف عن جوانب القوّة والضعف، والاحتفاظ ببنك خاص لأسئلة المعلمين في الصفوف المختلفة والسّنوات المختلفة للرجوع إليها والإفادة منها، ودراسة أسئلة المعلّمين للتأكّد من مدى دقّتها ووضوحها وشمولها وقدرتها على التمييز بين الطّلبة، وملاءمتها للزّمن وقياسها لمستويات مختلف الأهداف، وتوفير الظروف الملائمة والموضوعية لإجراءات الاختبارات في أجواء تربوية مناسبة للطلبة والمعلمين للحصول على نتائج صادقة، والاطلاع على نتائج الاختبارات بعد تصحيحها ودراسة عيّنات ممثلّة للتأكد من دقّة التصحيح، وتكليف المعلمين بتحليل نتائج الاختبارات للوقوف على درجات صعوبتها، وقياسها لنقاط الضّعف والقوّة، ويترتب على المدير استخدام أساليب القياس التي تتصّف بالمرونة والتي تعتمد على الثّقة المتبادلة بين المعلّم والمتعلمين، وتدعم ثقة المتعلّمين بأنفسهم في برامج التقويم التربوي مثل استخدام امتحانات الكتاب المفتوح والامتحانات خارج حجرات الدراسة، وتدريب المعلمين على بناء الاختبارات التحصيلية واستخدام الأنواع الحديثة منها، وتوفير أدوات القياس النفسي والتربوي لتكون في متناول يد المعلّم لمساعدته على وضع برنامج متكامل للتقويم التربوي لتلاميذه، وزيادة الاهتمامات بالاختبارات التي تُقيم

الطّلاقة والأصالة والمرونة والجدّة في التفكير أكثر من الاهتمام بالاختبارات محدّدة الإجابات (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية–هيئة تطوير مهنة التعليم، 2015).

ويجب على المدرسة توظيف استراتيجيات التعليم المتمركز حول الطالب، نظراً لدوره الحقيقي في تحقيق التعلم مدى الحياة، وذلك من خلال العمل على تحقيق أربع دعائم للتربية المستدامة والتعلم مدى الحياة، وتقوم على اكساب المتعلّم مهارات البحث عن المعرفة من مصادرها المختلفة، وأن ينظّم هذه المعرفة، ويُوظّفها في المواقف الحياتية المختلفة، ويفترض أن يكتسب المتعلّم من خلال تعلّمه الكفايات والخبرات التي تؤهّله للنجاح في حياته العملية، ويكتسب مهارات فهم الذّات وفهم الآخرين، ومهارات تسوية الخلافات بطرق سلمية، والحوار في إطار من الاحترام والعدالة والتفاهم والتسامح، ويُفترض أن يُساعد في تطوّر الشخصية ويفتح أمامها مجالات أوسع، وأن يُساعد في تبصير المتعلّم بقدراته وطاقاته لاستثمارها في حياته (أبو العلا، 2013).

وتحدّث الطّويل (2006) عن أهمية ابراز نجاحات المعلمين من خلال امتلاكهم لمجموعة من الدّوافع التي تُشكّل الطّاقة الدّاخلية لحث الفرد على الأداء والإنتاج، ولكنّ كم هذه الطاقة ونوعيتها تحدّدها العوامل والظّروف التي تُحيط بالفرد، فهي إمّا تؤثّر فيه بشكل إيجابي فتزيدها أو تؤثّر فيها بشكل سلبي فتحد منها.

فالدوافع والحوافز متغيران مهمان في تفعيل الأداء الإنساني وفي تحقيق إرادة فاعلة قادرة على استثارة دافعية العاملين معها وإشباع متطلبات حاجاتهم، وذلك ضمانا لاستمرار تميّز

عطاء المؤسسات والنظم الاجتماعية ، وبذلك يقع على عاتق مدير المدرسة مسئولية نشر وتعميم نجاحات المعلمين وإبداعاتهم أمام المجتمع المحلي (الطويل، 2006).

تحدثّت الفار (2013) عن المحور المختص بمسؤوليات المديرين في تأكيد التعلّم الشامل للمجتمع المدرسي، وهذا يتطلب من مدير المدرسة إقامة علاقات ذات معنى مع أعضاء متنوعين من المجتمع المدرسي، وتعزيز الإنصات عن طريق صنع الموقف المتفاعل وجعله مرناً، وتوظيف أشكال متنوعة من الاستبانات، ودعوة الآباء وأعضاء المجتمع المحلي إلى المشاركة في الاجتماعات، وتشجيع الزيارات التبادلية للفصول بين المعلمين، وإتاحة الفرصة للمعلمين للمشاركة في الأفكار، وتجريب الأفكار والمبادرات الجديدة، وعقد ورشات العمل والمؤتمرات المدرسية لإعطاء الفرصة لطرح الأفكار المشتركة لحل المشاكل وصنع القرارات، والعمل على السمو بأنفسهم وبالمعلمين والطلبة لمستويات أعلى دافعياً وأخلاقياً، وتوافر الدعم المالي للمشاريع التطويرية، وإتاحة الوقت الكافي للتخطيط التعاوني.

وأشارت الفار (2013) الى ضرورة تنمية كفايات تقديم التغذية الراجعة، وهو ما يُمكن تحقيقه من خلال تحديد مفهوم التغذية الراجعة، واستنتاج خصائص التغذية الراجعة الفعّالة، وتنمية مهارة الاتصال والتواصل لدى المشاركين، واستنتاج طرق وأساليب متنوعة لتقديم التغذية الراجعة الفعالة، وتنمية مهارات التأمل الذاتي، و تقديم تغذية راجعة من المشاركين لبعضهم في مواقف متعددة. اضافة لذلك يندرج في هذا الإطار تحديد أهمية وطرق تمكين المعلمين وتطويرهم، واستنتاج أهمية التعامل مع الفروق الفردية للمعلمين. هناك مجموعة كفايات مرتبطة بهذا المجال وتشمل استخدام الأسئلة التي تساعد المدير على فهم أفكار

الآخرين، وإبقاء المعلمين على تواصل مع مجريات العمل ومتطلباته، والتأثير في المعلمين للتفكير إلى أبعد من عاداتهم ومعتقداتهم، والمقدرة على الإجابة عن أسئلة المعلمين بطريقة واضحة ومحددة.

ووصفت البنا (2013) المدير بالقائد التربوي الذي يُشرف على جميع الفعاليات التربوية بمدرسته، وتتضّح مهامه في تفعيل برنامج الفروق الفردية بالمدرسة عن طريق تنمية النمو المعرفي لدى العاملين بالمدرسة وتلبية حاجات الطلبة التعليمية والنفسية، **و**تشكيل لجنة لتشخيص الفروق الفردية وتفعيل دورها وحفز همم أعضائها للوصول إلى الأهداف المنشودة، والإشراف على خططها ومتابعتها وتقويم أعمالها، وتشجيع المعلمين على الإبداع في طرق التدريس، وتشجيع المعلمين على إدخال مهارات التفكير العليا ضمن خطة التدريس وتوفير التدريب المناسب لهم.

المجال الثاني: مجال إدارة المدرسة كمؤسسة تعليمية

أشار حسان والعجمي (2010) الى أن إحاطة مدير المدرسة بمهام وظيفته يسهم بفعالية أكبر في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، لهذا وُضعت له العديد من المهام في مجال إدارة المدرسة وتتضمن الهيكلية العامة في هذا المجال عدّة نقاط لا بدّ من الوقوف عليها لتكون الأمور واضحة في بداية العام، ومنها إعداد خطة التشكيلات المدرسية السنوية وفق ما تحدّده وزارة التربية والتعليم، وعليه تتم عملية قبول الطلبة وتقسيم الشعب بما يحقق الاستفادة من الإمكانات التعليمية المتاحة، وتوزيع المهمات والمسؤوليات الإدارية والتعليمية

علـى الهيئـة التدريسـية وبـث روح التعـاون والانسـجام بينهـا، وتنميـة روح العمـل الجمـاعي والمشاركة في تحمّل المسؤولية ، ومتابعة دوام العاملين وتوزيع الأعمال بينهم، وإعداد برامج الدّروس الأسبوعية، وبرامج الأنشطة التربوية والامتحانات المدرسية ومتابعة دفاتر العلامات والخطط السنوية التي يضعها المعلمون لمختلف المواد الدراسية، ودراسة التعليمات الصادرة عن الجهات المسؤولة وإبلاغها للمعلمين، وإصدار التعليمات المحلية الخاصة لتسيير أمور المدرسة على وجه أفضل (عطوي، 2013).

كما تحدثت البنا (2013) عن أهمية دور مدير المدرسة في النمو المهني للمعلمين الذي يظهر أثره على الطلبة، ويعد ذلك من أولويات العمل الإداري المدرسي، ومن الأمور الواجب مراعاتها بناء الخطة على حاجات ومعطيات حقيقية نتيجة لمعلومات وبيانات لدى المُخطط، بحيث تغطي عاماً دراسياً ثم تُجزأ إلى خطط قصيرة، تتسم بالشمولية بحيث تشمل جميع الجوانب والأهداف، ورعاية شؤون الطلبة، وأن تكون مرنة بحيث تستطيع مواجهة التحديات أثناء العام الدراسي، وتشارك الأطراف المعنية من معلمين ومشرفين وأولياء أمور فيها، مراعية الأهداف والتوقيت الزمني والأنشطة اللازمة لتنفيذها، وتُوّفر جميع الإمكانيات اللازمة والمتضمنة بالخطة للعمل على تنفيذها بأحسن صورة.

وتشير افكار مدير المدرسة وتوجهاته نحو الادارة المدرسية ومفهومها الى معرفة واسعة وفهم عميق بمفاهيم وانواع وصفات القيادة والادارة التربوية الناجحة وتؤكد علاقاته الانسانية والاجتماعية مع العناصر البشرية ذات العلاقة وممارساته الادارية(ادارة الوقت وادارة الازمات

وادارة الصراع وادارة التغيير .....) معرفته الشاملة وفهمه بنظريات القيادة والادارة ومجالات تطبيقها (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية–هيئة تطوير مهنة التعليم، 2014).

ويقع على عاتق مدير المدرسة توطيد العلاقات الانسانية والاجتماعية في المؤسسة التعليمية وذلك من خلال توفير مصادر الأمن والسلامة للطلبة والعاملين كافة، ويعمل باستمرار على توفير بيئة تسودها العدالة الاجتماعية وتعزيز مهارات التواصل الايجابية والمشاركة الجماعية فيبادر الى تعديل السلوكات غير المرغوب فيها مسانداً لدور المرشد التربوي ضمن آليات تعزز الثقة بين عناصر المجتمع كافة وتشعرهم بالمسئولية وتحافظ على خصوصيتهم (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية_هيئة تطوير مهنة التعليم، 2014).

وعلى صعيد الإدارة المدرسية فقد أوردت الفار(2013) أن كثيراً من المنظمات قد تعاني أحياناً من أزمات متنوعة، وظروف صعبة، قد تطول أو تقصر، وهذه الأزمات تترك آثاراً سلبية على الأفراد العاملين، إذ تحول بينهم وبين الوصول إلى قدراتهم الكاملة، فان مواجهة مثل هذه الأوضاع، سواء على صعيد المنظمات أو العاملين فيها، يجعل الحاجة ماسة إلى نماذج قيادية تعتمد اعتماداً كبيراً على طبيعة القائد وقدرته على تطوير البيئة التعليمية ودعمها وذلك من خلال توفير أجواء الانضباط للمدرسين والإشراف على المبنى وصيانته باستمرار وتشجيع المبادرات الإبداعية لتوفير بيئة جذابة، والإشراف على المكتبة والمختبرات. على أن يُشكّل البرنامج التربوي نقطة الانطلاق الأساسية في تصميم البناء المدرسي الجيد، بمعنى أنّ البناء المدرسي بكل ما فيه من مرافق هو ترجمة للمناهج والنشاطات التعليمية، ويُفترض أن تُبرّر مكونات المدرسة في ضوء مناسبتها وإسهامها المتوّقع ضمن مسعى

تحصيل وتحقيق الأهداف التربوية المتفق عليها، وأن يتمّ النظر إلى البناء المدرسي من منظور التناول النظمي بحيث تتحقق من خلاله الأبعاد التكاملية والتناغمية بين المكوّنات التي يشتملها البناء، على ألاّ تكون أسس بناء المدرسة منطلقة من أبعاد المحسوبية والمظهرية، وإنّما من معيارية عميقة تنطلق وتتم بناء على معطيات البحوث والدّراسات العلمية المتعلّقة بالتعليم والتسهيلات الضرورية لتفعيل البرنامج التدريسي، وانطلاقا من مهنية التعليم ، ويتوجب على المخططين والمصممين للبناء المدرسي مراعاة حاجات المعلمين ومتطلباتهم في أثناء تخطيط هذا البناء وتصميمهباعتبارهم من أكثر فئات المجتمع وأغناها دراية وتفهما لحاجات ومتطلبات كل ما يشمله البرنامج التربوي من نشاطات وفعاليات (الطويل، 2006؛ العمايرة، 2002).

والقيادة تفاعل معقّد بين القائد وأتباعه، ومركز القائد مركز مرن ويختلف من حيث تأثيره المباشر وغير المباشر، وتُشير الأبحاث إلى أنّ إنجاز الجماعة ومناخ عملها يختلف باختلاف أسلوب القائد الذي يتأثّر بتصوراته على النّاس، ويعدّ توفير الدّافعية أمراً مهماً للمشرفين والمديري الذين يطمحون إلى تغيير سلوك المعلّمين، ويتضّمن التراتبية الهرمية للحاجات كما أوردها ماسلو، وثمّة بُعدان أساسيان للقيادة هما الاهتمام بالنّاس والاهتمام بالمهّمات، ويُستعمل هذان العاملان لتحديد الأساليب القيادية، ويُمكن إدخال بعض العوامل الموقفية على هذين العاملين مثل نُضج المجموعة والمُشاركة في القيادة من أجل اختيار الأسلوب القيادي المُناسب (الخواجا، 2006؛ فيفر ودنلاب،2013).

إنّ إدارة الأموال الخاصة بالمدرسة إدارة سليمة يُعتبر من الركائز التي تُحقّق الأهداف المرصودة، وتتوّلى إدارة الشؤون المالية في المدارس لجان مختلفة برئاسة مدير المدرسة الذي يُشرف إشرافاً تاماً على مصادر هذا المال ويقوم برسم السياسات المالية الكفيلة بتحقيق الأهداف التربوية في المؤسسة التعليمية، وعلى المدير أن يضع سياسة مالية لصرف تلك الأموال بما يعود على الطلبة بالنفع والفائدة حسب الأصول المالية المُتبعة، ويترتب على المدير شراء اللوازم في ضوء صلاحيته مراعياً أفضل الأسعار مع مراعاة الجودة المناسبة والشروط الأفضل للحكومة، وضرورة تنظيم ضبط استلام باللوازم المشتراه أو المورد للمدرسة من أي جهة كانت، وإدخال اللوازم في قيود المستودع بعد استلامها من لجنة الاستلام مباشرة على أن تكون معززة بمستندات الإدخال، وكشف ضبط الاستلام، وإتلاف أو بيع أي لوازم غير صالحة للاستعمال أو فائضة عن الحاجة (عطوي،2014).

أما من الناحية الفنية فهناك ضرورة لإتاحة الفرص للطلبة لمعرفة أنواع النشاطات واختيار ما يتمشّى مع ميولهم ويلائم استعدادهم، واعتبار النشاطات امتداداً للبرامج التربوية التي يأخذها الطالب داخل غرفة الصّف بحيث تكون ممارسة الهواية والنشاط مشبعاً بالقيم السلوكية الحميدة، ومراعاة طاقات الطلبة وقدراتهم في العمل والنشاط والإنتاج باعتدال مع ضرورة توفير أوقات كافية للدراسة والترويح ، وتهيئة الفرص للعمل الجماعي والتعاون لتحقيق أهداف مشتركة، وتوفير المُعدّات والأدوات اللازمة لإرشاد الطلبة حول سبل استخدامها والانتفاع بها (عطوي، 2012؛ العمايرة، 2002).

ويعدّ المشرفون التربويون أهم العناصر البشرية التي يمكن أن يلجأ إليها المدير في عملية التقويم وفي اتخاذ القرارات التربوية، ويجب عند تقويم البرنامج الإشرافي إشراك المعلمين والمشرفين والإداريين حتى يوّفروا معلومات من وجهات نظرهم المختلفة، ويجب أن توّفر العناصر البشرية للمدير نماذج مختلفة للتقويم ليتم من خلالها تعديل نشاطات العاملين مهنياً من خلال التخطيط الجيد لبرنامج يهدف إلى الحصول على المعلومات اللازمة من المعلمين والإداريين، كما يؤدّي التقويم الذاتي للمشرفين إلى إدارة للوقت والمواهب بشكل أفضل وأكثر فعالية (أبو العلا، 2013؛ ربيع، 2006؛ فيفر ودنلاب، 1997).

ويتطلب الدور الإداري قيام مدير المدرسة بتوضيح رؤية المدرسة منذ بداية العام مراعياً تحديد الأهداف التربوية والاجتماعية التي ترمي المدرسة إلى تحقيقها، ويتم ذلك من خلال التعرف على أهداف المرحلة التعليمية التي تنتمي إليها المدرسة في إطار الأهداف العامة للدولة والأهداف التعليمية العامة إضافة إلى أهداف المدرسة نفسها والنّابعة من مشكلاتها واحتياجاتها الخاصة التي تختلف من مدرسة إلى أخرى نتيجة اختلاف الظروف الأسرية والاجتماعية والاقتصادية لبيئة المدرسة المحيطة بها، ولتحديد العناصر المستخدمة للوصول إلى الأهداف يتطلب من المدير التعرّف على الموارد المادية والبشرية والمعنوية وتقدير مدى كفايتها لتحقيق الأهداف التربوية والاجتماعية المطلوبة من المدرسة وما تستلزمه الأنشطة والبرامج المدرسية، لإحداث التغيرات المطلوبة، السلوكية والخُلقية المرغوبة للحياة (الحريري، 2007؛ عزب، 2008).

ويُعتبر الإبداع قدرة عقلية فردية أو جماعية تمر من خلال مراحل متعدّدة يتم من خلالها اكتشاف علاقات أو مكوّنات جديدة ينتج عنها فكر وعمل جديد يمتاز بقدر من الطّلاقة والمرونة والأصالة، وهذه القدرة الإبداعية من الممكن تنميتها وتطويرها حسب قدرات وإمكانات الأفراد والمؤسسات، ويعدّ الإبداع الإداري سلوكاً إدارياً ينشأ نتيجة تفاعل وتكامل السمات الشخصية، كما يشجع المدير العاملين على توليد الأفكار الإبداعية لدى العاملين في المدرسة، وذلك من خلال تحسين القدرة التنافسية وتحديد المدخلات الأساسية والمقترحة التي تُسهم في تحسين العمليات الإدارية بالمؤسسة، وتحديد أنشطة الإبداع وأنشطة تنمية الموارد البشرية، وتطوير الأعمال، ومتابعة الأنشطة التي يقوم بها القادة نحو الإبداع في النظام المؤسسي (أحمد، 2003؛ الطويل، 2006).

كما أن على المدير القيام بوضع استراتيجيات مبتكرة لإجراء تحسين وتجديد شامل في السياسات، والإجراءات والوسائل والتقنيات، وأساليب العمل، بما يُسهم في البيئة المدرسية، وفي جودة الأداء والوصول إلى حلول مبتكرة جديدة للقضايا والمشكلات البيئية المدرسية، وهذا من شأنه تفعيل العملية التعليمية، وزيادة قدرة المدرسة على التميّز. وهذا يستلزم تبنّي عدد من الأفكار كتوثيق المدير المبدع لعلاقة المعلمين وكافّة العاملين المبدعين بالمدرسة التي يعملون بها بشكل تام، ويسعى إلى تحقيق نوعية جيدة من الأداء، اضافة للسموّ والإرادة والتطلّع إلى تحقيق الأهداف العُليا للمدرسة، وهذا من شأنه أن يحرّك حوافز المعلمين وكافّة العاملين إلى بذل المزيد من الجهد والنجاح، ويسعى المدير المبدع إلى التخلّي عن الروتين واللامركزية في التعامل مع الأمور التي تنمّي القدرات الإبداعية، وتُفجّر الطاقات الابتكارية

المكبوتة لدى المعلّمين وكافّة العاملين، ويسعى مدير المدرسة المبدع إلى التجديد المستمر لنفسه وطموحاته، ويوظّفها في خدمة الأهداف التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها (منسي، 2003).

وبذلك ترجع أهمية الإبداع الإداري إلى كونه وسيلة للتطوير والتجديد، وابتكار طرق وحلول جديدة للمشكلات القائمة بطريقة مبتكرة توّفر الوقت والجهد، فحصيلة الإبداع تُعبّر عمّا وصلت إليه البشرية من حضارات مدنية، فلولا الإبداع لظلّت الحياة على صورتها البدائية (خليل، 2014).

وتتعددّ الوسائل التعليمية وتتّنوع، ويتفاوت المعلّمون في قدراتهم على توظيفها والاستفادة منها، فمنهم من يحرص على توظيف التقنيات الحديثة في عمله، ومنهم من لا يزال يقتصر عمله على الطبشورة والسّبورة، ويعدّ الحاسوب من الركائز الأساسية التي توّلد الإبداع التقنيّ المعاصر، وهو الوسيلة الأكثر تأثيراً، لذلك فقد أصبح موضِع اهتمام وعناية القادة التربويين ويتضّح هنا أنّ للحاسوب دوراً مهماً في تطوير استراتيجيات التدّريس، وجعل التعلّم أكثر سرعة وأبقى أثراً، ولا بدّ أن يكون الهدف الاستراتيجي الأول هو تنشيط وتفعيل عمليات التفكير العليا للمتعلّم من خلال الاستكشاف والبحث وتفسير الظواهر المُشاهدة وصولاً بالمتّعلم إلى مرحلة الإبداع (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية–هيئة تطوير مهنة التعليم، 2014).

وبالاشارة الى الأبعاد في نظام المساءلة نلمس الحاجة لها بمفهومها الإيجابي الذي يتضمن الدينامية والحيوية، إذ إنّ مهمة المساءلة لم تعد تقتصر على كونها مهمة إصلاحية

طارئة، وإنّما هي مهمة هدفها استبصار نقاط قوة النظام ونقاط ضعفه، وتعزيز الإيجابي منها وتدارك الخلل قبل وقوعه والعمل على منعه إن أمكن وطرح بدائل لعلاجه، ولا يُمكن تصوّر تفعيل مفهوم المساءلة بعيداً عن قناعات العاملين وإيجابيتهم وإحساسهم بضرورة وفائدة ومردود توظيف هذا المفهوم بمعنى ضرورة أن يكون نابعاً من أعماق ضمائرهم لما لهذا من أثر في جودة أداء النظام (الطويل، 2006).

وهناك ضرورة لأن يهتم المدير بتطوير البنية التحتية التكنولوجية في المدرسة، ويُشجّع المعلمين على استخدامها، ويدعم توظيف التكنولوجيا وتحسّين الموارد البشرية لدعم توظيفها في التعليم، واستخدام التكنولوجيا في الإدارة المدرسية (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية- هيئة تطوير مهنة التعليم، 2014).

وإنّ واجب مدير المدرسة أن يتحمل قدراً من مهام ومسؤوليات تنظيم البرامج والخدمات الإرشادية في مدرسته لمساعدة الطلبة في حل مشاكلهم بالتعاون مع القائمين على هذه البرامج، ومن هذه المهام التي تقع على عاتق مدير المدرسة في مجال التوجيه والإرشاد، توفير الإمكانيات المناسبة، وتخصيص الوقت الكافي لأعمال التوجيه والإرشاد، ويساعد في إيجاد روح التفاهم والتعاون بين معلمي المدرسة والمرشد الطلابي أو الإخصائي النفسي في المدرسة وبين الطلبة، كما يُساعد على الإفادة الكاملة من خدمات كل فرد بالمدرسة ليُسهم في إنجاح البرامج الإرشادية ككل وتنظيم هذه البرامج وسيلة وليس غاية في ذاته حيث تستهدف مساعدة كل طالب على تحقيق نموه إلى أقصى حد ممكن ومساعدته في ايجاد أفضل السبل لحل مشاكلهم (البنا، 2013).

وعلى مدير المدرسة اتخاذ القرارت وفقاً لأسس علمية والحرص على التشاور الدائم مع العناصر البشرية ذات العلاقة للقضايا التي تخص القرارات التربوية المتعلقة بالمدرسة ويعدل في قراراته وفقاً لمعطيات التغذية الراجعة المقدمة له (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية– هيئة تطوير مهنة التعليم، 2014).

ويعد هذا المجال من المجالات الهامة في المدرسة بسبب تطوير كفايات بناء رؤية مدرسية واضحة بمشاركة العاملين في المدرسة، وبناء كفايات وضع الغايات والأهداف في إطار الخطط لتحقيق رؤية المدرسة، ودعم كفايات تقديم التغذية الراجعة، وكفايات استثارة العاملين ذهنياً، وتطوير كفايات التعامل مع الفروق الفردية بين العاملين في المدرسة (الفار، 2013).

ان بناء إنسان القرن الحادي والعشرين يفترض اهتمام المؤسسات التربوية بمختلف مؤسساتها الإدارية والتعليمية والالتزام الواعي بتوفير مناخات فكرية متفتحة على بيئاتها ومجتمعاتها بكل ما تشتمل من عليه من أُطر ثقافية وحضارية، وللمؤسسات التربوية الخبرة والدّراية والإمكانات البشرية المؤهلة القادرة على توفير أجواء يستطيع الطلبة الانتقال من الفهم الصامت أو الضمني إلى فهم دينامي نقدي ومنظم يأخذ في الحسبان تعدّد المناظير والأطر المرجعية للأفراد، فالمحادثة والحوار القائم على المعلوماتية والشجاعة الأدبية والرصانة والعمق الأخلاقي يُمكن أن تحوّل المواقف التربوية التصادمية إلى تشاركية والعمل الجاد الملتزم بصالح المجموع (الطويل، 2006).

وانـه مـن الضـروري تطـوير أداء الطلبـة معرفيـاً ومهاريـاً وقيميـاً ، بمشـاركتهم فـي الإذاعـة الصباحية بمواضيعها وأنشطتها المختلفة في هذا الجانب بشكل كبير، إضـافة إلـى أنّـه يُمكن مـن خلالهـا تعزيـز التميّـز الأكـاديمي ورعايتـه، والاهتمـام بتنميـة شخصـية الطلبـة، ومتابعـة تطبيق ما تمّ التدريب عليه، وأثر التدريب، اضافة الى المشاركة في تخطّيط المدير للأنشطة اللاصفية ومتابعتها، والتُكامل بين الأنشطة الصفية واللاصفية، إضـافة إلـى استخدام الإذاعة المدرسية ليتحدث فيها الطلبة ويعرضون مقالات تحث على التعريف بحقوق الإنسان والقيم الأخلاقية النبيلة (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية–هيئة تطوير مهنة التعليم، 2015).

المجال الثالث: مجال تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي والعلاقات الخارجية

من المهم أن تعمل المدرسة على التعريف برسالتها والأعمال التي تقوم بها، وهنا تبرز أهمية المدرسة وخاصة المدير في تهيئة برنامج لتقوية العلاقات بين المدرسة والمجتمع.

ومـن أهـداف المدرسـة العنايـة بالطالـب فـي جميـع المجـالات علميـاً وأخلاقيـاً واجتماعيـاً وجسمياً، لذلك كان من الضّروري العناية بكل العوامل التي تؤثّر في تربيته، وليس من شكّ في أنّ المدرسة عامل من تلك العوامل ، لذلك يجب أن تتكاثف الجهود لتوثيق الصّلات بين أولياء الأمور والمدرسة، فمهما توافرت الإمكانيات الفنيّة لدى المدرسة، فإنّ هيئة التدريس لا تسـتطيع وحـدها تهيئـة الجـو الاجتمـاعي الصّـالح لتوافـق الطّـلاب وتحقيـق أسـباب نمـوّه إذا عملت هذه الهيئة بمعزل عن الأسرة، لذلك تعدّ مجالس أولياء الأمور من أهم وسائل توثيق الصّـلات بـين الآبـاء والمدرسـة، إضـافة إلـى تنظـيم المقـابلات الفرديـة أو الجماعيـة، وإشـراك

الآباء في لجان المدرسة ونشاطاتها المختلفة (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية–هيئة تطوير مهنة التعليم، 2014).

ويتضمّن ذلك وسائل الإعلام المختلفة من الصحف والإذاعة، والتلفاز والندوات والمحاضرات واللقاءات، والاحتفالات والمعارض، والزيارات واللقاءات الاجتماعية، لذلك يجب أن يكون مدير المدرسة عاملاً من عوامل العلاقات العامّة النّاجحة في مدرسته، فالرّوح المعنوية العالية والشّخصية المتكاملة والجذّابة والكفاءة المهنية والسلوك الأخلاقي لمدير المدرسة بالإضافة إلى رعايته للأنشطة المدرسية لما له من أثر في تقوية العلاقات العامة بين المدرسة والمحيط الخارجي (حمدان، 2006؛ عزب، 2008).

وتكمن أهمية التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلّي في أنّ الطلبة هم محور الاهتمام المشترك بينهما، وبحاجة إلى تنسيق الجهود، وإقامة أشكال التعاون المستمر بينهما من أجل تحقيق النّمو المتكامل والمتوازن لهم، وتجدر الاشارة الى ضرورة توثيق أواصر المحبة بين المعلّمين والآباء فيما يتعلّق بتربية الأبناء والتنسيق بين المدرسة والبيت في أسلوب معاملة الطّالب ليكون توجيه المنزل متمشياً مع توجيه المدرسة، والعمل على تنمية المجتمع المحلي ومساعدة المدرسة على القيام بدورها كمركز إشعاع (عطوي، 2014، وزارة التربية والتعليم الفلسطينة، 2014).

