



عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

مدى فعالية مدارس الفيرير في فلسطين والأردن من وجهة نظر معلميها
وطواقمها الإدارية

الأخ داود موسى كسابري

رسالة ماجستير

القدس - فلسطين

1433هـ - 2012

مدى فعالية مدارس الفرير في فلسطين والأردن من وجهة نظر معلميها
وطواقمها الإدارية

إعداد

الأخ داود موسى كسابري

بكالوريوس كيمياء - جامعة بيت لحم

ماجستير علوم دينية - جامعة القديس يوسف - بيروت

دبلوم الكفاءة في الإدارة المدرسية - جامعة القديس يوسف - بيروت

إشراف

د. محمود أبو سمرة

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في

الإدارة التربوية / كلية الدراسات العليا

جامعة القدس

2012 - 1433 هـ



جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

برنامج الإدارة التربوية

إجازة الرسالة



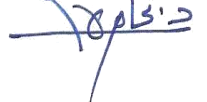
مدى فعالية مدارس الفريز في فلسطين والأردن من وجهة نظر معلميها وطواقمها الإدارية

اسم الطالب: الأخ داود موسى كسابري

الرقم الجامعي: 21012279

المشرف: الدكتور محمود أبو سمرة

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت في 14 أيار 2012 من لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتوقيعهم

- | | | | |
|-----------------------|-------------------|----------|---|
| 1. رئيس لجنة المناقشة | د. محمود أبو سمرة | التوقيع: |  |
| 2. ممتحنا داخلياً | د. محمد شعيبات | التوقيع: |  |
| 3. ممتحنا خارجياً | د. كمال مخامرة | التوقيع: |  |

القدس - فلسطين

1433هـ - 2012

الاهداء

إلى من زرعوا في قلبي روح العلم

إلى هؤلاء الذين وهبوني الحياة

إلى روح والدي ووالدي.

إلى كل من يهب نفسه من أجل الآخرين

إلى من يبتذل نفسه من أجل نفسه.

إلى المرين الصالحين في مدارسهم في فلسطين والأردن وجميع طلبتها

إلى كل إنسان اتخذ من الحرية منهجاً لحياته.

إلى القديس يوحنا والاساقفة، شفيع المرين في العالم

وإلى إخوة الاساقفة الذين كرسوا أنفسهم لخدمة الأجيال

في فلسطين والأردن.

إقرار

أقر أنا مقدم الرسالة أنها قدمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة باستثناء ما تم الإشارة له حيثما ورد، وأن هذه الرسالة أو أي جزء منها لم يقدم لنيل أية درجة علمية لأي جامعة أو معهد.

 التوقيع

الاسم: الأخ داود موسى كسابري

التاريخ : 14 أيار 2012

شكر وتقدير

بعد شكر الله وحمده، وبكل العرفان والتقدير، أتقدم بشكري العميق للدكتور محمود أبو سمرة، المشرف على الرسالة، لجهوده المتواصلة، ومعاملته الطيبة، وأخلاقه السامية، وإرشاداته المفيدة، لولاها لما استطعت انجاز هذه الرسالة ولما قدر لها أن ترى النور.

ويسعدني أن أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى عضوي لجنة المناقشة الدكتور محمد شعيبات والدكتور كمال مخامرة لتفضلهما بقبول مناقشة هذه الرسالة، وإثرائها بملاحظتهما القيمة.

وأقدم خالص الشكر إلى السادة الأفاضل، أعضاء لجنة التحكيم الذين حكموا الأداة، والذين كان لتوصياتهم ونصائحهم الدور الكبير في اعتماد أداة الدراسة اعتماداً ذا قيمة ساعدت على موضوعية الرسالة في مادتها وموضوعها.

كما أشكر مديري مدارس الفيرير في فلسطين والأردن على تعاونهم ومساهماتهم في إتمام هذا البحث العلمي، كما أشكر معلمي مدارسها الذين ساهموا في إتمام هذا العمل من خلال الاجابة على أداة الدراسة.

وفي النهاية، لا يفوتني أن أقدم جزيل الشكر والامتنان لجمعية الفيرير، لما قدمته لي من دعم وتشجيع وأخص بالذكر الأخ ريجيس كلود روب، الرئيس العام لمنطقة الشرق الأوسط، والأخ جورج عبسي الرئيس العام لمنطقة الشرق الأوسط السابق، اللذين سهلا إجراء الدراسة، وإلى الأخ رفائيل كونزاليس، معلمي ومرشدي، وإلى الأخ البرت ألونزو، داعياً الرب، أن يكافئهم خير مكافأة على جميل معروفهم، ولهم مني فائق التقدير والاحترام.

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة التعرف الى مدى فعالية مدارس الفيرير في فلسطين والأردن من وجهة نظر معلميها وطواقمها الإدارية. وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي مدارس الفيرير في فلسطين والأردن ومن جميع الطاقم الإداري فيها، والبالغ عددهم (300) معلماً و(32) إدارياً، موزعين على خمس مدارس للعام الدراسي 2011-2012، وقد أجريت الدراسة على مجتمع الدراسة كاملاً. ولتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث ببناء أداة (استبانة) لقياس مدى فعالية مدارس الفيرير في فلسطين والأردن من وجهة نظر معلميها وطواقمها الإدارية، ضمت (56) فقرة، موزعة على (6) مجالات. وتم التحقق من صدقها وثباتها من خلال صدق المُحكّمين والطرق الإحصائية المناسبة.

واظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات أفراد مجتمع الدراسة لمدى فعالية مدارسهم كانت بدرجة كبيرة، وبمتوسط حسابي قدره (3.69) للدرجة الكلية. كما أظهرت النتائج وجود فروق بين تقديرات أفراد مجتمع الدراسة لمدى فعالية هذه المدارس تبعاً لمتغير الخبرة، لصالح ذوي الخبرة الأكثر من عشر سنوات، وتبعاً لمتغير موقع المدرسة، لصالح مدرسة الفيرير / عمان، وتبعاً لمتغير المرحلة التعليمية، لصالح المرحلة الثانوية، وتبعاً لمتغير الجنس، لصالح الإناث، وتبعاً لمتغير المؤهل العلمي، لصالح حملة الماجستير فأعلى، وتبعاً لمتغير المسمى الوظيفي، لصالح الطاقم الإداري.

وفي ضوء هذه النتائج، أوصى الباحث بعدة بالتوصيات تعزيز مفهوم المدرسة الفعالة وتدريب الإداريين على كيفية تحقيقها من خلال إشراك المعلمين في صنع القرار والمساهمة في تطوير رسالة المدرسة وإنشاء دائرة في وزارة التربية والتعليم تعنى بشؤون المدرسة الفعالة، وبناء أنظمة للتقييم والتحفيز والتدريب وأن يُصار إلى بناء نظام تواصل قوي وفعال في جميع المدارس وإجراء دراسات للكشف عن مواطن الضعف في المدرسة، والتعمق في مؤشرات المدرسة الفعالة.

The Effectiveness of the Brothers (Frères) schools in Palestine and Jordan from the viewpoint of their teachers and administrators.

Prepared by: Daoud Moussa Kassabry

Supervised by: Dr. Mahmoud Abu Samra

Abstract

This study aimed at determining the effectiveness of the Freres' schools in Palestine and Jordan from the viewpoint of teachers and administrative staff. The population of the study consisted of all (300) teachers and all (32) administrators staff of the academic year of (2011-2012) in the five schools of the Freres in Palestine and Jordan. This study was conducted on the whole population. The instrument of the research was a questionnaire consisted of (56) items, divided into (6) aspects. The validity and the reliability of the instrument were determined by appropriate methods.

The results of the study revealed that the degree of the estimation of teachers and administrative staff of the effectiveness of their schools was high, with an average mean of (3.69) of the total degree. Also, the results revealed that there were differences in the estimations of teachers and administrative staff concerning the determination of the effectiveness in regards to different variables: the variable of experience in favor of those with more than ten years experience, the variable of the location of the school in favor of Freres' school in Amman, the variable of the level of school in favor of the secondary level, the variable of gender in favor of females, the variable of qualification in favor graduate degrees. Finally, the variable of job description was in favor of the administrative staff.

In the light of these results, the researcher recommended the following:

- To promote the concept of an effective school and to train administrators and teachers on how to achieve this effectiveness by involving teachers in decision-making and in the development of the school's mission.
- To establish a department in the Ministry of Education focusing on the implementation of the elements of school effectiveness, and building systems for evaluation, motivation and training.
- Constructing a strong and effective communication system in the schools.
- Conducting studies to detect weaknesses in the schools and the indicators of an effective school.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

المقدمة	1 .1
مشكلة الدراسة	2 .1
أهداف الدراسة	3 .1
أسئلة الدراسة	4 .1
أهمية الدراسة	5 .1
حدود الدراسة	6 .1
مصطلحات الدراسة	7 .1

1. الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة

خلق الله سبحانه وتعالى الإنسان وميزه عن جميع المخلوقات ومنحه الفكر والعقل. ومنذ اللحظات الأولى، بدأ الإنسان خطوة خطوة باكتشاف العالم من حوله، وبناء المعرفة من خلال تجاربه مع الطبيعة واكتشافاته العلمية. وقام الإنسان باستخدام الصورة ثم الحرف للكتابة لتدوين تفسيراته العلمية التي أعطته تفسيرات منطقية عن العالم الذي يعيش فيه. فتكدست المعرفة وتشعبت محاورها وأصبح للإنسان كمٌّ هائلٌ من المعرفة في ميادين عديدة من العلوم والأدب. واليوم، ينعم الإنسان بالمعرفة التي جلبت له الرفاهية والسعادة وكانت هذه المعرفة السبب الرئيس لتطور حياة الإنسان المعاصر.

ومن أجل المحافظة على المخزون المعرفي، عمل الإنسان على نقل معرفته بنفسه من جيل إلى آخر مستخدماً وسائل شتى وطرق عديدة ابتدأت من المدرسة البيئية والمدرسة القبلية ومدارس الكتاتيب (ناصر، 1992) وفي ذلك الوقت، كان التعليم الابتدائي يشمل بشكل أساسي الكتاتيب أو دور القرآن الكريم، وكان المنهاج في الكتاتيب يشمل حفظ وتسميع القرآن الكريم والكتابة والحساب (الطراونة، 2002). وفي النهاية أوجد الإنسان المدرسة التي تطورت حتى أصبحت كما نعرفها اليوم.

وأوكلت للمدرسة مهمات عديدة من تلقين المعرفة ونقل تراث الأجيال إلى الصغار وتعليمهم وسائل لكسب رزقهم في المستقبل (عابدين، 2005). وفيما بعد، أصبح لكل شعب مؤسساته التربوية التي تعمل على نقل معرفته وتاريخه وقيمه من جيل إلى جيل. لهذا، تغيرت نظرة المجتمع نحو المدرسة فبعد أن كان ينظر للمدرسة على أنها مؤسسة تعليمية بحتة مهمتها تزويد التلاميذ بالمعرفة، تغيرت هذه النظرة وأصبح ينظر للمدرسة على أنها مؤسسة اجتماعية تربوية تتخذ من التعليم وسيلة لتحقيق هدفين: الأول الإعداد العملي والفني للحياة الانتاجية، والثاني إعداد التلاميذ للتفاعل السليم مع

المجتمع، بعد أن تكون قد دربتهم على كيفية تكوين علاقات اجتماعية مبنية على أسس قوية (غباري، 1989).

ويعدد مرسى (2003) أسباب وعوامل استدعت وجود المدرسة واقتضت بإنشائها ومن بينها:

- تراكم الثقافة وظهور الحاجة إلى هيئة متخصصة لنقلها.
- اختراع الكتابة وظهور الحاجة إلى تعليمها.
- تطور النظم الدينية والحاجة إلى التدريب على الطقوس الدينية.
- النمو الداخلي للمجتمعات وما تطلبه ذلك من إعداد قيادات لتوجيه نشاط المجتمع وإدارته.
- التهديد بالغزو الخارجي وظهور الجيش كمنظمة رسمية وما تطلبه ذلك من إعداد القيادات العسكرية.
- الصراعات الاجتماعية الداخلية، وما يتصل بهذه الصراعات من وجود أيديولوجيات ومذاهب فكرية مختلفة، وما ترتب على ذلك من تهديد للقيم التقليدية والمعتقدات الراسخة وضرورة المحافظة على التراث وتقبله من خلال هيئة متخصصة.

وتهدف المدرسة بشكل عام إلى بناء شخصية الإنسان بكليته لتجعل منه إنساناً قادراً على الاعتماد على نفسه وبناء ذاته، وتنمية شخصيته وتشجيعه على الابتكار والتجديد والكشف عن ميوله وقدراته واستعدادها وتوجيهها لمصلحة النشء (مطوع وحسن، 1980). ويكون الاهتمام بالفرد على أنه كائن يستحق أن تشبع حاجاته المختلفة من حاجات جسمية وعقلية ووجدانية وجمالية واجتماعية (حسن، 1982).

ومن أجل تحقيق هذه الأهداف، تطورت أساليب التعليم، وتبلورت أشكال متنوعة للمدرسة من مدارس كلاسيكية، إلى مدارس حديثة بأسماء مختلفة منها مدرسة الإدارة الذاتية والمدرسة الالكترونية، والمدرسة العصرية، والمدرسة الفعالة.

وأصبحت المدرسة الوسيلة المفضلة للدول وللكنيسة لنشر قيمهم ومبادئهم. وانبثقت جمعيات كنيسية مهمتها التربية والتعليم، ومن تلك الجمعيات، جمعية أخوة المدارس المسيحية (المعروفة باسم الفرير)

التي ابتدأت في فرنسا في العام 1680، وأسسها القديس يوحنا دلاسال (Calcutt, 1988). ثم توسعت هذه الجمعية وبنيت مدارسها في بقاع عديدة في العالم حتى وصلت إلى مدينة القدس في العام 1873 وفي هذه المدينة، أسست الرهبنة أول مدارسها ثم توسعت إلى الناصرة وحيفا وبيت لحم ويافا، وفي العام 2000، المبنى الحديث في بيت حنينا.

وخلال المئة والأربعين عاماً على وجود مدارس الفرير في فلسطين والأردن واجهت هذه المدارس صعوبات جمة وتحديات عديدة، أغلق بعضها واستمر البعض الآخر في تقديم خدمة التربية في أماكن تواجدها. وعملت جاهدة هذه المدارس على تقديم أفضل ما لديها من أجل أن يكون تلميذ الفرير تلميذاً مميزاً على جميع الأصعدة. وبهذا توسعت أهداف المدرسة، وإذا كانت مدرسة الأمس معنية بتعليم مهارات الاتصال الأساسية الثلاثة وهي: القراءة والكتابة والحساب، فإن مدرسة اليوم أصبح من واجبها التنقيف والتربية وتنمية قدرات التلاميذ الشخصية والعقلية وتسليحه بتفكير نقدي وتعزيز الإبتكار عند التلاميذ، وتحميلهم مسؤولية المستقبل (مرسي، 2003).

يقول اركسون وبومبرك (Issacson and Bomburg, 1992 p42) "إذا لم تتغير المنظمة فإنها تعطي دائماً نفس النتائج، ولهذا يتوجب على النظام المدرسي والمؤسسات التربوية العمل على تحسين النظام فيها وتغييره من أجل مواكبة عصر التغيرات السريع والمتسارع. والنظام التربوي في كل المجتمعات هو أحد الركائز التي يعول عليها المجتمع لتقدمه ولتحسين بنائه ولتنظيم العلاقات فيه من أجل رفع مستوى رفاهية مواطنيه."

ويؤكد العطيات (2006) بأن الإدارة في العالم المتنامي عامة، وفي العالم العربي بشكل خاص، تمر في مرحلة حرجة إذا لم تواكب وتطبق النظريات والأساليب الإدارية الجديدة وذلك لتلبية حاجات واهتمامات المواطن العربي. وبهذا، فالمدرسة أينما وجدت، هي مؤسسة تقوم بالعملية التعليمية، وفيها الجهاز الإداري الذي بحاجة إلى تقويم وتحديث وتفعيل. من هنا جاءت أهمية هذه الدراسة التي تعالج موضوع فعالية المدرسة لتضع مقترحات وتوصيات ترتقي بالمدرسة لتصبح مدرسة فعالة.

إن العالم من حولنا يسير بصورة متسارعة جداً، فالمستقبل لن يكون مثل الحاضر بتاتاً. إن للمستقبل ظروفه المتجددة لذلك ينبغي علينا النظر ملياً في التطوير والاستعداد للمستقبل، وألا ندعي أن المستقبل هو استقرار خطي للحاضر، مثل طريق طويل تمتد إلى ما لا نهاية. إن المستقبل سيكون

مختلفاً عما نتوقعه، ولا نريد أن نقع في مشكلة وهي أن نرفض بعناد حقيقة كون المستقبل امتداداً للحاضر (مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، 2006).

ونظراً لأهمية المدرسة، التي تعتبر أهم الركائز التي تقوم عليها المجتمعات وتطورها، ولمعرفة هل تقوم مدارس الفريير في فلسطين والأردن بعملها وفقاً لمبادئ تأسيسها ولقياس تطورها، ولمعرفة مدى تطابقها لخصائص المدرسة الفعالة، وعملاً بقول المؤسس الذي طلب من العاملين في مدارسهم من رهبان وعلمانيين " يجب على المدرسة أن تسير بشكل جيد" (Goussin, 2001p.24)، ولأن الدراسات التي تناولت هذا الموضوع في مدارس الفريير في فلسطين والأردن بشكل خاص قليلة، ولأهمية الموضوع كان ميلاد مثل هذه الدراسة التي تهدف إلى دراسة فعالية مدارس الفريير في فلسطين والأردن.

2.1 مشكلة الدراسة

بعد أن مضى مائة وأربعون عاماً على تأسيس مدارس الفريير في فلسطين والأردن، والتي عملت على تقديم كل ما في وسعها من أجل بناء الإنسان على جميع الأصعدة. حان الوقت لتقييم هذه المدارس بشكل علمي، لمعرفة مدى تطورها عبر السنوات الماضية، ومدى فعاليتها من خلال دراسة خصائص المدرسة الفعالة ومؤشراتها، كما عرضها زلتمان وسادكر (Sadker and Zittleman, 2009): الإدارة الحكيمة، ورؤية واضحة، وتوقعات عالية للتلاميذ، وبيئة آمنة ومنظمة، ومراقبة تقدم التلاميذ.

ونظراً لأهمية المدرسة ورسالتها لدى جمعية الفريير وإيمان الجمعية بأن المدرسة يجب أن تقدم الأفضل، وبأنها مؤتمنة على بناء الشعوب وبناء مواطنيها، وبأن الجمعية قد أسست مدارس لها في فلسطين والأردن من أجل المساهمة في بناء رجال فلسطين والأردن، ولأن المؤسسة تريد أن تكون مدارسها على مستوى عالٍ من الكفاءة حيث يشعر التلميذ بأن المدرسة تقدم له الأفضل، وبأنها تعمل من أجل راحته ومن أجل تقدمه العلمي المعرفي وتقدمه الشخصي.

جاءت هذه الدراسة التي تحاول قياس مدى فعالية مدارس الفريير في فلسطين والأردن، ومدى قيامها بواجبها، وأراد الباحث معرفة إذا كانت مدارس الفريير في فلسطين والأردن تحقق اليوم هدف وجودها، ومدى ملائمتها لخصائص المدرسة الفعالة.

3.1 أهداف الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:
التعرف إلى مدى فعالية المدارس اللسالية في فلسطين والأردن.
وتحديد درجة الفعالية في ظل المتغيرات التالية: الجنس والمؤهل العلمي والخبرة والمسمى الوظيفي والمرحلة التعليمية وموقع المدرسة بوجهة نظر المعلمين والطاقم الإداري لفعالية مدارس الفريير في فلسطين والأردن.

4.1 أسئلة الدراسة

حاولت الدراسة الإجابة عن السؤالين التاليين:

السؤال الأول : ما مدى فعالية مدارس الفريير في فلسطين والأردن من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة؟

السؤال الثاني: هل تختلف وجهات نظر أفراد مجتمع الدراسة في مدارس الفريير في فلسطين والأردن حول مدى فعالية مدارسهم باختلاف متغيرات الدراسة: سنوات الخبرة، وموقع المدرسة، والمرحلة التعليمية، والجنس، والمؤهل العلمي والمسمى الوظيفي ؟

5.1 أهمية الدراسة

تتبع أهمية الدراسة من كونها تجمع عناصر المدرسة الفعالة التي من الضروري تواجدها في أي مؤسسة تربوية ناجحة أو في أي مدرسة تضع النجاح في سلم أولوياتها وتضع نفسها أمام التقييم الجاد من أجل معرفة مواطن القوة ومواطن الضعف. وهنالك حاجة إلى التطوير والتجديد ولا سيما في عصرنا المعقد في مسيرته والذي يقذفنا يوميا بجذائد (عبد الدائم، 2005). ولا ننسى بأن المدرسة أينما وجدت تهدف إلى بناء الإنسان وبناء الأوطان من خلال بناء رجال الغد. ويمكن إيجاز أهمية هذه الدراسة بما يلي:

1- تعد هذه الدراسة حسب علم الباحث، الأولى في فلسطين والأردن التي تهتم بدراسة موضوع فعالية المدرسة لمجموعة من المدارس التي تنتمي لجمعية واحدة.

2- يتوقع من خلال هذه الدراسة التعرف على ميزات مدارس الفيرير ونقاط قوتها ونقاط ضعفها ويتوقع أن تكون هذه الدراسة أساساً متيناً للتغيير والتحسين في مدارس الفيرير.

3- تمتاز هذه الدراسة بكون الباحث نفسه مسؤولاً عن مدارس الفيرير في فلسطين والأردن وهو عضو في مجلس إدارتها على مستوى فلسطين والأردن ومستوى الشرق الأوسط.

4- يتوقع أن تكون لهذه الدراسة تأثير على الجمعيات الرهبانية الأخرى والتي تدير مدارس عديدة في فلسطين والأردن من أجل البدء في عملية تقييم مدارسها وتحسينها.

5- تعتبر هذه الدراسة فريدة لأنها تعالج النظام القائم في خمس مدارس في أنظمة تربوية مختلفة، فمثلاً تقع بيت لحم تحت سلطة التربية الوطنية الفلسطينية والقدس وبيت حنينا تقع بين سلطة الوطنية الفلسطينية ووزارة المعارف الإسرائيلية ويافا ضمن النظام التربوي الفرنسي والنظام التربوي الإسرائيلي وعمان ضمن النظام التربوي الأردني.

6- تأتي أهمية هذه الدراسة استجابة لطلب جمعية الفيرير، المسؤول الرسمي عن مدارس الفيرير في فلسطين والأردن من حيث التجديد وتفعيل دور المدرسة في بناء الإنسان وتهيئته (اعمال مؤتمر الرسالة للسالية، 2010)

7- تكمن أهمية هذه الدراسة في تمكين المدرسة من القيام بدورها بشكل فعال في ظل الاحتلال لبعض مدارسها، ومحاولة التغلب على معوقاته، من خلال تقديم تعليم فعال في هذه المدارس.

8 - يتوقع من خلال الإطار النظري للدراسة وما سوف تتوصل إليه من نتائج مساعدة الباحثين في الإدارة بشكل عام والإدارة التربوية بشكل خاص في إجراء بحوث جديدة في هذا المجال.

6.1 حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على جوانب معينة، هي حدود الدراسة، وهي على النحو التالي:

1- حدود بشرية: وهم المعلمون والطواقم الإدارية في مدارس الفيرير في فلسطين والأردن.

2- حدود زمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام 2011-2012.

3- حدود مكانية: مدارس الفرير في فلسطين وهي: مدرسة الفرير في القدس، مدرسة الفرير في بيت حنينا، مدرسة الفرير في بيت لحم، مدرسة الفرير في يافا، مدرسة الفرير في عمان.

4- حدود إجرائية: تتحدد نتائج هذه الدراسة بالأداة المستخدمة للحصول على بياناتها وبالأسلوب الإحصائي المستخدم.

5- حدود مفاهيمية: وتتمثل بالمفاهيم والمصطلحات الواردة في الدراسة.

7.1 مصطلحات الدراسة

الفعالية : "الدرجة التي يصل إليها النشاط في تحقيق الأهداف المرسومة له" (عابدين، 2005، ص 228).

المدرسة الفعالة: " هي التي تضمن تحصيلاً عالياً لطلبتها وقادرة على تجديد ذاتها وحل مشاكلها الداخلية وباحثة عن تطوير مهارات الدراسة الذاتية لدى أفرادها، وهي تلك المدرسة جميلة المظهر، وإدارة واعية، تنظيمها محكم، لها رسالة واضحة تحدد من خلالها الصلاحيات لدى أفراد مجتمعها من طلبة ومعلمين وعاملين وإدارة، وهي التي تراجع خططها باستمرار وتواكب مستجدات العصر، وتعمل على توفير جو مريح من الاتصال والتواصل بين أفرادها، وتستفيد من الخبرات المتاحة لتحقيق نسبة عالية من الخريجين ذوي التحصيل العالي والمرتفع، وتضمن لهم فرصاً للعمل أو إكمال الدراسة من خلال تطبيق ناجح للمنهاج الدراسي" (دياب، 2007 ص 27).

الطواقم الإدارية: وهم نواب مدير المدرسة، ومشرفو الأقسام المختلفة في المدرسة، والمفتشون أو مسؤولو المراحل التعليمية المختلفة في المدرسة.

الفرير: وهي كلمة فرنسية تعني الأخوة. وهي جمعية كاثوليكية مسيحية تهتم في تربية الطلبة وتدير مدارس في (81) بلداً في العالم، ومؤسس هذه الجمعية أو الرهبنة هو يوحنا دلاسال سنة 1680 في مدينة رينس في فرنسا. (الموسوعة الكاثوليكية).

مدارس الفرير: وهي المدارس التابعة إلى جمعية الفرير والتي تشرف عليها وتراقبها عن كثب. ويوجد أربع مدارس في فلسطين وهي: مدرسة الفرير في بيت لحم، ومدرسة الفرير في القدس، ومدرسة الفرير في بيت حنينا، ومدرسة الفرير في يافا، ومدرسة واحدة في عمان. هنالك العديد من المفردات

التي تدل وتشير إلى مدارس الفيرير منها مدارس أخوة المدارس المسيحية، ومدارس الأخوة والمدارس السالوية. كل هذه المفردات تعني نفس الشيء ولكن بأسماء مختلفة.

المدرسة الفعالة / تعريف إجرائي من الباحث: هي تلك المنظمة التي تعمل على وضع أهداف تربوية واجتماعية وثقافية ودينية وروحية ورياضية... وتعمل على تحقيق هذه الأهداف بطرق متعددة. وهي المدرسة التي تقيم نفسها وتعمل على تقويم مسارها عبر وضع خطط لتحقيق تطلعاتها وهي تلك المنظمة التي تعمل على إيجاد جماعة تربوية وفريق موحد متفق على مشروع تربوي واحد، وله مفاهيم مشتركة. هي المنظمة التي يكون فيها رسالة ورؤية واضحة، نظام تواصل فعال، توقعات عالية من التلاميذ، ونظام للتقييم الدائم، ومناخها آمن ومنظم.

فلسطين: وهي فلسطين التاريخية والتي تضم الأراضي المعروفة بأراضي 1948 وأراضي 1967 (الضفة الغربية بما فيها القدس).

الأردن: وهي الضفة الشرقية من نهر الأردن.

الفصل الثاني

1.2 الإطار النظري

2.2 مدارس الفرير في فلسطين والأردن

3.2 الدراسات السابقة

2.3.1 الدراسات العربية

2.3.2 الدراسات الاجنبية

2. الفصل الثاني

2.1 الإطار النظري

2.1.1 مفهوم "الفعالية":

استخدم الباحثون منذ عشرات السنين تعابير لغوية لوصف المدرسة وقدرتها. ومن بين هذه التعابير المستخدمة الكفاءة والفعالية. ومن المهم جداً ان نحدد معنى كل تعبير من هذه التعابير وتحديد عناصر وطرق قياسه.

تعني كلمة الفعالية التي تقابلها باللغة الانكليزية كلمة "Effectiveness" وهي موضوع هذه الدراسة، فقد عرفتھا المنظمة العربية للعلوم الإدارية (1974، ص 5) بأنها "مدى صلاحية العناصر المستخدمة (المدخلات) للحصول على النتائج المطلوبة (المخرجات)". وفي قاموس الإدارة (1972، ص 160) فقد عرفت بأنها "تحقيق الأهداف الصحيحة من وجهة نظر أفضل التفسيرات الممكنة لظروف التجارة وإمكانات الربح". كما عرفتھا دائرة المعارف الامريكية <http://en.wikipedia.org> بأنها: "مدى تحقيق نتائج مقصودة وتعتمد الفاعلية على القدرة على التواصل والأخلاق وتعتبر الاخلاق من أهم الأسس التي تعتمد عليها الفعالية". وعرفھا علي (1983، ص 55) بأنها مفهوم يعبر عن مدى صلاحية العناصر المستخدمة(المدخلات) للحصول على النتائج المطلوب".

وعالج الصرف العربي الفرق بين الفعالية والفاعلية. وبحسب ما جاء في كتاب التطبيق الصرفي (الراجحي، 1999)، فإن الفعالية اسم مشتق من الفعل "فعل" وهي مشتقة من الأفعال الدالة على معنى اسم الفاعل مع تأكيد المعنى وتقويته والمبالغة فيه، وهي لا تشتق إلا من الفعل الثلاثي ولها أوزان أشهرها خمسة (فعال، مفعال، فعول، فعيول، وفعل).

واختار الباحث أن يكون عنوان دراسته "فعالية المدرسة" وليس فاعلية المدرسة. لأنه بحسب المعنى فإن فعالية المدرسة تنطبق على المدرسة التي تقوم بالعمل بشكل مبالغ فيه، لأنها أصبحت خبيرة في العمل المدرسي وهذا هو المتوقع من مدارس الفرير في فلسطين والأردن التي عملت في ميدان التربية منذ مئات السنين.

ونلاحظ في الكتابات العربية استعمال الكلمتين دون التفريق الدقيق بينهما، وترجم هاتان الكلمتان بالإنكليزية بالكلمة Effectiveness.

وفي الأدب التربوي العربي، هنالك العديد من الباحثين العرب الذين قدموا تعريفات مختلفة للفعالية ومن التعريفات ما أورده عابدين (2005، ص 228) "بأنها مدى قدرة المدرسة أو المنظمة على تحقيق الأهداف التي وضعتها"، وعرفها كنعان (1995، ص 386) "بالقدرة على تحقيق أعلى النتائج ضمن استخدام الموارد المنظمة". ومن التعريفات الأخرى للفعالية تعريف العمري (1992، ص 79) الذي عرفها "بأنها مدى الإنجاز الذي يقوم به القائد والمجموعة التابعة له تحقيقاً لأهداف المؤسسة". وعرفها المنيف (1983، ص 350) بأنها الوصول إلى الأهداف والنتائج المتوقعة".

وبحسب ريدين (Reddin, 1971) فإن الفعالية تقسم إلى ثلاثة أقسام، هي:

- الفعالية الإدارية Management Effectiveness: وهي إنجاز الإدارة بغض النظر عن مدى الجهد المبذول.

- الفعالية الظاهرية Apparent Effectiveness: وهي متعلقة بسلوكيات الإداريين والعاملين في المؤسسة، من تسليم الأعمال في موعدها، واتخاذ القرارات المناسبة في الوقت المناسب، وتحقيق علاقات عمل لصالح العمليات في المؤسسة.

- الفعالية الشخصية Personal effectiveness: وهي المتعلقة بتحقيق كل فرد لأهدافه الخاصة مع الحرص على تناغم الأهداف الخاصة مع أهداف المؤسسة.

ونجد بأن للفاعلية ركنين لا تقوم إلا بهما ولا توجد الفاعلية إلا بتحقيقهما مجتمعين، وهذان الركنان هما: تحقيق الأهداف المنشودة وإحداث التأثير الإيجابي (كردي 2011)، ونلاحظ الصعوبة في تحديد هذا التعبير لأن "تعريف الفاعلية الإدارية نسبي يختلف باختلاف تصور المقيم لها (أخوارشيدة، 2006). وفي نفس الاتجاه كتب شنك (Cheng, 1996) بان مصطلح الفاعلية ما زال مصطلحاً غامضاً رغم استخدامه في الأدب التربوي المتعلق بفعالية المدرسة، وأن تعريف الفاعلية له معاني كثيرة لدى مختلف الباحثين.

وبحسب شنك (Cheng, 1996) فإن صعوبة تعريف الفعالية تأتي من منطلق تحديد الأمور التالية: فعالة من وجهة نظر من؟ وما هي المعايير؟ ومن يعرف؟ وكيف ومتى نقيم؟ والصعوبة أيضاً من خلال عدم وجود قواعد مشتركة متفق عليها لتعريف الفعالية. كذلك نجد في الأدب التربوي تبايناً في وجهات نظر المنظمات والأفراد القائمين عليها من ناحية تعريف الفعالية، ونرى بأن مصدر التباين هو اختلاف في الخلفيات العلمية لكل فرد مما أدى إلى صعوبة تحدد أهداف المنظمة التي غالباً ما تتعدد وتتعارض ويصعب الاتفاق على صياغة الأهداف بصورة محددة، ساهم هذا الاختلاف في عدم القدرة على تحديد تعريف واضح للفاعلية. إلا أننا نجد بأن هنالك اتفاقاً بأن الفعالية تعني قدرة المؤسسة والمنظمة على تحقيق أهدافها (كردي، 2011).

أما مفهوم الكفاءة، ويقابلها باللغة الانجليزية كلمة Efficacy فتعرفها أخورشيدة (2006، ص 79) "بالوصول على أكبر المخرجات من أقل المدخلات". ويرى عابدين (2005) بأن الكفاءة والفاعلية مفهومان يختلفان عن بعضهما البعض، ولكنهما مرتبطان معاً. "فالكفاءة تعني عمل الأشياء بشكل صحيح doing the right things right، أما الفعالية فتعني عمل الأشياء الصحيحة بشكل صحيح doing the right things right أي تحقيق الأهداف الموضوعية من المؤسسة.

وعرفت السحيمات (2009، ص 121) الكفاءة - efficiency بأنها العلاقة بين الموارد والنتائج، وتقاس باحتساب نسبة المخرجات إلى المدخلات المستغلة لتحقيق أهداف المنظمة. وترتبط بمسألة ما هو مقدار المدخلات اللازم لتحقيق مستوى معين من المخرجات أو هدف معين. وتعني الكفاءة تحقيق أكبر منفعة مقابل التكاليف. أما الفعالية - Effectiveness فهي مدى تحقيق المنظمة لأهدافها أي قدرة المنظمة والمؤسسة على تأمين الموارد المتاحة من أجل تحقيق أهدافها.

أما كنعان (1995، ص 385) فقد وضع تساؤلاً حول القائد الناجح، وسأل هل القائد الناجح هو القائد الكفاء (Efficient)، أم الفعال (Effective)؟ واعتبر الكفاءة من أهم المعايير التي استخدمت لقياس التطور الإداري، ويستمد هذا المعيار أصوله من "مدرسة الإدارة العلمية" الداعية إلى تحقيق أعلى إنتاجية بأقل تكلفة مادية ممكنة. وعرف كنعان (1995، ص 385) الكفاءة القيادية : القدرة على إنجاز الأهداف المحددة باستخدام الموارد المتاحة دون ضياع للوقت أو الجهد. والفاعلية الإدارية: القدرة على تحقيق أقصى إنتاج ممكن باستخدام الموارد المتاحة أحسن استخدام ممكن. والفاعلية القيادية: القدرة على تحقيق أقصى النتائج والخدمات التي يمكن تحقيقها باستخدام الموارد المحددة المتاحة أحسن استخدام ممكن.

2.1.2 . المدرسة الفعالة:

أظهرت الدراسات التربوية خلال العقود الماضية بوضوح أنه ليس فقط للعائلة والمجتمع تأثيرٌ على التلميذ، بل يوجد تأثير واضح ومهم من المدرسة على نجاح التلميذ (Education trust, 2002) ومن المؤكد أن المدرسة تلعب دوراً مهماً في نجاح التلميذ أو فشله وما قد ينتج عن ذلك من تبعات سلبية أو إيجابية (Crahay, 2000). ومن هذا المنطلق بدأت الدراسات التربوية البحث في موضوع فعالية المدرسة ومدى نجاحها في تنشئة تلاميذ قادرين على تحدي صعوبات الحياة والتفوق عليها. ومن هنا، بدأ العمل والبحث عن خصائص المدرسة الفعالة وشغل هذا الموضوع التربويين على مدى عقود كاملة (Henchey, 2001). وظهرت العديد من الدراسات والأبحاث بهدف معرفة كيفية تمكين المدارس، لتكون مدارس فعالة. وبدأ البحث عن خصائص المدرسة الفعالة التي بدورها تعمل على الحصول على مخرجات قوية.

إن مفهوم المدرسة الفعالة في الأدب التربوي يتميز في تعريفه وفي تحديد قياساته والحكم عليه (دياب، 2007). ونجد الكثير من المحاولات التي حاول فيها الباحثون وضع مؤشرات للمدرسة الفعالة ولكنها تختلف عن بعضها البعض، فالبعض ركز على التحصيل العالي للطلبة، وآخرون على التجدد التلقائي، وقسم آخر ركز على مدى قيام المدرسة بتوفير عناصر النمو لكل فرد حسب طاقاته (ابو جادو، 2006). ولم يكن هنالك توافق على مؤشرات المدرسة الفعالة. فكانت مجالاً للسجال بين الباحثين، فمنهم من ركز على مدخلات المدرسة ومخرجاتها (Cheng, 1996) ومنهم من ركز على تقدم التلاميذ أكثر من المتوقع منهم (Sammons et al, 1995).

وأضاف فايرستون (Firestone, 1991) بأن لفعالية المدرسة طرقاً مختلفة للنظر إليها، وأن تعريف فعالية المدرسة تتطلب اختيارات من بين قيم تنافسية. وأن معايير الفعالية ستكون موضوع جدل سياسي.

ونجد في الأدب التربوي المتعلق بالمدرسة الفعالة العديد من التعاريف للمدرسة الفعالة. فلجنة التفتيش العليا في اسكتلندا تعرف المدرسة الفعالة من زاوية المخرجات، (Drever, 1991). والمخرج الأكبر في المدرسة هو "القيم المضافة" وبالانجليزية "Value added" : "وتعني ماذا حصل التلاميذ بين سنوات في المدرسة. وبين التقرير بأن القيم غير المعرفية يجب أن تكون جزءاً من المخرجات. ترى بأن مخرجات المدرسة أهم من مدخلاتها عند تقييم فعاليتها.

ويعمل مورتي مور (Mortimore, 1993) بأن السبب الرئيس للنظر إلى القيم المضافة، وذلك لمقارنة المدارس التي تكون مدخلاتها متشابهة.

وهناك رأي آخر في تحديد المدرسة الفعالة وهي أن تكون مخرجات المدرسة تفوق أهدافها (Hoy and Miskel, 2001). ويعتبر ريد (Reid, 1987) بأن جميع وجهات النظر تتوافق على أن المدرسة الفعالة تتميز عن المدرسة غير الفعالة، إلا إنه لا يوجد توافق على الأشياء التي تجعل المدرسة فعالة، ويشير شيرينز (Schreens, 1992) بأن مصطلح المدرسة الفعالة هو مصطلح صعب التعريف، وإن عُرف يكون الأمر صعباً للدفاع عنه.

ويعرف أتيوزوني (Etzioni, 1960, p 227) المدرسة الفاعلة " بأنها المدرسة الأكثر قدرة على تحقيق أهدافها من خلال استثمار لمواردها الداخلية والخارجية بحيث تحقق الفعالية بشكل متوازن في جميع أنشطتها". ويعرفها مورتي مور (Mortimore,1993, p18) "بأنها المدرسة التي يحقق فيها الطلاب تقدماً يفوق ما يمكن توقعه بناء على ما يتم تزويدها به". وعرفها الدويك (2005، ص 16)

بأنها تلك المؤسسة التربوية التي تديرها قيادة خبيرة واعية، قادرة من خلال التأثير في أركان العملية التعليمية التعليمية من معلمين أكفاء، وطلبة ملتزمين، وآباء مهتمين وغيرهم، وتنسيق جهودهم جميعاً، قادرة على أن تحدد لنفسها فلسفة ورؤية، تمكنها ضمن واقعها وظروفها، من تحقيق رسالتها وأهدافها المتمثلة في توفير تعليم فعال لطلبتها يكسبهم المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التي تتطلبها حياتهم الحاضرة والمستقبلية.

ويعرف دياب (2007، ص27) المدرسة الفعالة بأنها المدرسة:

"التي تضمن تحصيلاً عالياً لطلبتها وقادرة على تجديد ذاتها وحل مشاكلها الداخلية وباحثة عن تطوير مهارات الدراسة الذاتية لدى أفرادها، وهي تلك المدرسة الجميلة المظهر، وإدارة واعية، وتنظيمها محكم، لها رسالة واضحة تحدد من خلالها الصلاحيات لدى أفراد مجتمعها من طلبة ومعلمين وعاملين وإدارة، وهي التي تراجع خططها باستمرار وتواكب مستجدات العصر، وتعمل على توفير جو مريح من الاتصال والتواصل بين أفرادها، وتستفيد من الخبرات المتاحة لتحقيق نسبة عالية من الخريجين ذوي التحصيل العالي والمرتفع، وتضمن لهم فرصاً للعمل أو إكمال الدراسة من خلال تطبيق ناجح للمناهج الدراسي".

لذلك تعتبر المدرسة "فعالة" effective عندما تستطيع بناء الإنسان الصالح ذي القيم والاتجاهات المناسبة، وكذلك إذا حصلت نسبة معينة من طلبته على درجات عالية، وتعتبر كفاءة المدرسة عالية efficiency، إذا تم حصول الطلبة على درجات عالية من خلال اهتمامهم الشخصي واندفاعهم الذاتي دون الحاجة إلى تحمل أية تكاليف إضافية (الطويل، 2006).

وفي الصفحات الآتية، قام الباحث بعرض التطور التاريخي لمفهوم المدرسة الفعالة.

2. 1. 3. التطور التاريخي لخصائص المدرسة الفعالة:

من أجل تحديد خصائص المدرسة الفعالة، قام العديد من الباحثين بإجراء بحوث (اعمال) مستفيضة ومعقدة في هذا الموضوع. وبحسب غوتيه وزملائه (Gauthier et al, 2006) هناك تسعة أعمال بحثية ساهمت إلى حد بعيد في تحديد خصائص المدرسة الفعالة. سيعرض الباحث هذه الأبحاث بهدف معرفة خصائص المدرسة الفعالة بحسب كل باحث وفق التسلسل التاريخي لهذه الابحاث. حيث كونت هذه الأبحاث والأعمال أساساً متيناً للأدب التربوي الذي استمد محتواه من هذه الأبحاث، والأعمال هي :

أعمال ادمون (Edmonds, 1979)

في العام 1966، قام الباحث الاجتماعي المشهور كلومان بفرضية مفادها أن المدرسة ليس لها أي تأثير على تعلم التلاميذ (Coleman, 1966)، إلا أن هذه الفرضية لم ترق للباحث أدمون ورفاقه الذين حاولوا إثبات خطأ الفرضية وخطأ هذا الادعاء. لهذا اختار ادمون وفريقه (55) مدرسة في الولايات المتحدة الأمريكية كحقل لبحثه وخرج بنتيجة بأن للمدرسة تأثير مهم على تعلم التلاميذ ووضع خمس خصائص للمدرسة الفعالة، هي (Edmonds, 1979):

- قيادة قوية وإدارية تركز على جودة التعليم.
- توقعات عالية لنتائج كل التلاميذ.
- مناخ آمن ومنظم.
- أولوية لتعليم المواد الأساسية : القراءة والكتابة والحساب.
- تقييم دوري لتقدم التلاميذ.

وبهذا الخصوص، علق الباحثان جود و بروفي (Good and Brophy, 1986 p.582) على دراسات ادمون ورفاقه بالكلمات التالية: " حتى وفاته في العام 1983، كان أدمون واحداً من الأساسيين في دراسة المدرسة الفعالة. ادمون أكثر من أي شخص آخر، كان مسؤولاً عن توصيل فكرته بأن المدارس تخلق اختلافاً".

أعمال روتر (Rutter, 1979)

في نفس الفترة الزمنية، قام روتر بدراسة طولية حول فعالية المدارس في لندن (Rutter, 1979) وأظهرت نتائجها الخصائص التالية للمدرسة الفعالة:

- نظام للعقوبات والتحفيزات: له توجه إيجابي لهذه الدراسة في تشجيع التلاميذ من ترقية وتهنئة وجوائز وتقدير.

- مناخ مدرسي جميل ومنظم.

- انخراط أكثر وأعمق للتلاميذ في حياة المدرسة.

- أولوية للتعليم : الواجبات المدرسية، أهداف مدرسية وتوقعات عالية.

- المعلمون يكونون مثلاً في مواقعهم المناسبة.

- ممارسة فعالة في إدارة الصف وتحضير جيد للدروس.

- إدارة قوية ومشاركة من المعلمين.

وعلق الباحثان جود ورفاقه (Good and Brophy, 1986) بأن روتر كان خبيراً في الحقل وأن دراسته من الدراسات المهمة ولها تأثير كبير على تاريخ أبحاث المدرسة الفعالة.

أعمال بروك أوفر (Brookover, 1979)

قام بروك أوفر بأبحاث حول خصائص المدرسة الفعالة أيضاً، من خلال (68) مدرسة في مقاطعة متشغين في الولايات المتحدة وخرجت هذه الدراسة بالخصائص التالية:

- مناخ منظم للمدرسة.

- توقعات عالية من التلاميذ.

- اهتمام بعمل التلاميذ وتقديمهم.

- الإيمان بقدرة الطلاب.

- بناء تفكير إيجابي عن قدرة التلميذ.

أعمال مرتيمور وزملاؤه (Mortimore et al, 1988)

بدأت هذه الدراسات سنة 1988 في لندن لفترة أربع سنوات وشملت (50) مدرسة كعينة عشوائية تضم (2000) طالباً، وتم جمع بيانات حول تحصيل التلاميذ الأكاديمي من جانب، والجانب الاجتماعي لتصرفات التلاميذ من جانب آخر، وكانت نتائج هذه الدراسات كالتالي :

- قيادة تشاركية تأخذ بعين الاعتبار رأي المعلمين ومشاركتهم في صنع القرار .
- مشاركة المسؤولين في اتخاذ القرارات.
- انخراط المعلمين في الاختيارات: اختيار البرنامج التعليمي والمواد التعليمية و... .
- تناعم واستمرارية في طرق التعليم.
- برامج منظمة للتلاميذ وساعات إضافية يراقب فيها المعلمون تقدم التلاميذ وترك حرية للتلاميذ في اختيار بعض الأعمال.
- تعليم يحفز الذكاء، ومعلمون يعملون بحماسة، يسألون التلاميذ، يقومون باستخدام نشاطات لحل المشاكل والصعوبات، ومناخ منظم داخل الصف.
- دروس لمادة واحدة وربط بعض الأحيان المواد العلمية ببعضها البعض.
- تواصل قوي بين المعلمين والتلاميذ ويلاحظ:
 - يتقدم التلاميذ بسرعة عندما يقدم المعلم لهم ملاحظات حول أعمالهم.
 - التعلم بالجماعي أكثر فعالية من التعلم الفردي.
- تقييم ومراقبة تقدم التلاميذ عبر تقييمات متنوعة.
- انخراط الأهل في حياة المدرسة.