وأورد عطوي (2014) أنه من المجالات التي يقوم بها المدير في هذا الجانب القيام بأيام طبية تطوّعية عن طريق استدعاء أطباء من مختلف الاختصاصات لتقديم الفحوصات والعلاجات المجانية لأفراد المجتمع المحلي، وإنشاء مراكز للإسعافات الأولية في المدارس.

ومن الناحية الاقتصادية يمكن عقد دورات تدريبية مهنية متنوعة ولفترات مختلفة لأفراد المجتمع المحلي، ودعوة الأهالي لحضور المعارض الإنتاجية في المدارس، وتقديم خدمات الإنتاج في المدارس المهنية لأفراد المجتمع المحلي بحيث يتمكّن الفرد الرّاغب من الأهالي بعمل ما يلزمه مُقابل أسعار محدّدة في المدارس.

ولا شكّ أنّ ارتباط المعرفة النظرية بخبرة عملية والملاحظة يزيد من ترسيخ المادة في أذهان الطلبة، ويربط المقروء بكل محسوس، فالمواد الدّراسية تسعى إلى إعداد الأبناء المتوافقين مع مجتمعهم، وهذا يتضّمن التنمية الشاملة المتكاملة الجسمية والعقلية والانفعالية والروحية، ويتطلّب هذا من المدير أن يضع استراتيجية واضحة في بداية العام لتنفيذ برامج المواد الدراسية من خلال أنشطة مدرسية لا صفية تتعزز من خلالها أهداف المواد الدراسية، ومن ذلك تنظيم الاحتفالات بالأعياد والمناسبات الوطنية والدينية، وتنظيم زيارة الأماكن المقدسة والمتاحف، والأماكن الأثرية (أسعد، 2005 ؛عطوي، 2014).

وتعدّ التقنيات التربوية الحديثة من الأسس الرّاسخة التي تستند عليها مدرسة المستقبل، وذلك لأنّ نجاح التّربية في تحقيق أهدافها يُقاس بسرعة استجابتها وتفاعلها مع المتغّيرات في المجتمع، ومدى استفادتها من التّفجر العلمي الهائل الذي يشهده العالم، إضافة إلى أنّه تمّ إعادة صياغة الأدوار التي ينهض بها كل من المعلّم والكتاب وغرفة الصّف لتواكب التطّورات المتسارعة، ولا يتحقّق هذا الهدف إلاّ بتوظيف الحاسوب توظيفًا عملياً واسعاً (الحريري، 2012).

إن أهداف الإدارة بمعناها الواسع يشمل النتاجات النهائية للدولة من خلال المحافظة على السلام والنظام وتحقيق العدالة الاجتماعية، وتعزيز الهوية الوطنية في نفوس العاملين، حيث يبادر المدير في اظهار خصوصية وطنه في المناسبات واللقاءات التربوية والمدنية وتشجيع المعلمين على اظهار الهوية الوطنية من خلال المنهاج (بطاح، 2005).

ويتمثل دور المدير في توثيق الصلات بين أولياء الأمور والهيئة التدريسية، ودراسة حاجات الطلاب ومشاكلهم والمشاركة في تلبية هذه الحاجات والعمل على حل المشاكل، ورعاية الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة واقتراح البرامج التي تنمي قدراتهم بما يسهم في رفع المستوى التعليمي والاجتماعي لديهم، ودراسة متطلبات المجتمع المدرسي والعمل والمساعدة في حل ما يعترضه من مشكلات تؤثر في الأداء وإعداد الخطط المناسبة للنهوض بها (البنا، 2013؛ الفار، 2013).

وعلى مدير المدرسة تصميم برامج منبثقة عن رؤية المدرسة ورسالتها والحرص على تحويل الرؤية والرسالة الى ثقافة مدرسية والمبادرة الى نشرها باستمرار وذلك عن طريق التأكيد على ضرورة احتواء خطط المعلمين على أمثلة من الواقع عبر تنفيذ برامج وأنشطة تشاركية تكاملية تعزز ثقة المجتمع بالمدرسة فيقوم المدير والمعلمون بتنفيذ مبادرات او خطط مشاريع تتناول مشكلات رئيسة يعاني منها المجتمع ويسعى باستمرار الى تنظيم حملات توعوية للحد من بعض الظواهر السلبية (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية_هيئة تطوير مهنة التعليم، 2014).

ويتضمن ذلك تواصل المدير مع مراكز الإرشاد المتخصصة وتحويل الحالات الصعبة إليها، إضافة إلى إصدار نشرة توعية بحقوق الطفل يُوزعها على الأهالي والطلبة والمعلمين والمؤسسات المحلية، ويشجع حملات توعية بحقوق الطفل للأهالي والعاملين ويُشرك الطلبة في هذه الحملات، ويقوم بتسهيل وتنظيم الندوات التي يقودها ويُشارك بها الطلبة، كما يقوم بتحفيز الطلبة على المشاركة في هذه الحملات، ويعمل على مشاركة الطلبة في الندوات المحلية والدولية لحقوق الإنسان (أسعد، 2005).

ويضع المدير العمل التطوعي جزءاً رئيساً من الخطة السنوية المدرسية ويُخصّص له الميزانيات، ويحشد المجتمع المحلي ويشجعه على تكريم الطلبة الذين يتطوعون لخدمة مدرستهم ومجتمعهم، وتكريم هذه المؤسسات لدورها في تحفيز الطلبة على أعمال تطوعية كزراعة الأشجار، وتزيين جدران المدرسة وتقدير الإنجازات الكبيرة (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية– هيئة تطوير مهنة التعليم، 2015).

2.3 تلخيص الاطار النظري

تناول هذا الجزء نشأة المعايير التربوية ومفهومها وخصائصها ومجالاتها، والنماذج العالمية حول المعايير المهنية لمدير المدرسة، كما سلط الضوء على كل محور من محاور المعايير المهنية لمديري المدارس في فلسطين، والتي تتضمن ثلاثة مجالات رئيسة متكاملة ومترابطة وهي:

قيادة عمليتي التعليم والتعلم، وإدارة المدرسة كمؤسسة تعليمية، وتفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي والعلاقات الخارجية.

تتصدر عملية التعليم والتعلم المركز الأول لمسؤوليات المدير، لما يقوم به من أدوار تتمثل في تنفيذ المناهج الوطنية وتيسير تعلم الطلبة وتوفير مصادر ومتطلبات التعلم ، فهو القائد التربوي المساعد على تحقيق التكامل العقلي والانفعالي والسلوكي للطلبة من خلال تعاونه الوثيق مع المعلمين والعاملين في المدرسة كافة؛ لتحقيق نوعية متميزة من التعليم والتعلم، والذي يتطلب منه كقائد للعملية التربوية مراقبة أداء العاملين لتقييم مخرجاتها (الطويل، 2006).

وتعتبر الادارة المدرسية المهنية والقيادة الحكيمة أساسين لقيام المدرسة بتحقيق رؤيتها ورسالتها وأهدافها التربوية؛ من هنا يقع على عاتق المدير تبني نظريات تربوية في ادارة الموارد البشرية والمادية في المدرسة بشكل فعال؛ لتحقيق الانسجام في تنظيم أعمال المجتمع المدرسي واحداث التغيير بصورة منظمة لتوفير بيئة مستقرة تتيح الفرصة أمام العاملين كافة على التطبيق المؤسسي لخطط المدرسة (صالح، 2010).

ويعدّ وعي مدير المدرسة بأهمية التكامل بين التحسين المدرسي والتطوير المجتمعي الأساس لبناء جسور وثيقة وعلاقات إيجابية بين مجتمع المدرسة والمجتمع المحلي ومؤسساته وأولياء الأمور؛ لذا يتحتم على مدير المدرسة تطوير خطط إجرائية ملائمة، لإشراك العناصر البشرية في المجتمع المحلي في العملية التربوية، معززاً بذلك الدور المشترك في تحقيق رؤية المدرسة ورسالتها وأهدافها التربوية (عاشور، 2010).

2.4 الدراسات السابقة

هناك عدد من الدراسات التي بحثت في جانب أو أكثر من جوانب المعايير، وتناولت بعضاً من معايير الجودة الشاملة.

إضافة إلى أن الدراسات المتعلقة بالمعايير المهنية لمدير المدرسة غير موجودة تقريباً "حسب علم الباحثة" في الميدان التربوي، لذا تم عرض مجموعة الدراسات التي تمت مراجعتها في ثلاثة محاور، والمستخدمة في هذه الدراسة:

المجال الأول: دراسات تناولت قيادة عملية التعليم والتعلم.

المجال الثاني: دراسات تناولت إدارة المدرسة كمؤسسة تعليمية.

المجال الثالث: دراسات تناولت تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي والعلاقات الخارجية.

2.4.1 المجال الأول: دراسات تناولت قيادة عملية التعليم والتعلم.

ربطت العديد من الأدبيات والدراسات السابقة دور مدير المدرسة في مجال قيادة عمليتي التعليم والتعلم، وهذا ما ستوضحه الدراسة الحالية وفق الآتي.

أشار النحيلي (2010) في هذا المجال على أهمية دور مدير المدرسة في رفع كفاية المعلمين في المجالات المختلفة العلمية والإجتماعية والإدارية، وغرس الثقة بالنفس والاعتزاز والافتخار بالمهنة، وإكساب المعلمين المهارات اللازمة في معالجة المشكلات التي تعترضهم في استخدام طرائق التدريس والوسائل التعليمية الحديثة. ولقد أظهرت دراسة علقم (2013) سيادة النمط الديمقراطي الذي يتبعه مدير المدرسة حيث يخلق البيئة التعاونية، ويعمل على

بناء الثقة المتبادلة ويقوم بمشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات التربوية وحل المشكلات الأكاديمية، كما يعمل على تحفيزهم واستثارة دافعيتهم نحو العمل. كما أشارت دراسة (كابور، 2010) إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى مهارات الاتصال بين المدير والمعلم ومستوى الكفاءة الذاتية للمعلم.

وفي ذات السياق، توصلت أمين (2008) في دراستها حول إسهام مدير المدرسة في الارتقاء بمهنة التعليم في مدارس القدس الشرقية الابتدائية من وجهة نظر المديرين والمعلمين الى اعتبار المديرين أنفسهم مسهمين بدرجة عالية في الارتقاء بمهنة التعليم من خلال كونهم قادة تربويين، ومشرفين مقيمين، ويعملون على تطوير البيئة التعليمية في مدرستهم، بينما يرى المعلمون أن إسهام المديرين في الارتقاء بمهنة التعليم منخفضة، وحظي مجال إسهام المدير في الإرتقاء بمهنة التعليم بأعلى مستوى من وجهة نظر المعلمين، بينما حظي مجال دور المدير في تقييم العملية التعليمية بأقل إسهام في الإرتقاء بمهنة التعليم إضافة إلى المجالات الأربع هي تنظيم المدير لوقت عمله، وعمله على رعاية المعلمين الجدد، وسبل تطورهم، وتوفير بيئة تشجعهم على العمل التعاوني وإشراكه للمعلمين في تحديد معايير القياس.

كما أجرى أبو حامد (2013) دراسة تبين فيها أن مستوى أداء المديرين كقادة للتعليم من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية على جميع بنود الأداة جاء بمتوسط حسابي (3.55) وأن هذه النسبة أدنى بكثير من المستوى الافتراضي لأداء المدير قائداً تعليمياً، بينما في تقييمهم لمستوى أداء المديرين في مجال إيصال أهداف المدرسة قد بلغ (3.74)، وفي مجال الإشراف وتقييم التعليم قد بلغ (3.64) وفي مجال تنسيق المناهج قد بلغ (3.53)، وفي

مجال المحافظة على تواجد وحضور قوي قد بلغ (3.58)، بينما في مجال تقديم حوافز للمعلمين قد بلغ (3.23)، وفي مجال تعزيز التطور المهني قد بلغ (3.57)، وفي مجال توفير حوافز للتعلم قد بلغ (3.51)، لتتفق في هذا الجانب مع دراسة أمين (2008).

وكشفت دراسة المناعمة (2005) أن مجال شؤون الطلبة أخذ الترتيب الثاني، ثم تقويم العمل الدراسي ومجال النمو المهني للمعلمين وأخيراً المنهاج الدراسي والذي احتل على نسبة كبيرة وأخذ الترتيب الخامس.

وأظهرت دراسة جيعان (2013) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية ما بين وجهة نظر المعلمين والمدراء في مدارس الإناث والمدارس المختلطة والحكومية ومدارس الوكالة في درجة أبعاد القيادة والتأثير المثالي والدافعية الإلهامية والتحفيز الفكري والاعتبارات الفردية والمكافآت لصالح المعلمين، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ما بين وجهتي نظر المعلمين والمدراء في مدارس الذكور.

ومن جهة أخرى أظهرت دراسة فولير وهولينغورث (Fuller & Hollingworth, 2014) حول تحديات تقييم فعالية مدير المدرسة تبين عدم وجود استراتيجية واضحة من أصل العشر استراتيجيات المقترحة لتقدير فعالية المدير وأثره المستقل على تحصيل الطلبة. كما بينت دراسة أبو حصيرة (2008) أن فعالية الإدارة المدرسية كانت من الدرجة العليا في الإشراف والتقويم من وجهة نظر المشرفين التربويين، وأوضحت كل من جريسوم ولوب (Grissom & Loeb, 2011) في دراسة تناولت فعالية المدير من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين ومساعد المدير للتعريف بالدور المركزي للمهارات الإدارية بأن اهتمام المدير بالمهارات

الإدارية المنظمة قاد المدرسة وطلبتها نحو تحسين التحصيل، مما أثر في زيادة فعالية المدرسة، وفي ذات السياق أشار أبو حامد (2013) أن مستوى أداء المديرين كقادة للتعليم من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في القدس في مجال متابعة الطلبة قد بلغ (3.44) وهذه النسبة أدنى بكثير من المستوى الافتراضي لأداء المدير كقائد تعليمي.

كما حصل مجال الطلبة على المرتبة الثالثة في درجة ممارسة المهام القيادية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظات الضفة الغربية (بلبيسي، 2007).

وأوصت زيميرمان (Zimmerman, 2011) في دراستها بأن إرادة التغيير في المدارس وفي طرق التدريس تكمن في رغبة وجاهزية مدير المدرسة في التغيير والتأمل وحتى التعلم من أجل التغيير وبهذا فإن للمدير دوراً مركزياً في التغيير، وأيدتها دراسة بابو وفيلافيردي (Babo &Villavearde, 2013) حيث أشارت الى أهمية تفعيل ملف الإنجاز المهني الخاص بالمدير.

وقد أشار العمرات (2010) إلى أن درجة فاعلية مجال توظيف التكنولوجيا، والمناخ المدرسي، والتخطيط كانت كبيرة، في حين أن درجة فاعلية الأداء في مجالات الاختبارات المدرسية، والتحصيل الدراسي، والقيادة، كانت متوسطة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على جميع مجالات الدراسة، عدا متغير الخبرة على مجال الاختبارات المدرسية، وجاءت الفروق لصالح ذوي الخبرة أقل من 5 سنوات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لتفاعل النوع الاجتماعي مع المؤهل العلمي في مجال التحصيل الدراسي، وجاءت الفروق لصالح الذكور من حملة دبلوم فأكثر، ومجالات : توظيف التكنولوجيا،

والمناخ المدرسي، والاختبارات المدرسية، وجاءت الفروق لصالح الإناث من حملة بكالوريوس فأقل.

وأظهرت دراسة (شديفات، 2001) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور مدير المدرسة قائداً تعليمياً تعزى إلى الجنس، والمؤهل العلمي، وأشارت لوجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الخبرة في التعليم وذلك لصالح من كانت خبرتهم في التعليم عشر سنوات فأكثر. ولم تظهر النتائج أثراً للتفاعلات الثنائية بين متغيرات الدراسة لدرجة ممارسة مدير المدرسة لدوره قائداً تعليمياً في المدرسة، بينما أظهرت فروقاً ذات دلالة احصائية لأثر التفاعلات الثلاثية بين متغيرات الدراسة.

وأشارت دراسة (الموسى، 1995) بأن مديري المدارس الثانوية يمارسون دورهم في تحسين الفعاليات التعليمية الخاصة بالتخطيط والمنهاج المدرسي، والنمو المهني للمعلمين، والتفاعل مع المجتمع المحلي بدرجة مقبولة، ولم تظهر الدراسة فروقاً ذات دلالة احصائية بين رأي المعلمين تعزى إلى الجنس أو الخبرة بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية يبين فيها رأي المعلمين تعزى إلى المؤهل ولصالح من يحملون دبلوم كليات المجتمع.

وأظهرت دراسة الفواعرة (1990) أن مديري المدارس يهتمون بالأعمال الروتينية والكتابية على حساب الأعمال الفنية الإشرافية، وكذلك فان مساعدة المعلمين على النمو المهني جاءت في آخر القائمة من حيث درجة ممارستها من قبل مديري المدارس.

وأظهرت نتائج دراسة الطعاني (2012) بأن درجة ممارسة مديري المدارس في الأردن لمهامهم الإشرافية ومدى تنفيذهم لها كان كالتالي تطوير العلاقات الإنسانية، والتخطيط،

والنمو المهني للمعلمين، وتطوير المنهاج، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لكل من الخبرة والمؤهل العلمي وتفاعل الجنس مع الخبرة وتفاعل الجنس مع الخبرة والمؤهل ومن أبرز التوصيات عقد دورات تدريبية لمديري المدارس تتعلق بتحليل وتطوير المناهج.

2.4.2 المجال الثاني: دراسات تناولت إدارة المدرسة كمؤسسة تعليمية.

كشفت الدراسات (أبو الرب، 2010؛ أبو حصيرة، 2008؛ أبو دية، 2012؛ أبو زعيتر، 2009؛ أبو حامد، 2013؛ أبو علي، 2010؛ أحمد، 2007؛ أمين، 2008؛ البلبيسي، 2007؛ الزهراني، 2011؛ حمد، 2014؛ الجدي، 2008؛ العسيلي، 2007؛ علقم، 2013؛ Quilici & Joki, 2011؛ Schechter, 2012) عن دور المدير في إدارة المدرسة كمؤسسة تعليمية. وقد اتفقت دراسة أبو زعيتر (2009) ودراسة البلبيسي (2007) ودراسة المناعمة (2005) في أن مجال الشؤون الإدارية قد احتل المرتبة الأولى في ترتيب ممارسة المهام القيادية لدى مديري المدارس، وأظهرت دراسة (الجدي، 2008) أن دور الادارة المدرسية في حثّ المعلمات على التعامل مع مشكلات الطالبات كان أقوى المجالات يتمثل في البعد الإجتماعي والإقتصادي، ويؤكد المعلمون في دراسة أمين (2008) وجود رؤية للمدرسة غير واضحة لهم، وأجمعوا بأن المديرين لا يهتمون بالتطوير المهني لهم. من جهة أخرى أشار بلواني (2008) أن للمدير دوراً في تنمية الإبداع لدى الطلبة.

وبينت نتائج دراسة أبو الرب (2010) أن توجهات مديري المدارس الحكومية في الضفة الغربية نحو التكنولوجيا كانت إيجابية، إضافة لوجود ضعف في استخدام التكنولوجيا في أعمال مدير المدرسة الإدارية، وكذلك إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في توجهات المديرين واستخدامهم للتكنولوجيا والتي تعود لمتغير الجنس لصالح الذكور، فيما يتعلق بالمؤهل العلمي جاءت لصالح حملة شهادة الماجستير مقابل كل من حملة شهادة الدبلوم والبكالوريس، إضافة لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير التخصص الجامعي للمدير، وأن مديري المدارس على اختلاف سنوات خبرتهم يتأثرون بعوامل متشابهة مثل الدعم المادي، وتوفر الأجهزة والخدمات التكنولوجية في المدارس والسياسات والأنظمة خلال سنوات خبرتهم طالت أم قصرت، لذلك لم يظهر أثر لمتغير سنوات الخبرة في توجهاتهم واستخدامهم للتكنولوجيا.

وأشارت دراسة سمحان (2014) أن دور مديري المدارس في العملية التعليمية في غرف المصادر كان بدرجة متوسطة، إذ كان أعلى متوسط في تحويل الطلبة ذوي التحصيل المتدني لغرف المصادر وضعف الخبرة لدى المديرين حول التربية الخاصة ودمجهم، كما وأشار أبو حامد (2013) الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى دافعية المعلمين نحو عملهم يعزى لمتغير الجنس.

وأظهرت دراسة العسيلي (2007) أن متوسط تقدير درجة فعالية أداء المدرسة في مدينة الخليل من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس متوسطة بشكل عام، وكانت مرتفعة في مجال التخطيط الاستراتيجي، وهذا يتفق مع دراسة أبو حصيرة (2008) حيث حصل مجال

التخطيط لدى المدير على درجة عليا، وفي دراسة الزهراني (2011) تبين أن هناك ضعفاً في نظام التشجيع وحوافز العمل الفعال.

ولقد أظهرت دراسة خليل وعبد المعطي (2000) ضرورة قيام فريق الاعتماد بعدة زيارات ميدانية للمدرسة بهدف متابعة تنفيذ المدرسة لخطة التطوير الموضوعة.

وأشارت دراسة أحمد (2007) الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط استجابة عينة الدراسة على فقرات ممارسة المدير المبتدئ لأبعاد القيادة الفعالة والتي تعزى إلى المؤهل العلمي من وجهة نظر المعلمين، وظهرت فروقات في الجنس لصالح الاناث، كما ظهرت فروقات في الخبرة للمدير المبتدئ ولم تظهر النتائج فروقات في الخبرة للمدير الخبير.

وفي دراسة أبو دية (2012) تبينّ أن مستوى تفويض السلطة في المدارس الأساسية العليا والثانوية في مديرية القدس الشرقية من وجهة نظر المعلمين متوسطة 3.46 ، وكان ترتيب المجالات التنازلي: المجال الاجتماعي فالفني ثم الإداري، وكان من أبرز التوصيات عقد دورات تدريبية لمجالات التفويض وخطواته وكيفية تطبيقه لمختلف السلطات المشرفة على المدارس.

كذلك أشار البلبيسي (2007) الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة المهام القيادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظات الضفة الغربية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، كذلك في متغير الخبرة العملية إلا في المجال الإداري حيث كان الفرق لصالح ذوي الخبرة أكثر من 10 سنوات.

وأظهرت نتائج دراسة أبو زعيتر (2009) أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة للمهارات القيادية من وجهة نظر معلميهم كانت بدرجة عالية، واحتل مجال المهارات الإدارية المرتبة الأولى، يليه المهارات الذاتية، ثم المهارات الفكرية والمهارات الإنسانية وأخيراً المهارات الفنية، كما تبين عدم وجود فروق بين متوسطات تقديرات المعلمين في المدارس الثانوية في محافظات غزة لدرجة ممارسة مديريهم للمهارات القيادية تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

أشارت دراسة الزهراني (2012) الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أفراد العينة بمدى وجود الكفايات المهنية لقيادة التغيير تبعاً لمتغير الخبرة ما عدا البعد الخاص بالتفكير الاستراتيجي والتخطيط وتبعاً للمؤهل العلمي.

وأظهرت نتائج دراسة العتيبي (2013) أن القيم التنظيمية لمديري المدارس الثانوية بالكويت من وجهة نظر المعلمين كانت مرتفعة، وأشارت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد الدراسة على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في القيم التنظيمية تبعاً لمتغير الجنس ومتغير الخبرة.

وأشارت دراسة حمد (2014) أن الدرجة الكلية لدرجة ممارسة مدير المدرسة بصفته مشرفاً مقيماً في التنمية المهنية للمعلمين في المدارس الخاصة في الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين كانت عالية، إضافة لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، المرحلة التعليمية) إضافة لوجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الخبرة الأقل من خمس سنوات.

كما أظهرت دراسة أبو حامد (2013) الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات المعلمين على مجمل استبانة تقييم أداء المدير كقائد تعليمي، من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في مدينة القدس تعزى لمتغير الجهة المشرفة، كما تبين أن تقييم معلمي مدارس وزارة التربية والتعليم الفلسطينية كان أعلى من تقييم معلمي المدارس الخاصة ووزارة المعارف لمستوى أداء مديريهم كقادة للتعليم.

وأشارت دراسة العيسى (2012) أن المعلمين يرون أن المديرين يمارسون كافة المجالات بدرجة متوسطة، ولكن في دراسة الديميلي (2001) تبين تفوق مديرات مدارس البنين ومديرات مدارس البنات على مديري مدارس البنين في أدائهم لكل ما يناط بهم من مهام وأدوار، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء مديرات مدارس البنين وأداء مديرات البنات، حيث أوصت بتطبيق نظام تأنيث الهيئتين الإدارية والتعليمية بمدارس البنين، وعلى العكس من ذلك أشارت دراسة أبو حصيرة (2008) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات عينة الدراسة حول فعالية مديري المدارس يعزى إلى متغير الجنس.

وأوضحت دراسة كويلسي وجوكي (Quilici & Joki, 2011) الى أنه من وجهة نظر المعلمين فإن المدير يقوم بدوره كإداري، ولكن من وجهة نظر المديرين، فإن المدير يقوم بدوره كقائد موجه وهنا يظهر الإختلاف في وجهات النظر حول دور المدير، وأيدتها دراسة سيشتير (Schechter, 2012) التي تمحورت حول وجهات نظر المديرين والمعلمين عن موضوع مجتمع التعلم المهني حيث تبين أن المعلمين اتفقوا على أن دور المدير مركزي في

نجاح أو فشل مجتمع التعلم في حين أن المديرين اتفقوا على أن لهم دوراً مفتاحياً في مجتمعات التعلم ويمثلون أحد عناصره.

وأشارت غنيمة (2011) الى أن درجة فاعلية أداء مديري المدارس في إدارة الأزمات في المدارس الثّانوية متوسطة، حيث اتفقت متوسطات إجابات المديرين والمعلمين حول مقياس فاعلية المدير في إدارة الأزمات إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيرات: الجنس وسنوات الخبرة والمؤهل الّتربوي. كما أشارت العيسى (2012) أن حملة بكالوريوس مع دبلوم التربية قد حصلوا على أعلى متوسطات في المجالات جميعها، بينما حملة الدبلوم هم الأقل فئات ممارسة (الصفات الشخصية والعلاقات الإنسانية واستراتيجيات تقويم المعلم للطلبة)، بينما حملة البكالوريس أقل الفئات ممارسة في مجالات (المادة العلمية والثقافة العامة والتخطيط وإدارة البيئة التعليمية ومهنية المعلم).

لقد تباينت آراء المديرين والمعلمين في تقييم المديرين لأنفسهم، ودرجة تقييم المعلمين لهم نحو الارتقاء بمهنة التعليم؛ حيث أظهرت نتائج دراسة أمين (2008) أن المديرين يرون أنهم يسهمون بدرجة كبيرة بمتوسط (4.51)، بينما يرى المعلمون أن ذلك بدرجة قليلة وبمتوسط (2.91) وذلك على مقياس ليكرت الخماسي، ولم تظهر الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية في متوسط استجابة المعلمين لتقييم المديرين نحو الإرتقاء بمهنة التعليم تعزى إلى جنس المعلم أو خبرته العملية أو مؤهله العلمي، كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط استجابة المديرين لتقييم أنفسهم نحو الإرتقاء بمهنة التعليم تعزي إلى جنس المعلم أو خبرته العملية أو مؤهله العلمي.

وأظهرت دراسة المناعمة (2005) الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير المعلمين للأنماط الإدارية في محافظات غزة تعزى لمتغير الجنس ونوع المدرسة، في حين توجد فروق تعزى لمتغير سنوات الخدمة لصالح المعلمين القدامى (10 سنوات فأكثر).

كما بينت دراسة شاهين (2011) أن درجة ممارسة المديرين الجدد للمهارات القيادية كانت بدرجة كبيرة، وكان ترتيبها: المهارات الإدارية، يليها المهارات الذاتية، والمهارات الفنية، والمهارات الفكرية، وأخيراً في المرتبة الخامسة المهارات الإنسانية، إضافة لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير المديرين الجدد لحاجاتهم لتنمية مهارتهم القيادية تعزى لمتغير الجنس والمرحلة الدراسية (الأساسية، الثانوية).

وأظهرت دراسة أبو علي (2010) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات مديري ومديرات المدارس في مجال العوامل البشرية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، ومتغير سنوات الخدمة وكانت لصالح الأقل من 5 سنوات، إضافة لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات مديري ومديرات المدارس في العوامل المادية والإجتماعية والسياسية تعزى لمتغير الجنس وكذلك متغير المؤهل العلمي.

وأظهرت دراسة (أبو اسنينة، 2013) والتي هدفت الى التعرف على درجة توافر الكفايات الفنية لدى مديري مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز والريادية من وجهة نظر معلميها في الأردن، حيث تكونت عينة الدراسة من (209) معلمين ومعلمات، وتبين أن درجة توافر الكفايات الفنية لدى المديرين من وجهة نظر معلميها كانت متوسطة بالنسبة للدرجة الكلية

لجميع مجالات أداة الدراسة، اضافة لعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجة توافر الكفايات الفنية لدى المديرين من وجهة نظر معلميها بالنسبة لمتغير الجنس والمؤهل العلمي. وأشارت دراسة فلاح (2012) بأن مستوى الكفايات المهنية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين بشكل عام كان متوسطاً، كما تبين وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجة مشاركة المعلمين في صناعة القرارات تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الاناث، في حين لم توجد فروق ذات دلالة احصائية لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة.