أعمال ليفين ولوزيت (Levine et Lezotte, 1990)

في العام 1990 قام الباحثان ليفين ولوزيت ببحث عن خصائص المدرسة الفعالة لحساب المركز العالمي للمدارس الفعالة. وكانت نتائج هذا العمل عبارة عن تلخيص لأربعمئة بحث عن الموضوع، ووجدوا الخصائص التالية المشتركة في الأبحاث المدروسة:

- القيادة والإدارة:
 - الأداء.
 - دعم الكادر التعليمي.
 - استثمار الوقت والطاقة من أجل تحسين المدرسة.

- حماية حرية الفكر.
- مراقبة مستمرة لنشاطات المدرسة.
- مصادر لدعم عملية التعليم والتعلم.
- اللجوء إلى دعم المعلمين (مساعد معلم في الصف).
- اللجوء إلى ممارسات تعليمية وإدارية فعالة:
 - تعليم فعال.
 - بناء فرق وجماعات داخل الصف لدعم عملية التعلم.
 - غرف صفية ملائمة للحاجات.
 - خلق فرص لاغناء التعليم.
 - أولوية لقياس الكفايات والمهارات المكتسبة لدى التلاميذ.
 - انسجام بين المنهاج والتعليم.
 - استخدام الوسائل التعليمية.
 - وقت خاص للقراءة والكتابة والحساب.
- إعطاء أهمية لتعلم المهارات الأساسية:
 - وقت خاص مكرس لتعلم المهارات الأساسية.
 - الأولوية معطاة لامتلاك الكفايات الأساسية.
- ثقافة ومناخ منتج في المدرسة:
 - مناخ يساعد على المحافظة على النظام.
 - أشخاص منخرطون ومنتفعون يشاركون في رؤية المدرسة ورسالتها في إنجاح التلاميذ.
 - تناغم وتكامل بين أعضاء هيئة التدريس.

- التحقق في معرفة نسب النجاح في كل مدرسة.
- تدخل لحل الصراعات.
- استشارة المعلمين عند اتخاذ القرارات.
- توقعات عالية من التلاميذ:
- إشراف محدد لتقدم التلاميذ.
- فريق للتطوير المهني في المدرسة.
- أولياء أمور منخرطون في المدرسة ويعرفون ما يجري فيها.
- تلاميذ يفتخرون بنجاحهم.
- تعليم يعمل على إغناء التنوع الثقافي.
- دعم وتطوير التلميذ الشخصي.
- بناء إرشادات محددة ومتساوية لتحفيز التلاميذ.

أعمال سامونز، هلمان ومرتيمور (Sammons, Hillman et Mortimore, 1995)

تركز عمل هؤلاء على تحليل الأدب النظري والدراسات الخاصة بالمدارس الفعالة في كل من بريطانيا وكندا والولايات المتحدة. استخدم هذا الفريق أكثر من (186) مرجعاً وبحثاً لمعرفة خصائص المدرسة الفعالة، وتبين لهم أن المدرسة الفعالة تمتاز بـ:

- قيادة مهنية:
- تشاركية في اتخاذ القرارات.
- قوية وتقدم حلولاً للمشكلات.
- تقود الفريق للمهنية العالية.
- تعليم جاد:
- تنظيم فعال.

- دروس منظمة.
- ممارسات مناسبة ووضوح في أهدافها.
- التركيز على التعلم والتعليم:
 - وقت إضافي للتعليم:
 - تركيز على العملية التربوية التعليمية.
 - تركيز على التحصيل.
- بيئة التعلم:
 - بيئة منظمة.
 - بيئة تستنهض العمل.
 - مشاركة في الرؤية والأهداف.
 - وحدة في الأهداف.
 - استمرارية في الممارسة.
 - التكامل والتعاون.
 - نظام واضح وعادل في التطبيق:
 - تغذية راجعة.
 - توقعات عالية:
 - توقعات عالية من الجميع.
 - الحوار حول التوقعات مع التلاميذ.
 - العمل على رفع مستوى المهارات عند التلاميذ.
- حقوق التلاميذ والواجبات:
 - رفع معنويات التلاميذ.

○ المسؤولية لدى التلاميذ.

○ تقييم عمل التلاميذ.

أعمال هنشي (Henchey, 2001)

دراسته دامت لعامين أكمل هنشي البحث عام 2001. حلل (12) مدرسة في ثلاث مناطق في كندا وهي: كولومبا-بريطاني، البرتا، ومقاطعة كيبيك. تم اختيار ثلاث مدارس في كل منطقة، مصنفة على أنها مدارس فعالة، وبعد مقارنة النتائج، تم التوصل إلى الخصائص التالية:

- توقعات عالية ونظرة إيجابية نحو التلاميذ.

- إدارة قوية وتسهر على المدرسة.

- إعطاء الأولوية للنتائج المدرسية وحاجات التلاميذ.

- تقييم مستمر لعمل التلاميذ.

- أهمية لنوعية التعليم وأسلوبه.

- انخراط المعلمون والتلاميذ في رسالة وقيم المدرسة.

- مناخ منظم ويحترم الجميع.

- مناخ لتحفيز التلاميذ واستنهاض هممهم.

- مساعدة المعلمين في أساليب التدريس.

إضافة إلى ما سبق قدم الباحث إليت وتيدلي (Ellett and Teddlie, 2003) ثماني خصائص للمدرسة الفعالة، هي:

- رسالة ورؤية واضحة للمدرسة.

- توقعات عالية لنجاح التلاميذ وقدراتهم.

- قيادة مدرسية فاعلة.

- بيئة آمنة ومنظمة داخل المدرسة.

- استثمار جيد للوقت واستغلاله لمصلحة العملية التربوية.

- تعاون جاد بين الأسرة والهيئة التعليمية والإدارية للمدرسة.

ووضع زلتمان وسادكر (Sadker et Zittleman, 2006) خصائص للمدرسة الفعالة، هي:

- الإدارة الحكيمة، و رؤية واضحة، وتوقعات عالية للتلاميذ، وبيبة آمنة ومنظمة، ومراقبة تقدم التلاميذ.

أما سميث (Smith, 2008) فقد حدد خمسة عناصر للمدرسة لتكون مدرسة "جيدة" والعناصر الخمسة هي: التعليم، وتعني كيف يعلم المعلمون وكيف يتعلم التلاميذ، والعنصر الثاني هو التنظيم، أي كيف تستخدم المدرسة مواردها، وقدرة أفرادها، الوقت، مصادر التمويل وامكانياتها. والعنصر الثالث هو إدارة المدرسة، ويتعلق بكيفية اتخاذ القرارات، وكيف يتصرف المديرون، وكيف يتم المشاركة في السلطة وتفويضها. والعنصر الرابع هو المساءلة والمحاسبة، وهي كيف تعرف المدرسة وتقيس نجاحها. والعنصر الأخير هو ثقافة المدرسة والتي تضم معتقدات المدرسة وقيمها. ويضيف سميث (Smith, 2008) بأن المدارس اليوم لا تنظر لنفسها، ولا تعرف أين هي. وفي أحسن الأحوال فإنها قد ترفض رأي الآخرين وتصرفاتهم، وأن معظم المدارس لا تملك الرغبة ولا القوة ولا المهارة ولا الخبرة لتحقيق الهدف. ولذلك، كيف ستنتقل المدرسة من مكان إلى آخر بدون معرفة أين هي الآن.

بذلك تكون الدراسات المتعلقة بمفهوم وخصائص المدرسة الفعالة قد انتقلت من مرحلة إلى أخرى، ونستنتج من هذه الأبحاث ومن القراءات للأدب التربوي مراحل تطور خصائص المدرسة الفعالة، والمراحل هي:

المرحلة الأولى: ركزت على التحصيل العلمي للتلاميذ وارتباطه بعمليات ونشاطات المدرسة الفعالة.

المرحلة الثانية: ركزت أبحاث هذه الفترة على عملية إصلاح المدارس وتم بناء برامج إصلاح للمدارس في أكثر من بلد .

المرحلة الثالثة: بدأت ملامح المدرسة الفعالة تظهر بوضوح وبدأ الباحثون يضعون مؤشرات ومعايير للمدرسة الفعالة.

المرحلة الرابعة: تم إنشاء مراكز وجمعيات لتحسين المدارس وتقويتها وتنمية التحصيل العلمي للتلاميذ. وفي العام (1985) تم إنشاء مشروع دولي لتحسين المدارس (Mortimore et al, 1988).

المرحلة الخامسة: تم تأسيس مجالس عديدة للمدرسة الفعالة، ومن هذه المجالس المركز الدولي لفاعلية المدرسة وتحسينها (ICSEI : The International Congress of School Effectiveness and School Improvement. www.icsei.net) كذلك تم تأسيس المجلس الوطني في أمريكا ويسمى بالانجليزية (National council for effective schools) (Dale, 1984).

2. 1. 4. أساليب واستراتيجيات لجعل المدرسة فعالة:

يعتقد سايمونز (Simmons, 2006) بأن هناك أربع استراتيجيات لتحسين المدرسة وتفعيلها وهي:

- خلق قياديين على كل المستويات، وتطوير الهيكلية والثقافة، وتحسين الأداء، ومشاركة الأهل وإيجاد تمويل كاف واستخدام عادل.
- ووضع سايمونز (Simmons, 2006) خطة مكونة من أربع عشرة نقطة لتحسين العملية التربوية، وتطويرها نحو الأفضل، وهي:
- التركيز على تحسين نوعية التعليم وتلبية حاجة التلاميذ والأهل.
- أن تقودها رؤية نوعية مشتركة، فيها القيم والاعتقادات ورسالة ومهام بحيث لا مكان للسلبيات والأخطاء.
- خلق جو من الثقة المتبادلة بين العاملين وتوفير المناخ بحيث يعمل كل فرد بفعالية لمصلحة التلاميذ والمدرسة.
- تقليل الاعتماد على العلامات والامتحانات وتطوير طرق متجددة لقياس وتقييم تقدم التلاميذ.
- تحسين دائم للتخطيط والتعليم وخدمة التلاميذ والأهل بحيث تتحسن النوعية والإنتاجية بأقل التكاليف.
- الاهتمام بتدريب العاملين.
- تعميق وتوسيع القيادة.
- تحسين الأداء المدرسي من خلال تشجيع والاعتراف بالعمل الجماعي في كل المستويات.
- كسر الحواجز بين العاملين وبين الأهل والمعلمين والإداريين.

- إصدار قرارات تعتمد على بيانات منظمة بطريقة علمية تخدم مصلحة المدرسة بحيث تكون قد جمعت من التلاميذ والعاملين وحاجات الجماعة والمدرسة.
- التركيز على أهداف محددة وعدم تكثيرها.
- وضع برنامج تعليمي وتربوي لكل العاملين في المدرسة.
- اتخاذ الفعاليات لتحقيق التغيير في المدرسة.
- الاحتفال بنجاح الأفراد والجماعات في المدرسة.

وبحسب شنك (Cheng, 1996) يوجد تصنيفاً للمدرسة الفعالة يضم خمساً وعشرين فئة موضحة في الجدول الآتي والذي يعطي توضيحاً لتفعيل المدرسة على كل الصعد.

جدول (1.2) فئات المدرسة الفعالة الخمسة والعشرين حسب تصنيف شنك (Cheng, 1996)

المستوى	فعالية	فعالية انسانية ومجتمعة	فعالية سياسية	فعالية ثقافية	فعالية تربوية
فعالية المدرسة على المستوى الفردي	فعالية تقنية واقتصاد على المستوى الفردي	فعالية إنسانية ومجتمعية على المستوى الفردي	فعالية سياسية على المستوى الفردي	فعالية ثقافية على المستوى الفردي	فعالية تربوية على المستوى الفردي
فعالية المدرسة على مستوى المؤسسة	فعالية تقنية واقتصاد على مستوى المؤسسة	فعالية انسانية ومجتمعية على مستوى المؤسسة	لفعالية سياسية على مستوى المؤسسة	فعالية ثقافية على مستوى المؤسسة	فعالية تربوية على مستوى المؤسسة
فعالية المدرسة على المستوى المحلي	فعالية تقنية واقتصاد على المستوى المحلي	فعالية انسانية ومجتمعية على المستوى المحلي	فعالية سياسية على المستوى المحلي	فعالية ثقافية على المستوى المحلي	فعالية تربوية على المستوى المحلي
فعالية المدرسة على مستوى المجتمع	فعالية تقنية واقتصاد على مستوى المجتمع	فعالية انسانية ومجتمعية على مستوى المجتمع	فعالية سياسية على مستوى المجتمع	فعالية ثقافية على مستوى المجتمع	فعالية تربوية على مستوى المجتمع
فعالية المدرسة على المستوى العالمي	فعالية تقنية واقتصاد على المستوى العالمي	فعالية انسانية والمجتمعية على المستوى العالمي	فعالية سياسية على المستوى العالمي	فعالية ثقافية على المستوى العالمي	فعالية تربوية على المستوى العالمي

إن أهمية الجدول السابق تكمن في أنه يساعد في دراسة المدرسة الفعالة ويعطى توضيحاً للباحثين لكي يحددوا أي نوع أو صنف من المدرسة الفعالة يجري العمل على دراستها. إن دراسة فعالية المدرسة لا يستقيم إلا عندما يحدد الباحث الجزئية التي سيتم دراستها. وأوضح شنك (Cheng, 1996) بأن العمل على زيادة أي جزئية لا يعني زيادة الكل في جزئيات المدرسة الفعالة، لأن المدرسة الفعالة تقوم على تعقيد طبيعة المدرسة وتعددتها. لذلك العمل على رفع فعالية المدرسة يجب أن يتم بشكل متواز بين جميع فئات المدرسة الفعالة.

بعد تقديم مؤشرات المدرسة الفعالة وميزاتها وطرق تحقيقها، سيعرض الباحث في الصفحات التالية المؤشرات التي ستعتمد في الدراسة.

2. 1. 5 . مؤشرات المدرسة الفعالة في الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدب التربوي والكتابات المتعلقة بالمدرسة الفعالة، تبنى الباحث عدداً من المؤشرات لدراسته—والتي عولجت في دراسات سابقة مثل (البهواشي 2006) و(Smith, 2008) و (Lane and Walberg, 1987) و(Simmons, 2006) و(Saker and Zittleman, 2006). واختار الباحث في دراسته هذه المؤشرات الآتية، والتي جاءت كمجالات أو محاور لدراسته:

1- الإدارة الحكيمة.

2- توقعات عالية من التلاميذ.

3- نظام تواصل فعال.

4- رسالة ورؤية واضحة.

5- مناخ آمن ومنظم.

6- نظام تقييم تقدم التلاميذ.

وسيتم توضيح هذه المؤشرات بشيء من التفصيل في العناوين اللاحقة.

المؤشر الأول: الإدارة الحكيمة

تعتبر الإدارة المحور الرئيس لإنجاح أي عمل، فإذا صلحت الإدارة صلح العمل، يقول الزواوي (2006، ص 150) "مشكلاتنا في التعليم نابعة من سوء الإدارة لأنها لا تضع الفرد المناسب في المكان المناسب". ويعدد أحمد (2003) مقومات الإدارة المدرسية الحكيمة في النقاط التالية: القدوة الطيبة، الثقة المتبادلة، المناخ الصالح، التعرف إلى العاملين، توزيع الصلاحيات، وقيادة رشيدة تقوم على الأسلوب الديمقراطي والقيادة الجماعية، ومركزية التخطيط لا مركزية التنفيذ والبعد عن النمط الأوتوقراطي.

وأشار دياب (2007) الى خمسة عناصر ومؤشرات للإدارة الحكيمة، والتي يلاحظ فيها حكمة ودراية في إدارة المؤسسات التربوية هي:

1- حرص إدارة المدرسة على إقامة علاقات عمل واضحة وسليمة مع العاملين تستند إلى رسالة واضحة.

2- الإبتعاد عن التحيز في التعامل مع المعلمين والتلاميذ.

3- حرص الإدارة على تشجيع الطاقات التعليمية الإبداعية لتلاميذها

4- الحرص على تصويب الممارسات غير المرغوب فيها.

5- حرص الإدارة على استخدام الأسلوب التشاوري في اتخاذ القرارات.

ويؤكد هاريس (Harris, 2003) بأن القيادة المدرسية يجب أن تتحلى بالصفات التالية:

- أن تكون المثل والقدوة في القيادة أمام المعلمين والتلاميذ والأهل.

- أن تكون متعاونة وتتفهم الآخرين.

- أن تكون قادرة على وضع استراتيجيات لتحسين المدرسة وتطورها.

- أن تكون قادرة على استخدام موارد المدرسة بحكمة ودراية.

وهناك أنماط متعددة للإدارة، منها النمط الأوتوقراطي والنمط الترسلّي والنمط الديمقراطي الإنساني أو التشاركي. ويشير الفقي (1994) بأن النمط الديمقراطي الإنساني هو أحسن الأساليب المتعلقة بإدارة المدرسة وبذلك لكونها تتمشى مع الطابع الإنسانية والتشاوري والإخاء وغيره من الصفات الحميدة المرغوبة في البشر، بينما النوعان الآخران يسببان فقداناً في الثقة والاحترام المتبادل بين مدير المدرسة

والمدرسين والتلاميذ بالإضافة إلى قلة الكفاءة والكراهية والعدوانية وهذا يعني بأن الإدارة الديمقراطية تعتبر أصلح الأساليب العلمية لزيادة الكفاءة والروح المعنوية للمعلمين والتلاميذ وإنما تخلق جوا ومناخا اجتماعيا ونفسيا للعمل في المدرسة. ويضيف نسوبغا (Nusbug, 2008) بأن الاسلوب الديمقراطي في الإدارة هو الأسلوب الأكثر نجاعة في رفع فعالية المدرسة.

وأشار رينولدز (Reynolds, 1980) إلى أن أهم ما يميز المدارس الفعالة عن المدارس غير الفعالة هو اهتمامها بالجوانب الأكاديمية ووجود الإدارة المدرسية الكفوءة والمنفهمة لدورها والثقة المتبادلة بين العاملين. وبين أحمد وحافظ (2003) أن أهم الخصائص التي يجب أن تتمتع بها الإدارة المدرسية الفعالة أن تكون إدارة مدرسية هادفة وموضوعية في قراراتها وإيجابية في حل مشكلاتها المدرسية.

وبالنسبة إلى وواترز وآخرين (Watters et al, 2005) يوجد أربعة عناصر مهمة لتطوير المدرسة، وهي عناصر يجب أن يتحلى بها القائد المدرسي وتعرف بالانكليزية **The Four I's (4 I's)**. وهي الاعتبارية الفردية، التحفيز الفكري، الإلهام الدافعي، والتأثير المثالي، وهي بالإنجليزية على التوالي Individual Consideration, Intellectual Stimulation, Inspirational Motivation, Idealized Influence.

أما بيرك وزملاؤه (Bryk et al, 2010) فقد حددوا ثلاثة مقاييس لقيادة المدرسة والمقياس الأول هو الوصول للآخرين من المعلمين وتشجيع أولياء أمور للانخراط بنشاطات المدرسة، والمقياس الثاني هو تقييم مدى التأثير على المعلمين خصوصا عند اتخاذ القرارات. والمقياس الثالث هو مدى درجة تأثير المجتمع على الجهد المبذول لتحسين المدرسة من خلال مجلس المدرسة.

المؤشر الثاني : توقعات عالية من التلاميذ

يعمل المدير الفعال على تحقيق رسالة المدرسة، وتوصلت دراسة (Manasse, 1985) نقلا عن الدكتور محمد عابدين (2005) بأن المدير يعمل على بناء توقعات عالية لدى المعلمين ترى أن بمقدور التلاميذ أن يتعلموا ويستوعبوا ويحققوا انجازات عالية، ويعمل المدير على تنمية هذه التوقعات.

ويعرف كل من غود وبروفي Good and Brophy (1986, p79) التوقعات العالية بأنها الاستدلال الذي يكونه المعلم عن سلوك التلاميذ المستقبلي وعن التحقيق الأكاديمي وتحصيلهم معتمداً على معرفته بهم في ذلك الوقت.

وكانت توقعات المعلمين العالية تجاه تلاميذهم محور دراسات لعشرات السنين، ابتدأت منذ أن أعلن مرتون (Merton, 1948) عن نظريته التوقعات وتأثيرها على تحصيل التلاميذ. وكانت أعمال مرتون أساس الدراسات التي قام بها لاحقاً كل من روزنفل وجاكوبسون في العام (Rosenthal 1968 and Jacobson). أطلق Rosenthal نظريته المشهورة باسم Pygmalion effect or Rosenthal Effect، وتعرف بالعربية تأثير بيجماليون. واستعار العالمان التربويان Rosenthal و Jackobsen شهرة هذا المصطلح وفلسفة معناه في تسمية نظريتهما التربوية المعروفة إلى الآن في مجال التعليم وعلم النفس التربوي بـ "تأثير بيجماليون" Effect Pygmalion، ويعنى بها تقدم غير متوقع لأداء أحد الطلبة متأثراً بالتوقعات الإيجابية الموجهة له من أحد أساتذته (الغلايني، 2007).

تعرف موسوعة Wikipedia هذه النظرية كما يلي:

إن نظرية Pygmalion effet or Rosenthal effect تشير إلى ظاهرة والتي كلما عظمت التوقعات الموضوعية على الناس، وغالبا الأطفال والتلاميذ والطلبة والعمال، كان أداؤهم أفضل. سميت بهذا الاسم Pygmalion نسبة إلى نحات قبرصي، في اسطورة أوفيد من الأساطير اليونانية، والذي وقع في حب تمثال امرأة كان قد نحته من العاج.

إن نظرية Pygmalion effect هي نوع من أنواع توقعات التحقيق الشخصي أو نبوءة تحقيق النفس self-fulfilling prophecy التي وضعها مرتون Merton في العام 1948 والتي تشير إلى أن توقعات الإنسان على آخر تؤدي بهذا الآخر أن يتصرف بطريقة تؤكد توقعات ذلك الإنسان عليه.

لذلك، ينصح التربويون جميع المعلمين أن يُكونوا توقعات عالية لتلاميذهم، لأن هذه التوقعات تحشد الهمم وترفع المعنويات وتقوي العزيمة. إن العديد من الدراسات الحديثة تؤكد هذه الإشارات، وتركز على أهمية أن يكون للمعلمين توقعات عالية وإيجابية عن تلاميذهم بغض النظر عن المرحلة التعليمية التي يعلمون بها (Zeichner, 1992). كما ترى قوطن (Cotton, 1989) أن الطلبة الذي يصنفون ضعفاء يعطوا فرص أقل للتعلم، ويسألون أسئلة أقل، ويعطون معلومات وإجابات أقل، من هؤلاء الذين يصنفون بالقدرات العالية. ويتفق Good (1998، ص 417) مع هذه التصرفات التي تقلل من أهمية هؤلاء الطلاب، ويضيف بأن سلوك المعلمين تجاههم يتضمن مدحاً غير مخلص، وتزويدهم بحدود فعل قليلة، ويقاطعونهم، ويجلسونهم في مؤخرة الصف، وينتقدونهم أكثر، ويبتسمون لهم أقل.