2.4.3 المجال الثالث: دراسات تناولت تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي والعلاقات الخارجية.

ربطت العديد من الأدبيات والدراسات السابقة بين دور مدير المدرسة ومجال تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي، وهذا ما ستوضحه الدراسة الحالية وفق الآتي:

أشار فيفر وروبنسون (Fever & Robinson, 2015) إلى أن المديرين قد أظهروا أداء متوسطاً إلى ضعيف في إطار التواصل اللفظي مع أولياء الأمور وقد شملت الدراسة 27 مديراً، في حين أظهروا مهارة في الدفاع عن أنفسهم بدلاً من محاولة الفهم العميق لوجهات نظر المعلمين والأهالي. كما أن دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في التواصل مع الأهل والمجتمع لتطوير إدارة غرف المصادر كان بدرجة متوسطة (سمحان، 2014)،

وبينت دراسة عبد العاطي (2008) عدم وجود فروق بين تواصل أولياء أمور طلبة المدن والقرى في مجال المشاركة والتدريس والقوة .

إضافة لما سبق أظهرت دراسة مغربي (2015) أن درجة شراكة الأهل مع المدارس الحكومية في مدينة القدس من وجهة نظر المديرين/ات جاءت عالية ومتوسطة من وجهة نظر المعلمين/ات، وأن أبرز الممارسات التي تقوم بها المدارس الحكومية في مدينة القدس من وجهة نظر المديرين/ات وأولياء أمور الطلبة "الأهل"، توفير الإرشادات اللازمة للأهل والتي تساعدهم في تهيئة ظروف البيت لدعم تعليم الطلبة وحرص المدرسة على تقديم المعلومات اللازمة للأهل عن سياستها حول الواجبات البيتية بما فيها الدراسة للامتحانات، وأن تأثير متغير سنوات الخبرة على تقديرات مديرو/ات المدارس على شراكة الأهل ذات العلاقة غير المباشرة والعلاقة المباشرة، حيث كان لصالح المديرين/ات الذين خبرتهم (1-5) سنوات، إضافة لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجة شراكة الأهل مع الأهل من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير جنس المدرسة وكذلك للعلاقة المباشرة وغير المباشرة، إضافة لوجود فروق دالة إحصائياً في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير الدرجة العلمية لصالح الدبلوم.

إن عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة، من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير سنوات الخبرة بالتدريس. وأشارت إلى أن للمجتمع المحلي دوراً في تنمية الابداع لدى الطلبة (بلواني، 2008).

وأظهرت الدراسات أن متوسط تقدير درجة فعالية أداء المدرسة من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس متوسطة بشكل عام، وكانت منخفضة في مجال العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي (أبو حصيرة، 2008؛ العسيلي، 2007؛ الموسوي، Ramaswami, 2013,2001). بينما أشارت دراسة بلبيسي (2007) الى أن مجال العلاقة مع المجتمع المحلي قد احتل المرتبة الثانية في ترتيب ممارسة المهام القيادية لدى مديري المدارس الثانوية.

وأظهرت نتائج دراسة أبو عاشور وحجازي (2004) أهم المجالات التي يمارس فيها مدير المدرسة دوره في خدمة المجتمع "العمل على تشجيع المجتمع المحلي لتوثيق صلته بالمدرسة" حيث حصل على متوسط حسابي مقداره (3.52) وأقل المجالات يمارس فيها مدير المدرسة دوره هو " تنظيم برامج يمكن أن تقدمها المدرسة لخدمة المجتمع المحلي" وحصل على متوسط حسابي مقداره (2.80)، إضافة لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات عينة الدراسة لدور مدير المدرسة في خدمة المجتمع تعزى للجنس، المؤهل العلمي، المديرية. كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات عينة الدراسة لدور مدير المدرسة في خدمة المجتمع تعزى للمركز الوظيفي لصالح المعلم.

وفي ذات السياق لتفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي والعلاقات الخارجية، أشارت دراسة الحايك (2000) أن تصور الإدارة المدرسية عن دور المدرسة في خدمة المجتمع المحلي قد حصل على أعلى متوسط حسابي تلاه المعلمين فالطلاب، وقد تبين أن أهم مجال بحاجة

إلى التعزيز من المجتمع هو المجال الثالث "دور الطالب في خدمة المجتمع المحلي"، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح المديرين.

من جهة أخرى أشارت دراسة منصور (2013) إلى تفعيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع يتطلب قيام المدرسة بأربعة أمور أساسية لعل أولها: تقديم الخدمات المتكاملة للمجتمع المحلي، وثانيها: تحقيق الشراكة مع الأسرة، وثالثها: تعبئة موارد المجتمع المحلي، ورابعها: تفعيل العمل التطوعي. كذلك أظهرت نتائج البحث أن متغير مستوى المدرسة أثر على استجابات أفراد العينة بالنسبة لكل مجال من مجالات البحث، وبالنسبة للدرجة الكلية، وكان التأثير لصالح مدارس التعليم الأساسي.

2.5 تعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من الدراسات السابقة أهمية وجود معايير مهنية للمديرين، رغم تفاوت نتائج الدراسات المتعلقة بمعايير تقييمهم، ودرجة أهمية وممارسة كل من تلك المعايير؛ إذ أظهرت بعض الدراسات أهمية معايير تقييم المدير. إلا أن أياً منها على أهميتها "حسب علم الباحثة" لم تتطرق إلى درجة توافر المعايير المهنية لدى مديري المدارس، كما يراها المعلم، الأمر الذي يضفي أهمية خاصة على هذا البحث.

وكشفت الدراسات (أبو الرب، 2010؛ أبو حصيرة، 2008؛ أبو دية، 2012؛ أبو زعيتر، 2009؛ أبو حامد، 2013؛ أبو علي، 2010؛ أحمد، 2007؛ أمين، 2008؛ البلبيسي، 2007؛ الزهراني، 2011؛ حمد، 2014؛ الجدي، 2008؛ العسيلي، 2007؛ علقم،

(Schechter, 2012 ؛Quilici & Joki, 2011 ؛2013) عن دور المدير في إدارة المدرسة كمؤسسة تعليمية.

إضافة إلى أن الدراسات السابقة أظهرت التباين في درجة وأهمية المحاور المختلفة والمعايير في كل مجال من تلك المجالات؛ ومنها مجال التخطيط والعلاقات الإنسانية؛ كما تمت الإشارة إلى أثر بعض المتغيرات مثل الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة على عدد من المجالات والمعايير، كما أوضحت نتائج الدراسات درجة أهمية أو مستوى أو ترتيب كل مجال من تلك المجالات.

لقد كان للدراسات السابقة، دور مهم في تعزيز وأصالة الدراسة وتعتبر حجر أساس ونقطة انطلاق أساسية لدراسات مستقبلية، بالرغم من التباين في بعض الأهداف، لتأتي الدراسة الحالية مكملة لما جاء في الدراسات السابقة، اضافة لما سبق فقد وسعت الدراسة الحالية مدارك الباحثة والمامها بجوانب متعددة وبشكل عميق في موضوع درجة توافر المعايير المهنية لمديري المدارس، لتزيد بذلك من خبرتها العملية والعلمية في مجال مهنتها التربوية والادارية على حد سواء.

سيتم في الفصل اللاحق تقديم وصف لمنهجية الدراسة وإجراءاتها تتضمن تخصيص مجتمع الدراسة وعينتها بالاضافة إلى الأداة التي تم بناؤها لتستخدم في تحقيق أهداف الدراسة، وسيتم توضيح إجراءات التحقق من صدقها وثباتها والمعالجات الاحصائية التي تم استخدامها في تحليل البيانات واستخراج النتائج.

الفصل الثالث

منهجية الدراسة وتصميم البحث

3.1 المقدمة

تطرقت الدراسة في الفصل السابق إلى مراجعة لأهم الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوعها، وتحليلها من خلال الإطار النظري والأدب التربوي الذي تم استعراضه في الفصل الثاني من الدراسة.

وفي هذا الفصل، سيتم تقديم وصف توضيحي لاجراءات الدراسة والتي تشتمل على منهجية الدراسة، متغيراتها، مجتمعها، عينتها وأداتها، كما يتناول أيضاً صدق أداة الدراسة (صدق المحتوى والصدق البنائي) وثباتها ، والمعالجات الاحصائية التي تم استخدامها في تحليل النتائج.

3.2 منهجية الدراسة

الأسلوب المنهجي الذي اتبع في هذا البحث هو المنهج الوصفي المسحي.

3.3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية والمدارس الخاصة ومدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة رام الله والبيرة، والبالغ عددهم (5023) معلماً ومعلمة موزعين على (187) مدرسة حكومية و(57)

خاصة و (5) وكالة وذلك حسب الاحصاءات الأخيرة في العام 2016/2015 (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية– دائرة التخطيط، 2015).

3.4 عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من 1035 معلماً ومعلمة في محافظة رام الله والبيرة، تم اختيارهم بطريقة تطوعية غير عشوائية وكان توزيع عينة الدراسة كما هو موضح في الجدول رقم (3.1)

جدول رقم (3.1)

خصائص عينة الدراسة

الجنس	العدد	النسبة المئوية	سنوات الخبرة	العدد	المؤهل العلمي	العدد	التأهيل التربوي	العدد	التخصص	العدد	مستوى المدرسة	العدد	نوع المدرسة	العدد	تصنيف المدرسة	العدد
ذكور	440	42.6	اقل من 1	33	دبلوم	96	يوجد	540	علوم انسانية	701	اساسية دنيا	256	ذكور	356	حكومية	785
اناث	594	57.4	5-1	226	بكالوريس	808	لا يوجد	476	علوم طبيعية	331	اساسية عليا	222	اناث	380	خاصة	118
			10-6	266	ماجستير	130					ثانوية	557	مختلطة	299	وكالة	132
			15-11	223	دكتوراة	–				1035		1035		1035		1035
			اكثر من 15	287												
المجموع	1035	100		1035		1035		1016								

3.5 أداة الدراسة

أداة الدراسة هي استبانة تقيس مدى ممارسة المديرين للمعايير المهنية من وجهة نظر المعلمين انظر ملحق رقم (3) . وقد قامت الباحثة بتصميمها بالرجوع الى وثيقة المعايير المهنية لمدير المدرسة الصادرة عن وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني (2014).

تكونت الاستبانة من أربعة أجزاء هي:

الجزء الأول: معلومات عامة عن المدير هي: الجنس وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي والتأهيل التربوي والتخصص.

الجزء الثاني: معلومات عامة عن المعلم هي: الجنس وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي و التأهيل التربوي والتخصص ومستوى المدرسة ونوع المدرسة وتصنيف المدرسة.

الجزء الثالث: اشتمل على (56) فقرة موزعة في ثلاثة مجالات هي:

المجال الأول: قيادة عملية التعليم والتعلم.

المجال الثاني: إدارة المدرسة كمؤسسة تعليمية.

المجال الثالث: تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي والعلاقات الخارجية.

وطلب من المعلم الاجابة عن المجالات الثلاثة من خلال وضع دائرة حول الرقم الذي يقع أمام الخانة التي يراها مناسبة، من خلال سلم ليكرت الخماسي، وتم إعطاء الوزن لقياس اتجاهات العينة نحو درجة توافر المعايير المهنية لمدير المدرسة: درجة قليلة جداً (1) درجة قليلة (2) درجة متوسطة (3) درجة كبيرة (4) درجة كبيرة جداً (5).

وتم الاعتماد على المقياس التالي (1–2.33) منخفض، (2.34–3.67) متوسط، (3.68–5) مرتفع في تقدير استجابات عينة الدراسة (جرايدة، 2014).

الجزء الرابع: وهو الجزء المتعلق باقتراحات المعلمين لتحسين المعايير المهنية لمديري المدارس والذي تمحور حول ذكر خمس اقتراحات اضافية للمعايير المهنية لم يتم ذكرها في الاستبانة.

3.6 صدق أداة الدراسة

تم التحقق من صدق محتوى أداة الدراسة وفحص الصدق البنائي للأداة.

صدق محتوى أداة الدراسة

تم التحقق من صدق المحتوى للأداة، ملحق رقم (1)، بعرضها على تسعة تربويين من ذوي الخبرة والاختصاص والمعرفة الجيدة في الإدارة التربوية والإدارة المدرسية. تم اجراء بعض التعديلات على أجزاء الاستبانة من قبل المحكمين والمتمثلة بحذف بعض البنود وتعديل بنود أخرى .

3.7 العينة الاستطلاعية

للتحقق من الصدق البنائي جربت الأداة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية بلغ عددها (50) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الحكومية في منطقة ضواحي القدس منهم (20) معلماً و (30) معلمة .

3.7.1 الصدق البنائي

بما أن حجم العينة بلغ 1035 وهو أكثر من 300 فيمكن اجراء التحليل العاملي (Factor Analysis) على استجابات عينة الدراسة (Tabachnick, 2007) كما ورد في (Brown & Onsman, 2012) وذلك من أجل التحقق من الصدق البنائي (العاملي) للأداة تم تطبيق تحليل

العوامل Factor Analysis واستخدام التدوير القائم Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization على استجابات المعلمين لكل جزء من أجزاء الاستبانة حيث تم اعتماد البنود التي لها علاقة (تشبع) 0.30 فأكثر بالعامل وقد أخذت المعايير الآتية بعين الاعتبار من أجل الاحتفاظ بالعدد المناسب من العوامل في كل جزء من أجزاء الاستبانة:

أولاً: مقدار ما يسمى بمعاملات آيغن Eigenvalues (الجذور الكامنة) ، حيث تم الاحتفاظ بالعوامل ذات ال Eigenvalues (الجذور الكامنة) التي تساوي أو تزيد عن واحد.

ثانياً: الفرق في قيم معاملات آيغن Eigenvalues (الجذور الكامنة) أو (العوامل)، فيتحدد عدد العوامل عندما تبدأ الفروق بين قيم Eigenvalues بالاقتراب والتساوي مع بعضها البعض .

ثالثاً: Scree Plot يتحدد عدد العوامل بالعامل الذي يبدأ بعده المنحنى بالاستواء مشكلاً خطاً أفقياً.

رابعاً: التركيب الابسط للعوامل Simple Structure Solution ، وهو الشكل الأبسط الذي يمكن الحصول عليه للعوامل ضمن جدول العوامل، أي أن البند الذي يقع على أحد العوامل لا يقع على العوامل الأخرى، واذا وقع يكون أكبر ما يمكن على عامل وأقل ما يمكن على العامل الآخر .

خامساً: امكانية تفسير العوامل أو تسميتها وذلك من خلال الحصول على التركيب الأبسط للعوامل.

3.7.2 نتائج التدوير القائم للجزء المتعلق بالمعايير المهنية للمدير والخاصة بمعايير قيادة عملية التعليم والتعلم:

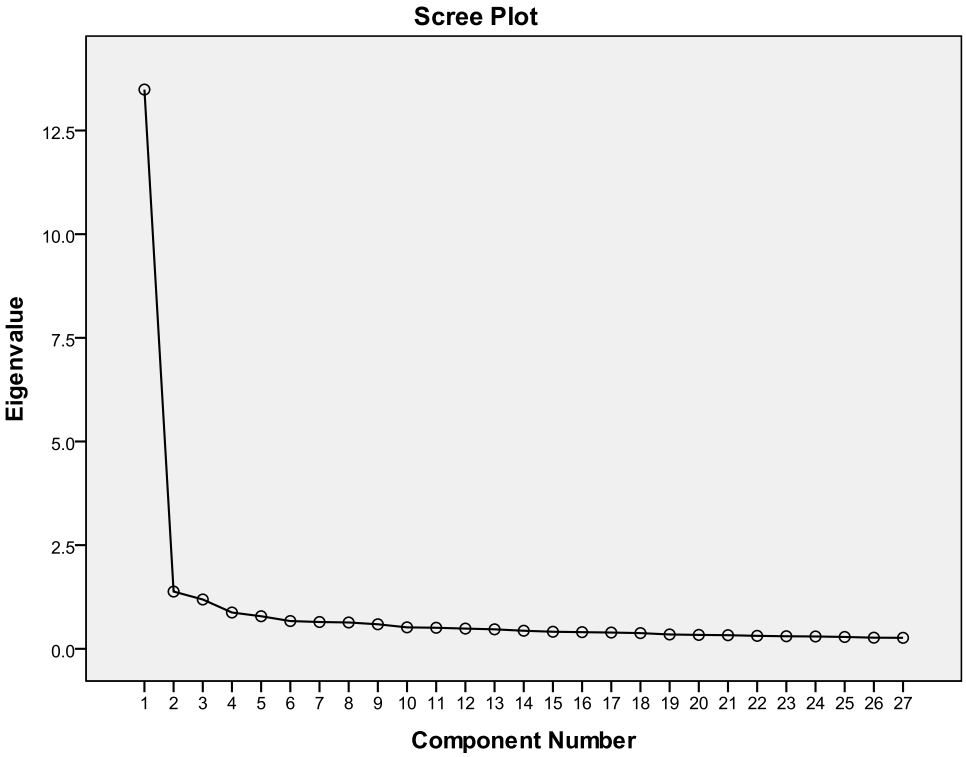
تم عرض قيم الجذور الكامنة والفروق بينها وقيمة تفسير التباين للعوامل الناتجة عن التدوير القائم للبنود المتعلقة باجابات المعلمين حول معايير قيادة عملية التعليم والتعلم في جدول رقم (3.2)

جدول رقم (3.2)

قيم الجذور الكامنة والفروق بينها وقيمة تفسير التباين للعوامل الناتجة عن التدوير القائم للبنود المتعلقة باجابات المعلمين حول معايير قيادة عملية التعليم والتعلم

العامل	قيم آيغن الأولية Initial Eigenvalues (الجذور الكامنة)			
Component	قيمة الجذر الكامن Total	الفروق بين قيم الجذور الكامنة	النسبة المئوية للتباين	النسبة المئوية التراكمية
1	13.48		49.95	49.95
2	1.38	12.10	5.11	55.06
3	1.18	0.19	4.40	59.47

يلاحظ من خلال جدول رقم (3.2) أن عدد قيم آيغن الأولية Initial Eigenvalues التي تزيد قيمتها عن واحد تساوي ثلاثة. وبهذا يمكن أخذ ثلاثة عوامل لأن الفروق بين قيم معاملات آيغن (الفروق بين قيم الجذور الكامنة) تقترب من بعضها البعض عند العامل الثالث.، وللتأكد من عدد العوامل الواجب الاحتفاظ بها تم استخدام Scree Plot، وتم عرض "شكل 3.1" Scree Plot للبنود المتعلقة بمجال قيادة عمليتي التعليم والتعلم مع قيم معاملات آيغن Eigenvalues (الجذور الكامنة).



"**الشكل 3.1** " Scree Plot للبنود المتعلقة بمعايير قيادة عملية التعليم والتعلم مع قيم Eigenvalues (الجذور الكامنة).

يتضح من "الشكل 3.1 " Scree Plot امكانية الاحتفاظ بثلاثة عوامل لان الخط يبدأ بالاستواء والاقتراب من الخط الأفقي عند العامل الرابع. وقد بلغت قيمة تفسير التباين (النسبة المئوية التراكمية) 1.189 عند العامل الثالث.

ويعرض جدول رقم (3.3) البنود الواقعة على عوامل قيادة عملية التعليم والتعلم نتيجة التدوير القائم على استجابات عينة الدراسة ودرجة التشبع (Loading) كل بند على العامل الذي ينتمي اليه.

جدول رقم (3.3)

البنود الواقعة على عوامل معايير قيادة عملية التعليم والتعلم نتيجة التدوير القائم على استجابات عينة الدراسة ودرجة تشبع كل بند على العامل الذي ينتمي اليه

رقم البند	درجة تشبع البند على العامل الأول	درجة تشبع البند على العامل الثاني	درجة تشبع البند على العامل الثالث	صيغة البند
18	0.72			يساعد المعلمين في تحليل محتوى المنهاج
17	0.68			يقوم بتوزيع نشرات خاصة بأهمية الاختبارات
19	0.67			يطبق أساليب اشرافية تتلائم وحاجات المعلمين
23	0.67			يشجع توزيع نشرات توعوية في الغرف الصفية
24	0.63			يعمل على توفير مصادر تعلم متنوعة تدعم تحقيق المنهاج
25	0.59			يعمل على نشر وتعميم نجاحات المعلمين وابداعاتهم
15	0.55			يساعد المعلمين في تحديد الأهداف العامة خلال اعدادهم لخطتهم
20	0.55			يعمل على توفير قاعدة بيانات لكل ما يتعلق في المدرسة
21	0.55			ينشر ثقافة حق التعليم للجميع بين المعلمين
27	0.54			يعمل على بناء خطط علاجية لتحسين مستوى التحصيل
16	0.51			يعمل على توفير ما يحتاجه المعلمون من وسائل وأدوات
14	0.48			يستخدم المعايير المهنية للمعلمين كأساس مرجعي
13	0.45			يفعل دور المرشد التربوي في تصميم الأنشطة
6		0.79		يطلع المعلمين على تقاريرهم الاشرافية
7		0.73		يشجع تبادل الخبرات بين المعلمين
8		0.62		ينفذ زيارات اشرافية وارشادية تتسم بالشمولية والموضوعية
9		0.57		يشجع المعلمين على استخدام أساليب تراعي الفروق الفردية
26		0.56		يعمل على تحديد احتياجات المدرسة
22		0.55		يعمل على دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة
1			0.77	يناقش مع المعلمين أهداف المنهاج الفلسطيني.
2			0.69	يزود المعلمين بمبادئ التعلم النشط والفعال.
3			0.64	يوفر فرص النمو المهني لطاقم المعلمين في المدرسة.
4			0.63	يشرك المعلمين في تحديد احتياجاتهم المهنية.
11			0.59	يصمم أدوات تقويم تسهم في تحسين البرامج التعليمية.
12			0.55	يتعاون مع المشرفين في تحليل البيانات المتعلقة بأداء الطلبة
5			0.51	يفعل دور (لجان المباحث) ونشاطاتها الفاعلة.
10			0.49	يعمل على تقديم تغذية راجعة تسهم في تحسين أداء المعلمين.

تم الحصول على التركيب الابسط للعوامل بوجود ثلاثة عوامل . لذا تم الاحتفاظ بثلاثة عوامل لجزء قيادة عملية التعليم والتعلم.

تم تسمية عوامل المعايير المهنية للمدير والخاصة بمجال قيادة عملية التعليم والتعلم

1. العامل الأول:معايير تطوير البيئة التعليمية والتعلمية
2. العامل الثاني: معايير دور المدير كمشرف مقيم.
3. العامل الثالث: معايير التنمية المهنية للعاملين وتطوير أدائهم.

3.7.3 نتائج التدوير القائم للجزء المتعلق بالمعايير المهنية للمدير والخاصة بإدارة المدرسة كمؤسسة تعليمية

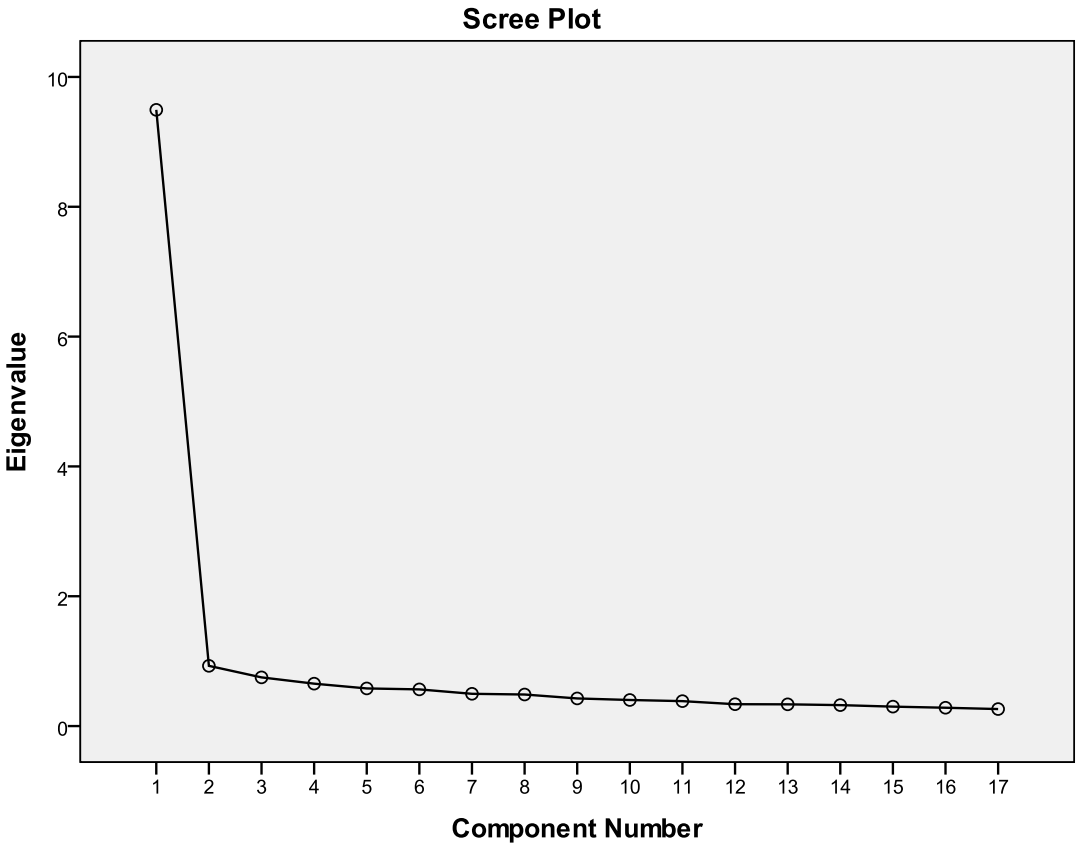
تم عرض قيم الجذور الكامنة والفروق بينها وقيمة تفسير التباين للعوامل الناتجة عن التدوير القائم للبنود المتعلقة باجابات المعلمين حول مجال إدارة المدرسة كمؤسسة تربوية لدى المدير في جدول رقم (3.4).

جدول رقم (3.4)

قيم الجذور الكامنة والفروق بينها وقيمة تفسير التباين للعوامل الناتجة عن التدوير القائم للبنود المتعلقة باجابات المعلمين حول معايير إدارة المدرسة كمؤسسة تعليمية

العامل Component	قيم آيغن الأولية Initial Eigenvalues (الجذور الكامنة)			
	قيمة الجذر الكامن Total	الفروق بين قيم الجذور الكامنة	النسبة المئوية للتباين	النسبة المئوية التراكمية
1	9.49		55.84	55.84
2	0.92	8.56	5.45	61.29

يلاحظ من خلال جدول رقم (3.4) أن عدد قيم آيغن الأولية Initial Eigenvalues التي تزيد قيمتها عن واحد تساوي واحد. الا أن بالامكان أخذ عاملين لأن الفروق بين قيم معاملات آيغن (الفروق بين قيم الجذور الكامنة) تقترب من بعضها البعض عند العامل الثاني. لذلك يفضل الاحتفاظ بعاملين، وللتأكد من عدد العوامل الواجب الاحتفاظ بها تم استخدام Scree Plot، وتم عرض "شكل 3" Scree Plot للبنود المتعلقة بالمعتقدات مع قيم معاملات آيغن Eigenvalues (الجذور الكامنة).



"**الشكل 3.2** " Scree Plot للبنود المتعلقة بمعايير إدارة المدرسة كمؤسسة تعليمية مع قيم Eigenvalues (الجذور الكامنة).

يتضح من "شكل 3.2" Scree Plot امكانية الاحتفاظ بعاملين لأن الخط يبدأ بالاستواء والاقتراب من الخط الأفقي عند العامل الثالث.

ويعرض جدول رقم (3.5) البنود الواقعة على عوامل المعايير المهنية للمدير الخاصة بإدارة المدرسة كمؤسسة تعليمية نتيجة التدوير القائم على استجابات عينة الدراسة ودرجة التشبع (Loading) كل بند على العامل الذي ينتمي اليه.

جدول رقم (3.5)

البنود الواقعة على عوامل معايير إدارة المدرسة كمؤسسة تعليمية نتيجة التدوير القائم على استجابات عينة الدراسة ودرجة تشبع كل بند على العامل الذي ينتمي اليه

رقم البند	درجة تشبع البند على العامل الأول	درجة تشبع البند على العامل الثاني	صيغة البند
13	0.80		يشرك الهيئة التدريسية في بناء الخطط المتعددة الأهداف وفق سياسة الوزارة
15	0.76		يشرك طاقم المدرسة في صناعة القرارات التربوية.
12	0.71		يعقد حلقات للنقاش حول أسس المسائلة في النظام التربوي الفلسطيني.
7	0.71		يشرك العناصر البشرية ذات العلاقة في صنع القرارات التربوية
14	0.69		يراعي العلاقات الانسانية والاجتماعية في ممارساته الادارية.
8	0.69		يوظف التكنولوجيا والتقنيات التربوية في العملية الادارية.
16	0.67		ييسر للمعلمين استخدام تكنولوجيا المعلومات وتوظيفها في عملهم.
10	0.66		يعمل على تحقيق رؤية المدرسة ورسالتها.
17	0.65		يساعد الطلبة في حل مشاكلهم.
6	0.63		يعمل على توفير بيئة صحية آمنة وداعمة للعملية التربوية.
11	0.62		يفعل دور الاذاعة المدرسية في تعزيز السلوكات الايجابية
5	0.62		يخطط بشكل جيد في المشاريع (المالية والادارية والفنية).
9	0.62		يقدر الأعمال الإبداعية والمتميزة لمجتمع المدرسة.
2		0.85	يتمتع بمعرفة وفهم بالقيادة التربوية ونظرياتها.
3		0.68	يتمتع بمعرفة وفهم بالإدارة التربوية ونظرياتها.
1		0.62	يعرف المعلمين بالهيكلية الادارية والفنية لنظام التعليم وفلسفته.
4		0.55	ييسر التحاق المعلمين بدورات حول استخدام التكنولوجيا والتقنيات الحديثة.