المؤشر الثالث : الاتصال الفعال

يسعى المديرون والقادة إلى رفع مستوى فاعلية اتصالاتهم، ولا بد أن تتم هذه العملية بشكل فعال من أجل تحقيق الأهداف المرجوة. وتشير الغزو (2010) إلى أن عملية التواصل بين المدير والعاملين لا يجب أن تترك لمحض الصدفة، ولكن يجب أن تتم بشكل مدروس ومنظم ومخطط له، لتجد الأهداف المرجوة من وراء عملية التواصل.

إن عمليتي التعليم والتعلم بحاجة إلى مشاركة الجميع في بناء منظومة الأفكار والمهارات والعادات، وأن يكون هنالك حوارٌ يساعد في بناء أرضية من التفاهات التي تبني رؤية المدرسة ورسالتها. ومن أجل القيام بالعمل كما يجب، على الجميع معرفة ما يجري وكيف عليهم القيام بواجباتهم. وبهذا تستطيع الإدارة تحقيق أهدافها وسيطرتها في ضوء الإمكانيات الأساسية والمتوفرة بالمدرسة، من خلال نظام اتصال وتواصل فعال فيها (فيله وعبد المجيد، 2009). إن عملية الاتصال تعمل على إيصال البيانات والمعلومات والقرارات إلى أفراد المنظمة من أجل الوصول إلى الهدف المشترك، وتخلق عملية تفاعل بين العاملين، مما يؤدي إلى خلق روابط وصلات بينهم، مما يؤدي أيضاً إلى تأثير بعضهم ببعض (القاضي، 2006).

ويبين عريفج (2004) بأن نظام التواصل في المدرسة يؤدي إلى تقوية الدوافع لدى العاملين، مما يزيد من عوامل المثابرة على العمل والسرعة والدقة في إنجازه، كما أن توفير قاعدة غنية من المعلومات والبيانات يساعد الإدارة على اتخاذ القرارات والتفكير في البدائل عند اللزوم.

ويؤكد مخامرة وآخرون (2002) بأن عملية الاتصال في المؤسسة هي عملية ضرورية من أجل تزويد العاملين بالمعلومات الضرورية للقيام بأعمالهم وتحسين المواقف والاتجاهات للأفراد، وبشكل يكفل التنسيق والإنجاز، وباختصار فإن حاجة المؤسسة للاتصال تظهر من خلال أحداث تكامل الوظائف الإدارية وتنسيقها. وأشارت الغزو (2010) إلى عدة عوامل تساهم في فعالية الاتصالات، ومنها:

- إعطاء القيادة الإدارية أهمية عالية للاتصالات وقدرتها على تحقيق أهدافها.
- تطابق فعل القيادة مع أقوالها وعدم التناقض بين ما هو مطلوب وممارستها السلوكية.
- زيادة التفاعل وتبادل الرأي بين الإدارة والعاملين بحيث تكون الاتصالات ذات اتجاهين.
- التأكيد على أهمية الاتصالات وجها لوجه وذلك بسبب نوعية المعلومات التي يقدمها هذا النوع من الاتصالات.
- المراعاة في الفروق بين الموظفين من حيث مستوى الإدراك في تلقي الرسائل وفهمها.

وبين العلاق (2009) أربع استراتيجيات للتواصل الفعال في المؤسسة وهي:

- معلومات كثيرة، وأمل باتصال ناجح (انشر وتأمل).
- رسائل مليئة بالمعلومات، ولا تستغرق وقتاً طويلاً للتوضيح (اخبر ورغب).
- تجديد ما هو مهم ثم الاستطلاع.
- التقييد ثم التعزيز.

أما عليّات (2007) فيدعو إلى استخدام التكنولوجيا في عملية الاتصال والتواصل بين العاملين في التربية. ويدعو القائد إلى إتقان مهارات استخدام التكنولوجيا والعمل على توظيفها بفعالية للحصول على المعلومة وتوصيلها وتحقيق التواصل الناجح بأقل وقت وجهد، لأن الاتصال التقني يعد من أبرز أنواع الاتصال غير المباشر أهمية وحيوية في هذا العصر.

ويؤكد عبد الرحيم (1994) بأن نمط الاتصالات المفتوح الذي يتيح للأفراد الاتصال عمودياً وأفقياً يؤدي إلى خلق نتائج تنظيمية يشجع على الإبداع والأداء الجيد، ويزيد من درجة الانتماء للمنظمة التي يعملون فيها، وبذلك تزيد درجة مساهمتهم في تحقيق أهدافها.

المؤشر الرابع: رسالة ورؤية واضحة

إن معرفة رسالة المدرسة ورؤيتها من المعلمين والعاملين يساعد على تحقيق الأهداف المرجوة ويعطيهم الاتجاه والإطار الذي عليهم سلوكه من أجل بلوغ تلك الأهداف وتحقيق طموحات المدرسة. وإن فهمهم لمهامهم يساعدهم على نموهم المهني ونجاحهم في أداء عملهم كما يطلب منهم بفعالية (عابدين، 2005).

يقول كوتر (Kotter, 1996, p43) "بأن الرؤية التي يتم إيصالها للمعلمين تكون مصدراً للقوة التي تعمل على تحسين الأداء التنظيمي في المؤسسة، إن تمرير الرؤية إلى العاملين يعمل على أن يكون الهيكل التنظيمي للعمل متناغماً معها".

إن معرفة أهداف المدرسة أو المؤسسة تساعد على زيادة الولاء التنظيمي لدى الأفراد العاملين. وهناك علاقة طردية بين معرفة الأهداف والولاء التنظيمي، فكلما كانت الأهداف واضحة ومحددة، كانت عملية ادراك وفهم الأفراد للولاء التنظيمي وللمنظمة أكبر. وبالتالي، ينطبق على النهج والفلسفة والكفاءة

الإدارية وكلما كانت وظائف الإدارة واضحة أدى ذلك إلى زيادة الولاء التنظيمي والإخلاص والانتماء للمنظمة (اللوزي، 2003).

ومن أساسيات تكوين فريق العمل هو توافر شعور الانتماء إلى الفريق ويكون ذلك نتيجة لتحديد هدف ذي مغزى متفق عليه، وعلى طرق أدائه وتنفيذه. وعندما يكون في المنظمة خلفية من القيم متفق عليها يتولد في الجماعة مبدأ التنسيق الذي يعمل على تماسك الجماعة وتحقيق أفضل النتائج (القاضي، 2006).

ويمكن القول إن منظومة المدرسة تتألف من عدة ركائز أساسية منها " تشارك الرؤية" بالانكليزية (Shared mission) والتي هي القدرة على أن تكون المنظمة صورة جماعية عن مخرجاتها تعبر عن رغبة جماعية مشتركة (Bierema, 1999).

ولكي تكون الرؤية المشتركة فعالة في المؤسسات، يتوجب تطويرها من كل العاملين في المؤسسة، وبهذا العمل يكون كل عامل قد شارك في وضعها، وتصبح تلك الرؤية المشتركة رؤيته الخاصة للمؤسسة التي سيعمل على تحقيقها لأنه شارك فيها، وتصبح تلك الرؤية مسؤوليته الخاصة كفرد ومسؤولية جماعية لكل العاملين في المؤسسة.

يقول إزاكسون (Issacson, 1992, p 85) : "من أجل القيام برسم الرؤية المشتركة، فإن المؤسسة بحاجة إلى:

- أن يكون كل العاملين مطلعين على حقيقة الواقع في مؤسستهم.
- يتشاركون في رؤيتهم الخاصة، وأن يستمعوا لبعضهم البعض.
- أن يعملوا على اختيار طريقة ووسيلة خلق وتطوير الرؤية المشتركة".

المؤشر الخامس: مناخ آمن ومنظم

إن للمناخ المدرسي الآمن والمنظم له تأثير كبير على فعالية المدرسة، لذلك فإن العمل على توفير بيئة مدرسية منظمة ومرتبطة يتوافر فيها الأمن والانضباط والنظام مطلب يحظى بالإهتمام لإيجاد المدرسة الفعالة، ويشير الخميسي (1428هـ) إلى عدة معايير تؤثر إلى كون المناخ المدرسي مناخاً مساعداً في تشكيل هوية المدرسة الفعالة، ومن هذه المعايير:

- التنمية الخلقية وبناء معتقدات إيجابية.

- جو من الإحترام المتبادل، التعاون والنزاهة، والعدل.
 - الأنشطة المدرسية.
 - تحفيز الإنجاز والإنتاج.
 - توافر وسائل التعليم الإلكتروني وغيره من أساليب التعليم الحديث.
 - توافر فرص المشورة على المستويين النفسي والاجتماعي.
- ويضيف هوي وآخرون (Hoy et al, 2002) بأن البيئة المدرسية التي تؤدي إلى تعلم مميز هي تلك البيئة التي تتوفر فيها العوامل التالية:
- علاقات إيجابية بين أفراد الأسرة والمدرسة.
 - الإحساس بالانتماء لدى الطلاب.
 - سياسة إدارة السلوك الفاعل.

ويقارن عبد الغفور (2003) بين المدرسة الآمنة وبين المدرسة غير الآمنة، حيث تكثر المشاكل في بيئة المدرسة غير الآمنة مما يشغل الإدارة ويعوق عملها.

وأشار بومان وروشبا (Borman and Rachuba, 2001) بأن المدرسة التي تحظى ببيئة آمنة ومنظمة كانت المتغير الأهم في مساعدة التلاميذ ذوي التقدم المنخفض في النجاح. وإن المناخ المنظم والأمن يساعدان المدرسة على تحقيق أهدافها ويعطي التلاميذ الفرصة في النجاح. لأن التلاميذ الذين يخافون على أمنهم يتولد عندهم مشاكل في التذكر.

لذلك، يتوجب على القائمين على العملية التربوية في المدرسة العمل على تشجيع ثقافة السلم، ثقافة القيم والمبادئ والمفاهيم، ثقافة سلوكية تتضمن مواقف ومشاعر واتجاهات. والنظرية والسلوكيات متمزجة وتتكامل فيما بينهما. لأن الثقافة النظرية تعزز السلوك السليم والسلوك السليم يعزز الثقافة النظرية، وتلعب الثقافة النظرية دوراً أساسياً في تحديد وتشكيل السلوك العلمي السلمي (بن دريدي، 2009). ويرى سليمان (1986) بأنه من الضروري أن يكون في المؤسسة مناخ تنظيمي سليم، لأنه يحدد نجاح المنظمة بشكل كبير، فالمنظمة التي تمتلك مناخاً ضعيفاً أو رديئاً سيصيبها الفشل على الأمد الطويل، وإن أبدعت في وظائفها الإدارية كالتخطيط والتنظيم والمتابعة.

المؤشر السادس : تقييم دائم

من أهداف المدرسة تمكين الطلبة من تحصيل أكاديمي ومعرفة معمقة في موضوعات الدراسة. ويعرف غانم (1997، ص 20) التحصيل الأكاديمي " بأنه مقدار ما يحققه المتعلم من الأهداف التعليمية في المادة التعليمية المعينة نتيجة مروره في خبرات ومواقف تعليمية تعلمية. ويأتي الاختبار فهو كمقياس الذي صمم لقياس مدى تحقيق الأهداف التعليمية".

والمدرسة بحاجة إلى أسلوب في تقييم أعمالها، والتحصيل الأكاديمي لطلبتها، وأداء معلمها وطواقمها الإدارية. لذلك يتوجب على المدرسة، أي مدرسة، أن يكون لديها نظام تقييمي، ونظام لتقويم أداء كل العاملين بهدف تحسين الأداء.

ويعرف التقييم من ناحية اللغة حسب ما جاء في الحريري (2010، ص 15) "تقدير قيمة الشيء أو الحكم على قيمته وتصحيح أو تعديل ما اعوج". وفي الموسوعة الأمريكية ويكيبيديا يعرف التقييم Evaluation بأنه التحديد المنهجي لقيمة الشيء أو أهمية فكرة معينة أو شخصية معينة أو نفوذ أو تأثير أيا كان. وعملية التقييم هذه تستخدم في مجالات واسعة من النشاط الإنساني بما فيها التعليم والفنون والأعمال.

أما كاظم (2001، ص 30) "فيعرف التقييم بأنه الفعالية التربوية التي ترمي إلى معرفة نمو الطالب في اتجاه الأهداف الشاملة للتربية، ويعتمد على أساليب متعددة."

وللتقييم أهمية كبيرة في عملية التعليم، ويعتبر التقييم أساساً من مقومات العملية التعليمية نظراً لما للتقييم من دور مهم وأهمية كبرى في مجال تطوير التعليم. ويرى سليم (2006) بأن:

- التقييم ليس هو القياس، فالقياس هو جزء من التقييم.
- التقييم ليس عملية ختامية تأتي في آخر مراحل التنفيذ ولكنه عملية مستمرة تصاحب العملية التعليمية تخطيطاً وتنفيذاً ومتابعة والتقييم ليس غاية وإنما وسيلة تهدف إلى تحسين العملية التعليمية.

والتقييم عملية تجمع فيها بيانات بطرق القياس المختلفة ويتم التوصل إلى أحكام عن فاعلية العمل التربوي سواءً كان تدريسياً أو غيره، استناداً إلى معايير الفاعلية ويجب أن تترتب على هذه الأحكام قرارات ذات أهمية خاصة تتعلق بالطلبة أو الأساليب أو البرامج (الكيلاني والروسان، 2006).

لهذا، نجد من الضروري أن يكون للمدرسة الفعالة نظام تقييم فعال، لقياس تقدم الطلبة وتحصيلهم الأكاديمي لكي يعمل القائمون على المدرسة لتعديل أو تحسين التحصيل الأكاديمي.

وتكمن أهمية التقييم في ما يلي (الديب، 2007):

- أصبح جزءاً أساسياً في كل برنامج تربوي من أجل معرفة قيمة أو جدوى هذا البرنامج وذلك للمساعدة في اتخاذ قرار بشأنه سواء كان ذلك القرار يقضي بإلغائه أو الأستمرار فيه وتطويره.

- يساعد الأفراد الإداريين على اتخاذ القرارات اللازمة لتصحيح مسار إداراتهم ويزيد من دافعية التعلم عند الطلبة.
- يساعد المشرفون التربويون على معرفة مدى نجاح المعلمين في أداء رسالتهم ومدى كفايتهم في أدائها ويساعدهم في اكتشاف الطلبة وقدراتهم وقد تساعد في عملية توجيه الطلبة لمسارات تعليمية أخرى أو مساعدتهم عن طريق الإرشاد النفسي التربوي.
- ومن أهداف التقييم (الطبيب، 1999)، (الربيعي، 2006)، (علام، 2005):
- مساعدة المدرسة على معرفة إلى أي مدى وصلت إليه في تحقيق رسالتها التربوية والصعوبات التي تواجهها.
- توجيه الطلبة إلى أوجه النشاط المناسبة لقدراتهم وميولهم واستعدادهم واتجاهاتهم.
- متابعة تطور الثورة العلمية من المعلمين وغرس مبادئها لدى طلبتهم لكونها ضرورية جدا لأحداث التغيير والتقدم في مجالاتها المضبوطة
- بتكرار التقييم على فترات منتظمة خلال العام الدراسي، فيستطيع المدرس تتبع طلبته من الناحية العلمية.
- وللتقييم خصائص إذا ما روعيت فإنها تعطي النتيجة المتوخاة منها. وأن حافظ على تحقيقها المسؤولون فإن عملية التقييم تكون فعالة وتساعد على اكتشاف الخلل ومعرفة نقاط الضعف في العملية التربوية، ومن خصائص عملية التقييم الفعال:
- أن تكون عملية مستمرة وشاملة.
- أن تكون عملية تعاونية، أي يتعاون فيها أكثر من طرف. (الصامدي والدرابيع، 2004)
- أن تكون وسلية وليس هدفا، وسيلة لتحقيق التحسين في المنهج التربوي (ملحم، 2005).
- وأشارت الحريري (2010) أنه من الضروري أن تشتمل خطة المدرسة على تقييم التقييم، ذلك أن معظم التقارير المقدمة عن التقييم المؤسسي لا تتضمن خطة تقييم مدى فاعلية عملية التقييم، ويساعد تقييم التقييم في عملية التطوير المستقبلي.
- ومن المقاييس الشائعة في المدارس هي الاختبارات والتي تعمل على قياس مدى تحصيل الطلبة الأكاديمي والمعرفي. لذلك من المهم أن تكون أهداف تلك الاختبارات هي نفسها أهداف التدريس التي

حاول المعلم تحقيقها في عمله الصفّي، إذ ليس من المنطقي أن يدرس المعلم الطلبة أهدافاً معينة وقيس الطلبة في أهداف أخرى (غانم، 1997).

وحتى يقيس الاختبار قدرات الطلبة الحقيقية يجب أن تراعى المور التالية (غانم، 1997):

- لغة الاختبار: إذا كانت فوق مستوى الطالب مما يعيق فهم السؤال وبالتالي تكون الإجابة غير صحيحة.
- سهولة الأسئلة أو صعوبتها: وبالتالي لا تعطينا المقدرة الحقيقية للطالب.
- التحقق من صياغة الأسئلة.
- العلاقة بين الأسئلة وما تعلمه الطالب، فكلما كانت الأسئلة تمثل ما تعلمه الطالب تكون صادقة.
- أن تعتمد نظم الامتحانات على جميع وسائل القياس، وأن تراعي النظم الامتحانية المتقدمة والمعترف بصلاحياتها في القياس (الخرجي، 2000).
- ولكي يكون التقييم شاملاً وفعالاً يؤدي في النهاية إلى رفع الكفاءة الإنتاجية الشاملة من خلال بناء الطالب بناءً متكاملًا ورفداً السوق العمل بإحتياجاتها المطلوبة لا بد للتقييم أن يكون تقييماً مستمراً، وعلى مستوى الأداء المطلوب منه وهذا يتطلب ما يلي (الحريري، 2010):
- إيجاد وحدة إدارية بكل إدارة تعليمية مهمتها التشخيص المستمر المنظم للبيئة المدرسية الداخلية والخارجية.
- إيجاد وحدة إدارية متخصصة بكل إدارة تربوية للإشراف التربوي ومراقبة التحصيل الدراسي.
- وجود ثقافة التقييم لدى العاملين في المدرسة، وهو من دون شك بعد وجداني مهم ودافع للعمل على تطبيق التقييم، بل القبول به وبناتجيه بصورة علمية موضوعية.
- تشكيل فريق التقييم المدرسي: إن عملية التقييم للمؤسسة المدرسية متعددة الجوانب والفعاليات ولا يمكن عملياً للمسؤول الأول عن المؤسسة أو أحد مساعديه الإشراف عليها وحده، وهذا يتطلب تشكيل فريق للإشراف على التقييم الشامل وأن يعطى هذا الفريق مساحة للعمل فيها.
- وحتى نواكب العصر التكنولوجي، يتوجب على القائمين على المؤسسات التربوية العمل على إيجاد تكنولوجيا التقييم، فهي تجعل عمليات التقييم أكثر مرونة وإتقاناً ومناسبة للحاجات الفردية لكل

المتعلمين والعاملين. فهي تساعد على تزويد المؤسسة بأجهزة وأدوات حديثة تفيد كثيراً في التقييم كما أنها تتيح مجموعة متنوعة من التصميمات التقييمية المختلفة والتي تساعد في تقييم كل عناصر المؤسسة المدرسية (يوسف، 2001).

ومن خصائص عملية التقييم الاستمرارية. وهو أسلوب محدد بإجراءات وضوابط لجمع معلومات عن تحصيل الطلاب ويتضح من التعريف بإجراء تسجيل الملاحظات والتقديرات عدداً من المرات خلال الفصل الدراسي، بحيث تكون المحصلة النهائية لدرجة الطالب عبارة عن معدل تلك المرات. ومن أهداف التقييم المستمر (www.alrasedu.gov.sa/.../592_1166736781.doc):

- تطوير إجراءات تقييم الطالب.
 - الحد من سلبيات اختبارات نهاية الفصل الدراسي.
 - تعريف الأسرة لمستوى تقدم ابنها ومشاركتها في التقييم.
 - متابعة المعلم لمستوى تقدم طلابه.
 - وضع تقدير ثابت نسبياً لمستوى أداء الطلبة.
- ويؤكد سيزار وزملاؤه (César et al, 2007) بأن عمليات التقييم المستمر قد تكون أدوات لجمع بيانات وإثباتات عن تحصيل الطلبة، وقد تكون أيضاً مساعدات تربوية مناسبة من أجل الوصول إلى التحصيل المطلوب. ويشير شوق (2001) لكي يكون الحكم الصادر من التقييم سليماً فلا بد أن يكون مستمراً. وهذا التوجه يتفق مع ما ينادي به العاملون بالتربية، حيث إن الاستمرارية أساس من الأسس التي يقوم عليها التقييم الصحيح والموضوعي الذي سيكون مسهلاً لعملية التقييم وتحسين الأداء.

تعليق على الأدب التربوي:

من خلال قراءة الأدب التربوي المتعلق بالمدرسة الفعالة، نجد بأننا أمام موضوع شائك جداً. فهناك عدة أمور مختلف عليها من ناحية التعريفات اللغوية. فمثلاً، لا نجد تعريفاً مشتركاً للمدرسة الفعالة ولا نجد تعريفاً يتفق عليه الكثيرون من التربويين.

إن موضوع المدرسة الفعالة قد شغل التربويين منذ عقود طويلة. فتوالت الأبحاث والدراسات على هذا الموضوع وأصبح هنالك مخزون كبير جداً من الأدب التربوي المتعلق بالمدرسة الفعالة.

أما من ناحية مؤشرات المدرسة الفعالة، لا يمكن حصرها بقائمة واحدة يتفق عليها الجميع. فمن خلال الأدب التربوي والأبحاث والدراسات المتعلقة بهذا الموضوع نجد بأن مؤشرات المدرسة الفعالة تتمايز بين باحث وآخر، وبين جمعية وأخرى.

2.2. مدارس الفرير في الشرق

كان لمدارس المؤسسات الخيرية ومدارس الإرساليات أثر متميز في خلق نوع جديد من الإدراك والتقييم وكان لمدارس الفرير خاصة مساهمة في نشر العلم والمعرفة في بلاد الشرق. وكتب توفيق باشا الذي شغل منصب رئيس وزراء مصر إلى معلميه، نقلا عن الشوملي (2008، صفحة 9) يقول لهم :

"أني أفوم الآن بتطبيق نصائحكم أكثر من أية فترة مضت في حياتي وأني لسعيد بأن القلوب الطيبة والروح، العالية الاخلاق لا تزال تعمل هنا وهي تذكرني بعواطفكم الجميلة وأفكاركم القيمة."

وتعنى كلمة "فرير" أو "Frères" وهي كلمة فرنسية تعني الإخوة نسبة إلى لقبهم الكنسي واسم جماعتهم الكنسية إخوة المدارس المسيحية وتعرف بالفرنسية Les Frères des Ecoles Chrésiennes

تميزت مدارس الفرير بزرع كنوز المعرفة والحب في قلوب تلاميذها. ويذكر الشوملي مقطعا من خطابات حفل التخرج، كتب فيه:(الشوملي، 2008 ص 13)

" أنت أيها المعهد الزاهر الزاهي، نحبيك أنت وسكانك تحية الوداع، نحبيك بقلب ملؤة الكآبة والحب. نهديك سلاما معطرا بعاطفة الشكر والامتنان. فيك جمعنا كنوز المعارف الثمينة والخصال الحميدة، فيك اقتبسنا العلوم التي هي مصباح الفلاح ومفتاح النجاح واساس التمدن والعمران."