كما تم الحصول على التركيب الابسط للعوامل بوجود عاملين . لذا تم الاحتفاظ بعاملين عوامل لجزء إدارة المدرسة.

تم تسمية عوامل المعايير المهنية للمدير والخاصة بإدارة المدرسة كمؤسسة تعليمية

العامل الأول: معايير التخطيط وصناعة القرارات

العامل الثاني: معايير الكفايات الادارية

3.7.4 نتائج التدوير القائم للجزء المتعلق بالمعايير المهنية للمدير الخاصة بمعايير تفعيل العلاقة بالمجتمع المحلي:

تم عرض قيم الجذور الكامنة والفروق بينها وقيمة تفسير التباين للعوامل الناتجة عن التدوير القائم للبنود المتعلقة باجابات المعلمين حول المعايير المهنية للمدير والخاصة بربط المدرسة بالمجتمع المحلي في جدول رقم (3.6)

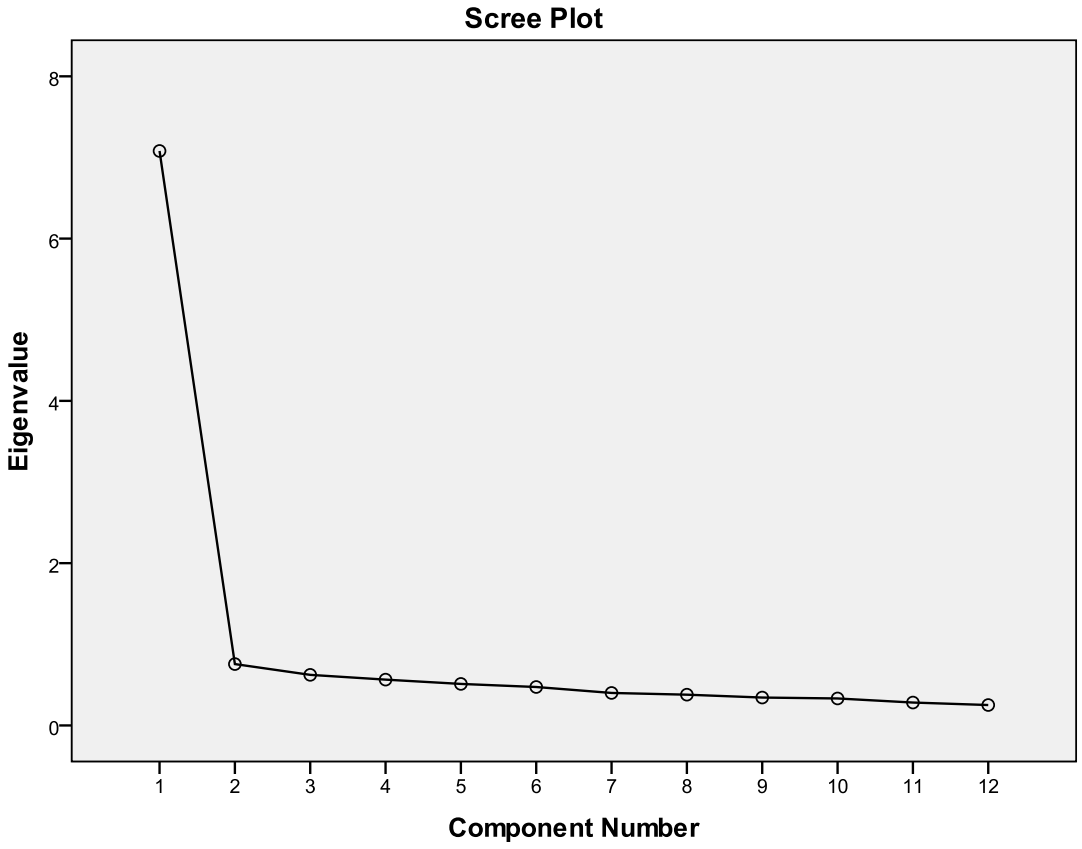
جدول رقم (3.6)

قيم الجذور الكامنة والفروق بينها وقيمة تفسير التباين للعوامل الناتجة عن التدوير القائم للبنود المتعلقة باجابات المعلمين حول معايير تفعيل العلاقة بالمجتمع المحلي

العامل	قيم آيغن الأولية Initial Eigenvalues (الجذور الكامنة)			
Component	قيمة الجذر الكامن Total	الفروق بين قيم الجذور الكامنة	النسبة المئوية للتباين	النسبة المئوية التراكمية
1	7.08		59.00	59.00
2	0.70	6.37	6.30	65.30

يلاحظ من خلال جدول رقم (3.6) أن عدد قيم آيغن الأولية Initial Eigenvalues التي تزيد عن 1 تساوي واحد. الا أن بالامكان أخذ عاملين لأن الفروق بين قيم معاملات آيغن (الفروق

بين قيم الجذور الكامنة) تقترب من بعضها البعض عند العامل الثاني، وللتأكد من عدد العوامل الواجب الاحتفاظ بها يتم استخدام Scree Plot، وتم عرض " شكل 3.3 " Scree Plot للبنود المتعلقة بالمعايير مع قيم معاملات آيغن Eigenvalues (الجذور الكامنة).



"**الشكل 3.3** " Scree Plot للبنود المتعلقة بمعايير تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي مع قيم Eigenvalues (الجذور الكامنة).

يتضح من "شكل 3.3" Scree Plot امكانية الاحتفاظ بعاملين لأن الخط يبدأ بالاستواء والاقتراب من الخط الأفقي عند العامل الثالث. وقد بلغت قيمة تفسير التباين (النسبة المئوية التراكمية) 65.30 عند العامل الثاني.

ويعرض جدول رقم (3.7) البنود الواقعة على عوامل المعايير المهنية للمدير والخاصة بربط المدرسة بالمجتمع المحلي نتيجة التدوير القائم على استجابات عينة الدراسة ودرجة التشبع (Loading) كل بند على العامل الذي ينتمي اليه.

جدول رقم (3.7)

البنود الواقعة على عوامل معايير تفعيل العلاقة بالمجتمع المحلي نتيجة التدوير القائم على استجابات عينة الدراسة ودرجة تشبع كل بند على العامل الذي ينتمي اليه

رقم البند	درجة تشبع البند على العامل الأول	درجة تشبع البند على العامل الثاني	صيغة البند
8	0.77		يقدم شهادات تقدير وكتب شكر متنوعة لمؤسسات مجتمعية ساعدت بتنظيم أنشطة تعزز العلاقة بين المدرسة والمجتمع.
12	0.75		يفعل شبكة التواصل بين الأهل والمدرسة.
10	0.72		يعمل على نشر بعض المبادرات التعليمية التي يقوم بها المعلمون لتوثيق العلاقة بين المجتمع ومحتوى المقرر الدراسي.
11	0.71		يعزز المسؤولية المشتركة بين المدرسة والمجتمع المحلي في دعم تعلم الطلبة.
9	0.70		يؤكد على ضرورة احتواء خطط المعلمين على أمثلة واقعية مستوحاة من الواقع والمجتمع الفلسطيني.
7	0.65		ينظم رحلات ثقافية للطلبة لمواقع تاريخية وتراثية.
3		0.82	ينظم لقاءات توعوية للحد من المظاهر السلبية في المجتمع المحيط.
2		0.77	ينظم حملات عمل تشاركية تطوعية بالتنسيق مع المجتمع المحلي.
4		0.76	ينظم لقاءات تعاونية ارشادية لتوجيه الطلبة لمسارات تعليمية وفق قدراتهم وحاجات المجتمع المحلي.
5		0.64	ينظم لقاءات توعوية لأولياء الأمور من أجل رفع مستويات التحصيل للطلبة.
1		0.61	يعمل على تشكيل مجلس أولياء أمور الطلبة وفق معايير وأسس تربوية.
6		0.54	يشجع مشاركة أولياء الأمور في الفعاليات الوطنية والمناسبات.

تم الحصول على التركيب الابسط للعوامل بوجود عاملين . لذا تم الاحتفاظ بعاملين للمعايير المهنية للمدير والخاصة بربط المدرسة بالمجتمع المحلي

تم تسمية عوامل المعايير المهنية للمدير والخاصة بربط المدرسة بالمجتمع المحلي

العامل الأول: معايير توثيق العلاقة مع المجتمع المحلي

العامل الثاني: معايير الاتصال والتواصل مع أولياء الأمور

3.8 ثبات أداة الدراسة

تم التحقق من ثبات الاداة من خلال حساب معاملات الثبات كرونباخ الفا Cronbach Alpha حيث حسبت معاملات الثبات كرونباخ الفا لكل عامل من عوامل اجزاء الاستبانة على حدة ثم لكل جزء من هذه الاجزاء ككل ويتضح ذلك من جدول (3.8).

جدول رقم (3.8)

قيم الثبات كرونباخ الفا Cronbach Alpha للاستبانة ولاجزائها ولعوامل كل جزء من هذه المجالات

اجزاء الاستبانة	رقم العامل	اسم العامل	عدد البنود	قيمة كرونباخ ألفا
	الأول	معايير تطوير البيئة التعلمية والتعليمية	13	0.93
المجال الأول	الثاني	معايير دور المدير كمشرف مقيم	6	0.86
	الثالث	معايير التنمية المهنية للعاملين وتطوير ادائهم	8	0.89
	جميع بنود المجال الاول		27	0.96
	الأول	معايير التخطيط وصناعة القرارات	13	0.94
المجال الثاني	الثاني	معايير الكفايات الادارية	4	0.78
	جميع بنود المجال الثاني		17	0.94
	الأول	معايير توثيق العلاقة مع المجتمع المحلي	6	0.89
المجال الثالث	الثاني	معايير الاتصال والتواصل مع اولياء الامور	6	0.89
	جميع بنود المجال الثالث		12	0.93
الاستبانة جميعها	جميع بنود الاستبانة		56	0.98

يلاحظ من جدول رقم (3.8) بأن قيم الثبات كرونباخ الفا Cronbach Alpha للاستبانة ولاجزائها ولعوامل كل جزء من هذه الأجزاء قد بلغ 0.98 وهي قيمة مقبولة

3.9 اجراءات الدراسة

1. تم الحصول على موافقة كل من وزارة التربية والتعليم الفلسطينة ملحق رقم (5) ومديرية التربية والتعليم ملحق رقم (6) ووكالة الغوث الدولية ملحق رقم (7) لاجراء الدراسة والسماح بتطبيق أدوات الدراسة المختلفة على العينة .
2. تم اختيار عينة الدراسة من مجتمع المعلمين والمعلمات بطريقة تطوعية غير عشوائية.
3. تم توزيع (1100) استبانة للمعلمين وذلك في بداية شهر تشرين الثاني حتى نهاية شهر كانون الأول من العام 2015 وقد وزعت على كل مدرسة بشكل شخصي.
4. تم جمع الاستبانات الخاصة بالمعلم.
5. تم استثناء عدد من الاستبانات غير المكتملة أو غير الصالحة للتحليل وقد بلغ عددها 65 استبانة وبالتالي كان عدد الاستبانات الصالحة للتحليل 1035.
6. بناء على عملية التحليل الاحصائي تم الاجابة عن أسئلة الدراسة، ومناقشتها، ثم مقارنتها مع الدراسات السابقة.
7. تم تحليل النتائج ومقارنتها مع المعايير المهنية لمدير المدرسة والموجودة في أداة التقييم التي أعدتها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

3.10 متغيرات الدراسة

المتغيرات المستقلة وتشمل

الجنس: وله مستويان (ذكر، أنثى).

سنوات الخبرة: و له خمسة مستويات (أقل من سنة، من 1–5 سنوات، من 6–10 سنوات، من 11– 15 سنة، أكثر من 15 سنة)

المؤهل العلمي: ولها أربعة مستويات (دبلوم، بكالوريس، ماجستير، دكتوراة).

التأهيل التربوي: له مستويان (يوجد دبلوم تأهيل تربوي، لا يوجد دبلوم تأهيل التربوي).

التخصص: له مستويان (علوم انسانية، علوم طبيعية).

مستوى المدرسة: ولها ثلاثة مستويات (أساسية دنيا، أساسية عليا، ثانوية).

نوع المدرسة: : ولها ثلاثة مستويات (ذكور، اناث، مختلطة)

تصنيف المدرسة: لها ثلاثة مستويات (حكومية، خاصة، وكالة).

المتغيرات التابعة وتشمل

متوسط استجابة المبحوثين على مجالات الاستبانة، وهذه المجالات هي:

مجال قيادة عملية التعليم والتعلم وعوامله هي:

معايير تطوير البيئة التعليمية والتعلمية، معايير دور المدير كمشرف مقيم ومعايير التنمية المهنية للعاملين وتطوير ادائهم.

مجال إدارة المدرسة كمؤسسة تعليمية وعوامله هي:

معايير التخطيط وصناعة القرارات، ومعايير الكفايات الادارية.

تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي وعوامله هي:

معايير توثيق العلاقة مع المجتمع المحلي ومعايير الاتصال والتواصل مع أولياء الأمور.

3.11 المعالجة الاحصائية

تم تحليل البيانات وفقاً لأسئلة الدراسة وبياناتها وقد تمت المعالجة الاحصائية للبيانات عن طريق استخدام برنامج الرزم الاحصائية الاجتماعية (SPSS) (Statistical Package for Social Sciences) كما يلي:

- استخدام معادلة الثبات كرونباخ الفا Cronbach Alpha لحساب ثبات الاستبانة.
- تم تنفيذ التحليل العاملي (Factor Analysis) من خلال التدوير بطريقة فريماكس (Varimax) لتحديد درجة التشبع لكل فقرة على مجالها وتجميع الفقرات المتشبعة على نفس المجال. استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المشاركين على كل فقرة من فقرات الاستبانة.
- وتم استخدام التكرارات والنسب المئوية للاجابة عن السؤال المفتوح.

3.12 ملخص الفصل

استعرض الفصل منهجية الدراسة بتصميمها الوصفي المسحي، ومجتمعها المتمثل في معلمي ومعلمات المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية والمدارس الخاصة ومدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة رام الله والبيرة للعام الدراسي 2016/2015، والعينة التطوعية غير العشوائية للكشف عن درجة توافر المعايير المهنية لمديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر معلميها، حيث قامت الباحثة ببناء وتصميم استبانة بالرجوع إلى وثيقة المعايير المهنية لمدير المدرسة الصادرة من وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (2014)، وتصب في الإجابة على أسئلة الدراسة وأظهر الفصل إجراءات بناء الأداة والتحقق

من صدقها وثباتها، وكذلك آليات تطبيق الدراسة وتوضيح كيفية جمع البيانات وبيان استراتيجيات تحليلها للحصول على نتائج الدراسة، كما بين الفصل اللاحق نتائج التحاليل الاحصائية والتي تم من خلالها عرض المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لعوامل كل مجال من مجالات المعايير المهنية كذلك التحاليل الإحصائية المتعلقة بتأثير كل من المتغيرات المستقلة في مجال قيادة عملية التعليم والتعلم، ومجال إدارة المدرسة كمؤسسة تعليمية ومجال تفعيل العلاقة مع المجتمع.

الفصل الرابع

النتائج

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة توافر المعايير المهنية لمديري مدارس محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر معلميها، وبشكل محدد تتبلور أهداف هذه الدراسة في:

1. التعرف على درجة توافر المعايير المهنية لدى مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين.
2. معرفة الفروق في متوسطات تقييم المعلمين لمستوى أداء المديرين على جميع بنود أداة الدراسة (الاستبانة) ومجالاتها تبعاً لمتغيرات (جنس المدير، سنوات الخبرة للمدير، المؤهل العلمي للمدير، التأهيل التربوي للمدير، مستوى المدرسة، نوع المدرسة، تصنيف المدرسة) في مدارس محافظة رام الله والبيرة .
3. التعرف على اقتراحات المعلمين لتحسين المعايير المهنية لمديري المدارس.

تم ادخال استجابات عينة الدراسة باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية (SPSS)، وتم عرض نتائج التحاليل الإحصائية التي أجريت للإجابة على أسئلة الدراسة كالآتي:

1. التحاليل الإحصائية والتي يتم من خلالها عرض المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجة توافر المعايير المهنية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين، ثم عرض المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لعوامل كل مجال من مجالات المعايير المهنية.

2. التحاليل الإحصائية المتعلقة بتأثير كل من المتغيرات المستقلة للمدير (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، التأهيل التربوي، التخصص) و مستوى المدرسة، نوع المدرسة، تصنيف المدرسة) في مجال قيادة عملية التعليم والتعلم ، ومجال إدارة المدرسة كمؤسسة تعليمية, ومجال تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي.

4.1 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة توافر المعايير المهنية لدى مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين؟

تمت الاجابة عن هذا السؤال من خلال حساب المتوسطات والإنحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على جميع مجالات الاستبانة الثلاثة:

(قيادة عمليتي التعليم والتعلم، إدارة المدرسة كمؤسسة تعليمية، تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي) والجدول رقم (4.1) يوضح ذلك.

جدول رقم (4.1)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية للمجالات الثلاثة للدراسة

رقم المجال	الرتبة	المجالات	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأول	3	قيادة عمليتي التعليم والتعلم	1035	3.30	0.68
الثاني	1	إدارة المدرسة كمؤسسة تعليمية	1035	3.39	0.73
الثالث	2	تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي والعلاقات الخارجية	1035	3.33	0.74

يلاحظ من الجدول رقم (4.1) أن متوسط اتجاهات المعلمين على كافة المجالات متوسطة، أي أن المعلمين يرون أن المديرين يمارسون كافة المجالات بدرجة متوسطة.

وقد انبثق عن السؤال الأول ثلاثة أسئلة فرعية:

1. ما مستوى أداء مديري المدارس في مجال قيادة عمليتي التعليم والتعلم من وجهة نظر معلمي مدارس محافظة رام الله والبيرة ؟
2. ما مستوى أداء مديري المدارس في مجال إدارة المدرسة كمؤسسة تعليمية من وجهة نظر معلمي مدارس محافظة رام الله والبيرة ؟
3. ما مستوى أداء مديري المدارس في مجال تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي من وجهة نظر معلمي مدارس محافظة رام الله والبيرة ؟

1. ما مستوى أداء مديري المدارس في مجال قيادة عمليتي التعليم والتعلم من وجهة نظر معلمي مدارس محافظة رام الله والبيرة ؟

لمعرفة درجة توافر المعايير المهنية لدى مديري مدارس محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين في مجال قيادة عملية التعليم والتعلم تم حساب كل من المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المجال ورتبت ترتيباً تنازلياً من الأكثر الى الأقل توافراً، والجدول رقم (4.2) يوضح ذلك

جدول رقم (4.2)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجال قيادة عملية التعليم والتعلم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	6	يطلع المعلمين على تقاريرهم الاشرافية.	3.66	0.99
2	7	يشجع تبادل الخبرات بين المعلمين.	3.57	0.91
3	9	يشجع المعلمين على استخدام أساليب تعليمية تراعي الفروق الفردية بين الطلبة	3.50	0.90
4	8	ينفذ زيارات اشرافية وارشادية تتسم بالشمولية والموضوعية.	3.46	0.94
5	26	يعمل على تحديد احتياجات المدرسة.	3.44	0.97
6	21	ينشر ثقافة حق التعليم للجميع بين المعلمين.	3.40	0.92
7	16	يعمل على توفير ما يحتاجه المعلمون من وسائل وأدوات تعليمية.	3.40	0.98
8	5	يفعل دور (لجان المباحث) ونشاطاتها الفاعلة.	3.39	0.96
9	22	يعمل على دمج الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة في العملية التعليمية.	3.39	0.95
10	27	يعمل على بناء خطط علاجية لتحسين مستوى التحصيل في المدرسة.	3.38	0.94
11	25	يعمل على نشر وتعميم نجاحات المعلمين وابداعاتهم.	3.36	0.98
12	10	يعمل على تقديم تغذية راجعة تسهم في تحسين أداء المعلمين	3.33	0.92
13	12	يتعاون مع المشرفين في تحليل البيانات المتعلقة بأداء الطلبة في المدرسة.	3.29	0.98
14	4	يشرك المعلمين في تحديد احتياجاتهم المهنية.	3.28	0.94
15	13	يفعل دور المرشد التربوي في تصميم الأنشطة الصفية واللاصفية	3.28	1.03
16	3	يوفر فرص النمو المهني لطاقم المعلمين في المدرسة	3.27	0.95
17	2	يزود المعلمين بمبادئ التعلم النشط والفعال.	3.27	0.92
18	14	يستخدم المعايير المهنية للمعلمين كأساس مرجعي لتقويم أدائهم.	3.26	0.94
19	17	يقوم بتوزيع نشرات خاصة بأهمية الاختبارات وآلية إعداد الاختبار الجيد.	3.25	1.02
20	19	يطبق أساليب اشرافية تتلاءم و حاجات المعلمين.	3.24	0.96
21	24	يعمل على توفير مصادر تعلم متنوعة تدعم تحقيق الأهداف العامة للمنهاج.	3.24	0.94
22	15	يساعد المعلمين في تحديد الأهداف العامة خلال إعدادهم لخطتهم السنوية والفصلية واليومية.	3.22	0.97
23	23	يشجع توزيع نشرات توعوية في الغرف الصفية وممرات المدرسة تشير الى ادوار المعلم والطلبة بما يخص التعلم النشط والفعال.	3.18	0.98
24	11	يصمم أدوات تقويم تسهم في تحسين البرامج التعليمية.	3.17	0.92
25	20	يعمل على توفير قاعدة بيانات لكل ما يتعلق بالمدرسة.	3.15	0.97
26	18	يساعد المعلمين في تحليل محتوى المنهاج.	3.05	1.04
27	1	يناقش مع المعلمين أهداف المنهاج الفلسطيني.	2.89	1.01

يبين الجدول رقم (4.2) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية للمجال الأول (قيادة عملية التعليم والتعلم) ويتضح بأن دور المدير في اطلاع المعلمين على تقاريرهم الاشرافية حيث بلغ (3.66) اكثر المعايير توافراً لدى المديرين من وجهة نظر المعلمين, يليها دور المدير في تشجيع المعلمين على تبادل خبراتهم حيث بلغ (3.57)، واقلها توافراً كان دور المدير في مناقشة أهداف المنهاج الفلسطيني مع المعلمين حيث بلغ (2.89)، الا أن جميع المتوسطات الحسابية متوسطة، مما يعني أن دور مدير المدرسة في قيادة عملية التعليم والتعلم من وجهة نظر المعلمين متوسطة بشكل عام.

ولمعرفة درجة توافر المعايير المهنية لدى مديري مدارس محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين المنبثقة من التحليل العاملي والتدوير القائم للبنود المتعلقة باستجابات المعلمين حول معايير قيادة عملية التعليم والتعلم، وهي:

1. العامل الأول: معايير تطوير البيئة التعليمية التعلمية.
2. العامل الثاني: معايير دور المدير كمشرف مقيم.
3. العامل الثالث: معايير التنمية المهنية للعاملين وتطوير أدائهم

جدول رقم (4.3)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لعوامل " قيادة عملية التعليم والتعلم"

رقم العامل	اسم العامل	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأول	معايير تطوير البيئة التعليمية التعلمية	1035	3.26	0.73
الثاني	معايير دور المدير كمشرف مقيم	1035	3.50	0.73
الثالث	معايير التنمية المهنية للعاملين وتطوير أدائهم	1035	3.24	0.73

*ملاحظة الاستجابات موزعة من 1-5 على سلم ليكرت الخماسي

يبين الجدول رقم (4.3) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية للعوامل الثلاثة الناتجة من التحليل العاملي لبنود مجال قيادة عملية التعليم والتعلم، ويتضح بأن معايير دور المدير كمشرف مقيم اكثر العوامل توافراً لدى المديرين من وجهة نظر المعلمين, يليها معايير تطوير البيئة التعليمية التعلمية, واقل العوامل كان معايير التنمية المهنية للعاملين وتطوير أدائهم حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا العامل 3.24، حيث تقترب متوسطات هذه العوامل من بعضها بشكل كبير. الا أن جميع المتوسطات الحسابية متوسطة، مما يعني أن دور مدير المدرسة في قيادة عملية التعليم والتعلم من وجهة نظر المعلمين متوسطة بشكل عام.

و يلاحظ أن أكثر المجالات توافراً لدى مدير المدرسة في مجال قيادة عملية التعليم والتعلم من وجهة نظر المعلمين تدور حول معايير دور المدير كمشرف مقيم من خلال اطلاع المعلمين على تقاريرهم الاشرافية وتشجيع تبادل الخبرات بين المعلمين وتشجيعهم على استخدام اساليب تعليمية تراعي الفروق الفردية بين الطلبة و تنفيذ زيارات اشرافية وارشادية تتسم بالشمولية والموضوعية والعمل على تحديد احتياجات المدرسة، حيث تراوحت متوسطاتها بين 3.66-3.44 وتقع جميعا ضمن العامل الثاني.

أما أقل العوامل توافراً لدى مدير المدرسة في مجال قيادة عملية التعليم والتعلم من وجهة نظر المعلمين تدور حول معايير تطوير البيئة التعلمية التعليمية ومعايير التنمية المهنية للعاملين وتطوير أدائهم، حيث تراوحت متوسطاتها بين 2.89-3.18 وتقع ثلاثة ضمن العامل الأول وهو أقل العوامل توافراً لدى مدير المدرسة في مجال قيادة عملية التعليم والتعلم.

ما مستوى أداء مديري المدارس في مجال إدارة المدرسة كمؤسسة تعليمية من وجهة نظر معلمي مدارس محافظة رام الله والبيرة ؟

لمعرفة درجة توافر المعايير المهنية لدى مديري مدارس محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين تم حساب كل من المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجال إدارة المدرسة كمؤسسة تعليمية، والجدول رقم (4.4) يوضح ذلك

جدول رقم (4.4)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجال إدارة المدرسة كمؤسسة تعليمية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	11	يفعل دور الاذاعة المدرسية في تعزيز السلوكات الايجابية.	3.54	0.97
2	4	ييسر التحاق المعلمين بدورات حول استخدام التكنولوجيا والتقنيات الحديثة.	3.53	0.92
3	10	يعمل على تحقيق رؤية المدرسة ورسالتها.	3.53	0.95
4	8	يوظف التكنولوجيا والتقنيات التربوية في العملية الادارية.	3.47	0.93
5	9	يقدر الأعمال الإبداعية والمتميزة لمجتمع المدرسة.	3.46	0.99
6	16	ييسر للمعلمين استخدام تكنولوجيا المعلومات وتوظيفها في عملهم.	3.44	0.95
7	17	يساعد الطلبة في حل مشاكلهم.	3.44	0.93
8	14	يراعي العلاقات الانسانية والاجتماعية في ممارساته الادارية.	3.43	0.95
9	3	يتمتع بمعرفة وفهم بالإدارة التربوية ونظرياتها.	3.41	0.96
10	6	يعمل على توفير بيئة صحية آمنة وداعمة للعملية التربوية.	3.39	0.96
11	2	يتمتع بمعرفة وفهم بالقيادة التربوية ونظرياتها.	3.39	1.34
12	5	يخطط بشكل جيد في المشاريع (المالية والادارية والفنية).	3.39	0.96
13	12	يعقد حلقات للنقاش حول أسس المسائلة في النظام التربوي الفلسطيني.	3.27	0.99
14	7	يشرك العناصر البشرية ذات العلاقة في صنع القرارات التربوية.	3.25	0.94
15	15	يشرك طاقم المدرسة في صناعة القرارات التربوية.	3.23	0.99
16	13	يشرك الهيئة التدريسية في بناء الخطط المتعددة الأهداف وفق سياسة الوزارة.	3.21	0.99
17	1	يعرف المعلمين بالهيكلية الادارية والفنية لنظام التعليم وفلسفته.	3.21	0.97

يبين الجدول رقم (4.4) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية للمجال الثاني (إدارة المدرسة كمؤسسة تعليمية) ويتضح بأن دور المدير في تفعيل الاذاعة المدرسية في تعزيز السلوكات الايجابية حيث بلغ (3.54) اكثر المعايير توافراً لدى المديرين من وجهة نظر المعلمين , يليها دور المدير في تيسير التحاق المعلمين بدورات حول استخدام التكنولوجيا والتقنيات الحديثة حيث بلغ (3.53), واقل المعايير توافراً كان "دور المدير في مناقشة معيارين هما تعريف المعلمين بالهيكلية الادارية والفنية لنظام التعليم وفلسفته" و"اشراك الهيئة التدريسية في بناء الخطط المتعددة الاهداف وفق سياسة الوزارة حيث (3.21), الا أن جميع المتوسطات الحسابية متوسطة، مما يعني أن دور مدير المدرسة في إدارة المدرسة كمؤسسة تعليمية من وجهة نظر المعلمين متوسطة بشكل عام.

لمعرفة متوسطات درجة توافر المعايير المهنية لدى مديري مدارس محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين تم حساب كل من المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية للعوامل الثلاثة لمجال إدارة المدرسة كمؤسسة تعليمية وهي:

العامل الأول: معايير التخطيط وصناعة القرارات

العامل الثاني: معايير الكفايات الادارية

جدول رقم (4.5)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لعوامل "إدارة المدرسة كمؤسسة تعليمية"

رقم العامل	اسم العامل	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأول	معايير التخطيط لتطوير وصناعة القرارات	1035	3.39	0.74
الثاني	معايير الكفايات الادارية	1035	3.38	0.83

*ملاحظة الاستجابات موزعة من 1-5 على سلم ليكرت الخماسي (Five-point Likert Scale)

يبين الجدول رقم (4.5) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية للعاملين الناتجين من التحليل العاملي لبنود مجال إدارة المدرسة كمؤسسة تعليمية، ويتضح بأن معايير التخطيط وصناعة القرارات اكثر العوامل توافراً لدى المديرين من وجهة نظر المعلمين , يليها معايير الكفايات الادارية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا العامل 3.38, حيث تقترب متوسطات هذان االعاملان من بعضهما بشكل كبير. الا أن جميع المتوسطات الحسابية متوسطة، مما يعني أن دور المدير في إدارة المدرسة كمؤسسة تعليمية متوسطة.

و يلاحظ أن أكثر العوامل توافراً لدى مدير المدرسة في مجال إدارة المدرسة كمؤسسة تعليمية من وجهة نظر المعلمين تدور حول معايير التخطيط وصناعة القرارات حيث يفعل دور الاذاعة المدرسية في تعزيز السلوكات الايجابية، يعمل على تحقيق رؤية المدرسة ورسالتها، يوظف التكنولوجيا والتقنيات التربوية في العملية الادارية، يقدر الأعمال الإبداعية والمتميزة لمجتمع المدرسة.حيث تراوحت متوسطاتها بين 3.54-3.46 وتقع معظمها ضمن العامل الأول.

أما أقل العوامل توافراً لدى مدير المدرسة في مجال إدارة المدرسة كمؤسسة تعليمية من وجهة نظر المعلمين تدور حول معايير التخطيط وصناعة القرارات حيث تراوحت متوسطاتها بين 3.21-3.27 وتقع أربعة ضمن العامل الأول وهو أقل العوامل توافراً لدى مدير المدرسة في مجال إدارة المدرسة كمؤسسة تعليمية.

ما مستوى أداء مديري المدارس في مجال تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي من وجهة نظر معلمي مدارس محافظة رام الله والبيرة ؟

لمعرفة درجة توافر المعايير المهنية لدى مديري مدارس محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين تم حساب كل من المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجال تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي، والجدول رقم (4.6) يوضح ذلك

جدول رقم (4.6)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجال تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	12	يفعل شبكة التواصل بين الأهل والمدرسة.	3.48	0.98
2	1	يعمل على تشكيل مجلس أولياء أمور الطلبة وفق معايير وأسس تربوية.	3.47	0.98
3	11	يعزز المسؤولية المشتركة بين المدرسة والمجتمع المحلي في دعم تعلم الطلبة	3.40	0.91
4	5	ينظم لقاءات توعوية لأولياء الأمور من أجل رفع مستويات التحصيل للطلبة.	3.36	0.97
5	9	يؤكد على ضرورة احتواء خطط المعلمين على أمثلة واقعية مستوحاة من الواقع والمجتمع الفلسطيني.	3.34	0.94
6	6	يشجع مشاركة أولياء الأمور في الفعاليات الوطنية والمناسبات.	3.33	0.97
7	8	يقدم شهادات تقدير وكتب شكر متنوعة لمؤسسات مجتمعية ساعدت بتنظيم أنشطة تعزز العلاقة بين المدرسة والمجتمع.	3.31	0.99
8	2	ينظم حملات عمل تشاركية تطوعية بالتنسيق مع المجتمع المحلي.	3.29	0.97
9	10	يعمل على نشر بعض المبادرات التعليمية التي يقوم بها المعلمون لتوثيق العلاقة بين المجتمع ومحتوى المقرر الدراسي.	3.29	0.92
10	7	ينظم رحلات ثقافية للطلبة لمواقع تاريخية وتراثية.	3.27	1.05
11	4	ينظم لقاءات تعاونية ارشادية لتوجيه الطلبة لمسارات تعليمية وفق قدراتهم وحاجات المجتمع المحلي.	3.25	0.98
12	3	ينظم لقاءات توعوية للحد من المظاهر السلبية في المجتمع المحيط.	3.21	0.98

يبين الجدول رقم (4.6) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية للمجال الثالث (تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي) ويتضح بأن دور المدير في تفعيل شبكة التواصل بين الأهل والمدرسة حيث بلغ (3.48) اكثر المعايير توافراً لدى المديرين من وجهة نظر المعلمين، يليها دور المدير في العمل على تشكيل مجلس أولياء أمور الطلبة وفق معايير وأسس تربوية حيث بلغ (3.47)، واقل المعايير توافراً كان دور المدير في تنظيم لقاءات توعوية للحد من المظاهر السلبية في المجتمع المحيط حيث بلغ (3.21)، الا أن جميع المتوسطات الحسابية متوسطة، مما يعني أن دور مدير المدرسة في تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي من وجهة نظر المعلمين متوسطة بشكل عام.

لمعرفة متوسطات درجة توافر المعايير المهنية لدى مديري مدارس محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين تم حساب كل من المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية للعوامل الثلاثة لمجال تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي وهي:

العامل الأول: معايير توثيق العلاقة مع المجتمع المحلي

العامل الثاني: معايير الاتصال والتواصل مع أولياء الأمور

جدول رقم (4.7)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لعوامل " تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي "

رقم العامل	اسم العامل	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأول	معايير توثيق العلاقة مع المجتمع المحلي	1035	3.35	0.78
الثاني	معايير الاتصال والتواصل مع أولياء الأمور	1035	3.32	0.78

*ملاحظة الاستجابات موزعة من 1-5 على سلم ليكرت الخماسي (Five-point Likert Scale)

يبين الجدول رقم (4.7) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية للعاملين الناتجين من التحليل العاملي لبنود مجال العلاقة مع المجتمع المحلي، ويتضح أن معايير توثيق العلاقة مع المجتمع المحلي اكثر العوامل توافراً لدى المديرين من وجهة نظر المعلمين , يليها معايير الاتصال والتواصل مع أولياء الأمور, حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا العامل 3.32, حيث تقترب متوسطات هذان العاملان من بعضهما بشكل كبير. الا أن جميع المتوسطات الحسابية متوسطة، مما يعني أن دور المدير في تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي متوسطة

ويلاحظ أن أكثر العوامل توافراً لدى مدير المدرسة في مجال العلاقة مع المجتمع من وجهة نظر المعلمين تدور حول معايير توثيق العلاقة مع المجتمع المحلي حيث يفعل شبكة التواصل بين الأهل والمدرسة ويعزز المسؤولية المشتركة بين المدرسة والمجتمع المحلي في دعم تعلم الطلبة و ينظم لقاءات توعوية لأولياء الأمور من أجل رفع مستويات التحصيل للطلبة ويؤكد على ضرورة احتواء خطط المعلمين على أمثلة واقعية مستوحاة من الواقع والمجتمع الفلسطيني، حيث تراوحت متوسطاتها بين 3.48–3.34 وتقع معظمها ضمن العامل الأول.

أما أقل العوامل توافراً لدى مدير المدرسة في مجال العلاقة مع المجتمع المحلي من وجهة نظر المعلمين تدور حول معايير الاتصال والتواصل مع أولياء الأمور حيث ينظم لقاءات توعوية للحد من المظاهر السلبية في المجتمع المحيط، وينظم لقاءات تعاونية ارشادية لتوجيه الطلبة لمسارات تعليمية وفق قدراتهم وحاجات المجتمع المحلي، وينظم حملات عمل تشاركية تطوعية بالتنسيق مع المجتمع المحلي، حيث تراوحت متوسطاتها بين 3.21–3.29 وتقع ثلاثة ضمن العامل الثاني وهو أقل العوامل توافراً لدى مدير المدرسة في مجال العلاقة مع المجتمع المحلي.

4.2 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق في متوسطات إجابات المعلمين على مجالات المعايير المهنية لمدير المدرسة من وجهة نظر معلمي مدارس محافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغيرات (جنس المدير، سنوات الخبرة للمدير، المؤهل العلمي للمدير، التأهيل التربوي للمدير)؟

تم تجزئة السؤال الى أسئلة فرعية والاجابة على كل فرع منها

هل توجد فروق في متوسطات إجابات المعلمين على مجالات المعايير المهنية لمدير المدرسة تعزى لمتغير جنس المدير؟

للإجابة على هذا السؤال، تم ايجاد المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية لاستجابات عينة المعلمين على فقرات الاستبانة، حسب متغير جنس المدير، كما هو موضح في الجدول رقم (4.8)

جدول رقم (4.8)

المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية لاستجابات عينة المعلمين على فقرات مجالات الاستبانة، حسب متغير جنس المدير

المتغيرات	المجال الأول قيادة عملية التعليم والتعلم			المجال الثاني إدارة المدرسة كمؤسسة تعليمية			المجال الثالث تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي		
	N	M	S D	N	M	S D	N	M	S D
ذكر	472	3.29	0.70	472	3.37	0.76	472	3.32	0.78
أنثى	563	3.32	0.66	563	3.39	0.70	563	3.34	0.71
المجموع	1035	3.29	0.68	1035	3.38	0.73	1035	3.33	0.75

ملاحظة N: العدد M: المتوسط الحسابي S.D: الانحراف المعياري

يلاحظ من جدول رقم (4.8) أن متوسطات الذكور والإناث كانت جميعها متوسطة على كافة المجالات حيث تراوحت بين (3.29-3.39) علماً أن المجال الثاني حصل على أعلى متوسط

بالنسبة للمجالات جميعاً، هذا وقد كانت متوسطات الإناث أعلى من متوسطات الذكور على كافة المجالات.

هل توجد فروق في متوسطات إجابات المعلمين على مجال قيادة عملية التعليم والتعلم لمدير المدرسة تعزى لمتغير جنس المدير؟

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لاستجابات عينة المعلمين حسب عوامل المجال الأول كما يظهر في جدول رقم (4.9)

جدول رقم (4.9)

المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية لاستجابات عينة المعلمين على فقرات عوامل المجال الأول حسب متغير جنس المدير

المتغيرات	العامل الأول معايير تطوير البيئة التعليمية التعلمية			العامل الثاني معايير دور المدير كمشرف مقيم			العامل الثالث معايير التنمية المهنية للعاملين وتطوير أدائهم.		
	N	M	S D	N	M	S D	N	M	S D
ذكر	472	3.24	0.76	472	3.51	0.74	472	3.19	0.73
أنثى	563	3.27	0.69	563	3.49	0.72	563	3.26	0.72
المجموع	1035	3.26	0.72	1035	3.50	0.73	1035	3.23	0.73

ملاحظة N: العدد M: المتوسط الحسابي S.D: الانحراف المعياري

يلاحظ من جدول رقم (4.9) أن متوسطات الذكور والإناث كانت جميعها متوسطة على كافة العوامل الخاصة بالمجال الأول حيث تراوحت بين (3.19–3.50)، علما أن العامل الثالث قد حصل على أقل متوسط بالنسبة للعوامل جميعاً بالنسبة للمديرين الذكور والإناث. هذا وقد كانت متوسطات الإناث أعلى من متوسطات الذكور على العاملين الأول (معايير تطوير البيئة التعليمية التعلمية) والثالث (معايير التنمية المهنية للعاملين وتطوير أدائهم)، في حين كانت متوسطات الذكور أعلى على العامل الثاني: معايير دور المدير كمشرف مقيم.

هل توجد فروق في متوسطات إجابات المعلمين على مجال إدارة المدرسة كمؤسسة تعليمية تعزى لمتغير جنس المدير؟

للإجابة على هذا السؤال، تم ايجاد المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية لاستجابات عينة المعلمين على فقرات الاستبانة، حسب متغير جنس المدير، كما هو موضح في الجدول رقم (4.10)

جدول رقم (4.10)

المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية لاستجابات عينة المعلمين على فقرات عوامل المجال الثاني حسب متغير جنس المدير

المتغيرات	العامل الأول معايير التخطيط وصناعة القرارات			العامل الثاني معايير الكفايات الادارية		
	N	M	S D	N	M	S D
ذكر	472	3.37	0.78	472	3.37	0.89
أنثى	563	3.40	0.71	563	3.39	0.77
المجموع	1035	3.38	0.74	1035	3.38	0.83

ملاحظة N: العدد M: المتوسط الحسابي S.D: الانحراف المعياري

يلاحظ من جدول رقم (4.10) أن متوسطات الذكور والإناث كانت جميعها متوسطة على كافة العوامل الخاصة بالمجال الثاني حيث تراوحت بين (3.37–3.40)، علما أن الذكور في العاملين أقل من الإناث بالنسبة للمديرين الذكور والإناث. هذا وقد كانت متوسطات الإناث أعلى من متوسطات الذكور على العاملين الأول (معايير التخطيط وصناعة القرارات) والثاني (معايير الكفايات الادارية).

هل توجد فروق في متوسطات إجابات المعلمين على مجال العلاقة مع المجتمع المحلي تعزى لمتغير جنس المدير؟

للإجابة على هذا السؤال، تم ايجاد المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية لاستجابات عينة المعلمين على فقرات الاستبانة، حسب متغير جنس المدير، كما هو موضح في الجدول رقم (4.11)

جدول رقم (4.11)

المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية لاستجابات عينة المعلمين على فقرات عوامل المجال الثالث حسب متغير جنس المدير

المتغيرات	العامل الأول معايير توثيق العلاقة مع المجتمع المحلي			العامل الثاني معايير الاتصال والتواصل مع أولياء الأمور		
	N	M	S D	N	M	S D
ذكر	472	3.33	0.81	472	3.30	0.81
أنثى	563	3.36	0.78	563	3.32	0.75
المجموع	1035	3.34	0.78	1035	3.31	0.78

ملاحظة N: العدد M: المتوسط الحسابي S.D: الانحراف المعياري

يلاحظ من جدول رقم (4.11) أن متوسطات الذكور والإناث كانت جميعها متوسطة على كافة العوامل الخاصة بالمجال الثالث حيث تراوحت بين (3.30-3.36). هذا وقد كانت متوسطات الإناث أعلى من متوسطات الذكور على العاملين الأول (معايير توثيق العلاقة مع المجتمع المحلي) والثاني (معايير الاتصال والتواصل مع أولياء الأمور).

هل توجد فروق في متوسطات إجابات المعلمين على مجالات المعايير المهنية لمدير المدرسة تعزى لمتغير سنوات الخبرة للمدير؟

للإجابة على هذا السؤال، تم ايجاد المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية لاستجابات عينة المعلمين على فقرات الاستبانة، حسب متغير جنس المدير، كما هو موضح في الجدول رقم (4.12)

جدول رقم (4.12)

المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية لاستجابات عينة المعلمين على فقرات مجالات الاستبانة، حسب متغير سنوات خبرة المدير

المتغيرات	المجال الأول قيادة عملية التعليم والتعلم			المجال الثاني إدارة المدرسة كمؤسسة تعليمية			العامل الثالث تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي.		
	N	M	S D	N	M	S D	N	M	S D
أقل من سنة	9	3.60	0.33	9	3.368	0.28	9	3.56	0.35
(1-5) سنوات	17	3.95	0.68	17	4.19	0.56	17	3.97	0.73
(6-10) سنوات	48	3.54	0.76	48	3.55	0.78	48	3.54	0.70
(11-15) سنة	207	3.16	0.64	207	3.22	0.72	207	3.23	0.73
أكثر من 15سنة	754	3.31	0.67	754	3.39	0.72	754	3.33	0.74
المجموع	1035	3.30	0.68	1035	3.38	0.73	1035	3.33	0.74

ملاحظة N: العدد M: المتوسط الحسابي S.D: الانحراف المعياري

يلاحظ من جدول رقم (4.12) أن متوسطات المديرين على اختلاف سنوات خبرتهم كانت متوسطة حيث تراوحت بين (3.16–4.19)، علما أن المديرين من ذوي خبرة (11–15) سنة قد حصلوا على أقل متوسط بالنسبة للمجالات جميعاً. هذا وقد كانت متوسطات المديرين من (1–5) سنوات مرتفعة في كافة المجالات. في حين كانت متوسطات المديرين في المجال الثاني الأعلى.

هل توجد فروق في متوسطات إجابات المعلمين على مجال قيادة عملية التعليم والتعلم لمدير المدرسة تعزى لمتغير سنوات الخبرة للمدير؟

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لاستجابات عينة المعلمين حسب عوامل المجال الأول كما يظهر في جدول رقم (4.13)

جدول رقم (4.13)

المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية لاستجابات عينة المعلمين على فقرات عوامل المجال الأول حسب متغير سنوات خبرة المدير

المتغيرات	العامل الأول معايير تطوير البيئة التعليمية التعلمية			العامل الثاني معايير دور المدير كمشرف مقيم			العامل الثالث معايير التنمية المهنية للعاملين وتطوير أدائهم.		
	N	M	S D	N	M	S D	N	M	S D
أقل من سنة	9	3.54	0.49	9	3.70	0.52	9	3.62	0.27
(1-5) سنوات	17	3.96	0.73	17	4.14	0.60	17	3.80	0.79
(6-10) سنوات	48	3.57	0.76	48	3.64	0.75	48	3.44	0.87
(11-15) سنة	207	3.11	0.67	207	3.32	0.71	207	3.13	0.70
أكثر من 15سنة	754	3.26	0.72	754	3.52	0.73	754	3.23	0.72
المجموع	1035	3.26	0.72	1035	3.50	0.73	1035	3.23	0.73

ملاحظة N: العدد M: المتوسط الحسابي S.D: الانحراف المعياري

يلاحظ من جدول رقم (4.13) أن متوسطات المديرين على اختلاف سنوات خبرتهم كانت متوسطة حيث تراوحت بين (3.13–4.41)، علما أن العامل الثالث قد حصل على أقل متوسط بالنسبة للعوامل جميعاً. هذا وقد كانت متوسطات المديرين من (1–5) سنوات هي الأعلى في كافة العوامل حيث كانت مرتفعة. في حين كانت متوسطات المديرين من (11–15) سنة هي الأقل في كافة العوامل.

هل توجد فروق في متوسطات إجابات المعلمين على مجال إدارة المدرسة كمؤسسة تعليمية تعزى لمتغير سنوات الخبرة للمدير؟

للإجابة على هذا السؤال، تم ايجاد المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية لاستجابات عينة المعلمين على فقرات الاستبانة، حسب متغير جنس المدير، كما هو موضح في الجدول رقم (4.14)

جدول رقم (4.14)

المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية لاستجابات عينة المعلمين على فقرات عوامل المجال الثاني حسب متغير سنوات خبرة المدير

المتغيرات	العامل الأول معايير التخطيط وصناعة القرارات			العامل الثاني معايير الكفايات الادارية		
	N	M	S D	N	M	S D
أقل من سنة	9	3.73	0.33	9	3.53	0.28
(1-5) سنوات	17	4.21	0.57	17	4.14	0.56
(6-10) سنوات	48	3.57	0.78	48	3.49	0.78
(11-15) سنة	207	3.22	0.73	207	3.23	0.80
أكثر من 15سنة	754	3.39	0.73	754	3.39	0.83
المجموع	1035	3.38	0.74	1035	3.38	0.83.

ملاحظة N: العدد M: المتوسط الحسابي S.D: الانحراف المعياري

يلاحظ من جدول رقم (4.14) أن متوسطات المديرين على اختلاف سنوات خبرتهم كانت مرتفعة حيث تراوحت بين (3.22–4.21)، علما أن العامل الثاني قد حصل على متوسط أقل من العامل الأول في معظم سنوات الخبرة. هذا وقد كانت متوسطات المديرين من (1–5) سنوات هي الأعلى في العاملين. في حين كانت متوسطات المديرين من (11–15) سنة هي الأقل

هل توجد فروق في متوسطات إجابات المعلمين على مجال تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي تعزى لمتغير سنوات الخبرة للمدير؟

للإجابة على هذا السؤال، تم ايجاد المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية، لاستجابات عينة المعلمين على فقرات الاستبانة، حسب متغير جنس المدير، كما هو موضح في الجدول رقم (4.15)

جدول رقم (4.15)

المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية لاستجابات عينة المعلمين على فقرات عوامل المجال الثالث حسب متغير سنوات خبرة المدير

المتغيرات	العامل الأول معايير توثيق العلاقة مع المجتمع المحلي			العامل الثاني معايير الاتصال والتواصل مع أولياء الأمور		
	N	M	S D	N	M	S D
أقل من سنة	9	3.48	0.47	9	3.64	0.45
(1-5) سنوات	17	4.04	0.72	17	3.89	0.77
(6-10) سنوات	48	3.59	0.72	48	3.49	0.75
(11-15) سنة	207	3.26	0.74	207	3.20	0.81
أكثر من 15سنة	754	3.33	0.79	754	3.32	0.77
المجموع	1035	3.34	0.78	1035	3.31	0.78

ملاحظة N: العدد M: المتوسط الحسابي S.D: الانحراف المعياري

يلاحظ من جدول رقم (4.15) أن متوسطات المديرين على اختلاف سنوات خبرتهم كانت مرتفعة حيث تراوحت بين (3.20–4.04)، علما أن العامل الثاني قد حصل على متوسط أقل من العامل الأول في معظم سنوات الخبرة. هذا وقد كانت متوسطات المديرين من (1–5) سنوات هي الأعلى في العاملين. في حين كانت متوسطات المديرين من (11–15) سنة هي الأقل .

هل توجد فروق في متوسطات إجابات المعلمين على مجالات المعايير المهنية تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمدير؟

للإجابة على هذا السؤال، تم ايجاد المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية لاستجابات عينة المعلمين على فقرات الاستبانة، حسب متغير المؤهل العلمي للمدير، كما هو موضح في الجدول رقم (4.16)

جدول رقم (4.16)

المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية لاستجابات عينة المعلمين على فقرات مجالات الاستبانة، حسب المؤهل العلمي للمدير

المتغيرات	المجال الأول قيادة عملية التعليم والتعلم			المجال الثاني إدارة المدرسة كمؤسسة تعليمية			المجال الثالث تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي		
	N	M	S D	N	M	S D	N	M	S D
دبلوم	77	3.54	0.55	77	3.69	0.61	77	3.65	0.69
بكالوريس	591	3.29	0.69	591	3.37	0.73	591	3.29	0.75
ماجستير	338	3.27	0.68	338	3.33	0.74	338	3.30	0.74
دكتوراة	29	3.35	0.56	29	3.46	0.57	29	3.58	0.52
المجموع	1035	3.30	0.68	1035	3.38	0.73	1035	3.33	0.74

ملاحظة N: العدد M: المتوسط الحسابي S.D: الانحراف المعياري

يلاحظ من جدول رقم (4.16) أن متوسطات المديرين على اختلاف المؤهل العلمي للمدير كانت متوسطة حيث تراوحت بين (3.27-3.69)، علما أن المجال الأول قد حصل على أقل متوسط بالنسبة للمجالات جميعاً. هذا وقد كانت متوسطات المديرين من حملة الدبلوم هي الأعلى في كافة المجالات. في حين كانت متوسطات المديرين من حملة الماجستير هي الأقل في المجالين الأول والثاني.

هل توجد فروق في متوسطات إجابات المعلمين على مجال قيادة عملية التعليم والتعلم تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمدير؟

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لاستجابات عينة المعلمين حسب عوامل المجال الأول كما يظهر في جدول رقم (4.17)

جدول رقم (4.17)

المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية لاستجابات عينة المعلمين على فقرات عوامل المجال الأول، حسب المؤهل العلمي للمدير

المتغيرات	العامل الأول معايير تطوير البيئة التعليمية التعلمية			العامل الثاني معايير دور المدير كمشرف مقيم			العامل الثالث معايير التنمية المهنية للعاملين وتطوير أدائهم		
	N	M	S D	N	M	S D	N	M	S D
دبلوم	77	3.54	0.572	77	3.71	0.62	77	3.42	0.63
بكالوريس	591	3.24	0.74	591	3.50	0.74	591	3.22	0.73
ماجستير	338	3.22	0.73	338	3.44	0.73	338	3.21	0.74
دكتوراة	29	3.35	0.54	29	3.60	0.63	29	3.16	0.72
المجموع	1035	3.26	0.72	1035	3.50	0.73	1035	3.23	0.73

ملاحظة N: العدد M: المتوسط الحسابي S.D: الانحراف المعياري

يلاحظ من جدول رقم (4.17) أن متوسطات المديرين على اختلاف تأهيلهم العلمي كانت متوسطة حيث تراوحت بين (3.16–3.60)، علما أن العامل الثالث قد حصل على أقل متوسط بالنسبة للعوامل جميعاً. هذا وقد كانت متوسطات المديرين من حاملي مؤهل الدكتوراة هي الأعلى ضمن العامل الثاني "معايير دور المدير كمشرف مقيم". في حين كانت متوسطات المديرين من حاملي مؤهل الدكتوراة هي الأقل ضمن العامل الثالث.

هل توجد فروق في متوسطات إجابات المعلمين على مجال إدارة المدرسة كمؤسسة تعليمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمدير؟

للإجابة على هذا السؤال، تم ايجاد المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية لاستجابات عينة المعلمين على فقرات الاستبانة، حسب متغير المؤهل العلمي للمدير، كما هو موضح في الجدول رقم (4.18)

جدول رقم (4.18)

المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية لاستجابات عينة المعلمين على فقرات عوامل المجال الثاني، حسب متغير المؤهل العلمي للمدير

المتغيرات	العامل الأول معايير التخطيط وصناعة القرارات			العامل الثاني معايير الكفايات الادارية		
	N	M	S D	N	M	S.D
دبلوم	77	3.70	0.64	77	3.69	0.63
بكالوريس	591	3.37	0.75	591	3.37	0.85
ماجستير	338	3.33	0.74	338	3.32	0.84
دكتوراة	29	3.46	0.58	29	3.46	0.63
المجموع	1035	3.38	0.74	1035	3.38	0.83

ملاحظة N: العدد M: المتوسط الحسابي S.D: الانحراف المعياري

يلاحظ من جدول رقم (4.18) أن متوسطات المديرين على اختلاف تأهيلهم العلمي كانت متوسطة حيث تراوحت بين (3.32–3.70). هذا وقد كانت متوسطات المديرين من حاملي مؤهل الدبلوم هي الأعلى. في حين كانت متوسطات المديرين من حاملي مؤهل الماجستير هي الأقل .

هل توجد فروق في متوسطات إجابات المعلمين على مجال تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمدير؟

للإجابة على هذا السؤال، تم ايجاد المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية لاستجابات عينة المعلمين على فقرات الاستبانة، حسب متغير المؤهل العلمي للمدير، كما هو موضح في الجدول رقم (4.19)

جدول رقم (4.19)

المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية لاستجابات عينة المعلمين على فقرات عوامل المجال الثالث، حسب متغير المؤهل العلمي للمدير

المتغيرات	العامل الأول معايير توثيق العلاقة مع المجتمع المحلي			العامل الثاني معايير الاتصال والتواصل مع أولياء الأمور		
	N	M	S D	N	M	S.D
دبلوم	77	3.67	0.72	77	3.63	0.72
بكالوريس	591	3.30	0.79	591	3.29	0.79
ماجستير	338	3.32	0.77	338	3.27	0.78
دكتوراة	29	3.62	0.53	29	3.53	0.60
المجموع	1035	3.34	0.78	1035	3.31	0.78

ملاحظة N: العدد M: المتوسط الحسابي S.D: الانحراف المعياري

يلاحظ من جدول رقم (4.19) أن متوسطات المديرين على اختلاف تأهيلهم العلمي كانت متوسطة حيث تراوحت بين (3.27–3.67)، علما أن العامل الثاني قد حصل على أقل متوسط. هذا وقد كانت متوسطات المديرين من حاملي مؤهل الدبلوم هي الأعلى. في حين كانت متوسطات المديرين من حاملي مؤهل الماجستير هي الأقل ضمن العامل الثاني.

هل توجد فروق في متوسطات إجابات المعلمين على مجال العلاقة مع المجتمع المحلي تعزى لمتغير التأهيل التربوي للمدير؟

للإجابة على هذا السؤال، تم ايجاد المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية لاستجابات عينة المعلمين على فقرات الاستبانة، حسب متغير التأهيل التربوي للمدير، كما هو موضح في الجدول رقم (4.20)

جدول رقم (4.20)

المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية لاستجابات عينة المعلمين على فقرات مجالات الاستبانة، حسب متغير التأهيل التربوي للمدير

المتغيرات	المجال الأول قيادة عملية التعليم والتعلم			المجال الثاني إدارة المدرسة كمؤسسة تعليمية			المجال الثالث تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي		
	N	M	S D	N	M	S D	N	M	S D
مؤهل تربوياً	488	3.31	0.68	488	3.40	3.40	488	3.36	0.73
غير مؤهل تربوياً	547	3.30	0.67	547	3.37	3.37	547	3.30	0.76

ملاحظة N: العدد M: المتوسط الحسابي S.D: الانحراف المعياري

يلاحظ من جدول رقم (4.20) أن متوسطات المؤهلين وغير المؤهلين تربوياً كانت جميعها متوسطة على كافة المجالات حيث تراوحت بين (3.30–3.40)، علما أن غير المؤهلين تربوياً أقل من المؤهلين تربوياَ بالنسبة للمديرين في كافة المجالات.