2.2.1. إخوة المدارس المسيحية (الفرير):

هي جمعية رهبانية كاثوليكية أسسها يوحنا دلاسال سنة (1681) (Rigault, 1926) الذي تأثر بالواقع الاجتماعي في بلدته رينس في شمال فرنسا، وقام بتأسيس مدارس للقضاء على الجهل ومساعدة العائلات الفقيرة (كسابري، 2011) وقام دلاسال بتنظيم جماعات من الرجال للعيش في أديرة لإدارة المدارس. وأخذت هذه الرهينة الاسم "إخوة المدارس المسيحية" وهذا الاسم يربطهم بالرسالة بدلا عن أي رعاية أو ارتباط، ويعلن أن جوهرهم الأخوي والجماعي هو نمط الحياة الذي يتسمون به (Botana, 2002).

وتعتبر رهبنة الفرير أول رهبنة في الكنيسة الكاثوليكية التي لا تضم كهنة ويعتبر دلاسال من التربويين الذي عملوا جاهدين في حقل التربية حتى استحق لقب شفيع المربين سنة 1950 عندما قلده ذلك اللقب البابا بيوس العاشر (Catholic encyclopedia). وكتب يوحنا دلاسال عدة كتب أهمها إدارة المدارس المسيحية، يعود نص المخطوط الاول إلى العام 1706، واعتبر هذا المخطوط مقام قانون المدارس خلال ثلاثة قرون وإطاراً لعمل الأخوة التربوي التعليمي (Lauraire, 2004).

طبع كتاب إدارة المدارس بعد وفاة دلاسال سنة 1720 في أفينون فرنسا (موسوعة الكاثوليكية)، وقد أعيد طبعه (24) مرة وهذا برهان على الرغبة المستديمة في تطوير النص المؤسس. ومن الأمور التي عمل عليها القديس دلاسال وطورها في التعليم وتعتبر من ابداعاته:

- توظيف واستخدام أسلوب المعية في التعليم Simultaneous method.
- توظيف اللغة العامية (الفرنسية في ذلك الوقت) في تعليم القراءة (الموسوعة الكاثوليكية).
- حقق دلاسال شهرة كبيرة في مجال إعداد المعلم، فإليه يرجع الفضل في إنشاء أول "مدرسة نورمال" لإعداد المعلمين في العالم (مرسى، 2003).
- يعرف عن دلاسال بأنه رجل الأعين المفتوحة، المنتبه للحياة، المستجيب لكل نداء موجه إليه. وقلبه متفتح كعينييه وهذه القدرة على تقبل الجراح هي التي وضعت على مفترق الطرق لينتقل من الكاهن في كاتدرائية رانس إلى المري أو بالأحرى مربي المربين (Botana, 2004).
- وقد تركز اهتمام مدارس "دى لاسال" على التعليم الأولي، وكانت المدارس الأولية مجانية خاصة بتعليم الفقراء وكانت خاصة بالبنين فقط، وكانت تعلم باللغة الوطنية (مرسى، 2003).

2.2. 1.1. خصائص مدارس الفيرير:

كتب الرئيس العام لأخوة المدارس المسيحية جونسون (Johnson,1997) خصائص مدارس الفيرير والتي تعرف اليوم بالمدارس اللسالية، وتعنى مدارس الفيرير نسبة إلى عائلة المؤسس يوحنا دلاسال، وبالفرنسية Ecoles Lasalliennes.

وتلخص خصائص مدارس الفيرير بالنقاط الآتية:

- 1- عندما يكون فيها احترام عميق لكل تلميذ كأنه إنسان فريد
- 2- عندما يكون فيها روح الجماعة.
- 3- عندما يكون فيها " جودة في التعليم".
- 4- عندما تستحق فعلاً لقب مدرسة مسيحية.
- 5- عندما تُظهر تعاضداً مع الفقراء وتساهم في نشر مفاهيم العدل والسلام.

6- عندما يلتزم الإداريون والمعلمون والموظفون بمبادئ المدرسة للسالية.

7- عندما تبني المدرسة للسالية على تاريخ المؤسس القديس يوحنا دلاسال وروحانيته.

كتب اندريه جاك (2010) أن تطورات المجتمع والشباب والمعارف وطرائق نشرها، تقود المدرسة إلى ضرورة تجدد مستمر. إنها لميزة أصيلة تلك التي تقتضي السؤال العملية التي تمنع المدرسة من الجمود في عاداتها لكي تراعي بشكل أفضل الاحتياجات التربوية الجديدة التي نتجت عن هذه التطورات.

2.2.2. تاريخ مدارس الفرير في الشرق:

عندما قمعت مدارس الفرير في فرنسا بموجب القانون بعد الثورة الفرنسية 1795، لأنها كانت تعتبر بأن هذه المدارس هي جزءا من الكنيسة وقامت الثورة باضطهاد الكنيسة وكل الجمعيات الرهبانية ومنها جمعية الفرير. (الموسوعة الكاثوليكية) انتشرت المدارس في أوروبا وفي الشرق: تركيا، سوريا ومصر. ومن مصر جاء الأخوة إلى فلسطين وعلى رأسهم الأخ إيفاغر Evagre سنة 1876 (Gonzalez,) (2008) ويعرف الأخ إيفاغر بصاحب القلب الكبير وعند وفاته في 1914/1/26 رثاه المسيحي والمسلم واليهودي (الشوملي، 2008).

وبعد ذلك أسست مدراس لجمعية الفرير في مناطق عديدة في فلسطين. فكانت مدرسة الفرير في يافا سنة (1882) وحيفا سنة (1883)، وبيت لحم سنة (1890) (Rigautl, 1951). انتقلت المدرسة إلى المبنى الجديد سنة (1975) وترك المبنى القديم ليؤسس فيه جامعة بيت لحم وهي تابعة أيضا لأخوة المدارس المسيحية، والناصرية سنة(1892). إلا أن الظروف التي عصفت في فلسطين ونتيجة الحروب أدت إلى إغلاق مدرسة حيفا سنة (1948) بسبب سقوط قنبلة عليها مما أدت إلى تدميرها. وبسبب العجز المالي وبسبب سوء الإدارة أغلقت مدرسة الفرير في الناصرة سنة 1994. وافتتحت مدرسة الفرير في عمان سنة (1950). ونقلا عن الشوملي (2008، ص 45) فإن الملك عبدالله الأول خاطب الأخوة عند قدومهم إليه لطلب افتتاح المدرسة قال:

" أريد ان يعرف رؤوساء الطائفة الكاثوليكية أن الملك عبدالله هو أب لجميع أبناء شعبه دون تمييز في الدين، ويجب أن تكون العلاقات بين المسلمين والمسيحيين علاقة محبة، لانهم يعبدون نفس الإله، وأني سعيد بذلك، ولهذا فإني أقدم لكم التهئة والشكر على ما كل ما فعلتموه. لقد علمت أنكم تريدون اقامة مدرسة هنا في عاصمتي، وأني أقدم لكم كل الدعم والموافقة الكاملة، واتمنى لكم النجاح، وستتمتعون بأكبر قدر ممكن من المساعدة. ارجو ان تخبروا قداسته بعد عودتكم إلى روما، أن الملك عبدالله يعمل على حماية الأماكن المقدسة في مملكته وليس بحاجة إلى امم اخرى لكي تقوم بذلك. اننا نقوم بحماية

الأماكن المقدسة منذ أيام الخليفة عمر بن الخطاب أحد الخلفاء الراشدين الأوائل. وإنني أعد العالم اجمع، بأن أستمّر في القيام بهذه الحماية بالرضاء الكامل للمسيحيين."

إلا أن بشائر الاستمرار في الرسالة توالى وافتتحت مدرسة حديثة في بيت حنينا سنة 2000، بعد أن كانت في بناية غير مؤهلة لتكون مدرسة، لأن مدرسة الفريز في الباب الجديد - القدس لم تعد قادرة على استيعاب تلاميذ جدد. والآن هنالك أربع مدارس عاملة في فلسطين.

3.2.2. الواقع الحالي لمدارس الفريز في فلسطين والأردن:

سيعرض الباحث في الفقرات الآتية الواقع الحالي لمدارس الفريز في فلسطين والأردن والمجالس المشرفة عليها.

1.3.2.2 المجالس والمشرفة على مدارس الفريز في فلسطين والأردن:

يشرف على مدارس الفريز في فلسطين والأردن مجالس إدارية متعددة ورؤساء محليين وإقليميين.

أولاً : مجمع الأخوة في الشرق الأوسط:

يعقد هذا المجمع كل أربعة أعوام وذلك لدراسة أوضاع الرهينة ورسالتها. يشارك في المجمع الاخوة من دول الشرق الأوسط. هنالك أربعة قطاعات في الشرق الأوسط وهي قطاع تركيا، قطاع لبنان، قطاع الأراضي المقدسة والأردن، وقطاع مصر والسودان. وحسب قانون الرهينة فإن ثلثي أعضاء هذا المجمع يجب أن يكونوا منتخبيين، والثلث الأخير هم الأخوة الذين في مجلس الاخوة الإقليمي.

ويصدر هذا المجمع قرارات تصبح ملزمة للرهينة في الشرق الأوسط بعد مصادقة الرئيس العام عليها، والتي تسيّر حسب رؤية الرهينة ورسالتها وروحانيتها. يدرس هذا المجمع مقررات مجمع الرهينة العالمي ويعمل على تطبيق مقرراته وتنفيذها حسب قدرات القطاع وإمكانياته. وفي نهاية المجمع يرشح المشاركون ثلاثة أسماء للرئيس العام وهذا الأخير يقوم بتعيين رئيس عام إقليمي لمنطقة الشرق الأوسط (قانون الرهينة، 2007) (رئيس منطقة الشرق الأوسط، آذار 2012).

ثانياً: الرئيس الإقليمي لمنطقة الشرق الأوسط:

يعينه الرئيس العام، ومن مهامه الأساسية متابعة شؤون الرهينة على كل الصعيد. ويعتبر الرئيس الإقليمي المسؤول الأول والمباشر عن مؤسسات الرهينة في منطقة الشرق الأوسط ويشرف عليها.

يعود له الحق في تعيين المسؤولين في المراكز المختلفة في المؤسسات التابعة له. مركز إدارته في بيروت منذ العام 1995، و يزور الرئيس الإقليمي كل مؤسسة من مؤسسات الرهبنة في منطقته مرتين كل عام من أجل تقييم وتحسين الرسالة (أعمال مجمع الرهبنة في الشرق الأوسط، 2010-2011).

ثالثاً: مجمع الرسالة العام لمنطقة الشرق الأوسط:

ينعقد هذه المجلس مرة كل أربعة أعوام. ويشترك في أعماله مديرو المدارس التابعة لرهبنة اخوة المدارس المسيحية المنتشرة في منطقة الشرق الأوسط، تركيا، الأردن، لبنان، السودان، مصر، فلسطين، بالإضافة إلى الأخوة العاملين في منطقة الشرق الأوسط. ويناقش هذا المجمع واقع المدارس ويعمل على إصدار قرارات عامة تتبع من رؤية الرهبنة ومعتقداتها ومسؤوليتها التاريخية تجاه التربية حسب منطوق تأسيسها الصادر في العام 1725. ويصدر هذا المجمع قرارات تكون ملزمة للجميع وتعمل إدارات المدارس على تنفيذها وتحرص المجالس الأخرى على متابعتها وتطبيقها في أقطارها. عقد هذا المجمع دورتين في الاعوام 2007 و 2010 في القاهرة. ويجب التنويه بأن قرارات هذا المجمع يجب أن يصادق عليها مجمع الاخوة في المنطقة، ويحق لمجمع الاخوة تعديل أو رفض بعض القرارات (أعمال مجمع الرسالة للسالية، 2011).

رابعاً: مجلس الرسالة في القطاع:

منذ العام 2006 تأسس مجلس للرسالة في القطاعات الأربعة في الشرق الأوسط. ويشرف على هذا المجلس منسق يعينه الرئيس الإقليمي. حدد مجمع الاخوة المنعقد في العام 2011 مهامه بدقة متناهية وهي:

- يتابع الممارسات التربوية في المدرسة:

- المشروع التربوي والأعمال التربوية.
- منهج تنظيم المدرسة إدارياً ومالياً.
- تمكين المعلمين تربوياً ومهنياً و"لسالياً" أي معرفة جمعية الفيرير ومشروعها التربوي.
- تمكين المعلمين الشباب والتمكين المستمر لمديري المدارس والمعلمين وكافة الأطر العاملة في المدرسة.

- يتابع عمل اللجان العاملة بين المدارس.
- يتابع التطور والتحسين في بنية المدرسة.
- يتابع تطور المدرسة وتحسين مخرجاتها. (أعمال مجمع الرسالة للسالية، 2011).

خامساً: مدير المدرسة

يعتبر مدير المدرسة مؤتمناً على الرسالة التربوية في مدرسته، فهو القيم على مسارها والمسؤول المباشر عنها. يعينه الرئيس العام لمنطقة الشرق الأوسط، ويعمل ضمن إطار يحدده له الرئيس العام للمنطقة، وعنده كامل الصلاحيات، ومخول للتعاقد مع المعلمين الجدد، ومحاسبة الأفراد.

يعين مدير لمدة معينة من الزمن بموجب عقد بينه وبين الرهبة المتمثلة بالرئيس العام للمنطقة. يعمل مدير المدرسة على تطبيق مقررات مجلس الرسالة في قطاعه وعلى تطبيق مقررات مجمع الرسالة العام لمنطقة الشرق الأوسط.

كان يشغل منصب المدير رهبان تابعون لرهبة أخوة المدارس المسيحية ولكن منذ العام (1991) بدأ يشغل هذا المنصب علمانيون، وكان هذا التحول هو نتيجة أعمال الفاتيكان الثاني وانفتاح الكنيسة على العلمانيين، فمثلاً شغل علماني كمدير لمدرسة الفرير في بيت لحم في العام (1991) ومنذ ذلك الوقت وحتى الآن شغل هذا المنصب أربعة مديرين. أما مدرسة الفرير في القدس وبيت حنينا فقد شغلها علماني منذ العام (2004) ويافا منذ العام (2007) وعمان منذ العام (2009) (قانون الرهبة، 2007) (رئيس منطقة الشرق الأوسط، آذار 2012) (أعمال مجمع الرسالة للسالية، 2011).

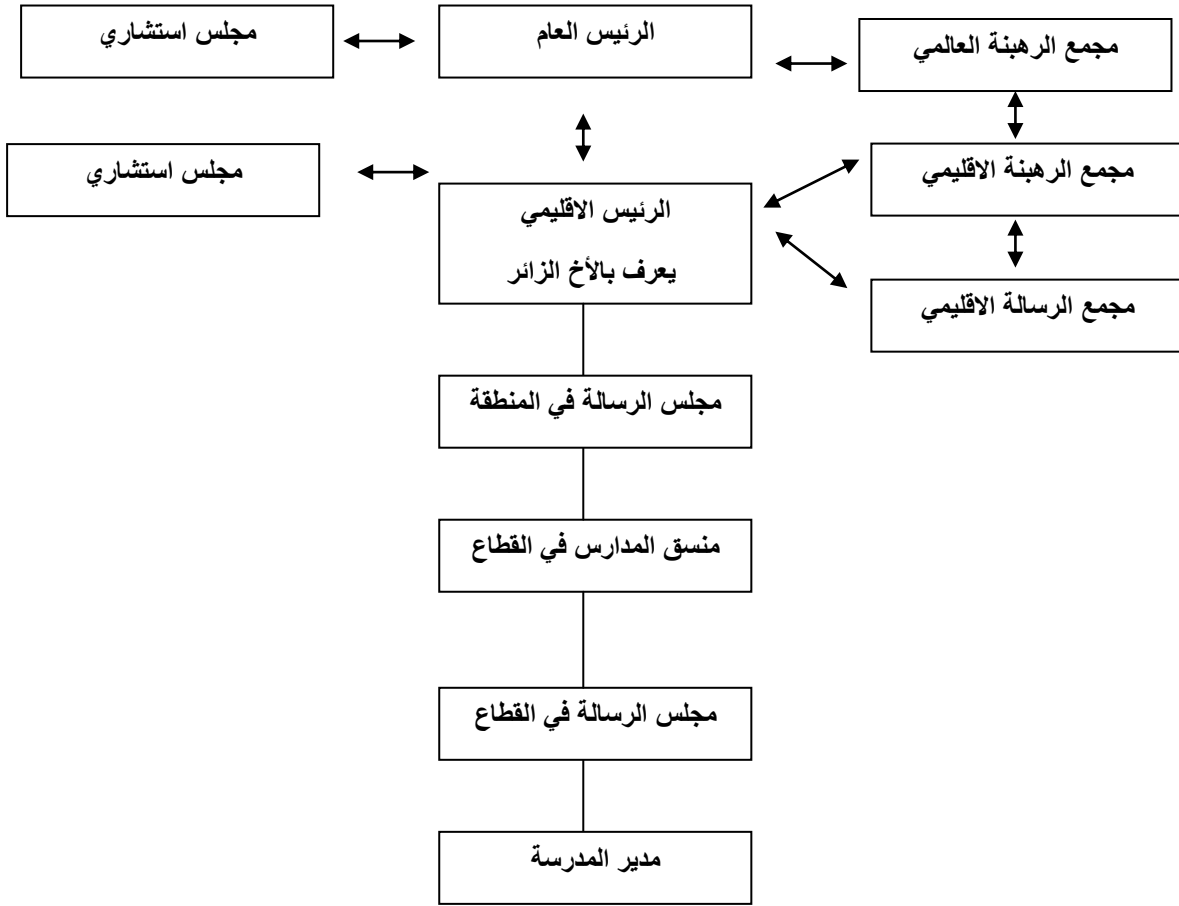
2.2.3. الهيكليّة التنظيمية لرهبة الفرير (أخوة المدارس المسيحية) -

Organizational Structure

عرفت السحيمات (2009 ص 72) "الهيكل التنظيمي بأنه عبارة عن إطار لجميع العاملين، تظهر فيه خطوط السلطة والمسؤولية ونطاق الإشراف من المستويات العليا إلى المستويات الدنيا"، فهو البناء الذي يبين ويصور ما تتكون منه المنظمة من إدارات وأقسام وفروع وشعب.

ويشبه تماماً الهيكل العظمي في جسم الإنسان. ويوجد الخريطة التنظيمية التي هي الصورة الهيكلية لوحدات أي منظمة إدارية فهي الإطار أو البناء الذي يصور

الدوائر والأقسام المختلفة التي تشكل مجموعة التنظيم. (جاكسون، 2005). ويبين الشكل رقم (1.2) الهيكل التنظيمي في جمعية الفيرير.



شكل (1.2): الهيكلية التنظيمية لجمعية أو رهينة الفيرير في العالم - Organizational Structure

(الرئيس الإقليمي لمدارس الفيرير في منطقة الشرق الأوسط، آذار 2012)

2.3. مدارس الفيرير في فلسطين والأردن

سيعرض الباحث في هذا الجزء من الدراسة المشروع التربوي لمدارس الفيرير في فلسطين والأردن وسيعرض وصفاً لمدارس الفيرير في فلسطين والأردن.

2.3.1. المشروع التربوي لمدارس الفيرير في فلسطين والأردن

تستمد مدارس الفيرير مشروعها التربوي من مؤسسها القديس يوحنا دلاسال الذي ترك إرثاً كبيراً في التربية من كتب ومقالات وتأملات تربوية. ويمتاز المشروع التربوي لمدارس الفيرير بكونه واقعياً إذ

يخاطب المجتمع المحلي ويرغب في مساعدته وفي خدمته. ويحترم المشروع التربوي التعددية الثقافية والإنسانية والدينية في المجتمعات التي يعمل فيها (Comte, 2006).

ويمتاز النظام التربوي لمدارس الفريير بالنظرة الإيمانية والتي تلهم جميع العاملين في حقل التربية بأن الله قد دعاهم لهذه المهمة وينوي خلاصهم من خلال توفير أشخاص يحبونهم وقلقين على مستقبلهم (Botana,2004).

مميزات المشروع التربوي في مدارس الفريير

قيم مدرسة الفريير:

تعمل مدارس الفريير أينما وجدت على بناء سلم القيم لدى الإنسان لذا تعمل المدارس على بناء شخصية الطالب على كافة الصعد وتطمح في بناء القيم التالية في شخصية التلميذ:

- القيم الزمنية: الاتزان ، العافية، الجمال.
- القيم الخلقية: الضمير، الاستقامة، الحرية، الإخلاص.
- القيم الأدبية: الفطنة، العدل، القوة، الفناعة.
- القيم الاجتماعية: السلام، العدالة، التضامن، العمل، السلطة، الخدمة، المشاركة والانضباط.
- القيم الروحية: الإيمان، الرجاء، المحبة، الصلاة، وقد نوجزها جميعها بكلمتين عقل وقلب. (المشروع التربوي للسالي، 2010)

خيارات مدارس الفريير

- تلبية حاجات المجتمع: تعمل مدارس الفريير على تلبية حاجات المجتمع ويعمل المربون على اكتشاف تلك الحاجات من أجل توفيرها للطلبة. لذلك يتوجب على المعلم ان يكتشف البيئة التي يعلم فيها ولا بد أن يلتمس بنفسه هذه الحاجات ولا بد أن يكون له احتكاك بالأشخاص وصبر على الإصغاء، ويؤمن المشروع التربوي بأن التعليم ركيزة أساسية في تحسين المجتمع ورفع مستواه ورفاهيته، والأداة الأساسية لتقدم المسيرة بالنسبة للمشروع التربوي هي قراءة الواقع النقدية (انظر، تقويم، عمل) (Botana, 2004).

- يسعى المشروع التربوي إلى اكتشاف الطالب وإلى معرفة شخصية كل طالب، ويعمل المشروع التربوي إلى اكتشاف المواهب وتنمية قدراتهم.
- تعمل مدارس الفيرير منذ تأسيسها على مخاطبة الطبقة الشعبية، وتحسن نقيمتها وسماع نداءاتها ومشاركتها همومها.

نظرة المشروع التربوي لتنشئة التلميذ:

ينتاول المشروع التربوي الإنسان برمته، فيتوخى إنماء قيمه الفكرية والمدنية والخلقية والاجتماعية والروحية والفنية. فجميع قدراته جديرة بالنمو والتوظيف. ويعمل المشروع التربوي على تقارب الثقافات والحضارات والأديان لئلا تنفجر الصراعات العرقية والثقافية بين الفرقاء. لذلك، يتوخى المشروع التربوي انفتاح كل فرد لكنوز الآخرين وتقديره للأخوة التي لا بد منها في بيئة تعددية، وهي تعمل على تربية حريته وانماء ملكة النقد لمواجهة الأحكام المسبقة وجميع أصناف الرياء وقصر النظر (Comte, 2006)

ويعمل المشروع التربوي في مدارس الفيرير على إنماء حس التلاميذ بالمسؤولية والالتزام الاجتماعي والسياسي والديني، فيغدو الطالب مواطناً واعياً لا يحجم أمام البذل على أنواعه.

كما يعمل المشروع التربوي في مدارس الفيرير على رعاية طلبتها المنتمين إلى ديانة غير مسيحية، فتعمل على عيش الحوار ضمن احترام حرية الشخص ومعتقدده. وتعمل المدرسة على تطبيق الحوار ضمن احترام حرية الشخص لمعتقدده. وتعمل على إيجاد مناخ الألفة والحرية وتدعو إلى التضامن والمسؤولية المشتركة والصدقة التي تتوثق بينهما (Lauraire, 2004).