4.3 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق في متوسطات إجابات المعلمين على مجالات المعايير المهنية لمدير المدرسة؛ من وجهة نظر معلمي مدارس محافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغيرات (مستوى المدرسة، نوع المدرسة وتصنيف المدرسة) ؟

وقد انبثق عن هذا السؤال ثلاثة أسئلة فرعية:

هل توجد فروق في متوسطات إجابات المعلمين على مجالات المعايير المهنية لدى مدير المدرسة تعزى لمتغير مستوى المدرسة؟

للإجابة على هذا السؤال، تم ايجاد المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية لاستجابات عينة المعلمين على فقرات الاستبانة، حسب متغير مستوى المدرسة، كما هو موضح في الجدول رقم (4.21)

جدول رقم (4.21)

المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية لاستجابات عينة المعلمين على فقرات مجالات الاستبانة، حسب متغير مستوى المدرسة

المتغيرات	المجال الأول قيادة عملية التعليم والتعلم			المجال الثاني إدارة المدرسة كمؤسسة تعليمية			المجال الثالث تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي		
	N	M	S D	N	M	S D	N	M	S D
دنيا	256	3.32	0.65	256	3.38	0.70	256	3.30	0.68
عليا	222	3.27	0.68	222	3.35	0.72	222	3.33	0.71
ثانوية	557	3.31	0.69	557	3.40	0.74	557	3.34	0.78
المجموع	1035	3.30	0.68	1035	3.38	0.73	1035	3.33	0.74

ملاحظة N: العدد M: المتوسط الحسابي S.D: الانحراف المعياري

يلاحظ من جدول رقم (4.21) أن متوسطات المديرين على اختلاف متوسطة كانت متوسطة حيث تراوحت بين (3.27–3.40)، علماً أن المجالين الأول والثاني في المدارس العليا قد حصل على أقل متوسط. هذا وقد كانت متوسطات مديري المدارس الثانوية هي الأعلى في

المجال الثاني حيث بلغ (3.40) وفي المجال الثالث حصلت المدارس الدنيا على أقل متوسط.

هل توجد فروق في متوسطات إجابات المعلمين على مجالات المعايير المهنية لدى مدير المدرسة تعزى لمتغير نوع المدرسة؟

للإجابة على هذا السؤال، تم ايجاد المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية لاستجابات عينة المعلمين على فقرات الاستبانة، حسب متغير نوع المدرسة، كما هو موضح في الجدول رقم (4.22)

جدول رقم (4.22)

المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية لاستجابات عينة المعلمين على فقرات مجالات الاستبانة، حسب متغير نوع المدرسة

المتغيرات	المجال الأول قيادة عملية التعليم والتعلم			المجال الثاني إدارة المدرسة كمؤسسة تعليمية			المجال الثالث تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي		
	N	M	S D	N	M	S D	N	M	S D
ذكور	356	3.28	0.71	356	3.36	0.77	356	3.30	0.81
اناث	380	3.27	0.65	380	3.33	0.70	380	3.30	0.71
مختلطة	299	3.38	0.66	299	3.47	0.70	299	3.40	0.69
المجموع	1035	3.30	0.68	1035	3.38	0.73	1035	3.33	0.74

ملاحظة N: العدد M: المتوسط الحسابي S.D: الانحراف المعياري

يلاحظ من جدول رقم (4.22) أن متوسطات المديرين على اختلاف نوع المدرسة كانت متوسطة حيث تراوحت بين (3.27–3.47)، علماً أن المجالين الأول والثاني في مدارس الإناث قد حصل على أقل متوسط. هذا وقد كانت متوسطات مديري المدارس المختلطة هي الأعلى في المجال الثاني (3.47) وفي المجال الثالث (3.40) .

هل توجد فروق في متوسطات إجابات المعلمين على مجالات المعايير المهنية لدى مدير المدرسة تعزى لمتغير تصنيف المدرسة؟

للإجابة على هذا السؤال، تم ايجاد المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية، والنسب المئوية، لاستجابات عينة المعلمين على فقرات الاستبانة، حسب متغير تصنيف المدرسة، كما هو موضح في الجدول رقم (4.23)

جدول رقم (4.23)

المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية لاستجابات عينة المعلمين على فقرات مجالات الاستبانة، حسب متغير تصنيف المدرسة

المتغيرات	المجال الأول قيادة عملية التعليم والتعلم			المجال الثاني إدارة المدرسة كمؤسسة تعليمية			المجال الثالث تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي		
	N	M	S D	N	M	S D	N	M	S D
حكومية	785	3.27	0.66	785	3.34	0.71	785	3.28	0.74
خاصة	118	3.63	0.67	118	3.75	0.71	118	3.67	0.72
وكالة	132	3.24	0.69	132	3.28	0.73	132	3.32	0.71
المجموع	1035	3.30	0.68	1035	1035	0.73	1035	3.33	0.74

ملاحظة N: العدد M: المتوسط الحسابي S.D: الانحراف المعياري

يلاحظ من جدول رقم (4.23) أن متوسطات المديرين على اختلاف متوسطة كانت متوسطة حيث تراوحت بين (3.24–3.75)، علماً أن المجال الأول في المدارس الحكومية والخاصة والوكالة قد حصل على أقل متوسط. هذا وقد كانت متوسطات مديري المدارس الخاصة هي الأعلى في

المجال الثاني حيث بلغ (3.75) وفي المجال الثالث حصلت المدارس الحكومية على أقل متوسط.

4.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: ما اقتراحات المعلمين لتحسين المعايير المهنية لمديري المدارس ؟

تم الاجابة عن هذا السؤال باستخدام المنهج الوصفي، من خلال النتائج التي تم الحصول عليها من السؤال المطروح في الاستبانة، بهدف الحصول على أكبر قدر ممكن من آراء المعلمين واقتراحاتهم.

لقد قام (84) من أفراد العينة من أصل (1035) معلماً بالاجابة على السؤال المفتوح الموجود في الاستبانة، أي ما نسبته (8.1)% من العينة. علماً أن النسبة العظمى من الاستجابات كانت من المعايير المذكورة أصلاً من الاستبانة، وبعضها أمور عامة تهم المعلم ولكنها ليست معايير مقترحة لتحسين أداء المديرين. كما تم جمع الاجابة عن السؤال المفتوح وتدوينها حسب وجودها في المجال وتكراراتها أنظر جدول رقم (4.24)

جدول رقم (4.24)

التكرارت لمقترحات المعلمين حول المعايير المهنية لمدير المدرسة التي وردت في السؤال المفتوح في الاستبانة

المجال	الفقرات المقترحة من المعلمين	تكرار الفقرة
المجال الأول: قيادة عملية التعليم والتعلم	تفويض مدير المدرسة بصلاحيات تتلاءم وأدواره	4
	تغيير طرق التقويم والتقييم المتبعة في المدرسة.	7
	تحفيز المعلمين بشكل أكبر	14
	تيسير استخدام التكنولوجيا بصورة أكثر فاعلية في عملية التعليم.	2
المجال الثاني: ادارة المدرسة كمؤسسة تعليمية	إشراك المعلمين في عمليات التخطيط واجراء تغييرات في شكل الخطط المدرسية.	3
	تحقيق مبدأ الشفافية والنزاهة من قبل المديرين في أدوارهم	7
	تفعيل مجلس ضبط للحد من العنف المدرسي	6
	العمل على توطيد العلاقة بين المعلمين والمجتمع المحلي.	2
المجال الثالث: تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي	دمج المجتمع المحلي في حل المشاكل السلوكية.	5

يلاحظ من الجدول رقم (4.24) أن المعلمين اقترحوا 9 معايير يمكن اضافتها للاستبانة الخاصة بالمعايير المهنية للمدير التي قامت الباحثة باعدادها

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

5.1 ملخص النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة توافر المعايير المهنية لدى مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين.

كما هدفت إلى الكشف عن أثر بعض المتغيرات مثل الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، التأهيل التربوي للمدير، ومستوى ونوع وتصنيف المدرسة على اتجاهات المعلمين نحو درجة تطبيق المديرين للمعايير المهنية في محافظة رام الله والبيرة .

ولتحقيق أهداف الدراسة صيغت أربعة أسئلة بحثية، وتمت الإجابة عن هذه الأسئلة من خلال جمع البيانات وتحليلها، باستخدام أداة البحث وهي الاستبانة الموجهة للمعلم.

بعد جمع البيانات وتحليلها تم التوصل للنتائج التالية:

- يرى المعلمون أن درجة توافر المعايير المهنية لدى المديرين متوسطة.
- هناك اختلاف في ترتيب درجة ممارسة المديرين للمجالات المستخدمة في الدراسة من وجهة نظر المعلمين.
- يرى المعلمون أن أكثر المجالات توافراً لدى المديرين مجال إدارة المدرسة كمؤسسة تعليمية يليه مجال تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي وأخيراً مجال قيادة عملية التعليم والتعلم.

- يتضح بأن معايير دور المدير كمشرف مقيم كان أكثر العوامل توافراً لدى المديرين من وجهة نظر المعلمين في مجال قيادة عملية التعليم والتعلم.
- يتضح بأن معايير التخطيط وصناعة القرارات كان أكثر العوامل توافراً لدى المديرين من وجهة نظر المعلمين في مجال إدارة المدرسة كمؤسسة تعليمية.
- يتضح بأن معايير توثيق العلاقة مع المجتمع المحلي كان أكثر العوامل توافراً لدى المديرين من وجهة نظر المعلمين في مجال تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي.

5.2 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة توافر المعايير المهنية لدى مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين؟

أظهرت النتائج أن درجة توافر المعايير المهنية لدى مديري المدارس كانت متوسطة على كافة المجالات من وجهة نظر المعلمين، وقد اتفقت مع دراسات أخرى مثل (أبو اسنينة، 2013؛ أبو عبدة، 2011؛ الأمير والعواملة، 2011؛ آل مسلط، 2006؛ الجرجاوي ونشوان، 2006؛ الجعافرة، 2014؛ دياب، 2006؛ الزهراني، 2011)، ولعل السبب في ذلك يعود إلى عدم وضوح المعايير بالنسبة للمعلمين، فالمعلمون لا يعرفون تماماً المعايير المهنية لمدير المدرسة حيث أوضحت إجابات السؤال المفتوح في الاستبانة رغبة المعلمين في معرفة المعايير المهنية للمدير ومناقشتها معهم.

لقد حصل مجال (إدارة المدرسة كمؤسسة تعليمية) على الترتيب الأول وقد اتفقت مع دراسة (أبو زعيتر، 2009؛ بلبيسي، 2007)، وقد يعزى ذلك إلى الاهتمام الذي توليه وزارة التربية

والتعليم بمديري المدارس من حيث التدريب والتأهيل نظراً لدورهم في انجاح العملية التربوية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة. يليه مجال تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي وأخيراً مجال قيادة عملية التعليم والتعلم من وجهة نظر المعلمين.

وربما تعزى هذه النتيجة في رأي الباحثة إلى أن دور المدير ما زال تحت مظلة الإدارة التربوية ولم يرتق بعد إلى القيادة التربوية، حيث يسهل أداء المهام الادارية مقارنة بقيادة عملية التعليم والتعلم فالجوانب الادارية ما هي الا تنفيذ للقوانين والتعليمات أما قيادة عملية التعليم والتعلم بحاجة الى العديد من الكفايات والمهارات، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبوحامد (2013) ودراسة الغامدي (2006) وتختلف مع دراسة المناعمة (2005) حيث أن دور الادارة المدرسية في تحسين العملية التعليمية جاء بنسبة كبيرة.

5.2.1 مناقشة النتائج المتعلقة بالمجال الأول: (قيادة عمليتي التعليم والتعلم)

أظهرت نتائج هذه الدراسة أن معايير دور المدير كمشرف مقيم اكثر العوامل توافراً لدى المديرين من وجهة نظر المعلمين, يليها معايير تطوير البيئة التعلمية التعليمية, وأقلها معايير التنمية المهنية للعاملين وتطوير أدائهم, حيث تقترب متوسطات هذه العوامل من بعضها بشكل كبير. الا أن جميع المتوسطات الحسابية متوسطة، مما يعني أن دور مدير المدرسة في قيادة عملية التعليم والتعلم من وجهة نظر المعلمين متوسط بشكل عام واتفقت مع دراسة (أمين، 2008)، وقد اختلفت مع دراسة (أبو زعيتر، 2009؛ بلبيسي، 2007؛ العامودي، 2011) حيث بلغ درجة توفر القيادة الفاعلة لدى المدراء 4.33 . وقد تعزو الباحثة ذلك إلى

اتباع المدير نهج الإدارة المركزية وانشغاله بالمهام والادوار الادارية على حساب المهام التربوية والتعليمية ولهذا كانت النتيجة متوسطة وليست مرتفعة.

وأن أكثر المعايير توافراً لدى مدير المدرسة في هذا العامل هو اطلاع المعلمين على تقاريرهم الاشرافية وتشجيع تبادل الخبرات بين المعلمين، وتشجيعهم على استخدام أساليب تعليمية تراعي الفروق الفردية بين الطلبة، و تنفيذ زيارات اشرافية وإرشادية تتسم بالشمولية والموضوعية والعمل على تحديد احتياجات المدرسة.

أما أقل المعايير توافراً لدى مدير المدرسة هي معايير تطوير البيئة التعليمية التعلمية ومعايير التنمية المهنية للعاملين وتطوير أدائهم.

وقد اتفقت النتائج السابقة مع دراسة (شديفات، 2001؛ سلامة، 1989؛ أبو شيخة، 1988)

5.2.2 مناقشة النتائج المتعلقة بالمجال الثاني: (إدارة المدرسة كمؤسسة تعليمية)

أظهرت نتائج الدراسة بأن معايير التخطيط واتخاذ القرارات كان أكثر العوامل توافراً لدى المديرين من وجهة نظر المعلمين, يليها معايير الكفايات الإدارية, حيث تقترب متوسطات هذين العاملين من بعضهما بشكل كبير. الا أن جميع المتوسطات الحسابية متوسطة، وقد اتفقت مع دراسة (الطعاني، 2012؛ فلاح، 2012). مما يعني أن دور المدير في إدارة المدرسة كمؤسسة تعليمية متوسطاً وليس مرتفعاً، وربما تعزى هذه النتيجة في رأي الباحثة إلى ضعف أو غياب التخطيط بشكل علمي ومهني للعمل المدرسي لدى المديرين، حيث أن التخطيط ما زال تقليدياً وأن التوجه نحو التخطيط الاستراتيجي ما زال بطيئاً، علماً بأنه يعدّ

أداة لقياس مدى تطور الأداء الفردي للقيادات التربوية والحكم عليها بالنجاح أو الفشل واتفقت نتائج الدراسة مع دراسة (Davies, 2007).

وأكثر المعايير توافراً لدى مدير المدرسة كان تفعيل دور الإذاعة المدرسية في تعزيز السلوكات الايجابية، والعمل على تحقيق رؤية المدرسة ورسالتها، وتوظيف التكنولوجيا والتقنيات التربوية في العملية الإدارية، وتقدير الأعمال الإبداعية والمتميزة لمجتمع المدرسة. وأقلها توافراً كان "دور المدير في مناقشة معيارين، هما تعريف المعلمين بالهيكلية الإدارية والفنية لنظام التعليم وفلسفته" و"اشراك الهيئة التدريسية في بناء الخطط المتعددة الأهداف وفق سياسة الوزارة, إلا أن جميع المتوسطات الحسابية متوسطة، مما يعني أن دور مدير المدرسة في إدارة المدرسة كمؤسسة تعليمية من وجهة نظر المعلمين متوسط بشكل عام.

5.2.3 مناقشة النتائج المتعلقة بالمجال الثالث: (تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي)

أظهرت نتائج الدراسة بأن دور المدير في تفعيل شبكة التواصل بين الأهل والمدرسة أكثر المعايير توافراً لدى المديرين من وجهة نظر المعلمين وقد اتفقت مع دراسة (الحايك، 2000؛ المشيوخي، 1997) وتعزى هذه النتيجة في رأي الباحثة إلى وعي المدير بأهمية إشراك الأهل وتفعيل تواصلهم مع المدرسة وهذا ما يتفق بشكل خاص مع نظرية التعلم الإجتماعي لفيجوتسكي (Vygotsky, 1978), وقد جاء دور المدير في العمل على تشكيل مجلس أولياء أمور الطلبة وفق معايير وأسس تربوية في المرتبة التالية, وأقل المعايير توافراً كان دور المدير في تنظيم لقاءات توعوية للحد من المظاهر السلبية في المجتمع المحيط, إلا أن

جميع المتوسطات الحسابية متوسطة، مما يعني أن دور مدير المدرسة في تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي من وجهة نظر المعلمين متوسطة بشكل عام، وقد اتفقت مع دراسة (أبو اسنينة، 2012؛ المغربي، 2015) واختلفت مع دراسة (أيوب، 2012؛ العامودي، 2011) حيث كانت مرتفعة. وعلى العكس من ذلك كانت منخفضة كما أظهرت دراسة (الجعافرة، 2012).

ويلاحظ أن أكثر المعايير توافراً لدى مدير المدرسة في مجال العلاقة مع المجتمع من وجهة نظر المعلمين تدور حول معايير توثيق العلاقة مع المجتمع المحلي، حيث يفعل شبكة التواصل بين الأهل والمدرسة ويعزز المسؤولية المشتركة بين المدرسة والمجتمع المحلي في دعم تعلم الطلبة وتنظم لقاءات توعوية لأولياء الأمور من أجل رفع مستويات التحصيل للطلبة، ويؤكد على ضرورة احتواء خطط المعلمين على أمثلة واقعية مستوحاة من الواقع والمجتمع الفلسطيني، وتقع معظمها ضمن العامل الأول.

أما أقل المعايير توافراً لدى مدير المدرسة في مجال العلاقة مع المجتمع المحلي من وجهة نظر المعلمين تدور حول معايير الاتصال والتواصل مع أولياء الأمور حيث ينظم لقاءات توعوية للحد من المظاهر السلبية في المجتمع المحيط، وينظم لقاءات تعاونية ارشادية لتوجيه الطلبة لمسارات تعليمية وفق قدراتهم وحاجات المجتمع المحلي، وينظم حملات عمل تشاركية تطوعية بالتنسيق مع المجتمع المحلي.

5.3 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق في متوسطات إجابات المعلمين على مجالات المعايير المهنية لمدير المدرسة من وجهة نظر معلمي مدارس محافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغيرات (جنس المدير، سنوات الخبرة للمدير، المؤهل العلمي للمدير، التأهيل التربوي للمدير)؟

تم تجزئة السؤال إلى أسئلة فرعية والإجابة على كل فرع منها

هل توجد فروق في متوسطات إجابات المعلمين على مجالات المعايير المهنية لمدير المدرسة تعزى لمتغير جنس المدير؟

يلاحظ أن متوسطات الذكور والإناث كانت جميعها متوسطة على كافة المجالات حيث تراوحت بين (3.29–3.39) علماً أن المجال الثاني (إدارة المدرسة كمؤسسة تعليمية) حصل على أعلى متوسط بالنسبة للمجالات جميعاً، هذا وقد كانت متوسطات الإناث أعلى من متوسطات الذكور على كافة المجالات، وربما تعزى هذه النتيجة في رأي الباحثة إلى دور المديرة في تفويض الصلاحيات ومشاركة المعلمات في إدارة المدرسة أكثر مما يقوم به المدراء الذكور وانسجمت نتائج هذه الدراسة مع دراسة الحديدي (2014).

هل توجد فروق في متوسطات إجابات المعلمين على مجال قيادة عملية التعليم والتعلم لمدير المدرسة تعزى لمتغير جنس المدير؟

أظهرت نتائج الدراسة أن معايير التنمية المهنية للعاملين وتطوير أدائهم قد حصل على أقل متوسط بالنسبة للعوامل جميعاً بالنسبة للمديرين الذكور والإناث. هذا وقد كانت متوسطات الإناث أعلى من متوسطات الذكور في العاملين الأول (معايير تطوير البيئة التعليمية

التعلمية) واتفقت مع دراسة (أبو حامد، 2013؛ نحيلي، 2010) والثالث (معايير التنمية المهنية للعاملين وتطوير أدائهم) وربما تعزى هذه النتيجة في رأي الباحثة إلى أن الاناث أكثر التزاماً بالأنظمة والقوانين من الذكور مما يجعل المديرات يتصفن بالحزم والقدرة على تحمل المسؤولية عن طريق فرض السيطرة وبهذا تكون علاقاتها الانسانية قليلة بالنسبة للذكور، في حين كانت متوسطات الذكور أعلى على العامل الثاني (معايير دور المدير كمشرف مقيم) وتعزي الباحثة ذلك الى أن الذكور أقدر على توزيع العمل في المدرسة توزيعاً عادلاً ووضع معدلات للأداء بطريقة موضوعية كما أنهم أقدر على الاستفادة من كفاءة الأفراد بتوجيههم وتحميلهم مسؤولية الواجبات الموكلة اليهم والسلطة المفوضة لهم وممارسة الرقابة للتحقق من انجاز العمل وهذا ما أشارت اليه دراسة (أبو زعيتر، 2009).

هل توجد فروق في متوسطات إجابات المعلمين على مجال إدارة المدرسة كمؤسسة تعليمية تعزى لمتغير جنس المدير؟

أظهرت نتائج الدراسة أن متوسطات الذكور والإناث كانت جميعها متوسطة على كافة العوامل الخاصة بالمجال الثاني، هذا وقد كانت متوسطات الإناث أعلى من متوسطات الذكور على العاملين الأول (معايير التخطيط وصناعة القرارات) والثاني (معايير الكفايات الادارية) وربما تعزى هذه النتيجة في رأي الباحثة إلى أنه بالرغم من أن المديرين والمديرات موجودون في بيئة ادارية وتربوية واحدة وتتاح لهم الفرص نفسها في الدراسة والتأهيل والتدريب والنمو المهني والتعرض للمقاييس والاختبارات نفسها الا أن المديرات يقمن

بالتخطيط بصورة أكثر فاعلية وتلتزمن بالقوانين ويتفق هذا الطرح مع ما جاء في دراسة (علقم، 2013).

هل توجد فروق في متوسطات إجابات المعلمين على مجال العلاقة مع المجتمع المحلي تعزى لمتغير جنس المدير؟

أظهرت نتائج الدراسة أن متوسطات الذكور والإناث كانت جميعها متوسطة على كافة العوامل الخاصة بالمجال الثالث. هذا وقد كانت متوسطات الإناث أعلى من متوسطات الذكور على العاملين الأول (معايير توثيق العلاقة مع المجتمع المحلي) والثاني (معايير الاتصال والتواصل مع أولياء الأمور)، وربما تعزى هذه النتيجة في رأي الباحثة إلى أن المديرات يتواصلن بشكل دائم مع أولياء الأمور (الأم والأب) والجانب الانساني والعاطفي غالب لدى الاناث. وقلما يتواصل أولياء الامو الذكور مع مدير المدرسة بسبب انشغالهم في أعمالهم.

هل توجد فروق في متوسطات إجابات المعلمين على مجالات المعايير المهنية لمدير المدرسة تعزى لمتغير سنوات الخبرة للمدير؟

أظهرت نتائج الدراسة أن متوسطات المديرين على اختلاف سنوات خبرتهم كانت متوسطة، علما أن المديرين من ذوي خبرة (11–15) سنة قد حصلوا على أقل متوسط بالنسبة للمجالات جميعاً، هذا وقد كانت متوسطات المديرين من (1–5) سنوات هي الأعلى في كافة المجالات. في حين كانت متوسطات المديرين في المجال الثاني هي الأعلى في كافة المجالات وربما تعزى هذه النتيجة في رأي الباحثة إلى أن المدير المبتدئ يسعى الى القيام

بالأعمال الادارية والفنية لاثبات جدارته وابراز مهارته أمام المجتمع المدرسي فنراه يلتزم بالمعايير بصورة جلية وهذا يتفق مع دراسة (جيعان، 2013؛ حمد، 2014) .

هل توجد فروق في متوسطات إجابات المعلمين على مجال قيادة عملية التعليم والتعلم لمدير المدرسة تعزى لمتغير سنوات الخبرة للمدير؟

كما أن متوسطات المديرين على اختلاف سنوات خبرتهم كانت متوسطة علما أن العامل الثالث (معايير التنمية المهنية للعاملين وتطوير أدائهم) قد حصل على أقل متوسط بالنسبة للعوامل جميعاً. هذا وقد كانت متوسطات المديرين من (1–5) سنوات هي الأعلى في كافة العوامل وقد كانت مرتفعة ويعزى ذلك إلى أن دافعية المدير الجديد نحو عمله مرتفعة وهذا ما تم توضيحه سابقاً . في حين كانت متوسطات المديرين من (11–15) سنة هي الأقل في كافة وعلى العكس من ذلك أظهرت دراسة (بلبيسي، 2007) بأن متوسطات المديرين لصالح أكثر من عشر سنوات.

هل توجد فروق في متوسطات إجابات المعلمين على مجال إدارة المدرسة كمؤسسة تعليمية تعزى لمتغير سنوات الخبرة للمدير؟

أظهرت نتائج الدراسة أن متوسطات المديرين على اختلاف سنوات خبرتهم كانت مرتفعة، وربما تعزى هذه النتيجة في رأي الباحثة إلى أن الأعمال الادارية للمديرين موحدة وتشمل التخطيط والتنظيم واتخاذ القرار والاتصال وتنمية العلاقات الانسانية والتنسيق والرقابة والتقويم وهي متوافرة لدى المديرين باختلاف سنوات خبرتهم حيث يعي المدير هذه المهمات والعناصر لكونها حجر أساس لدى أي مدير (Lunenburg, 2010) علما أن العامل الثاني

(معايير الكفايات الادارية) قد حصل على متوسط أقل من العامل الأول (معايير التخطيط وصناعة القرارات) في معظم سنوات الخبرة. هذا وقد كانت متوسطات المديرين من (1–5) سنوات هي الأعلى في العاملين. في حين كانت متوسطات المديرين من (11–15) سنة هي الأقل، وعلى العكس من ذلك أظهرت دراسة (آل مسلط، 2006) أن درجة فاعلية إدارة المدرسة الثانوية كانت مرتفعة لصالح من كانت خبرتهم أكثر من 10 سنوات وأيدتها دراسة (فلاح، 2012).

هل توجد فروق في متوسطات إجابات المعلمين على مجال تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي تعزى لمتغير سنوات الخبرة للمدير؟

أظهرت نتائج الدراسة أن متوسطات المديرين على اختلاف سنوات خبرتهم كانت مرتفعة علما أن العامل الثاني (معايير الاتصال والتواصل مع أولياء الأمور) قد حصل على متوسط أقل من العامل الأول (معايير توثيق العلاقة مع المجتمع المحلي) في معظم سنوات الخبرة. هذا وقد كانت متوسطات المديرين من (1–5) سنوات هي الأعلى في العاملين، وربما تعزى هذه النتيجة في رأي الباحثة إلى أن المهارات الذاتية في التواصل مع أولياء الأمور تعتمد على السمات الجسدية المتمثلة في القدرة على التحمل والنشاط والحيوية وهذه المهارات يتميز بها المديرون المبتدئون بالاضافة أنهم أقدر على ضبط النفس ومقابلة الأزمات بهدوء وهذا ما أشارت اليه دراسة فلاح (2012) في حين كانت متوسطات المديرين من (11–15) سنة هي الأقل .

هل توجد فروق في متوسطات إجابات المعلمين على مجالات المعايير المهنية تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمدير؟

أظهرت نتائج الدراسة أن متوسطات المديرين على اختلاف المؤهل العلمي للمدير كانت متوسطة، علماً أن المجال الأول(قيادة عملية التعليم والتعلم) قد حصل على أقل متوسط بالنسبة للمجالات جميعاً. هذا وقد كانت متوسطات المديرين من حملة الدبلوم هي الأعلى في كافة المجالات، وربما تعزى هذه النتيجة في رأي الباحثة إلى أن دبلوم التأهيل التربوي يضيف الكثير من المعلومات والقدرات في المجالات المختلفة، في حين كانت متوسطات المديرين من حملة الماجستير هي الأقل في المجالين الأول والثاني (قيادة عملية التعليم والتعلم وإدارة المدرسة كمؤسسة تعليمية) هذا وقد اختلفت مع دراسة (العيسى، 2012؛ مرشود، 2003).

هل توجد فروق في متوسطات إجابات المعلمين على مجال قيادة عملية التعليم والتعلم تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمدير؟

كما أن متوسطات المديرين على اختلاف تأهيلهم العلمي كانت متوسطة، علماً أن العامل الثالث (معايير التنمية المهنية للعاملين وتطوير أدائهم) قد حصل على أقل متوسط بالنسبة للعوامل جميعاً. هذا وقد كانت متوسطات المديرين من حاملي مؤهل الدكتوراة هي الأعلى ضمن العامل الثاني "معايير دور المدير كمشرف مقيم"، وربما تعزى هذه النتيجة في رأي الباحثة إلى أن المديرين حاملي مؤهل الدكتوراة لديهم استراتيجيات ومهارات متقدمة اكتسبوها من خلال الدراسة والبحث العلمي وهذا ما أشارت اليه دراسة الزهراني (2011)، في حين

كانت متوسطات المديرين من حاملي مؤهل الدكتوراة هي الأقل ضمن العامل الثالث (معايير التنمية المهنية للعاملين وتطوير أدائهم).

هل توجد فروق في متوسطات إجابات المعلمين على مجال إدارة المدرسة كمؤسسة تعليمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمدير؟

أظهرت نتائج الدراسة أن متوسطات المديرين على اختلاف تأهيلهم العلمي كانت متوسطة. هذا وقد كانت متوسطات المديرين من حاملي مؤهل الدبلوم هي الأعلى. في حين كانت متوسطات المديرين من حاملي مؤهل الماجستير هي الأقل وربما تعزى هذه النتيجة في رأي الباحثة إلى اختلاف التخصصات في برنامج الماجستير، فحملة ماجستير التربية–تركيز ادارة تربوية يتعمقون في المفاهيم الادارية أما غيرهم من حملة الماجستير لا تتوافر لديهم المعرفة المهنية بالادارة وبهذا قد يكون حملة الماجستير من تخصصات أخرى.