ويتمركز الطالب في محور المشروع التربوي كونه موضوع التربية والأسرة التربوية، يضع شخصه في سلم الأولويات، كما ينظر المشروع التربوي للتلميذ كونه شخصاً وليس مستودعاً للمعلومات (Botana, 2004).

ومن الأمور التي يتميز بها المشروع التربوي هو مربي الصف، يتميز دوره برعاية طلاب صفه بشكل مركز، فهو يعمل على أن يكون مريباً، متفهماً، ساهراً، مصغياً، مشيراً، مصلحاً، موجهاً، متقبلاً للنقد. لذلك عند اختيار مربي الصف، تحتاج المدرسة إلى الكثير من الحكمة والتمييز إذ تقع عليه مسؤولية الصف التربوية والأدبية.

ويعمل المشروع التربوي في مدارس الفيرير على ترسيخ المبادئ التالية:

- التطور: يستفيد المربون من جميع الاكتشافات والخبرات والطرائق، ويكون لهم من الشجاعة المعنوية ما يؤهلهم لقبول المحاسبة، وإعادة النظر في مواقفهم التربوية والممارسة، ويقبلون الإفادة من التنشئة المستمرة، لا بل يطالبون بها لإنماء قيمهم البشرية والروحية ومن أجل إنجازات تربوية أفضل.
- الشخص الحر: يعمل المشروع التربوي على مساعدة الطلاب على بلوغ الاستقلالية في التفكير، وعلى ممارسة حريتهم في وجه الأحكام المسبقة والضغط، وعلى توظيف ذكائهم وكفاءاتهم في خدمة الآخرين وعلى الاصغاء والتفهم وعلى الوثوق والمحبة، وعلى التحلي بحس العدالة والاخوة والأمانة (اعلان اخوة المدارس المسيحية الفقرة 41).
- إنماء الشخصية: من الأهداف التي يصبو إليها المشروع التربوي تنمية المسؤولية لدى الشباب وإعدادهم لبلوغ الإنضباط الذاتي والإنجازات الجماعية المتنوعة من فنية وعلمية واجتماعية ورياضية، وحملهم على الالتزام بالتضامن والأوساط المحرومة وعلى الالتزام بالحياة الروحية والرسولية، ولذا تفتح لهم النوادي الرياضية والثقافية والفنية (, Lauraire 2004).
- العدل والتعاون: يعمل المشروع التربوي على أن يحس جميع الطلاب بالعدالة والتعاون الفاعل مع الجميع.

2. 3. 2. مدارس الفريير في فلسطين:

مدرسة الفريير في القدس

تقع مدرسة الفريير في القدس في منطقة الباب الجديد في البلدة القديمة، وعدد تلاميذها في العام 2011-2012 حوالي (680) تلميذا من صفوف التمهيدي إلى التوجيهي، وتتبع المنهاج الفلسطيني، وتحضر تلامذتها للشهادة الثانوية (التوجيهي الفلسطيني) وقسم آخر يتحضر للشهادة البريطانية المعروفة بـ GCE. والجدول رقم (2.2) يبين أعداد المعلمين والإداريين خلال السنوات الخمس في المدرسة.

الجدول رقم (2.2) عدد الطلبة وعدد المعلمين وعدد الإداريين خلال السنوات الخمس الماضية في مدرسة الفير في القدس / الباب الجديد

السنة	عدد الطلبة	عدد المعلمين دوام كامل	عدد المعلمين دوام جزئي	عدد أفراد المجلس الإداري
2012-2011	657	42	12	7
2011-2010	628	45	10	6
2010-2009	602	44	10	6
2009-2008	587	40	9	6
2008-2007	568	38	8	6

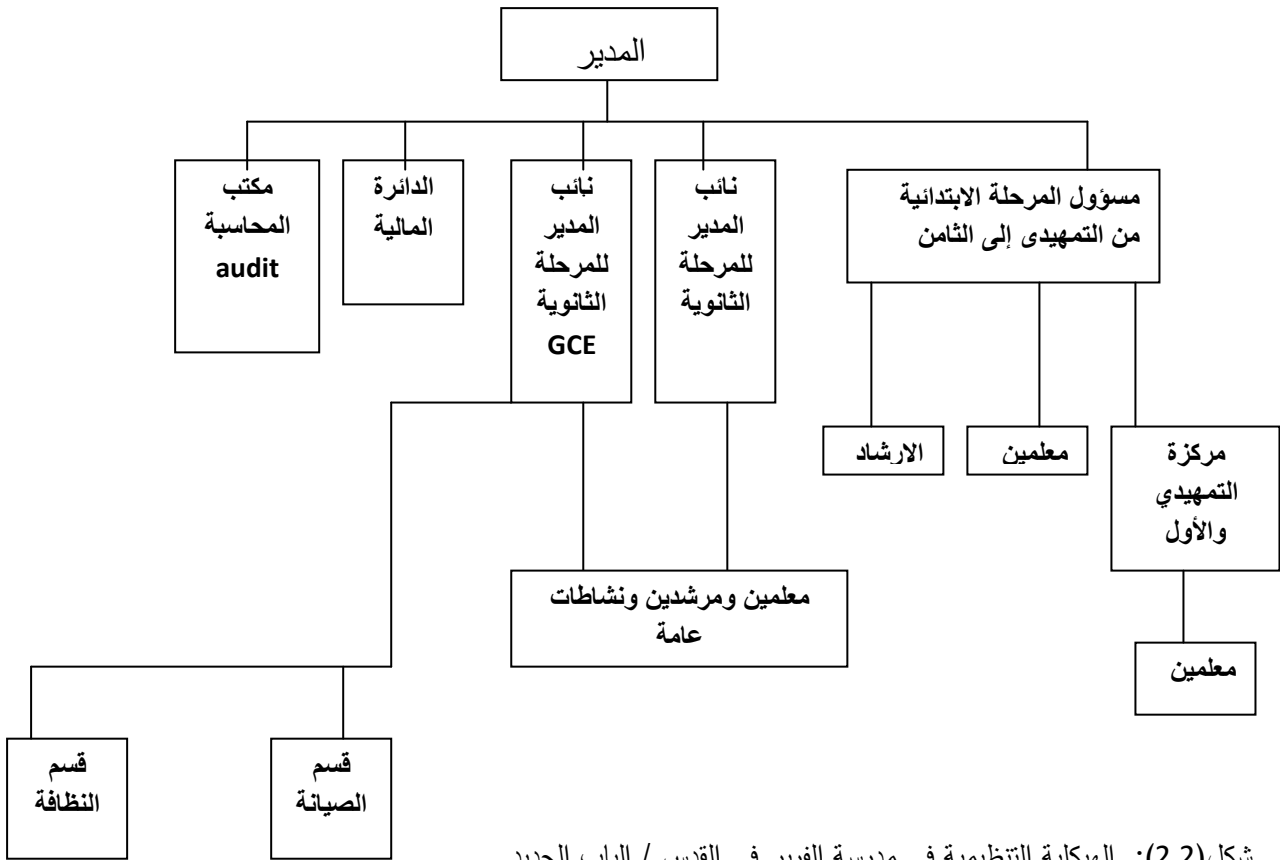
ويبين الجدول رقم (3.2) عدد الطلبة في الصف الأخير ونسبة نجاحهم في السنوات الأربع الماضية.

الجدول رقم (3.2): عدد الطلبة ونسبة نجاحهم في الصف الأخير في الأربع سنوات الماضية في مدرسة الفير - الباب الجديد

السنة	عدد التلاميذ	نسبة النجاح
2010-2011	الثاني عشر علمي	17
	الثاني عشر أدبي	25
	الثاني عشر GCE	18
2009-2010	الثاني عشر علمي	22
	الثاني عشر أدبي	20
	الثاني عشر GCE	19
2009-2008	الثاني عشر علمي	17
	الثاني عشر أدبي	18
	الثاني عشر GCE	23
2007-2008	الثاني عشر علمي	22
	الثاني عشر أدبي	25
	الثاني عشر GCE	20
2006-2007	الثاني عشر علمي	19
	الثاني عشر أدبي	22
	الثاني عشر GCE	21

الهيكلية التنظيمية في مدرسة الفريير - القدس

بعد التواصل الشخصي مع مدير المدرسة، تم رسم الشكل (2.2) وهو يمثل الهيكلية التنظيمية في مدرسة الفريير - في القدس (مدير مدرسة الفريير في القدس، شباط 2012، اتصال شخصي)



شكل(2.2): الهيكلية التنظيمية في مدرسة الفريير في القدس / الباب الجديد

مدرسة الفريير - بيت حنينا

تقع مدرسة الفريير في منطقة بيت حنينا شمال القدس وعدد تلاميذها في العام 2011-2012 هو 868 تلميذا وهي مدرسة تتبع المنهاج الفلسطيني وتبدأ من الصف التمهيدي إلى الثامن الاساسي.

يوضح الجدول (4.2) أعداد المعلمين في السنوات الخمس الأخيرة.

الجدول رقم (4.2): عدد الطلبة وعدد المعلمين وعدد الإداريين خلال السنوات الخمس الماضية في مدرسة الفرير - بيت حنينا

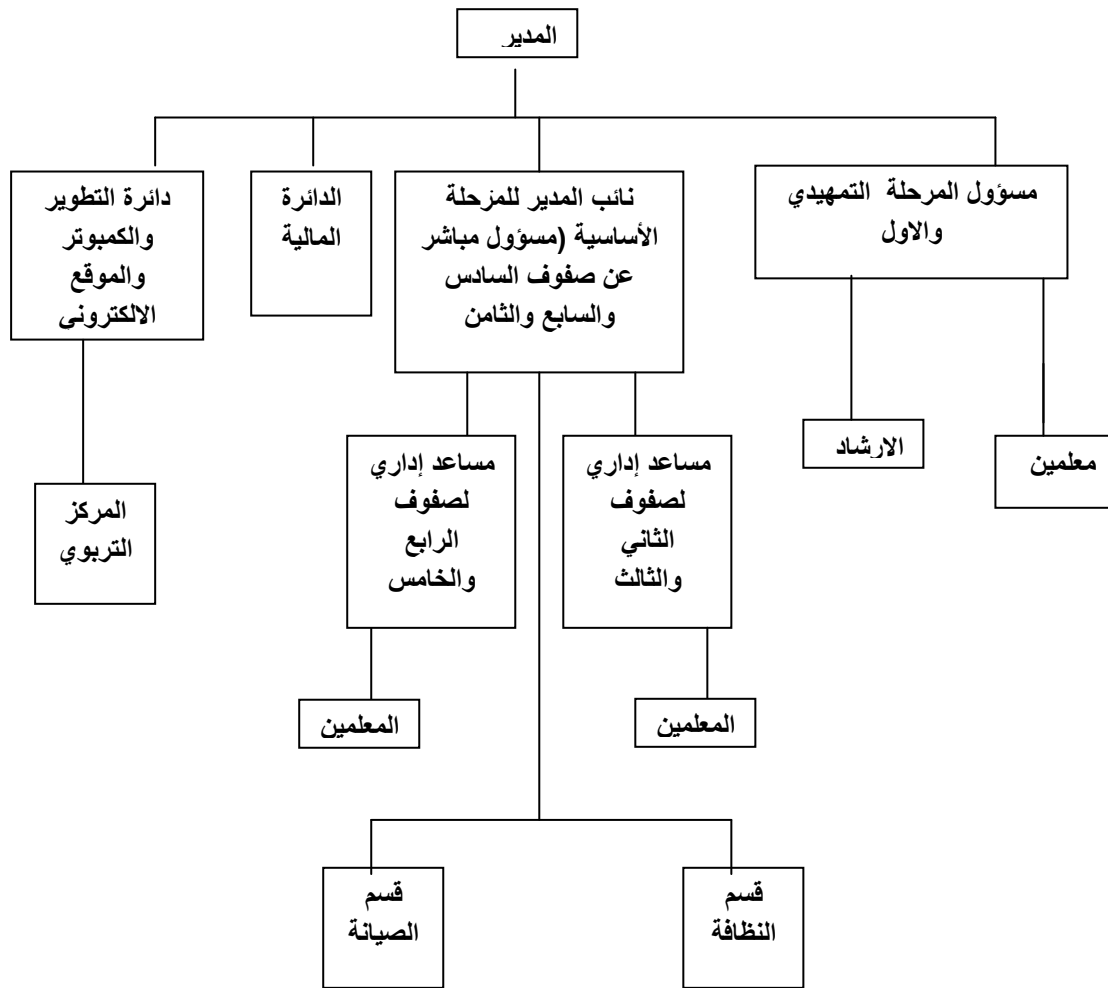
السنة	عدد الطلبة	عدد المعلمين دوام كامل	عدد المعلمين دوام جزئي	عدد أفراد المجلس الإداري
2012-2011	868	55	5	7
2011-2010	881	52	4	6
2010-2009	754	45	3	6
2009-2008	699	40	6	6
2008-2007	631	38	4	6

ويوضح الجدول (5.2) أعداد الطلبة ونسبة نجاحهم في الصف الثامن في السنوات الأربع الأخيرة. الجدول رقم (5.2): عدد الطلبة ونسبة نجاحهم في الصف الأخير في الاربع السنوات الماضية في مدرسة الفرير / بيت حنينا

السنة	عدد الطلبة	نسبة النجاح
2010-2011	74	%100
2009-2010	77	%100
2007-2008	62	%100
2006-2007	73	%100

الهيكلية التنظيمية في مدرسة الفرير - بيت حنينا

بعد التواصل الشخصي مع مدير المدرسة، تم رسم الشكل (3.2) وهو يمثل الهيكلية التنظيمية في مدرسة الفرير - في بيت حنينا. (مدير مدرسة الفرير في بيت حنينا، آذار 2012، اتصال شخصي)



شكل (3.2): الهيكلية التنظيمية في مدرسة الفرير / بيت حنينا.

مدرسة الفرير في بيت لحم

تقع مدرسة الفرير في بيت لحم في شارع جمال عبد الناصر، وعدد تلاميذها في العام 2011-2012 هو 818 تلميذا من صف التمهيدي إلى التوجيهي. ويبين الجدول (6.2) أعداد المعلمين خلال السنوات الخمس الماضية.

الجدول رقم (6.2): عدد الطلبة وعدد المعلمين وعدد الإداريين خلال السنوات الخمس الماضية في مدرسة الفيرير - بيت لحم.

السنة	عدد الطلبة	عدد المعلمين دوام كامل	عدد المعلمين دوام جزئي	عدد أفراد المجلس الإداري
2012-2011	818	48	4	8
2011-2010	804	48	4	8
2010-2009	784	47	5	8
2009-2008	739	46	5	7
2008-2007	691	46	5	7

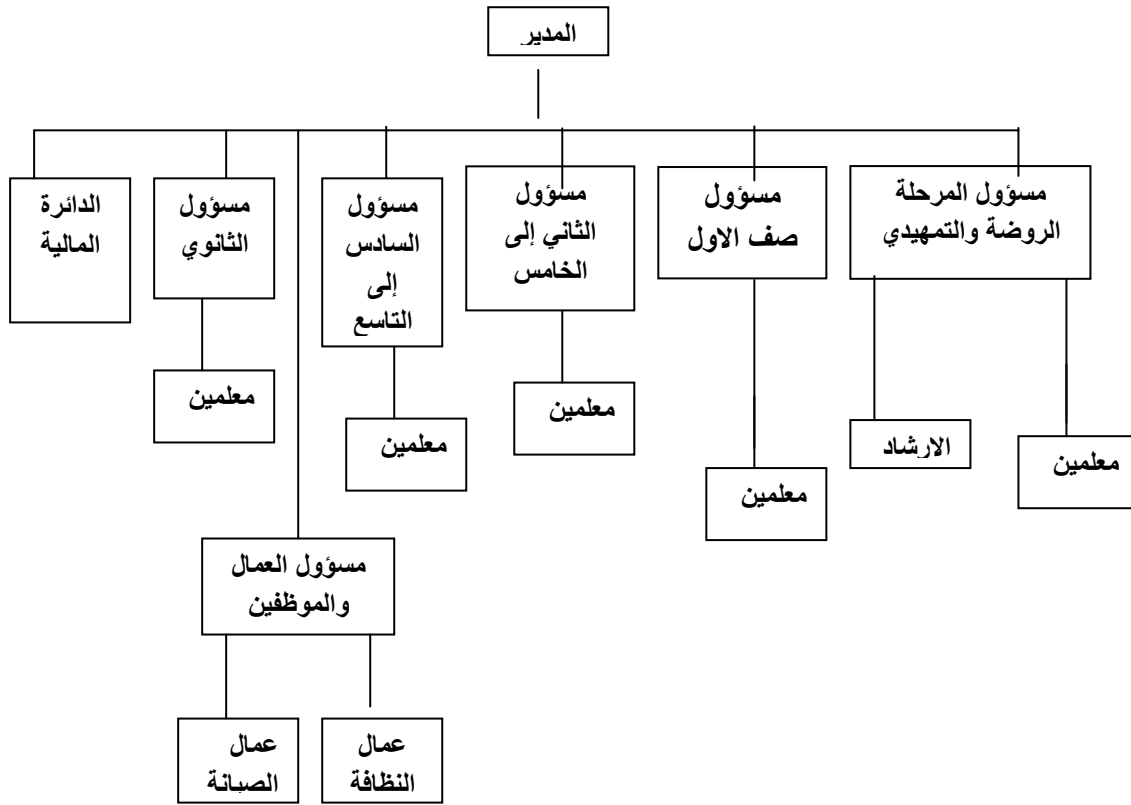
ويوضح الجدول (7.2) أعداد الطلبة ونسبة نجاحهم في الصف الأخير في السنوات الأربع الماضية.

الجدول رقم (7.2): عدد الطلبة ونسبة نجاحهم في الصف الأخير في الأربع سنوات الماضية في مدرسة الفيرير - بيت لحم

السنة	عدد الطلبة	نسبة النجاح
2010-2011	الثاني عشر علمي	26
	الثاني عشر أدبي	16
2009-2010	الثاني عشر علمي	27
	الثاني عشر أدبي	25
2009-2008	الثاني عشر علمي	21
	الثاني عشر أدبي	28
2007-2008	الثاني عشر علمي	29
	الثاني عشر أدبي	27
2006-2007	الثاني عشر علمي	25
	الثاني عشر أدبي	20

الهيكلية التنظيمية في مدرسة الفيرير في بيت لحم

بعد التواصل الشخصي مع مدير المدرسة، تم رسم شكل (2. 4) وهو يمثل الهيكلية التنظيمية في مدرسة الفيرير في بيت لحم. (مدير مدرسة الفيرير في بيت لحم، شباط 2012، اتصال شخصي)



شكل (4.2): الهيكلية التنظيمية في مدرسة الفرير / بيت لحم.

مدرسة الفرير في يافا

تقع مدرسة الفرير في يافا، بالقرب من يافا القديمة والبحر، وعدد تلاميذها (720) تلميذاً وهي مدرسة تتبع النظام الفرنسي، وتحضر التلاميذ لشهادة الباك الفرنسية Bac Français. بلغ عدد معلميها للعام 2011-2012 (51) معلماً وهناك (5) إداريين في المدرسة.

وبين الجدول (8.2) أعداد الطلبة وأعداد المعلمين خلال السنوات الخمس الماضية في مدرسة الفرير في يافا.

الجدول (8.2): أعداد الطلبة وعدد المعلمين وعدد الإداريين خلال السنوات الخمس الماضية في مدرسة الفريير / يافا

السنة	عدد الطلبة	عدد المعلمين دوام كامل	عدد المعلمين دوام جزئي	عدد أفراد المجلس الإداري
2012-2011	720	38	13	5
2011-2010	686	38	12	5
2010-2009	639	34	14	5
2009-2008	652	35	17	5
2008-2007	652	36	15	5

أما نتائج المدرسة فيوضحها الجدول (9.2)، فمثلا في العام الماضي 2010-2011 كانت نسبة النجاح 83% بينما كانت في العام الذي سبقه 92% وفي العام الذي سبقه 79%.

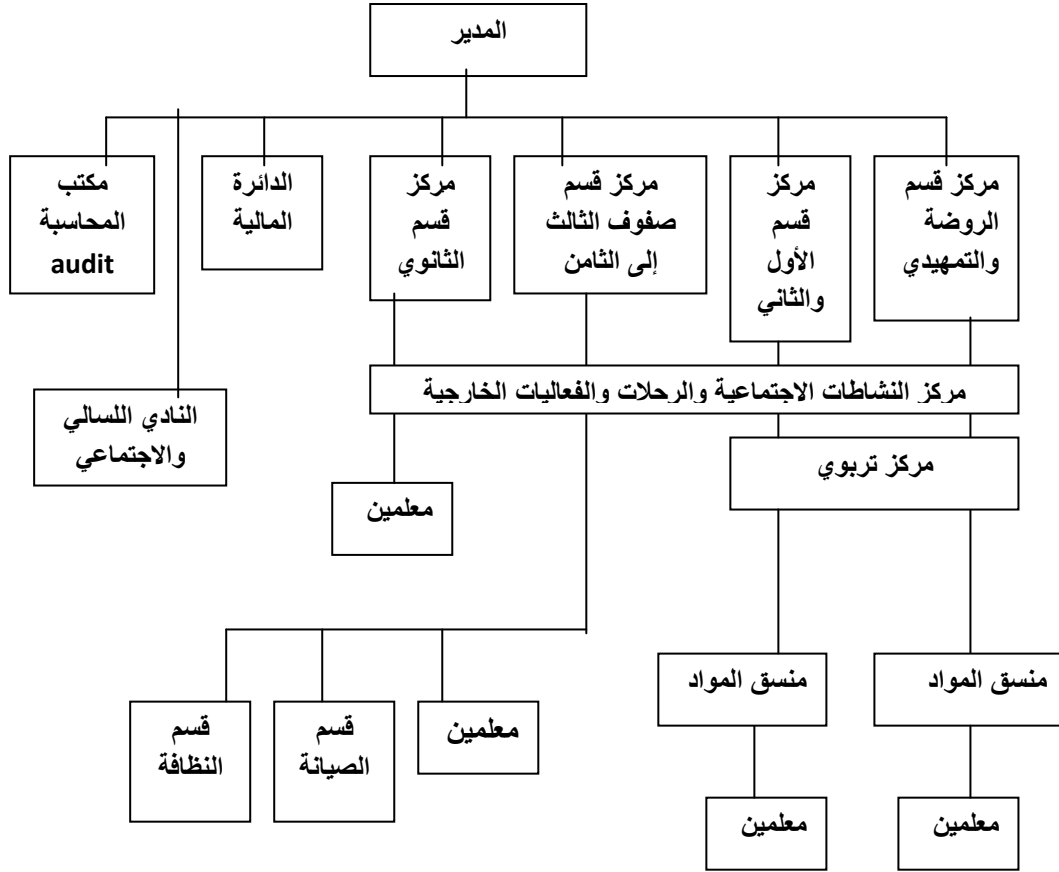
الجدول (9.2) : عدد الطلبة ونسبة نجاحهم في الصف الأخير في السنوات الأربعة الماضية في مدرسة الفريير/ يافا.