هل توجد فروق في متوسطات إجابات المعلمين على مجال تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمدير؟

أظهرت نتائج الدراسة أن متوسطات المديرين على اختلاف تأهيلهم العلمي كانت متوسطة، علماً أن العامل الثاني (معايير الاتصال والتواصل مع أولياء الأمور). قد حصل على أقل متوسط. هذا وقد كانت متوسطات المديرين من حاملي مؤهل الدبلوم هي الأعلى. في حين كانت متوسطات المديرين من حاملي مؤهل الماجستير هي الأقل ضمن العامل الثاني (معايير الاتصال والتواصل مع أولياء الأمور).

هل توجد فروق في متوسطات إجابات المعلمين على مجال العلاقة مع المجتمع المحلي تعزى لمتغير التأهيل التربوي للمدير؟

أظهرت نتائج الدراسة أن متوسطات المؤهلين وغير المؤهلين تربوياً كانت جميعها متوسطة على كافة المجالات، علماً أن غير المؤهلين تربوياً أقل من المؤهلين تربوياً بالنسبة للمديرين في كافة المجالات، وربما تعزى هذه النتيجة في رأي الباحثة إلى أن التأهيل التربوي للمدير يرفع من أداء المدير وتتفق هذه النتيجة مع العيسى (2012).

5.4 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق في متوسطات إجابات المعلمين على مجالات المعايير المهنية لمدير المدرسة؛ من وجهة نظر معلمي مدارس محافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغيرات (مستوى المدرسة، نوع المدرسة وتصنيف المدرسة) ؟

وقد انبثق عن هذا السؤال ثلاثة أسئلة فرعية:

هل توجد فروق في متوسطات إجابات المعلمين على مجالات المعايير المهنية لدى مدير المدرسة تعزى لمتغير مستوى المدرسة؟

أظهرت نتائج الدراسة أن متوسطات المديرين كانت متوسطة، علماً أن المجالين الأول والثاني (قيادة عملية التعليم والتعلم وإدارة المدرسة كمؤسسة تعليمية) في المدارس العليا قد حصل على أقل متوسط. هذا وقد كانت متوسطات مديري المدارس الثانوية هي الأعلى في المجال الثاني وربما تعزى هذه النتيجة في رأي الباحثة لما تعيشه المدرسة الثانوية من حالة

احترام وتقدير بين الزملاء وبين المدير/ة حيث تحرص قيادة المدرسة على كسب المعلمين والمعلمات نحوها لكي تستطيع القيام بواجباتها الادارية التي لا تنقطع بل في ازدياد لذلك تحرص القيادة على عدم التفريق بينهم والتعامل معهم وتوزيع المهام بالتساوي قدر المستطاع هذا من جانب ومن جانب آخر ان معلمي المرحلة الثانوية من أمهر المعلمين وأكثرهم كفاءة لذلك تحرص ادارة المدرسة على التمسك بهم من خلال ايجاد مناخ تنظيمي ايجابي واقامة علاقات انسانية جيدة مما ينعكس ايجاباً على نظرة المعلمين نحو الادارة المدرسية وهذا يتفق مع دراسة الحديدي (2014)، وفي المجال الثالث (تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي) حصلت المدارس الدنيا على أقل متوسط، على العكس من ذلك أظهرت دراسة (منصور، 2013) حصول مديري مدارس التعليم الأساسي على أعلى متوسط.

هل توجد فروق في متوسطات إجابات المعلمين على مجالات المعايير المهنية لدى مدير المدرسة تعزى لمتغير نوع المدرسة؟

أظهرت نتائج الدراسة أن متوسطات المديرين على اختلاف نوع المدرسة كانت متوسطة، علماً أن المجالين الأول والثاني (قيادة عملية التعليم والتعلم وإدارة المدرسة كمؤسسة تعليمية) في مدارس الإناث قد حصل على أقل متوسط. هذا وقد كانت متوسطات مديري المدارس المختلطة هي الأعلى في المجالين الثاني والثالث، وربما تعزى هذه النتيجة في رأي الباحثة إلى قدرة مدير/ة المدرسة المختلطة على التواصل مع الجنسين على حد سواء فيقوم على تنمية الجهود من أجل تنمية الثقة والفهم والاحترام المتبادل بين الادارة وأفراد القوى العاملة بهدف تحقيق الأهداف بكفاءة وفاعلية ويتفق ذلك مع دراسة الحديدي (2014).

هل توجد فروق في متوسطات إجابات المعلمين على مجالات المعايير المهنية لدى مدير المدرسة تعزى لمتغير تصنيف المدرسة؟

أظهرت نتائج الدراسة أن متوسطات المديرين على اختلاف تصنيف المدرسة كانت متوسطة، علماً أن المجال الأول(قيادة عملية التعليم والتعلم) في المدارس الحكومية والخاصة والوكالة قد حصل على أقل متوسط. هذا وقد كانت متوسطات مديري المدارس الخاصة هي الأعلى في المجال الثاني، وربما تعزى هذه النتيجة في رأي الباحثة إلى أن هناك منافسة بين مديري المدارس الخاصة في استقطاب أولياء الأمور والطلبة في التسجيل في مدارسهم فيتحمل المدير المسؤولية الأولى في ذلك وتتفق مع دراسة أبو حامد (2013).

5.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: ما اقتراحات المعلمين لتحسين المعايير المهنية لمديري المدارس ؟

اقترح المعلمون عدداً من المعايير المهنية التي من شأنها تحسين المعايير المهنية لمدير المدرسة انطلاقاً من احتياجات المعلمين المهنية وليس من احتياجات المديرين المهنية حيث تمحورت اقتراحات المعلمين حول (تفويض مدير المدرسة بصلاحيات تتلاءم وأدواره، تغيير طرق التقويم والتقييم المتبعة في المدرسة، تحفيز المعلمين بشكل أكبر، تيسير استخدام التكنولوجيا بصورة أكثر فاعلية في عملية التعليم، إشراك المعلمين في عمليات التخطيط واجراء تغييرات في شكل الخطط المدرسية، تحقيق مبدأ الشفافية والنزاهة من قبل المديرين في أدوارهم، تفعيل مجلس الضبط للحد من العنف المدرسي، العمل على توطيد العلاقة بين

المعلمين والمجتمع المحلي، ودمج المجتمع المحلي في حل المشاكل السلوكية)، وكما نلاحظ أن اقتراحات المعلمين كانت موجودة ضمنياً في أداة الدراسة.

5.6 ملخص الفصل

أظهرت نتائج الدراسة أن درجة توافر المعايير المهنية لدى المديرين متوسطة، وهناك اختلاف في ترتيب درجة ممارسة المديرين للمجالات المستخدمة في الدراسة من وجهة نظر المعلمين. وأن أكثر المجالات توافراً لدى المديرين مجال إدارة المدرسة كمؤسسة تعليمية يليه مجال تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي وأخيراً مجال قيادة عملية التعليم والتعلم. وأن معايير دور المدير كمشرف مقيم كان أكثر العوامل توافراً لدى المديرين من وجهة نظر المعلمين في مجال قيادة عملية التعليم والتعلم، وأن معايير التخطيط وصناعة القرارات كان أكثر العوامل توافراً لدى المديرين من وجهة نظر المعلمين في مجال إدارة المدرسة كمؤسسة تعليمية، إضافة إلى أن معايير توثيق العلاقة مع المجتمع المحلي كان أكثر العوامل توافراً لدى المديرين من وجهة نظر المعلمين في مجال تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي.

5.7 التوصيات

توصي الدراسة بما يأتي:

1. ضرورة إعداد خطة شاملة لتدريب جميع المديرين وهم على رأس عملهم لإعدادهم وفق المعايير المهنية.
2. ضرورة العمل على تهيئة الظروف المناسبة لجعل اتصال المديرين بالمعلمين فعالاً وكذلك الظروف التي ترفع من كفاءة المدير الذاتية.
3. عقد دورات لمديري المدارس تتعلق بتحليل وتطوير المناهج.
4. على مديري المدارس تكوين شراكة حقيقية بين المدرسة والمجتمع بتعزيز الاستثمار الأمثل للموارد البشرية بايجاد بيئة عمل متعاونة مع المؤسسات الخارجية.

5.7.1 توصيات خاصة بوزارة التربية والتعليم الفلسطينية:

1. أن تقوم وزارة التربية والتعليم بعقد ورشات بصورة دورية لتوعية المعلمين والمديرين بالمعايير المهنية لمدير المدرسة.
2. تفعيل نظام الحوافز من خلال تكريم أفضل مدير في كل مجال من مجالات المعايير.
3. متابعة أعمال ونشاطات مديري المدارس باستمرار وتقويمها.

5.7.2 توصيات بدراسات مستقبلية:

1. إجراء دراسة مشابهة تشمل جميع المدارس الحكومية والخاصة ووكالة الغوث الدولية في كافة مديريات الوطن.
2. إجراء أبحاث كيفية للتعرف على درجة توافر المعايير بصورة أكثر عمقاً.

قائـمـة المـراجع

المراجع العــربيـــة

الأمير، محمود والعواملة، عبد الله. (2011). درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدرسة الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 7**(1) 59-76.

أبو اسنينة، عوينة. (2013). درجة توفر الكفايات الفنية لدى مديري مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز والمراكز الريادية من وجهة نظر معلميها في الأردن. **مجلة دراسات العلوم التربوية، 40**(2)، 598-618.

أبو حامد، عارف. (2013). **تقييم أداء المدير كقائد تعليمي من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في مدينة القدس.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بيرزيت، بيرزيت، فلسطين.

أبو حصيرة، نيفين. (2008). **فاعلية مدير المدرسة في وكالة الغوث الدولية بغزة من وجهة نظر المشرفين التربويين في ضوء معايير الجودة الشاملة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

أبو دية، ربى الحشيم. (2012) .**مستوى ممارسة تفويض السلطة لدى مديري المدارس في مديرية القدس الشرقية من وجهة نظر المدراء والمعلمين .** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بيرزيت، بيرزيت، فلسطين.

أبو الرب، أمل. (2010). **توجهات مديري المدارس في الضفة الغربية نحو التكنولوجيا واستخدامها في أعمالهم الادارية ومعوقات ذلك**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بيرزيت، بيرزيت، فلسطين.

أبو زعيتر، منير. (2009). **درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لمحافظات غزة للمهارات القيادية وسبل تطويرها**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

أبو شيخة، أحمد .(1988). **المعارف والمهارات اللازمة لمدير المدرسة الثانوية لانجاح دوره في خدمة المجتمع المحلي وتنميته .** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

أبو عبدة، فاطمة. (2011). **درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

أبو العلا، ليلى. (2013). **مفاهيم ورؤى في الإدارة والقيادة التربوية بين الأصالة والحداثة (ط1)**. عمان، الأردن: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.

أبو علي، عبد القادر. (2010). **العوامل المدرسية المؤثرة في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة في ضوء مفهوم تحليل النظم الادارية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

أبو الكشك، محمد. (2006). **الادارة المدرسية المعاصرة**، عمان، الأردن: دار جرير للنشر والتوزيع.

أبـو الهيجـاء، شـيرين. (2013). **ادارة الجـودة الشـاملة فـي التعلـيم**، عمـان، الأردن: دار مكتبة الكندي للنشر والتوزيع.

أحمد، أحمد. (2003). **الجودة الشاملة في الادارة التعليمية والمدرسية (ط1)**. الاسكندرية، مصر: دار الوفاء للنشر والتوزيع.

أحمد، حافظ و صبري، محمد. (2003). **إدارة المؤسسات التربوية (ط1)**. القاهرة، مصر: عالم الكتب.

الأخرس، إسماعيل. (2008). **مدير المدرسة الفعال واتجاهات الإدارة التربوية الحديثة (ط1)**. عمان، الأردن: دار الراية للنشر والتوزيع.

اخوارشـيدة، عاليـة. (2006). **المسـاءلة والفاعليـة فـي الادارة التربويـة (ط1)**. عمـان، الأردن: دار ومكتبة الحامد.

أسعد، وليد. (2005). **الادارة المدرسية (ط1)**. عمان، الأردن: مكتبة المجتمع العربي.

آل مسلط، محمد. (2006). **فاعلية ادارة المدرسة الثانوية الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس والمعلمين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

أمين، ميادة **.(2008). إسهام مدير المدرسة في الارتقاء بمهنة التعليم في مدارس القدس الشرقية الابتدائية من وجهة نظر المديرين والمعلمين .** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بيرزيت، بيرزيت، فلسطين.

أورلـيخ، دونالـد و جبسـون، هـاري وكالاهـان، ريتشـارد وهـاردر، روبـرت. (2003). **استراتيجيات التعليم (الدليل نحو تدريب أفضل)**، ترجمة عبد الله أبو نبعة: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

أوشيا، مارك. (2007). **المعايير التربوية دليل القيادة التربوية الناجحة**، ترجمة محمد عبد الجواد، موسى أبو طه . غزة، فلسطين: توزيع دار الكتاب الجامعي.

أيوب، حنان. (2012). **درجة فاعلية المدراء في قيادة التغيير اللازمة للتطوير الاداري في المدارس الحكومية الأساسية في فلسطين من وجهات نظرهم**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين

البدري، طارق. (2005). **الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية (ط2)**. عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

البدري، طارق. (2005). **أساسيات الإدارة التعليمية ومفاهيمها (ط2)**. عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

بطاح، أحمد. (2005). **قضايا معاصرة في الإدراة التربوية (ط1)**. عمان، الأردن: دار الشروق.

بلبيسي، فاتنة .(2007) . **درجة ممارسة المهام القيادية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين** . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

بلواني، أنجود. (2008). **دور الادارة المدرسية في تنمية الابداع في المدارس الحكومية في محافظات شمال فلسطين ومعيقاتها من وجهة نظر مديريها**. رسالة ماجستير غير ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

البنا، هالة. (2013). **الادارة المدرسية المعاصرة (ط1)**. عمان، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

تيم، حسن. (2009). واقع الممارسات الاشرافية لدى المشرف التربوي في المدارس الحكومية في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث–ب، 23**(3)، 783–804.

الجدي، عائدة. (2008). **دور الادارة المدرسية في معالجة مشكلات طالبات المرحلة الثانوية بمحافظات غزة وسبل تفعيله**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

الجرايدة، محمد. (2014). أنموذج مقترح لتقييم الكفاءة التربوية للمدرسة في وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان. **مجلة المنارة، 20**(2/ب)، 75–100.

الجرجاوي، زياد ونشوان، جميل. (2006). تقويم أداء المعلمين المهني في وكالة الغوث الدولية بحوث المؤتمر الدولي الأول لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء، 62.

الجعافرة، عبد السلام. (2014). درجة تطبيق معايير جودة التعليم في مدارس مديريتي تربية الكرك والعقبة في اقليم جنوب الأردن من وجهة نظر المشرفين التربويين

والمعلمين. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، 32**(1)، 67-99.

الجوارنة، المعتصم وصوص، ديمة. (2008). **التربية وإدارة التغيير (ط1)**. عمان، الأردن: دار الخليج.

جيعان، منى. (2013). **واقع القيادة التربوية في مدارس القدس الشرقية في ضوء القيادة التحويلية، كما يراها المعلمون والمديرون**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بيرزيت، بيرزيت، فلسطين.

الحايك، منى. (2000). **تصورات المعلمين ومديري المدارس لدور المدرسة في خدمة المجتمع المحلي في محافظة اربد**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك: اربد، الأردن.

حتاملة، موسى. (1996). مدى فاعلية المدرسة في خدمة المجتمع الريفي، **مجلة التربية، 25** (119)، 120-137.

الحربي، قاسم. (2008). **القيادة التربوية الحديثة (ط1)**. عمان، الأردن: الجنادرية للنشر والتوزيع.

الحربي، قاسم. (2013). **القيادة التربوية الحديثة (ط2)**. عمان، الأردن: الجنادرية للنشر والتوزيع.

الحريري، رافدة. (2012). **اتجاهات ادارية معاصرة (ط1)**. عمان، الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.

الحريري، رافدة. (2007). **التخطيط الاستراتيجي في المنظومة المدرسية (ط1)**. عمان، الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.

حسان، حسن والعجمي، محمد. (2010). **الادارة التربوية (ط1)**. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

حمد، الهام. (2014). **درجة ممارسة مدير المدرسة بصفته مشرفاً مقيماً في التنمية المهنية للمعلمين في المدارس الخاصة في الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين فيها**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

حمدان، محمد. (2006). **مشاكل الادارة المدرسية وطرق معالجتها (ط1)**. عمان، الأردن: دار كنوز للمعرفة والنشر والتوزيع.

خليل، عمر وعبد المعطي، أحمد (2000). **معايير ضمان جودة واعتماد المدرسة المصرية في ضوء تجارب وخبرات بعض الدول المتقدمة**، المؤتمر العلمي الثامن للتربية– جامعة الفيوم.

خليل، نبيل. (2014). **ادارة المؤسسات التربوية في بدايات الالفية الثالثة (ط1)**. القاهرة، مصر: دار الفجر للنشر والتوزيع.

الخواجا، عبد الفتاح. (2009). **تطوير الادارة المدرسية والقيادة الادارية (ط1)**. عمان، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

دعنا، زينات. (2009). **التدخل المعرفي والتحصيل الأكاديمي في رفع المعايير المهنية (ط1)**. عمان، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع والطباعة.

دياب، سهيل. (2006). مؤشرات الجودة في التعليم الجامعي الفلسطيني. **مجلة الجودة.**

الديميلي، بهيجة. (2001). آلية مقترحة لتقييم أداء مدير المدرسة الابتدائية بدولة البحرين لادواره في ضوء معايير الأداء الفعال، **مجلة العلوم التربوية والنفسية، 2** (3)، 172-173.

الدهان، حسن، العامري، سعيد. (2008). المعايير التربوية: دراسة وصفية ، **مجلة العلوم التربوية، 4** ، 309-338.

ربيع، هادي. (2006). **الادارة المدرسية والاشراف التربوي الحديث**، عمان، الأردن: مكتبة المجتمع العربي.

رسمي، محمد. (2004). **أساسيات الإدارة التربوية (ط1)**. الاسكندرية، مصر: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

ريفز، دوغلاس. (2011). **قيادة التغيير في المدارس كيف تنتصر على الأساطير**، ترجمة ماجد حرب (ط1). عمان، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

الزهراني، أحمد. (2011). إدارة الجودة الشاملة وامكانية تطبيقها في المدارس السعودية في الخارج، **مجلة أنسنة للبحوث والدراسات، 3**، 6-29.

الزهراني، الهام. (2012). **الكفايات المهنية لقيادة التغيير لدى مديرات مدارس التعليم العام الحكومي بمدينة مكة المكرمة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

سكارنة، بلال. (2011). **الإبداع الإداري (ط1)**. عمان، الأردن: دار المسيرة للطباعة والنشر.

سليمان، عرفات وضحاوي، بيومي. (1998). **الادارة التربوية الحديثة**. القاهرة، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

سمارة، فوزي. (2007). **الادارة التربوية**. عمان. المملكة الأردنية الهاشمية: الطريق.

سمحان، فاتن. (2014). **دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في محافظات الضفة الغربية في ادارة غرف المصادر من وجهة نظر معلمي هذه الغرف**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بيرزيت، بيرزيت، فلسطين.

شاهين، عبير. (2011). **درجة ممارسة المديرين الجدد للمهارات القيادية في المدارس الحكومية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم وسبل تنميتها**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

شديفات، يحيى. (2001). درجة ممارسة مدير المدرسة الثانوية لدوره كقائد تعليمي في مدارس البادية الشمالية الشرقية من وجهة نظر المعلمين في الأردن. **أبحاث اليرموك العلوم الإنسانية والاجتماعية،17(2)،289-311.**

صائغ، عبد الرحمن. (1995). مقياس فعالية أداء مدير المدرسة لأدواره المتوقعة، **مجلة حولية كلية التربية–جامعة قطر**، (12)، 279– 330.

صالح، محمد. (2010). **مدى المام مديري المدارس الثانوية بمعايير ادارة الجودة الشاملة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، مؤتة: الأردن.

الطعاني، حسن. (2012). درجة ممارسة مديري المدارس لمهامهم الاشرافية من وجهة نظر المعلمين في الأردن، **مجلة جامعة دمشق، 28**(2)، 453–489.

الطويل، هاني. (2006). **الإدارة التعليمية مفاهيم وآفاق (ط3)**. عمان، الأردن: دار وائل للنشر.

عابدين، محمد. (2001). **الادارة المدرسية الحديثة (ط1)**. عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

عاشور، محمد. (2010). دور مدير المدرسة في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي في سلطنة عمان، **مجلة العلوم التربوية والنفسية، 11** (4)، 76– 106.

العامودي، علي. (2011). **درجة توفر متطلبات التخطيط الاستراتيجي المدرسي ودرجة أهميتها وذلك من وجهة نظر الهيئة التعليمية في المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

عبد العاطي، فاطمة. (2008). شراكة المدرسة الابتدائية مع الأسر المصرية (دراسة تقويمية في ضوء المعايير القومية).

العتيبي، أحمد. (2013). **درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بقيمهم التنظيمية من وجهة نظر المعلمين في دولة الكويت**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

عريفج، سامي. (2004). **الإدارة التربوية المعاصرة (ط2)**. عمان، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

عزب، محسن. (2008). **تطوير الادارة المدرسية في ضوء معايير الجودة الشاملة**، الاسكندرية، مصر: دار الفتح للتجليد الفني.

العساف، ليلى والصرايرة، خالد. (2011). **أنموذج مقترح لتطوير ادارة المؤسسة التعليمية في الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، مؤتة، الأردن.

العسيلي، رجاء. (2007). تقدير درجة فعالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة في مدينة الخليل، **مجلة العلوم التربوية والنفسية، 8**(4)، 180-208.

العصيمي، خالد. (2010). دور الادارة المدرسية في دعم الابتكار لدى الطلاب، **مجلة جامعة ام القرى للعلوم التربوية والنفسية، 2**(2)، 174-238.

عطوي، جودت. (2014). **الادارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية**، عمان، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

علقم، اسماعيل. (2013). **العلاقة بين النمط القيادي لمديري المدارس الثانوية الحكومية ودافعية المعلمين في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بيرزيت، بيرزيت، فلسطين.

العمايرة، محمد. (2002). **مبادئ الادارة التربوية (ط3)**. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العمرات، محمد. (2010). درجة فاعلية أداء مديري المدارس في مديرية تربية البتراء من وجهة نظر المعلمين فيها، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 6**(4)، 349-359.

الغامدي، أميرة. (1991). **الدور المثالي والرسمي والواقعي لمديرة المدرسة الثانوية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، السعودية.

الغنام، نعيمة (2001) **فاعلية أداء مديرة المدرسة الابتدائية بالمنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية في ضوء معايير ادارة الجودة الشاملة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البحرين ، مملكة البحرين.

غنيمة، رهف (2013) درجة فاعلية أداء مديري المدارس في إدارة الأزمات في المدارس الّثانوية، **مجلة جامعة دمشق، 29**(1)، 551-552

الفار، شهناز. (2013). **كفايات القيادة التحويلية لمديري المدارس برنامج تدريبي مقترح**، عمان، الاردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الفاضل، محمد. (2010). **كفايات المدير العصري للمؤسسات الادارية والتربوية (ط1)**. عمان، الاردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.

فلاح، عبد الرحمن. (2012 ال). **مستوى كفايات المهنية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت وعلاقته بدرجة مشاركة المعلمين في صناعة القرار**

من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

الفواعرة، سامي.(1990). **دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم في مدارس لواء عجلون.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

فيفر، ايزابيل ودنلاب، جين. (1997). **الاشراف التربوي على المعلمين- دليل لتحسين التدريس،** ترجمة محمد عيد ديراني، ومراجعة عمر الشيخ **(ط2)**. عمان، الأردن: توزيع دار روائع مجدلاوي.

قادة، يزيد. (2012). **واقع تطبيق ادارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجزائرية.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أبي بكر، الجزائر.

كابور، هند. (2010). مهارات اتصال المدير بمعلميه من وجهة نظر المعلم وعلاقتها بكفاءة المعلم الذاتية، **مجلة جامعة دمشق، 26**، 273-322.

كسابري، داود. (2015). **تطوير معايير اختيار القادة التربويين في المدارس الخاصة في فلسطين في ضوء الواقع وأبعاده الشخصية.** رسالة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

محي الدين، ايناس. (2009). **مدير المدرسة ودوره في الإدارة المدرسية الناجحة والفعالة (ط1)**، عمان، الأردن: دار جليس الزمان للنشر والتوزيع.

مريزيق، هشام. (2008). **دراسات في الإدارة التربوية (ط1)**. عمان، الأردن: دار غيداء للنشر والتوزيع.

مساد، عمر. (2005). **الادارة المدرسية ودورها في الاشراف التربوي (ط1)**. عمان، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

المشيوخي، موسى. (1997). **واقع التعاون بين الادارة المدرسية والمجتمع المحلي في المرحلة الثانوية بمحافظة غزة**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

مصطفى، أحمد. (2008). المركز العربي للتدريب المهني واعداد المدربين، **المعايير والاختبارات المهنية على المستوى العربي**، مصر.

مغربي، صفاء. (2015). **شراكة الأهل مع المدارس الحكومية في مدينة القدس وسبل تطويرها في ضوء بعض النماذج العالمية المتخصصة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بيرزيت، بيرزيت، فلسطين.

المليحات، شحدة. (1993). **فاعلية ادارة المدرسة الثانوية الحكومية في تنمية المجتمع المحلي من وجهة نظر كل المديرين والمعلمين وأولياء الأمور في مديرية التربية والتعليم لعمان الكبرى الأولى**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

المناعمة، عمر .(2005) .**دور الإدارة المدرسية في المدارس الحكومية والخاصة في محافظات غزة في تحسين العملية التعليمية دراسة مقارنة**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

منسي، محمود. (2003). **الإبداع والموهبة في التعليم العام**. الاسكندرية، مصر: دار المعرفة الجامعية.

منصور، سمية. (2013). متطلبات تفعيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع في ضوء المدرسةالمجتمعية. **مجلة جامعة دمشق، 29**، 277-325.

الموسوي، نعيمة. (2001). **فاعلية أداء مديرة المدرسة الابتدائية بالمنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة**. رسالة ماجستير غير منشورة، السعودية.

المومني، فايزة.(1995). **دور مدير المدرسة الثانوية في التغيير الاجتماعي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

نحيلي، علي. (2010). دور مديري المدارس في رفع كفاية المعلمين، **مجلة جامعة دمشق، 26**(1)، 137-173.

هور، توماس.(2009). فن القيادة المدرسية، ترجمة وليد شحادة، أبو ظبي، الامارات العربية المتحدة: هيئة أبو ظبي للثقافة والتراث.

وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. (2014). هيئة تطوير مهنة التعليم، **المعايير المهنية لمدير المدرسة**، رام الله, فلسطين.

وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. (2015). هيئة تطوير مهنة التعليم، **التحسين المدرسي المبني على المعايير**، رام الله, فلسطين.

الوكيل، حلمي وبشير، حسين. (2005). **الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى (مرحلة التعليم الأساسي)**، القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

المراجع الأجنبية

Avolio, B.& Bass, B. 1990. *Transformational Leadership Development: Manual for the Multifactor Leadership Questionnaire,* Consulting Psychologists Press**.**

Australian Professional Standard for Principals, 2014.AITSL Australian Institute for teaching and school leadership Retrieved May, 28, 2016 from http://www.aitsl.edu.au/australian-professional-standard-for-principals.

Babo, G., & Villadervde, Ch. (2013). Principal evaluation using a comprehensive portfolio development approach to facilitate professional growth and renewal, *ISEA, 41*(2), 93-101.

Center on International Education Benchmarking, 2015. Retrieved May, 28, 2016 From http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/singapore-overview/singapore-teacher-and-principal-quality

Davies, B. (2007). From school development plans to astrategic planning framework. Retrieved May, 3, 2015 from http://www.ncsl.org.uk/media/f7b/kpool-evidence.pdf

Dimmock, C. (2010). *School based management and school effectiveness,* Routledge, London, New York.

Educational Leadership Policy Standards: ISLLC 2008, *National Policy Board for Educational Administration*, Washington, DC.

Fever , D., & Robinson , V.(2014). The interpersonal challenges of instructionalleadership : principals ' Effectiveness in Conversations about performance Issues.

Educational Administration Quarterly ,*51*(1) ,58-95 . Retrieved April 9,2015, from http://www.eaq.sagepub.com.

Plowright, D. (2007). Self Evaluation and OFSTED Inspection Developing an Integrative Model of School Improvement. Educational *Management Administration Leadership, 35*(3), 373-393.

Fuller,E.,& Hollingworth , L.(2013).A Bridge Too Far ? Challenges in Evaluating Principal Effectiveness. *Educational Administration Quarterly,50*(3)466-499 .

Goldberg, M. & Harvey, J. (1983). A Nation at risk: The Report of the NationalCommission on Excellence in Education. *Phi Delta Kappa International, 65*(1), 14-18. . Retrieved May 20,2016, from http://www.jstor.org/stable.

Grissom, J.,& Loeb ,S.(2011). Triangulating principal Effectiveness : How perspectives of parents , Teacher , and Assistant principals Identify the Central

Importance of Managerial Skills . *American Educational Research Journal ,48*(5), 1091-1123.Retrieved April 9.2015 from http://www.jstore.org/stable/41306379.

Harber, C.,& Davies, L., (2009). *School Management and effectiveness in developing countries*, Cassell, Great Britain.

Hatchett, M., (1992). *Construction Craft Supervision*, London B.T Bastford.

Henson, K. (2010). *Supervision: A collaborative approach to instructionalimprovement*. Long Grove, IL: Waveland.

Hoy, W., & Miskel, C., (2007). Educational Administration Theory, Research and Practice

Lunenburg, F., (2010*).* The Principal and the School:What Do Principals Do? *National Forum of Educational ,Administration and Supervision journal, 27*(4),1-13. Retrieved April 25 ,2015, from http://www.eaq.sagepub.com

Ohanian, S. (1999). One Size Fits Few: The Folly of Educational Standards Retrieved May 29 ,2016, from http://www.eric.ed.gov/?=ED429369.