السنة	عدد الطلبة	نسبة النجاح
2011-2010	12	83 %
2009-2010	13	92 %
2009-2008	19	79 %
2008-2007	24	71 %

التنظيم الهيكلي في المدرسة

بعد التواصل الشخصي مع مدير مدرسة الفريير في يافا، تم رسم هذا الشكل (5.2) الذي يمثل الهيكلية التنظيمية فيها. يتألف المجلس الإداري من خمسة أشخاص وهم مدير المدرسة وأربعة مسؤولين عن الصفوف ويعرفون بالمفتشين أحيانا أو مسؤولين. يجتمعون مرة في الأسبوع ويقررون معاً الأمور كافة. يتدارسون أمور المدرسة ونشاطاتها ويتابعون المسيرة التعليمية ويدرسون المشاكل والصعوبات

ويضعون الحلول لها (مدير مدرسة الفرير في يافا، شباط 2012، اتصال شخصي) . ويبين الشكل (5.2) التالي الهيكلية التنظيمية في مدرسة الفرير في يافا



شكل (5.2): الهيكلية التنظيمية في المدرسة الفرير / يافا.

مدرسة الفرير في الأردن - عمان:

في الأردن يوجد مدرسة واحدة لجمعية الفرير وتقع في مدينة عمان العاصمة.

تقع في منطقة جبل الحسين وعدد تلاميذها 1062 طالباً وهي مدرسة تتبع المناهج الأردني وفيها امتحانات الشهادة البريطانية GCE.

ويبين الجدول (10.2) أعداد الطلبة والمعلمين خلال السنوات الخمس الماضية.

الجدول (10.2) : عدد الطلبة وعدد المعلمين وعدد الإداريين خلال السنوات الخمس الماضية في مدرسة الفريير/ عمان.

السنة	عدد الطلبة	عدد المعلمين دوام كامل	عدد المعلمين دوام جزئي	عدد أفراد المجلس الإداري
2012-2011	1062	84	7	8
2011-2010	1052	78	9	8
2010-2009	963	70	7	7
2009-2008	960	70	6	7
2008-2007	984	70	6	7

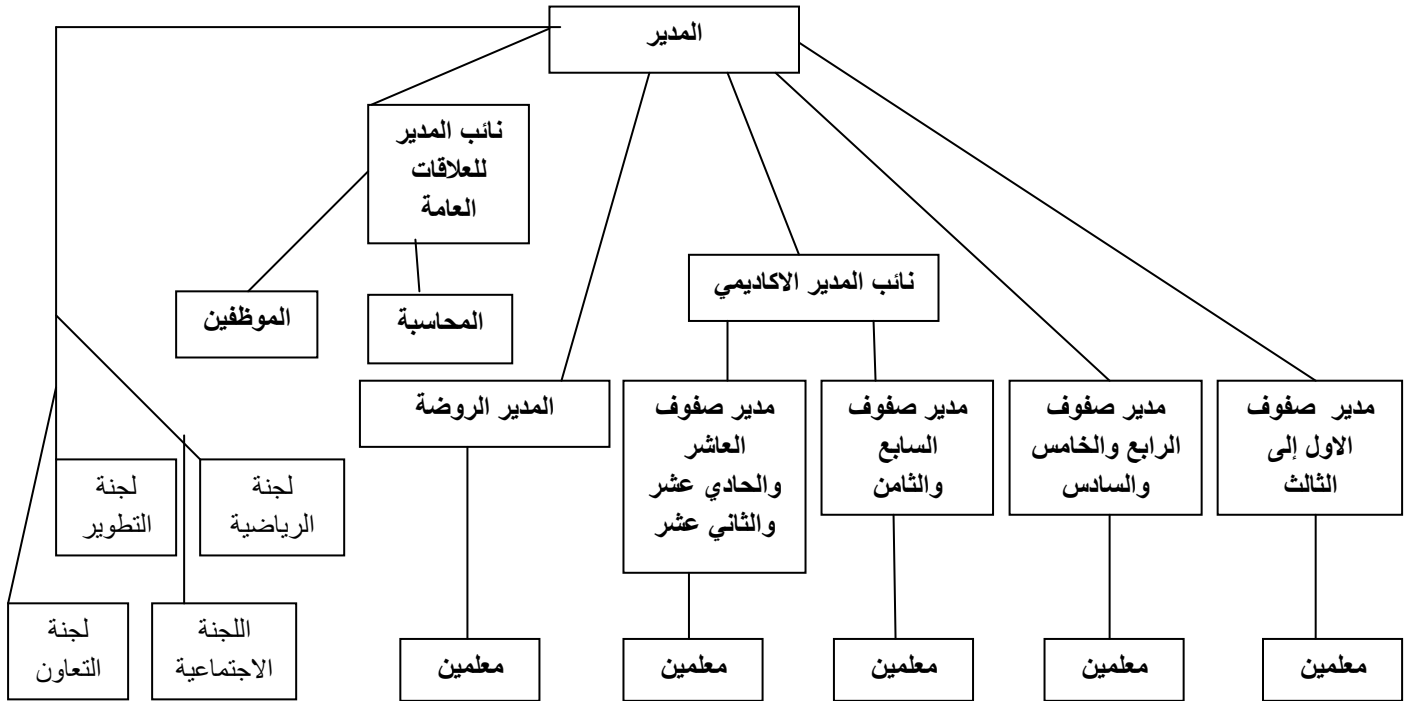
ويوضح الجدول (11.2) أعداد الطلبة ونسبة نجاحهم في السنة الأخيرة.

الجدول (11.2) : عدد الطلبة ونسبة نجاحهم في الصف الأخير في الأربع السنوات الماضية في مدرسة الفريير/ عمان.

السنة	عدد الطلبة	نسبة النجاح
2010-2011	الثاني عشر علمي	14
	الثاني عشر أدبي	17
	الثاني عشر GCE	38
2009-2010	الثاني عشر علمي	23
	الثاني عشر أدبي	19
	الثاني عشر GCE	38
2009-2008	الثاني عشر علمي	19
	الثاني عشر أدبي	17
	الثاني عشر GCE	48
2007-2008	الثاني عشر علمي	15
	الثاني عشر أدبي	18
	الثاني عشر GCE	43
2006-2007	الثاني عشر علمي	16
	الثاني عشر أدبي	12
	الثاني عشر GCE	54

الهيكلية التنظيمية في مدرسة الفريير في عمان

بعد التواصل الشخصي مع مدير مدرسة الفريير في عمان، تم رسم هذا الشكل رقم (6.2) الذي يمثل الهيكلية التنظيمية في مدرسة الفريير في عمان. (مدير مدرسة الفريير في عمان، آذار 2012، اتصال شخصي)



شكل (6.2): الهيكلية التنظيمية في مدرسة الفريير / عمان

2.3. الدراسات السابقة

تعتبر المدرسة ركيزة أساسية في المجتمعات، وتطور هذه المجتمعات هدف أساس العملية التربوية، لذلك من القدم اهتم الباحثون بالمدرسة وقاموا بالعديد من الدراسات التي تهدف إلى تحسين المدرسة ومحاولة تحديد أنجع الأساليب الإدارية والتنظيمية. وإن فعالية المدرسة حازت على نسبة أبحاث كثيرة. وفي هذا الفصل قام الباحث باستعراض بعض الدراسات السابقة المرتبطة بالمدرسة الفعالة، وسيعرض الباحث الدراسات العربية أولاً ثم الدراسات الأجنبية.

2.3.1. الدراسات العربية السابقة:

سعت دراسة صبحا (1991) إلى تقييم المدرسة الابتدائية وتحديد العوامل التي تميز بين المدرسة الفعالة وغير الفعالة. تكون مجتمع الدراسة من (31) مدرسة من المدارس الحكومية التي تشمل الصفوف الابتدائية في مناطق عمان الغربية، وأما عينة الدراسة فكانت المدارس التي تزيد بمقدار انحراف معياري واحد عن المتوسط العام والبالغ عددها ست مدارس والتي مثلت المدارس الفعالة والمدارس التي تقل متوسطاتها عن المتوسط العام بمقدار انحراف معياري واحد وهي فئة المدارس غير الفعالة وعددها ست مدارس أيضاً. استخدمت الباحثة أداتين للدراسة، حيث قامت الباحثة ببناء اختبار تحصيلي في موضوعات الرياضيات واللغة العربية للصف السادس الأساسي، كما قامت ببناء استبانة لتحديد العوامل والأمور العامة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن أهم ما يميز المدارس الفعالة عن غيرها هي:

1. بعد المعلمين : انتماء المعلم إلى المدرسة وتفاعله مع أولياء أمور الطلبة.
2. بعد الإدارة المدرسية: تركيز المدير في المدارس غير الفعالة على الأمور الإدارية بينما تركيزه في المدارس الفعالة على متابعة التدريس وتفاعل الإدارة مع أولياء أمور الطلبة، والسماح لهم بالمشاركة في اتخاذ القرارات. واطلاع الإدارة على أمور المدرسة.
3. بعد الطلبة: اهتمام الطلبة بالتعليم، وانضباطهم داخل المدرسة، وتفاعل أولياء أمور الطلبة مع المدرسة، بالإضافة إلى التفاعل مع المجتمع المحلي.

4. بعد الأجهزة المدرسية: أظهرت النتائج أنه لم يكن عاملاً هاماً في التمييز بين المدارس الفعالة وغير الفعالة.

هدفت دراسة شعبان (1993) التعرف الى أهمية خصائص المدرسة الفعالة في الأردن من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية، واعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، أما عينة الدراسة فتمثلت في (113) مديراً و(107) مديرة مدرسة ثانوية ، أما أداة الدراسة فتمثلت في استبانة اشتملت على (65)فقرة تضم المجالات التالية: قيادة مدرسية قوية وعادلة، البناء والمرافق ، معلم فعال، التفاعل مع المجتمع المحلي ، رضا الطالب التربوي.

وأظهرت الدراسة النتائج التالية: أن أهم الخصائص المدرسة الفعالة بشكل عام هي المتعلقة بمجالات البناء والمرافق المدرسية الصحية، ووجود معلم فعال ، وقيادة مدرسية قوية وعادلة، أما أقل الخصائص أهمية فهي المتعلقة بمجالات تفاعل المدرسة مع المجتمع والانفتاح عليه، ورضا الطالب التربوي. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة بين تقديرات مديري المدارس الثانوية لمدى أهمية خصائص المدرسة الفعالة بشكل عام تعزي للمؤهل أو سنوات الخبرة ، بينما وجدت فروق تعزى للجنس، حيث أعطيت المديرات تقديراً أعلى لدرجة أهمية خصائص المدرسة الفعالة، إن مديري المدارس ومديراتها يدعمون أهمية خصائص المدرسة الفعالة ويرون أن مدارسهم فعالة. والخصائص الأكثر تحققاً في مدارسهم هي : القيادة الفعالة، والمعلم الفعال، والمناخ المدرسي الإيجابي. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة بين تقديرات المديرين والمديرات لدرجة توافر خصائص المدرسة الفعالة في مدارسهم تعزي للخبرة التربوية، حيث أعطى المديرين ذوو الخبرة الأكثر من (7) سنوات تقديراً أعلى من ذوي الخبرة التي تتراوح بين (4) إلى (7) سنوات .

وهدف دراسة طناش (1993) التعرف الى مستوى فاعلية المدرسة الثانوية الأكاديمية الحكومية في محافظة إربد وأثر طبيعة العمل والخبرة والجنس ومكان وجود المدرسة في تقدير هذه الفاعلية. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، أما عينة الدراسة فتكونت من جميع مديري ومديرات المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية والبالغ عددهم (62) مديراً ومديرة . و بلغ عدد أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات (220) معلماً ومعلمة تم اختيارهم من جميع المدارس الثانوية بطريقة عشوائية، أما أداة الدراسة فهي استبانة قياس فاعلية المدرسة والتي تضمنت خمسة مجالات رئيسة لقياس الفاعلية الداخلية للمدرسة الثانوية وهي : سلوكات الطلبة، وسلوكات المعلمين ، والإشراف

علي التعليم ، والمناخ المدرسي ، وتحصيل الطلاب . وضم كل مجال من المجالات الخمسة عدداً من الفقرات.

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى فاعلية المدرسة الثانوية في محافظة إربد مقبول بشكل عام، إذ حقق مجال سلوك المعلمين أعلى مستوى في تقدير الفاعلية المدرسية ، وبينما حقق مجال سلوك التلاميذ أدنى في تقدير الفاعلية المدرسية وأظهرت كذلك أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في تقدير فاعلية المدرسة الثانوية تعزى إلى طبيعة العمل والخبرة، وكذلك فإن تقديرات فاعلية مدراس الإناث، وتقديرات فاعلية المدارس الموجودة في المدن أعلى من تقديرات فاعلية المدارس الموجودة في القرى.

في ضوء النتائج أوصت الدراسة بضرورة دراسة السبل التي يتم من خلالها الارتقاء بمستوى فاعلية المدرسة الثانوية في القرى ، ودراسة العوامل التي تؤثر على فاعلية مدراس الإناث، وإجراء دراسات لمعرفة تصورات أولياء الأمور والمشرفين والقائمين على التربية والتعليم لفاعلية المدرسة الأساسية والثانوية، وتوضيح مفهوم الفاعلية المدرسية للمعلمين والمديرين والمشرفين وأثر ممارستهم التربوية على هذه الفاعلية.

وكان الهدف الرئيس لدراسة الجردات (1995) معرفة تصورات مديري المدارس الأساسية الأردنية حول أهمية خصائص المدرسة الأساسية الفعالة ومدى توافرها في مدارسهم، وبيان أثر مؤهلات المديرين وسنوات خبرتهم وجنسهم على تصوراتهم لخصائص الأهمية. وذلك من خلال أسئلة الدراسة التالية:

- ما أهمية خصائص المدرسة الفعالة من وجهة نظر مديري المدارس الأساسية في الأردن؟
- ما مدى توافر خصائص المدارس الأساسية الفعالة من وجهة نظر مديري المدارس الأساسية الأردنية؟

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الأساسية في محافظات شمال الأردن وبلغ مجموعهم للعام الدراسي 1994-1995 حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم (595) مديراً، وتم اختيار عينة الدراسة من جميع مديري المدارس الأساسية الحكومية التابعة لمديريات التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى والثانية، بنى كنانة، الأغوار الشمالية، الرمثا، جرش، عجلون. وكان عدد أفراد العينة (595) مثلث ما نسبته (100%) من مجتمع الدراسة.

واستخدم الباحث استبانة مكونة من (103) فقرات موزعة على (5) مجالات هي: القيادة الإدارية المدرسية، المعلم الفعال، والمناخ التنظيمي المدرسي الإيجابي، والتسهيلات المدرسية، والتفاعل مع المجتمع المحلي. وللتحقق من صدق الأداة تم عرضها على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (11) محكماً.

وبعد جمع البيانات، استخدم الباحث التحليلات الإحصائية المناسبة وكانت النتائج كما يلي:

- حصلت خصائص المدرسة الأساسية الفعالة بشكل عام على أهمية عالية جداً، من وجهة نظر مديري المدارس الأساسية الأردنية، حيث حصلت المجالات (القيادة المدرسية والمعلم الفعال، والتسهيلات المدرسية) على أهمية عالية جداً، وحصل مجال المناخ التنظيمي المدرسي الإيجابي، والتفاعل مع مجتمع المحلي على أهمية عالية.
- يرى مديرو المدارس الأساسية ان مدارسهم عالية الفعالية وان أكثر المجالات تحققاً في مدارسهم هي القيادة المدرسية، والمعلم الفعال، والمناخ التنظيمي المدرسي الإيجابي، بينما كانت أقل الخصائص تحققاً هي التفاعل مع المجتمع المحلي والتسهيلات المدرسية.

استنتج الباحث أن مديري المدارس الأساسية ومديراتها يدعمون خصائص المدرسة الأساسية الفعالة، ويرون بأن هذه الخصائص تحتل أهمية أعلى من مدى تحققها في مدارسهم. وعلى ضوء النتائج، أوصى الباحث بضرورة اعتماد هذه الخصائص كمحكات للعمل والدراسة، كما أوصى إلى الانفتاح مع المجتمع المحلي ودراسة العوائق التي تحول دون تحقيق هذا الانفتاح. وأن تمد وزارة التربية والتعليم المدارس بالتسهيلات المدرسية، وزيادة الاهتمام بالبناء المدرسي الحديث، وإجراء المزيد من الدراسات لعينات أخرى من المشرفين والمعلمين والخبراء التربويين، لدراسة العوامل التي تحول دون تحقيق الفعالية المدرسية.

وحاولت دراسة الفرماوي (2001) التعرف الى خصائص المدرسة الفعالة من خلال المناخ المدرسي (ديمقراطي - استبدادي) ومستوى ضغط المعلمين، وتحصيل التلاميذ. واستخدم الباحث استبانة أداة للدراسة. وبلغت عينه الدراسة (180) معلماً ومعلمة من أصل (15) مدرسة من المدارس الإعدادية في محافظتي المنوفية والغربية في مصر.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: هناك علاقة بين نمط المناخ المدرسي والضغط المهني لدى المعلمين، وأن ضغط المعلمين ينخفض لصالح المدراس الديمقراطية، وأن المناخ المدرسي الديمقراطي يزيد التحصيل لدى الطلاب، أي إن المدرسة الفعالة هي التي تنتج النمط الديمقراطي، مما يساعد على أن يسود الترابط والألفة والمودة بين المعلمين والشعور بالانتماء للمدرسة والمهنة.

وسعت دراسة جعيني (2001) إلى التعرف الى ماهية المدرسة الفعالة من وجهة نظر معلمي المدارس الرسمية في محافظة مادبا في الأردن. استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت العينة من

(400) معلماً ومعلمة بنسبة مئوية (26.5) من المجموع الكلي للمعلمين والمعلمات، التي بلغ عددهم في محافظة مادبا (1519) معلماً ومعلمة.

استخدم الباحث استبانة مكونة من (72) فقرة تضم سبعة مجالات وهي: القيادة التربوية الفعالة، المنهاج الدراسي التربوي المناسب، الهيئة التدريسية الفعالة، التجهيزات المدرسية الملائمة، تعاون المدرسة مع المجتمع المحلي، النشاطات التربوية اللاصفية الموجهة، والتحصيل الدراسي العالي.

وتوصلت الدراسة إلى أن وجهة نظر المعلمين والمعلمات لماهية المدرسة الفعالة كما هي محددة في مجالات الدراسة، قد بلغت من حيث الأهمية على الدرجة الكلية ما نسبته (85.5%)، وهذا يشير إلى مدى تقدير واهتمام أفراد العينة بهذه المجالات.

وهدفنا دراسة عميقة (2002) التعرف الى مدى تأثير تطوير برنامج الإدارة المدرسية في أداء مديري المدارس ومديراتها في محافظة أربد من وجهة نظر المشرفين المنسقين للبرنامج المذكور في مديرياتهم والمديرين الذين تخرجوا منه. ومعرفة الاختلاف بين تقديرات المشرفين المنسقين وتقديرات المديرين لمدى هذا التأثير ومعرفة أثر كل من جنس المدير وخبرته في إدارة المدرسة في تقديره لمدة تأثير البرنامج على أدائه. تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الأساسية والثانوية والحكومية في محافظة أربد، وتكونت العينة الدارسة من (278) فرداً ما نسبته (90.6%) من مجتمع الدراسة، منهم (254) مديراً ومديرة و(24) منسقاً ومنسقة موزعين على ست مناطق تعليمية في محافظة إربد.

تم جمع البيانات باستخدام استبانة من إعداد الباحث، تكونت من (67) فقرة تمثل كل فقرة منها كفاية من الكفايات التي تم التدريب عليها في برنامج تطوير الإدارة المدرسية، موزعة على ستة مجالات. توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- إن لبرنامج تطوير الإدارة المدرسية تأثيراً بدرجة كبيرة من أداء المديرين في جميع مجالات الدراسة وعليها مجتمعة.
- إنه لا توجد فروق ذات دالة إحصائية بين تقديرات المشرفين المنسقين وتقديرات المديرين، ولا توجد فروق ذات دالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس لدى المديرين، أو إلى متغير المؤهل على

بعض مجالات الدراسة، ولا توجد فروق دالة إحصائية أيضاً لدى المديرين تعزى لمتغير الخبرة في الإدارة المدرسية في مجال البحث الإجمالي.

- وجدت فروق دالة إحصائية في مجال إدارة الوقت تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، إذ كان الفرق لصالح حملة الشهادات العليا (ماجستير فأكثر) ووجدت فروق ذات دالة إحصائية أيضاً تعزى لمتغير الخبرة في الإدارة المدرسية لصالح الفئة من (6-10) سنوات في بعض المجالات، ولصالح الفئة من (1-5) في مجالات أخرى.

وجاءت دراسة الماجدي (2003) للتعرف إلى خصائص المدرسة الابتدائية الفعالة من وجهة نظر كل من مديرين ومعلمي محافظة حفر الباطن في المملكة العربية السعودية. وكذلك التعرف إلى الفروق في وجهة نظرهم حول خصائص المدرسة الفعالة وفقاً لمؤهلهم العلمي وسنوات خبرتهم. وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديرين ومعلمي المدارس الابتدائية في المحافظة، بينما تكونت عينة الدراسة من جميع أفراد مجتمع المديرين والبالغ عددهم (82) مديراً، أما عينة المعلمين فكانت (380) معلماً تم اختيارهم عشوائياً من مجتمع المعلمين والبالغ عددهم (1054) معلماً، وكان عدد المستجيبين من المديرين (77) مديراً، وعدد الذين استجابوا من المعلمين (347) معلماً. لتحقيق هدف الدراسة فقد تم تطوير إستبانة خاصة تضمنت سبعة مجالات للتعرف إلى خصائص المدرسة الفعالة.

وأظهرت الدراسة النتائج التالية:

1- إن خصائص المدرسة الابتدائية بشكل عام كانت بدرجة متوسطة من وجهة نظر كل من المديرين والمعلمين.

2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية لوجهات نظر المديرين والمعلمين في خصائص المدرسة الابتدائية الفعالة، وذلك في مجال سلوكيات المعلمين، ومجال المناخ الدراسي، ومجال فعاليات القيادة التعليمية والإشراف على التعليم، ومجال التسهيلات المدرسية. بينما لم تكن الفروق ذات دلالة إحصائية في مجال سلوكيات الطلبة، ومجال تحصيل الطلبة، ومجال علاقة المدرسة مع المجتمع المحلي.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية لوجهات نظر المديرين والمعلمين تعزى للمؤهل العلمي في خصائص المدرسة الابتدائية

الفعالة بشكل عام، وكذلك في جميع مجالات خصائص المدرسة الابتدائية الفعالة، عدا مجال التسهيلات المدرسية وكانت لصالح المديرين. و مجال علاقة المدرسة مع المجتمع المحلي وكانت لصالح المعلمين.

4- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لوجهات نظر المديرين وفقاً لسنوات خبرتهم في خصائص المدرسة الابتدائية الفعالة بشكل عام، وفي المجالات التالية: فعاليات القيادة التعليمية، والإشراف على التعليم، وتحصيل الطلبة، والتسهيلات المدرسية، وعدم وجود فروق في مجالات سلوكيات الطلبة، وسلوكيات المعلمين، والمناخ المدرسي، وعلاقة المدرسة مع المجتمع المحلي.

5- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لوجهات نظر المعلمين وفقاً لسنوات خبرتهم في المجالات: تحصيل الطلبة، علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي، التسهيلات المدرسية، وعدم وجود فروق في مجالات: سلوكيات الطلبة، وسلوكيات المعلمين، والمناخ المدرسي، وفعاليات القيادة التعليمية والإشراف على التعليم.

وفي ضوء النتائج فقد أوصى الباحث بضرورة انفتاح المدرسة على المجتمع المحلي وتوظيف خبرات المجتمع وذلك للاستفادة منها في تحقيق خصائص المدرسة الفعالة.