National Policy Board for Educational Administration. (2015). Professional Standards for Educational Leaders 2015 Retrieved June 15 ,2016, from http://www.ccsso.org/Documents/2015/ProfessionalStandardsforEducationalLeaders2015forNPBEAFINAL.pdf

Quilici, S., & Joki, R. (2011). Investigating roles of online school principals. *Idaho University, 4* (2), 141-160.

Ramaswami, S. (2013). The ISLLC 2008 Standards Footprints: New Jersey School Principals Perception of their Application and Importance. *ISEA 41*(3), 45-54. Retrieved May 2,2015, from http://www.eaq.sagepub.com

Schechter, Ch. (2012). The professional learning community as Israeli school superintendents principals and teacher, *Springe Science & Business Media Dordrecht*, 717-734. Retrieved May 2,2015, from http://www.tcrecord.org

Singb, P. & Bhandarker, A. (2003**)** *Corporate success and transformational leadership*. New Delhi: New Age International. Retrieved April 12,2015, from https://okpalad.wordpress.com/2015/04/06/my-vision-of-leadership

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). Using multivariate statistics. Boston: Pearson/Allyn & Bacon.

Tarter, C.,& Hoy, W. (1998). Toward a contingency theory of decision making. *Journal of Educational Administration 36*(3), 212-228.

U.S. Department of Education. (2003b). Preliminary overview of programs and changes included in the No Child Left Behind Act of 2001. Retrieved Aug 1,2016, from http://www.ed.gov/nclb/overview/intro/progsum/sum_pg2.html

U.S. Department of Education. (1983a, April). A nation at risk. Appendix A. . Retrieved Aug 1,2016, from http://www.ed.gov/pubs/NatAtRisk/appenda.html.

U.S. Department of Education. (1983c, April). A nation at risk: The imperative for educational reform. Open letter to the American people. . Retrieved Aug 1,2016, from http://www.ed.gov/pubs/NatAtRisk/index.html

Williams, B., Onsman, A., & Brown, T. (2012). Exploratory factor analysis:A five- step guide for movices. *Journal of Emergency Primary Health Care, 8(*3), 1-9.

Zimmerman, J. (2011). Principals preparing for change: The Importance of Reflection and Professional Learning. *American Secondary Education, 39*(2), 107-114.

الملاحق

ملحق
رقم (1)
كتاب تحكيم أداة الدراسة

السادة المحكمون المحترمون

تحية طيبة وبعد:

تقوم الباحثة بدراسة تهدف إلى معرفة درجة توافر المعايير المهنية لدى المديرين في محافظة رام الله والبيرة، لذا الرجاء من حضرتكم التكرم بقراءة الاستبانة ، وتحكيمها والتعديل عليها بالاضافة أو الحذف أو بحسب ما ترونه مناسباً.

لكم جزيل الشكر

الباحثة

شيرين الترهي

ملحق
رقم (2)
الاستبانة بصورتها الأولية

كلية التربية

برنامج الدراسات العليا

حضرة المعلم/ة المحترم/ة

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بدراسة درجة توافر المعايير المهنية لدى مديري ومديرات مدارس محافظة رام الله والبيرة ، ولتحقيق أغراض هذه الدراسة، قامت الباحثة بإعداد استبانة بالاعتماد على ما جاء في أدبيات البحث، والدراسات السابقة، يرجى التكرم بالإجابة عنها، حيث تستغرق تعبئة الاستبانة (10–15) دقيقة من وقتك، علماً أن البيانات هي لأغراض البحث العلمي وستعامل بأمانة وسرية تامة.

شاكرة لكم حسن تعاونكم .

الباحثة: شيرين الترهي

للاستفسار عن بنود الاستبانة يمكن التواصل من خلال البريد الالكتروني
shireentirhi@ymail.com

أولاً: البيانات العامة

أرجو وضع إشارة دائرة ◯ على الرقم المناسب الذي تنطبق عليه الإجابة:

جنس المدير:

1. ذكر 2. أنثى

سنوات الخبرة للمدير:

1.أقل من سنة

2. (1-5) سنوات

3. (6-10) سنوات

4.(11-15) سنة

5 . أكثر من 15 سنة

المؤهل العلمي للمدير:

1- دبلوم 2- بكالوريس 3- ماجستير

4- دكتوراة

جنس المعلم:

1. ذكر 2. أنثى

سنوات الخبرة للمعلم:

1.أقل من سنة

2. (1-5) سنوات

3. (6-10) سنوات

4.(11-15) سنة

5 . أكثر من 15 سنة.

المؤهل العلمي للمعلم:

1- دبلوم 2- بكالوريس 3- ماجستير 4- دكتوراة

مستوى المدرسة:

1- أساسية دنيا 2- أساسية عليا 3- ثانوية

جنس المدرسة:

1- ذكور 2- اناث 3- مختلطة

تصنيف المدرسة:

1-حكومية 2- خاصة 3- وكالة

ثانياً: فقرات الاستبانة

الرجاء وضع إشارة ◯ حول الرقم المناسب أمام كل فقرة مع الانتباه لمفتاح الإجابات التالي:

1= بدرجة قليلة جداً 2= بدرجة قليلة 3= بدرجة متوسطة 4= بدرجة كبيرة 5= بدرجة كبيرة جداً

الفقرات	بدرجة قليلة جداً	بدرجة قليلة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة	بدرجة كبيرة جداً
المجال الأول: مجال قيادة عملية التعليم والتعلم					
1-يناقش مع المعلمين أهداف المنهاج الفلسطيني	1	2	3	4	5
2-يزود المعلمين بمبادئ التعلم النشط والفعال	1	2	3	4	5
3-يوفر فرص النمو المهني لطاقم المعلمين في المدرسة	1	2	3	4	5
4-يشرك المعلمين في تحديد احتياجاتهم المهنية	1	2	3	4	5
5-يفعل دور(لجان المباحث) ونشاطاتها الفاعلة	1	2	3	4	5
6-يطلع المعلمين على تقاريرهم	1	2	3	4	5
7- يشجع تبادل الخبرات بين المعلمين	1	2	3	4	5
8- ينفذ زيارات اشرافية وارشادية تتسم بالشمولية والموضوعية	1	2	3	4	5
9-يقدم تغذية راجعة للمعلمين عن أدائهم	1	2	3	4	5
10- يعمل على تقديم تغذية راجعة تسهم في تحسين أداء المعلمين	1	2	3	4	5
11- يصمم أدوات تقويم تسهم في تحسين البرامج التعليمية	1	2	3	4	5
12- يتعاون مع المشرفين في تحليل البيانات المتعلقة بأداء الطلبة في المدرسة	1	2	3	4	5
13-يفعل دور المرشد التربوي في تصميم الأنشطة المنهجية واللامنهجية	1	2	3	4	5
14-يستخدم المعايير المهنية للمعلمين كأساس مرجعي لتقويم أدائهم	1	2	3	4	5

الفقرات	بدرجة قليلة جداً	بدرجة قليلة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة	بدرجة كبيرة جداً
15-يساعد المعلمين في تحديد الأهداف العامة خلال إعدادهم لخطتهم السنوية والفصلية واليومية	1	2	3	4	5
16- يعمل على توفير ما يحتاجه المعلمون من وسائل وأدوات تعليمية	1	2	3	4	5
17-يقوم بتوزيع نشرات خاصة بأهمية الاختبارات وآلية إعداد الاختبار الجيد.	1	2	3	4	5
18- يساعد المعلمين في تحليل محتوى المنهاج	1	2	3	4	5
19-يطبق أساليب اشرافية تتلاءم و حاجات المعلمين	1	2	3	4	5
20- يعمل على توفير قاعدة بيانات لكل ما يتعلق بالمدرسة	1	2	3	4	5
21-يتأكد من تحديث قاعدة بيانات لكل ما يتعلق بالمدرسة	1	2	3	4	5
22-يعمل على دمج الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة في العملية التعليمية	1	2	3	4	5
23- يشجع توزيع نشرات توعوية في الغرف الصفية وممرات المدرسة تشير الى ادوار المعلم والطلبة بما يخص التعلم النشط والفعال	1	2	3	4	5
24-يعمل على توفير مصادر تعلم متنوعة تدعم تحقيق الأهداف العامة للمنهاج	1	2	3	4	5
25-يعمل على نشر وتعميم نجاحات المعلمين وابداعاتهم	1	2	3	4	5
26-يعمل على تحديد احتياجات المدرسة	1	2	3	4	5
27-يعمل على بناء خطط علاجية لتحسين مستوى التحصيل في المدرسة	1	2	3	4	5
28- ينشر ثقافة حق التعليم للجميع بين المعلمين	1	2	3	4	5
29- يشجع المعلمين على استخدام أساليب تعليمية تراعي الفروق الفردية بين الطلبة	1	2	3	4	5
المجال الثاني: مجال إدارة المدرسة كمؤسسة تعليمية					
1-يعرف المعلمين بالهيكلية الادارية والفنية لنظام التعليم وفلسفته	1	2	3	4	5
2-يتمتع بمعرفة وفهم للقيادة والادارة التربوية ونظرياتها	1	2	3	4	5
3-يمتلك معرفة بالتقنيات التربوية وتكنولوجيا المعلومات	1	2	3	4	5
4-يخطط بشكل جيد في المشاريع (المالية والادارية والفنية)	1	2	3	4	5
5- يعمل على توفير بيئة صحية آمنة وداعمة للعملية التربوية	1	2	3	4	5
6-يشرك العناصر البشرية ذات العلاقة في صنع القرارات التربوية	1	2	3	4	5
7-يوظف التكنولوجيا والتقنيات التربوية في العملية الادارية	1	2	3	4	5

الفقرات	بدرجة قليلة جداً	بدرجة قليلة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة	بدرجة كبيرة جداً
8-يقدر الأعمال الإبداعية والمتميزة لمجتمع المدرسة	1	2	3	4	5
9- يعمل على تحقيق رؤية المدرسة ورسالتها	1	2	3	4	5
10-يفعل دور الاذاعة المدرسية في تعزيز السلوكات الايجابية	1	2	3	4	5
11- يعقد حلقات للنقاش حول أسس المسائلة في النظام التربوي الفلسطيني	1	2	3	4	5
12- يشرك الهيئة التدريسية في بناء الخطط المتعددة الأهداف وفق سياسة الوزارة	1	2	3	4	5
13-يراعي العلاقات الانسانية والاجتماعية في ممارساته الادارية	1	2	3	4	5
14-يشرك طاقم المدرسة في صناعة القرارات التربوية	1	2	3	4	5
15-ييسر للمعلمين استخدام تكنولوجيا المعلومات وتوظيفها في عملهم	1	2	3	4	5
16-يساعد الطلبة في حل مشاكلهم	1	2	3	4	5
17- ييسر التحاق المعلمين بدورات حول استخدام التكنولوجيا والتقنيات الحديثة	1	2	3	4	5
18-يعمل على تكريم المعلمين المبدعين في احتفالات رسمية	1	2	3	4	5
المجال الثالث: مجال تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي والعلاقات الخارجية					
1-يعمل على تشكيل مجلس أولياء أمور الطلبة وفق معايير وأسس تربوية منبثقة من رسالة المدرسة ورؤيتها	1	2	3	4	5
2-ينظم حملات عمل تشاركية تطوعية بالتنسيق مع المجتمع المحلي	1	2	3	4	5
3-ينظم لقاءات توعوية للحد من المظاهر السلبية في المجتمع المحيط	1	2	3	4	5
4-ينظم لقاءات تعاونية ارشادية لتوجيه الطلبة لمسارات تعليمية وفق قدراتهم وحاجات المجتمع المحلي	1	2	3	4	5
5- ينظم لقاءات توعوية لأولياء الأمور من أجل رفع مستويات التحصيل للطلبة	1	2	3	4	5
6- يشجع مشاركة أولياء الأمور في الفعاليات الوطنية والمناسبات	1	2	3	4	5
7- ينظم رحلات ثقافية للطلبة لمواقع تاريخية وتراثية	1	2	3	4	5
8-يقدم شهادات تقدير وكتب شكر متنوعة لمؤسسات مجتمعية ساعدت بتنظيم أنشطة تعزز العلاقة بين المدرسة والمجتمع	1	2	3	4	5
9-يؤكد على ضرورة احتواء خطط المعلمين على أمثلة واقعية مستوحاة من الواقع والمجتمع الفلسطيني	1	2	3	4	5

الفقرات	بدرجة قليلة جداً	بدرجة قليلة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة	بدرجة كبيرة جداً
10- يعمل على نشر بعض المبادرات التعليمية التي يقوم بها المعلمون لتوثيق العلاقة بين المجتمع ومحتوى المقرر الدراسي	1	2	3	4	5
11-يعزز المشاركة في المناسبات الوطنية وفعاليات المديرية والوزارة وأنشطتهما فيها	1	2	3	4	5
12-يعزز المسؤولية المشتركة بين المدرسة والمجتمع المحلي في دعم تعلم الطلبة	1	2	3	4	5
13- يفعل شبكة التواصل الالكتروني بين الأهل والمدرسة	1	2	3	4	5

ملحق
رقم (3)
الاستبانة بصورتها
النهائية

كلية التربية

برنامج الدراسات العليا

حضرة المعلم/ة المحترم/ة

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بدراسة درجة توافر المعايير المهنية لدى مديري ومديرات مدارس محافظة رام الله والبيرة ، ولتحقيق أغراض هذه الدراسة، قامت الباحثة بإعداد استبانة بالاعتماد على ما جاء في أدبيات البحث، والدراسات السابقة، يرجى التكرم بالإجابة عنها، حيث تستغرق تعبئة الاستبانة (10-15) دقيقة من وقتك، علماً أن البيانات هي لأغراض البحث العلمي وستعامل بأمانة وسرية تامة.

للاستفسار عن بنود الاستبانة يمكن التواصل من خلال البريد الالكتروني shireentirhi@ymail.com

شاكرة لكم حسن تعاونكم .

الباحثة: شيرين الترهي

أولاً: معلومات خاصة بمديري المدارس

أرجو وضع إشارة دائرة ◯ على الرقم المناسب الذي تنطبق عليه الإجابة:

جنس المدير/ة :

2. ذكر
3. أنثى

سنوات الخبرة للمدير/ة :

1.أقل من سنة
2. (1-5) سنوات
3. (6-10) سنوات
4.(11-15) سنة
5 . أكثر من 15 سنة

المؤهل العلمي للمدير/ة :

2- دبلوم
3- بكالوريس
4- ماجستير
5- دكتوراة

التأهيل التربوي للمدير/ة :

1- يوجد دبلوم تأهيل تربوي
2- لا يوجد دبلوم تأهيل تربوي

ثانياً: معلومات خاصة بمعلمي المدارس

أرجووضع إشارة دائرة ◯ على الرقم المناسب الذي تنطبق عليه الإجابة:

جنس المعلم/ة:

2. ذكر 2. أنثى

سنوات الخبرة للمعلم/ة:

1.أقل من سنة

2. (1-5) سنوات

3. (6-10) سنوات

4.(11-15) سنة

5 . أكثر من 15 سنة.

المؤهل العلمي للمعلم/ة:

2- دبلوم 2- بكالوريس 3- ماجستير 4- دكتوراه

التأهيل التربوي للمعلم/ة:

1. يوجد دبلوم تأهيل تربوي

2. لا يوجد دبلوم تأهيل تربوي

مستوى المدرسة:

1- أساسية دنيا 2- أساسية عليا 3- ثانوية

نوع المدرسة:

1- ذكور 2- اناث 3- مختلطة

تصنيف المدرسة:

1- حكومية 2- خاصة 3- وكالة

ثالثاً: فقرات الاستبانة

الرجاء وضع إشارة ◯ حول الرقم المناسب أمام كل فقرة مع الانتباه لمفتاح الإجابات التالي:

1= بدرجة قليلة جداً 2= بدرجة قليلة 3= بدرجة متوسطة 4= بدرجة كبيرة 5= بدرجة كبيرة جداً

الفقرات	بدرجة قليلة جداً	بدرجة قليلة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة	بدرجة كبيرة جداً
المجال الأول: مجال قيادة عملية التعليم والتعلم					
1-يناقش مع المعلمين أهداف المنهاج الفلسطيني.	1	2	3	4	5
2-يزود المعلمين بمبادئ التعلم النشط والفعال.	1	2	3	4	5
3-يوفر فرص النمو المهني لطاقم المعلمين في المدرسة.	1	2	3	4	5
4-يشرك المعلمين في تحديد احتياجاتهم المهنية.	1	2	3	4	5
5-يفعل دور(لجان المباحث) ونشاطاتها الفاعلة.	1	2	3	4	5
6-يطلع المعلمين على تقاريرهم الاشرافية.	1	2	3	4	5
7- يشجع تبادل الخبرات بين المعلمين.	1	2	3	4	5
8- ينفذ زيارات اشرافية وارشادية تتسم بالشمولية والموضوعية.	1	2	3	4	5
9- يشجع المعلمين على استخدام أساليب تعليمية تراعي الفروق الفردية بين الطلبة.	1	2	3	4	5
10- يعمل على تقديم تغذية راجعة تسهم في تحسين أداء المعلمين.	1	2	3	4	5
11- يصمم أدوات تقويم تسهم في تحسين البرامج التعليمية.	1	2	3	4	5
12- يتعاون مع المشرفين في تحليل البيانات المتعلقة بأداء الطلبة في المدرسة.	1	2	3	4	5
13-يفعل دور المرشد التربوي في تصميم الأنشطة الصفية واللاصفية.	1	2	3	4	5
14-يستخدم المعايير المهنية للمعلمين كأساس مرجعي لتقويم أدائهم.	1	2	3	4	5
15-يساعد المعلمين في تحديد الأهداف العامة خلال إعدادهم لخطتهم السنوية والفصلية واليومية.	1	2	3	4	5
16- يعمل على توفير ما يحتاجه المعلمون من وسائل وأدوات تعليمية.	1	2	3	4	5
17-يقوم بتوزيع نشرات خاصة بأهمية الاختبارات وآلية إعداد الاختبار الجيد.	1	2	3	4	5
18- يساعد المعلمين في تحليل محتوى المنهاج.	1	2	3	4	5
19-يطبق أساليب اشرافية تتلاءم و حاجات المعلمين.	1	2	3	4	5
20- يعمل على توفير قاعدة بيانات لكل ما يتعلق بالمدرسة.	1	2	3	4	5

الفقرات	بدرجة قليلة جداً	بدرجة قليلة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة	بدرجة كبيرة جداً
21- ينشر ثقافة حق التعليم للجميع بين المعلمين.	1	2	3	4	5
22-يعمل على دمج الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة في العملية التعليمية.	1	2	3	4	5
23- يشجع توزيع نشرات توعوية في الغرف الصفية وممرات المدرسة تشير الى ادوار المعلم والطلبة بما يخص التعلم النشط والفعال.	1	2	3	4	5
24-يعمل على توفير مصادر تعلم متنوعة تدعم تحقيق الأهداف العامة للمنهاج.	1	2	3	4	5
25-يعمل على نشر وتعميم نجاحات المعلمين وابداعاتهم.	1	2	3	4	5
26-يعمل على تحديد احتياجات المدرسة.	1	2	3	4	5
27-يعمل على بناء خطط علاجية لتحسين مستوى التحصيل في المدرسة.	1	2	3	4	5
المجال الثاني: مجال إدارة المدرسة كمؤسسة تعليمية					
1-يعرف المعلمين بالهيكلية الادارية والفنية لنظام التعليم وفلسفته.	1	2	3	4	5
2-يتمتع بمعرفة وفهم بالقيادة التربوية ونظرياتها.	1	2	3	4	5
3-يتمتع بمعرفة وفهم بالادارة التربوية ونظرياتها.	1	2	3	4	5
4- ييسر التحاق المعلمين بدورات حول استخدام التكنولوجيا والتقنيات الحديثة.	1	2	3	4	5
5-يخطط بشكل جيد في المشاريع (المالية والادارية والفنية).	1	2	3	4	5
6- يعمل على توفير بيئة صحية آمنة وداعمة للعملية التربوية.	1	2	3	4	5
7-يشرك العناصر البشرية ذات العلاقة في صنع القرارات التربوية.	1	2	3	4	5
8-يوظف التكنولوجيا والتقنيات التربوية في العملية الادارية.	1	2	3	4	5
9-يقدر الأعمال الإبداعية والمتميزة لمجتمع المدرسة.	1	2	3	4	5
10- يعمل على تحقيق رؤية المدرسة ورسالتها.	1	2	3	4	5
11-يفعل دور الاذاعة المدرسية في تعزيز السلوكات الايجابية.	1	2	3	4	5
12- يعقد حلقات للنقاش حول أسس المسائلة في النظام التربوي الفلسطيني.	1	2	3	4	5
13- يشرك الهيئة التدريسية في بناء الخطط المتعددة الأهداف وفق سياسة الوزارة.	1	2	3	4	5
14-يراعي العلاقات الانسانية والاجتماعية في ممارساته الادارية.	1	2	3	4	5
15-يشرك طاقم المدرسة في صناعة القرارات التربوية.	1	2	3	4	5

الفقرات	بدرجة قليلة جداً	بدرجة قليلة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة	بدرجة كبيرة جداً
16-ييسر للمعلمين استخدام تكنولوجيا المعلومات وتوظيفها في عملهم.	1	2	3	4	5
17-يساعد الطلبة في حل مشاكلهم.	1	2	3	4	5
المجال الثالث: مجال تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي والعلاقات الخارجية					
1-يعمل على تشكيل مجلس أولياء أمور الطلبة وفق معايير وأسس تربوية.	1	2	3	4	5
2-ينظم حملات عمل تشاركية تطوعية بالتنسيق مع المجتمع المحلي.	1	2	3	4	5
3-ينظم لقاءات توعوية للحد من المظاهر السلبية في المجتمع المحيط.	1	2	3	4	5
4-ينظم لقاءات تعاونية ارشادية لتوجيه الطلبة لمسارات تعليمية وفق قدراتهم وحاجات المجتمع المحلي.	1	2	3	4	5
5- ينظم لقاءات توعوية لأولياء الأمور من أجل رفع مستويات التحصيل للطلبة.	1	2	3	4	5
6- يشجع مشاركة أولياء الأمور في الفعاليات الوطنية والمناسبات.	1	2	3	4	5
7- ينظم رحلات ثقافية للطلبة لمواقع تاريخية وتراثية.	1	2	3	4	5
8-يقدم شهادات تقدير وكتب شكر متنوعة لمؤسسات مجتمعية ساعدت بتنظيم أنشطة تعزز العلاقة بين المدرسة والمجتمع.	1	2	3	4	5
9-يؤكد على ضرورة احتواء خطط المعلمين على أمثلة واقعية مستوحاة من الواقع والمجتمع الفلسطيني.	1	2	3	4	5
10- يعمل على نشر بعض المبادرات التعليمية التي يقوم بها المعلمون لتوثيق العلاقة بين المجتمع ومحتوى المقرر الدراسي.	1	2	3	4	5
11-يعزز المسؤولية المشتركة بين المدرسة والمجتمع المحلي في دعم تعلم الطلبة.	1	2	3	4	5
12- يفعل شبكة التواصل بين الأهل والمدرسة.	1	2	3	4	5

رابعاً:

يرجى كتابة خمسة اقتراحات اضافية لتحسين المعايير المهنية لمديري المدارس ولم يرد ذكرها في الاستبانة.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

شكراً لتعاونكم

ملحق
رقم (4)

خطاب موجه من الجامعة لوزارة التربية

والتعليم الفلسطينية لإجراء الدراسة

جامعة بيرزيت
BIRZEIT UNIVERSITY
(02) 2982127 (02)2982174 ☎ بيرزيت 14
كلية التربية – برنامج الماجستير في التربية

1 تشرين اول 2015

حضرة مدير مديرية التربية والتعليم المحترم
رام الله – فلسطين

الموضوع: استكمال دراسة

تحية طيبة وبعد،

تقوم الطالبة شيرين يوسف ترهي بدراسة لاستكمال مساق الرسالة (860) تحت اشرف الدكتور عبدالله بشارات بعنوان" درجة توافر المعايير المهنية لدى مديري ومديرات مدارس محافظة رام الله والبيرة"

يرجى تسهيل مهمة الطالبة المذكورة اعلاه في توزيع استبانه على معلمي ومعلمات المدارس في محافظة رام الله والبيرة.

مع فائق التقدير والاحترام،،،

د. حسن عبد الكريم
رئيس برنامج الماجستير في التربية
برنامج الدراسات العليا - التربية
GRADUATE PROGRAM - EDUCATION

ملحق
رقم (5)

خطاب موجه من وزارة التربية والتعليم

الفلسطينية لإجراء الدراسة

180 4/09 2005 05:50 FAX
26/10 2015 13:58 FAX
MOE
001
001/001

بسم الله الرحمن الرحيم

State of Palestine
Ministry of Education & Higher Education
Directorate General Of General Education

دولة فلسطين
وزارة التربية و التعليم العالي
الإدارة العامة للتعليم العام

الرقم : وت/ ٤/ ٤٦/ ١٤١٠ التاريخ ٢٦/ ١٠/2015م

السيد د. حسن عبد الكريم المحترم
رئيس برنامج الماجستير في التربية/ جامعة بيرزيت
تحية طيبة وبعد ،،،

الاخت شيرين الرجبي المحترمة
بالترميمه
26.10.2015

الموضوع: تسهيل المهمة

الإشارة: كتابكم الوارد الينا بتاريخ في 2015/10/25م

الدرجة المنوي الحصول عليها: □ الدكتوراة ☑ الماجستير □ مشروع تخرج □ بحث خاص

لا مانع من قيام الطالبة " **شيرين يوسف ترهي**" باجراء دراستها الميدانية بعنـــوان" **درجة توافر المعايير المهنية لدى مديري ومديرات المدارس** " وتوزيع الإستبانة المعّدة لهذة الغاية على مديري ومديرات ومعلمي ومعلمات المدارس في مديرية التربية والتعليم / رام الله والبيرة، وذلك بعد التنسيق المسبق مع مدير التربية والتعليم فيها، على أن لا يؤثر ذلك على سير العملية التعليمية .

رأجين تزويدنا بنسخة من نتائج الدراسة.

مع الاحتـــــــرام،،،

خلود داود ناصر
/ مدير عام التعليم العام

نسخة/ الإدارة العامة للتخطيط التربوي المحترمين
نسخة/ الإدارة العامة للمتابعة الميدانية المحترمين
نسخة/ الأخ مدير التربية والتعليم رام الله والبيرة المحترم
الرجاء تسهيل المهمة
نسخة / الملف
ن.ع

هاتف: 385-969-2-972+):.Tel ,باكس: (+970-2-969385):Fax ,رام الله ص.ب. Ramallah, P.O.Box (576)

ملحق

رقم (6)

الكتاب الخاص بموافقة مديرية التربية

والتعليم على إجراء الدراسة

بسم الله الرحمن الرحيم

State of Palestine
Ministry of Education
Directorate of Education Ramallah& AL-Bireh

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم
مديرية التربية والتعليم / رام الله والبيرة

الرقم: 220 3/3/1
التاريخ: 17 / 11 /2015م
الموافق: 5/صفر /1437هـ

مديري ومديرات المدارس الحكومية المحترمين،،،
تحية طيبة وبعد،،

الموضوع: تسهيل مهمة
الإشارة : كتاب معالي وزير التربية والتعليم العالي
رقم : و ت/1410/46/4 بتاريخ 2015/10/26م

لا مانع من قيام الطالبة " **شيرين يوسف ترهي**" من إجراء دراستها الميدانية بعنوان "**درجة توافر المعايير المهنية لدى مديري ومديرات المدارس**" وتعبئة الاستبانة الخاصة من قبل مدير/ة المدرسة و المعلمين والمعلمات في مدرستكم، على أن لا يؤثر ذلك على سير العملية التعليمية .

(الرجاء تسهيل المهمة)

مع الاحترام،،

د. أيوب عليان

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم
مديرية التربية والتعليم

نسخة / النائب الفني المحترم
النائب الإداري والمالي المحترم
التعليم العام
م.ع/ا.خ

رام الله – حي الجمان هاتف Tel. (+972-2-2404714/5) فاكس Fax (+972-2-2404749) رام الله ص.ب. Ramallah P.O. Box (276)

ملحق
رقم (7)

الكتاب الخاص بموافقة وكالة الغوث الدولية

على إجراء الدراسة

جامعة بيرزيت
BIRZEIT UNIVERSITY
(02) 2982127 (02)2982174 ☎ 14 بيرزيت
كلية التربية – برنامج الماجستير في التربية

19 تشرين اول 2015

Recommended
Azab
22/10/2015

حضرة السيد غرغام عبد العزيز المحترم

رام الله – فلسطين

الموضوع: استكمال دراسة

تحية طيبة وبعد،

تقوم الطالبة شيرين يوسف ترهي بدراسة لاستكمال مساق الرسالة (860) تحت اشراف الدكتور عبدالله بشارات بعنوان" درجة توافر المعايير المهنية لدى مديري ومديرات مدارس محافظة رام الله والبيرة"

يرجى تسهيل مهمة الطالبة المذكورة اعلاه في توزيع استبانه على معلمي ومعلمات المدارس وإجراء مقابلات مع معلمي ومعلمات ومديري ومديرات المدارس والإطلاع على الملفات الادارية اللازمة في محافظة رام الله والبيرة.

مع فائق التقدير والاحترام،،،

د. حسن عبد الكريم
رئيس برنامج الماجستير في التربية
BIRZEIT UNIVERSITY
برنامج الدراسات العليا - التربية
GRADUATE PROGRAM - EDUCATION