وهدفت دراسة غرايبة (2005) التعرف الى مدى توافر عناصر المدرسة الفعالة في مدارس شمال الأردن كما يتصورها أعضاء مجالس الآباء والمعلمين، والمشرفين التربويين. وبيان أثر الوظيفة على مدى توافر هذه العناصر. وتكون مجتمع الدراسة من جميع المدارس الحكومية في إقليم الشمال بالاردن وعددها (717) مدرسة للعام الدراسي 2001-2002 وتم اختيار عينة تمثل (284) عضو مجلس و (47) مشرفاً تربوياً. استخدمت الاستبانة كأداة وزعت على (6) مجالات وهي : القيادة الإدارية الفعالة، والمعلم الفعال، والتفاعل مع المجتمع المحلي، والمناخ التنظيمي المدرسي الإيجابي، والتسهيلات المدرسية، والتقويم.

أظهرت نتائج هذه الدراسة ما يلي:

1- حصلت المجالات (القيادة الإدارية الفعالة، والمعلم الفعال) على درجة توافر كبيرة وحصلت المجالات الأخرى: (التفاعل مع المجتمع المحلي، والمناخ التنظيمي المدرسي الإيجابي،

والتسهيلات المدرسية، والتقويم) على درجة توافر متوسطة من وجهة نظر أعضاء مجالس الآباء. كما حصلت جميع عناصر المدرسة الفعالة على درجة توافر متوسطة من وجهة نظر المشرفين التربويين.

2- إن هنالك فروقاً دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) في درجة توافر عناصر المدرسة الفعالة بين أعضاء المجالس، وبين المشرف التربوي على جميع المجالات والأداة ككل لصالح أعضاء المجالس، لحصولهم على متوسطات حسابية أعلى من المشرفين التربويين.

3- استنتج الباحث أن مجالي القيادة الإدارية الفعالة والمعلم الفعال موجودان في المدارس بدرجة كبيرة، أما المجالات الأخرى، فهي موجودة بدرجة متوسطة.

وسعت دراسة البرعمي (2005) التعرف الى فاعلية المدرسة الأساسية الحكومية في سلطنة عمان من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين. وتكونت عينة الدراسة من عينة عشوائية مكونة من (1241) مشرفاً ومديراً ومعلماً، تمثل جميع المناطق التعليمية في سلطنة عمان. ولتحقيق أهداف الدراسة طورت الباحثة استبانة مكونة سبعة مجالات، وقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي لقياس مستوى الفاعلية، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- إن درجة فاعلية المدرسة الأساسية من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين كانت عالية، وفي جميع المجالات، عدا مجالي علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي، ومجال المناخ المدرسي، إذ كانت فعاليتها متوسطة من وجهة نظر المشرفين.

- وجدت فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05=\alpha$) لجميع المجالات تعزى لمتغير طبيعة العمل، وكانت الفروق لصالح المديرين والمعلمين، ولمتغير الجنس، لصالح الإناث.

- وجدت فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05=\alpha$) لجميع مجالات الدراسة، عدا مجال سلوك الإشراف على العملية التربوية في المدرسة، تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وكانت الفروق لصالح فئة أقل من البكالوريوس وفئة بكالوريوس، وتعزى لمتغير سنوات الخبرة، وكانت الفروق لصالح فئة (6-10) سنوات، وأيضا فئة أكثر من (10) سنوات.

وهدفت دراسة العيفي (2007) التعرف الى مستوى فعالية مؤسسات التربية الخاصة في فلسطين، ولتحقيق ذلك تم بناء ست استبانات مختلفة موجهة للمشرفين والمديرين والمعلمين والمعاقين وأولياء الأمور والخريجين. وشملت الاستبانات المجالات التالية : مدير المؤسسة، معلم التربية الخاصة، تعلم المعاقين، المنهج وتواصل المؤسسة مع الأسر، ومبنى المؤسسة وتجهيزاته. طبقت الاستبانة على عينة عشوائية طبقية تم اختيارها من (81) مؤسسة تمثل (56%) من أفراد مجتمع الدراسة البالغ (160) مؤسسة في فلسطين. وتم تصميم بطاقتين لملاحظة مستوى فعالية (27) مديراً و(52) معلماً. وتم إجراء مقابلات شخصية مع عينة تبلغ (40) فرداً ، وذلك بهدف تحديد المشكلات التي تحد من تحقيق فعالية المؤسسات والحلول المقترحة لها.

أظهرت الدراسة النتائج التالية:

1- بلغت نسبة مستوى فعالية مؤسسات التربية الخاصة في فلسطين كما يراه أفراد عينة الدراسة نحو (55.6%) ن وهي أقل من الوزن النسبي الذي حدد في الدراسة لتحقيق المستوى الإيجابي من الفعالية وهو (65%) فما فوق.

2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى فعالية مؤسسات التربية الخاصة تعزى لمتغير نوع الإعاقة التي تخدمها المؤسسة وذلك لصالح المؤسسة العقلية والسمعية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى فعالية مؤسسات التربية الخاصة، تعزى لمتغير الموقع الجغرافي للمؤسسة وذلك لصالح مؤسسات الضفة الغربية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى فعالية مؤسسات التربية الخاصة تعزى لمتغير الجهة المشرفة على المؤسسة وذلك لصالح الجهة الأجنبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى فعالية مؤسسات التربية الخاصة تعزى لمتغير طبيعة عمل عينة الدراسة وذلك لصالح المشرف والمدير والمعلم،

3- وجود (41) مشكلة ذات مستوى عال من الحدة من المجموع الكلي للمشكلات البالغ عددها (89) مشكلة تحد من تحقيق فعالية مؤسسات التربية الخاصة في فلسطين.

وجاءت دراسة أحمد (2007) للتعرف الى السلوك القيادي الممارس في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة رام الله والبيرة كما يراه المعلمون، والتعرف إلى واقع ممارسة المدير المبتدئ والمدير الخبير لأبعاد القيادة الفعالة في هذه المدارس. والتعرف إلى الفروق في ممارسة أبعاد القيادة الفعالة لدى

المدير المبتدئ والمدير الخبير تبعاً لمتغيرات الدراسة. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي في هذه الدراسة. اختارت الباحثة عينة الدراسة بالطريقة العشوائية حيث بلغ عدد المدارس المختارة (42) مدرسة حكومية: (20) مدرسة مديرتها مبتدئ و(22) مدرسة مديرتها خبير وبلغ عدد المعلمين والمعلمات في مدارس المدير المبتدئ (153) معلماً وفي مدارس المدير الخبير (190) معلماً. بنت الباحثة استبانة شملت (58) فقرة، وتم تحديد المجالات التي تكون القيادة الفعالة وهي: الاتصال والتواصل، التمكين، اتخاذ القرارات وحل المشكلات. وتضمنت مقياساً لتقدير درجة الممارسة وفق سلم ليكرت الخماسي.

وكشفت الدراسة عن النتائج التالية:

- كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المدير الخبير بخصوص الممارسة القيادية في المدرسة والقيادة الفعالة.

- كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط إجابات المعلمين بخصوص المدير المبتدئ تعزى للمؤهل العلمي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية للجنس فيما يتعلق بممارسة المدير المبتدئ لأبعاد القيادة الفعالة لصالح الإناث، ولسنوات الخبرة للمدير المبتدئ لصالح الفترة من (1-5) سنوات و(15) سنة فأعلى، وكشفت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط إجابات المعلمين عند المدير الخبير تعزى للمؤهل العلمي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس فيما يتعلق بممارسة المدير الخبير لأبعاد القيادة الفعالة، لصالح الإناث مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط إجابات المعلمين عند المدير الخبير تعزى للخبرة، توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى المعلمين الذين يعملون لدى المدير المبتدئ والمدير الخبير، ويعزى هذا الفرق لصالح المدير الخبير.

وهدفت دراسة العسيلي (2007) التعرف الى فعالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة في مدينة الخليل في فلسطين. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي وتكونت العينة من (256) مديراً ومعلماً من المدارس الثانوية في الخليل. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

إن متوسط تقدير درجة فعالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة في مدينة الخليل من وجهة نظر مديرين ومعلمي المدارس كانت متوسطة بشكل عام، وكانت مرتفعة في مجال التخطيط الاستراتيجي، بينما كانت منخفضة في مجال العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي. وبينت الدراسة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير مديرين ومعلمي المدارس لفعالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة في مدينة الخليل باختلاف فئة المستجيب والجنس وسنوات الخبرة.

وهدفنا دراسة أمين (2008) التعرف الى إسهام مدير المدرسة في الارتقاء بمهنة التعليم في مدارس القدس الشرقية التابعة لوزارة المعارف الاسرائيلية من وجهة نظر المديرين والمعلمين، والتعرف إلى تقييم المديرين لأنفسهم نحو الارتقاء بمهنة التعليم وتقييم المعلمين لهم. تم اختيار عينة الدراسة، بالطريقة العشوائية من المدارس الابتدائية في القدس للعام 2007-2008 حيث بلغ عدد المدارس (22) مدرسة، وبلغ عدد المديرين (22) مديراً منهم (12) من الذكور و (10) من الإناث ومن (46) معلماً بنسبة (30%) و (54) معلمة بنسبة (36%) من حجم مجتمع الدراسة. ولتحقق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد استبانة شملت (62) فقرة وتم تحديد المجالات الأربعة التي تسهم في الارتقاء بمهنة التعليم وهي: المدير القائد، ودوره كمشرف مقيم، ودوره في تطوير البيئة التعليمية والتعلمية ودوره في تقييم العملية التعليمية. وتضمنت الاستبانة مقياساً لتقدير درجة الإسهام وفق سلم ليكرت الخماسي. أظهرت النتائج ما يلي:

1- وجود اختلاف بين المديرين والمعلمين في درجة إسهام المدير نحو الارتقاء بمهنة التعليم، حيث وجد أن المديرين يسهمون بدرجة كبيرة جداً بينما وجد المعلمون أن درجة إسهامهم قليلة.

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

3- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة المديرين والمعلمين لدرجة تقييم المديرين لأنفسهم ودرجة تقييم المعلمين لهم نحو الارتقاء بمهنة التعليم. فيرى المديرون أنهم يسهمون بدور كبير على عكس ما يرى المعلمون. وأوصت الباحثة بعدة توصيات منها:

اهتمام المديرين بدورهم الإداري والتربوي بشكل متوازن، على ألا يكون الاهتمام بأحدهما على حساب الآخر. وتوفير بيئة عمل مناسبة للمعلمين تزيد من دافعيتهم وفعاليتهم للعمل.

وجاءت دراسة ابو خطاب (2008) للتعرف الى درجة توافر مقومات الإدارة المدرسية الفاعلة في المدارس الحكومية بمحافظة غزة من وجهة نظر المديرين وسبل الارتقاء بها. اعتمد الباحث المنهج الوصفي ، وتكون مجتمع الدراسة وعينتها من جميع مديرين المدارس الحكومية بمحافظة غزة والبالغ عددهم (370) مديراً ومديرة للعام الدراسي 2007-2008. وتحقيقاً لأهداف الدراسة أعد الباحث استبانة موجهة إلى جميع مديرين المدارس الحكومية في محافظات غزة، حيث اشتملت الاستبانة على (75)فقرة موزعة على مجالات الاستبانة السبع وهي: القيادة التربوية، والمناخ المدرسي، وأعضاء الهيئة التدريسية، والتجهيزات المدرسية، والتحصيل الدراسي، والأنشطة التربوية اللاصفية، والعلاقة مع المجتمع المحلي. واشتملت العينة على جميع المديرين والمديرات والبالغ عددهم (340) مديراً ومديرة بعد استبعاد أفراد العينة الاستطلاعية ، حيث تم تطبيق الأداة على جميع أفراد العينة وتم استردادها جميعاً.

أظهرت النتائج بأن مقومات الإدارة المدرسية الفاعلة في المدارس الحكومية متوفرة بدرجة كبيرة، حيث كانت الدرجة الكلية لتوافرها (القيادة التربوية (88.8%) والمناخ المدرسي (84.1%) وأعضاء الهيئة التدريسية (86%) والتجهيزات المدرسية (85.7%) والتحصيل الدراسي (83.5%) والأنشطة التربوية اللاصفية (84.5%) والعلاقة مع المجتمع المحلي (84.4%).

اما دراسة نور الدين (2008) فقد هدفت التعرف الى دور التخطيط الاستراتيجي في زيادة فاعلية الإدارة المدرسية بمحافظة غزة، وذلك من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس للدراسة وهو: ما دور التخطيط الإستراتيجي في زيادة فاعلية الإدارة المدرسية في مدارس الحكومة الأساسية العليا بمحافظة غزة؟ ولإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بالإجابة عن مجموعة من الأسئلة الفرعية المنبثقة منه، والتي تمحورت حول صياغة رسالة المدرسة، والرؤية المستقبلية للمدرسة والأهداف الإستراتيجية للمدرسة وتحليل البيئة الداخلية للمدرسة، والبيئة الخارجية للمدرسة ومدى تأثر إجابات عينة الدراسة ببعض المتغيرات والعوامل التي تزيد فاعلية الإدارة المدرسية من خلال ممارسة التخطيط الإستراتيجي في مدارس الحكومة الأساسية العليا بمحافظة غزة.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي . وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع مديرين ومديرات المدارس الحكومية لسنة 2008، وقد بلغ عددهم (161) مديراً، وقد بلغت عينة الدراسة (122) مديراً ومديرة. ولتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث بتصميم أداة واحدة للدراسة وهي

استبانة موجهة إلى عينة الدراسة ، وقد تكونت الاستبانة من (60) فقرة ، وزعت على (5) مجالات تتعلق بمحتوى الأسئلة الفرعية.

توصل الباحث للنتائج التالية:

1 - بلغ الوزن النسبي لمتوسط درجة تأييد عينة الدراسة لدور التخطيط الاستراتيجي في زيادة فاعلية الإدارة المدرسية بمحافظة غزة (84.47 %) ، وهذا يدل على أن درجة التأييد عالية جدًا.

2- بالنسبة لصياغة الأهداف الاستراتيجية للمدرسة : فقد أظهرت النتائج أن المستجيبين أقرروا بأهمية دور صياغة الأهداف الإستراتيجية للمدرسة في زيادة فاعلية الإدارة المدرسية بوزن نسبي قدره (% . 86.36)

3- بالنسبة لصياغة رسالة المدرسة : فقد أظهرت النتائج أن المستجيبين أقرروا بأهمية دور صياغة رسالة المدرسة في زيادة فاعلية الإدارة المدرسية بوزن نسبي قدره (85.06 %)

4- بالنسبة لصياغة الرؤية المستقبلية للمدرسة : فقد أظهرت النتائج أن المستجيبين أقرروا بأهمية دور صياغة الرؤية المستقبلية للمدرسة في زيادة فاعلية الإدارة المدرسية بوزن نسبي قدره (84.75%).

5- بالنسبة لتحليل البيئة الخارجية للمدرسة : فقد أظهرت النتائج أن المستجيبين أقرروا بأهمية دور تحليل البيئة الخارجية للمدرسة في زيادة فاعلية الإدارة المدرسية بوزن نسبي قدره (80.4%).

وهدفت دراسة اسطفان (2009) التعرف الى مدى توافر عناصر المدرسة الفعالة في مدارس شبكة المدارس النموذجية في محافظة بيت لحم في فلسطين، والتعرف إلى الاتجاهات المستقبلية نحو التطوير. تكون مجتمع الدراسة من أولياء الأمور والمعلمين وقادة تربويين في خمس مدارس، ودرست سبعة مجالات هي: التخطيط المدرسي، والعلاقات المدرسية، وإدارة الموارد المدرسية، وجودة التعليم والتعلم في المدرسة، والبيئة المدرسية، وأساليب التقويم وأدواته المستخدمة، واستخدام التكنولوجيا. أظهرت نتائج هذه الدراسة أن توافر عناصر المدرسة الفعالة في هذه المدارس كانت بدرجة متوسطة بشكل عام، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في وجهات نظر المعلمين والقادة التربويين حول توفر عناصر المدرسة الفعالة تعزى لمتغير الخبرة، وكانت الفروق لصالح من يمتلكون خبرة أقل من خمس سنوات. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات المستقبلية نحو التطوير من وجه نظر المعلمين وجاءت النتائج مرتفعة.

وجاءت دراسة مخامرة وأبوسمرة(2009) بهدف التعرف الى درجة فاعلية المدرسة الثانوية في مديرية تربية جنوب الخليل من وجهة نظر مديريها، وقد طور الباحثان استبانة مكونة من (48) فقرة موزعة على مجالات: الطلبة، المعلمين، القيادة التعليمية والاشراف على التعليم، المناخ المدرسي، وعلاقة المدرسة بالمجتمع المحلي. وتكون مجتمع الدراسة وعينتها من جميع المديرين والبالغ عددهم (43) مديراً. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة فاعلية المدارس الثانوية في مديرية تربية جنوب الخليل كانت بدرجة متوسطة، وانه لم تظهر فروق بين تقديرات افراد مجتمع الدراسة لدرجة فاعلية المدرسة الثانوية تبعاً لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة، في حين ظهرت فروق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

وهدفت دراسة العمرات (2010) التعرف الى درجة فاعلية أداء مديري المدارس في مديرية تربية البتراء من وجهة نظر المعلمين فيها . ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير أداة مكونة من (50) فقرة موزعة على ستة مجالات، كما تم التأكد من صدق الأداة وثباتها، وطبقت الأداة على عينة عشوائية مكونة من (236) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الحكومية في مديرية تربية البتراء، وقد بينت النتائج أن درجة فاعلية أداء مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين كانت عالية بوجه عام، كما أشارت النتائج إلى أن درجة فاعلية مجالات: 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 تعزى للمتغيرات المستقلة على جميع مجالات الدراسة، عدا متغير الخبرة على مجال الاختبارات المدرسية، وجاءت الفروق لصالح ذوي الخبرة أقل من(5) سنوات.

وسعت دراسة جبران (2011) للكشف عن تصورات المعلمين نحو مدارسهم كمنظمات متعلمة ونحو مديريهم كقادة تعليميين في الأردن. وقد شارك في الدراسة (439) معلماً. أما الأداة فهي استبانة مكونة من جزأين رئيسيين: الأول عبارة عن (30) فقرة موزعة على أربعة مجالات للمدرسة كمنظمة متعلمة . والثاني عبارة عن (32) فقرة موزعة على ستة مجالات للمدير كقائد تعليمي. وقد أظهرت النتائج تقديراً متوسطاً نسبياً لوصف المدرسة كمنظمة متعلمة (3.14). وقد حظي مجال المناخ بأعلى المتوسطات، يليه مجال النمو المهني (3.26 و 3.18) على التوالي. وبالنسبة للمديرين كقادة تعليميين فقد أورد المشاركون درجة متوسطة للمدير كقائد تعليمي (3.46). ومن اللافت أن مجال بناء العلاقات والتشاركية سجلاً معدلاً مرتفعاً (3.67 و 3.55) على التوالي مقارنة مع متوسطات معتدلة للمجالات الأخرى. وقد أظهرت النتائج كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستجيبين لصالح الذكور.

أما دراسة المقبالي (2011) فقد هدفت إلى تقييم إدارة مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان في ضوء معايير المدرسة الفعالة. وهدفت إلى الكشف عن مدى تطبيق إدارة مدارس التعليم الأساسي في السلطنة لمعايير المدرسة الفعالة. استخدم الباحث المنهج الوصفي. واختار الباحث عينة عشوائية من مديري ومديرات مدارس التعليم الأساسي في ثلاث مناطق وهي منطقة الباطنة شمال، ومنطقة الباطنة جنوب، ومحافظة البريمي. واستخدم الباحث استبانة شملت مجموعة من المجالات منها: فرص مشاركة العاملين في القرارات، العمل الجماعي، والتعاون المثمر، وفرص مشاركة المجتمع المحلي في نشاطات المدرسة، وصلاحيات المدير. وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج وهي إن تقييم إدارة مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان في ضوء معايير المدرسة الفعالة جاءت بدرجة متوسطة، وكشفت الدراسة أن مدى تطبيق إدارة مدارس التعليم الأساسي في السلطنة لمعايير المدرسة الفعالة كانت أيضاً متوسطة في بعض المجالات، خصوصاً في مجال صلاحية المدير ومجال العمل الجماعي.

2.3.2. الدراسات الاجنبية السابقة:

جاءت دراسة سكوت (Scott, 1994) للتعرف الى ماذا يفعل مديرو المدارس الفعالة؟ وأي نظام اعتقادي يؤثر في افعالهم؟ اختار الباحث أداة الملاحظة. فتم ملاحظة ثلاثة مديرين خلال عملهم في بيئتهم خلال ثلاثة أيام متتالية.

المدير الأول: يدير مدرسة من (270) طالباً في منطقة اقتصادية متواضعة في منطقة انتاريو، (40%) من طلبتها غير مستقرين، ونسبة ما بين (60 إلى 80%) من الطلبة يأتون من عائلات منفصلة. ويوجد في المدرسة مشاكل كثيرة متعلقة بالأهل وبالعائلة.

المدير الثاني: يدير مدرسة كبيرة العدد (1300) طالباً و (90) معلماً. المديرية أنثى ولها نائبان أحدهما أنثى أيضاً. تقع المدرسة في داخل المدينة الكبيرة "مانيتوبا - Manitoba". نسبة كبيرة من الطلبة من المهاجرين وغير الأصليين.

المدير الثالث: يدير مدرسة صغيرة العدد (270) طالباً، في منطقة كولومبيا Columbia وهي مدرسة من الصف الثامن إلى الصف الثاني عشر. تضم المدرسة عدداً كبيراً من أبناء أعضاء الهيئة التعليمية في الجامعة القريبة من المدرسة ومن أبناء خريجها.

وهدفت الملاحظة إلى التعرف إلى الممارسات التي يقوم بها المدير خلال عمله. تم اختيار هؤلاء المديرين حسب المعايير التالية:

- أن يكون ابتداءً في العمل على الأقل قبل ثلاث سنوات.
 - أن يكون هذا المدير في أعين الآخرين مديراً فعالاً.
 - أن تكون المدرسة قد عاصرت تغييرات إيجابية خلال إدارة هذا المدير.
- ركزت الملاحظة على النقاط التالية:

- نوع التواصل مع الآخرين.
- نوع الحدث الذي يتعامل معه المدير.
- محتوى التفاعل.

تم إعطاء الباحث مكاناً في مكتب المدير ورافق الباحث المديرين خلال عملهم. وبعد كتابة الملاحظات وتدوين البيانات، تم تصنيف البيانات إلى ثلاثة محاور وهي:

- العملية الإدارية.
- العملية الإشرافية.
- الوظيفة والمهمة العادية.

أظهرت عملية الملاحظة البيانات الآتية في المستويات:

المستوى الأول: الأعمال المكتبية، تراوحت ما بين (22 و 38) عملاً.

المستوى الثاني: الرسائل، تراوحت عدد الرسائل المرسلة ما بين (5 إلى 15) رسالة.

والرسائل القادمة ما بين (7 إلى 12) رسالة.

المستوى الثالث: الاجتماعات: المبرمجة ما بين (5 إلى 15)

غير المبرمجة ما بين (50 إلى 98)

المستوى الرابع: المكالمات الهاتفية

القادمة ما بين (7 إلى 17)

المرسلة ما بين (17 إلى 27)

المستوى الخامس: التجول في المدرسة ما بين (8 إلى 33)

عدد الأنشطة التي سجلت في المستويات الخمسة كانت ما بين (167 و 236) نشاطاً. وبلغت عدد الأنشطة لكل مدير كما يلي: المدير الأول (167) نشاطاً، المدير الثاني (236) نشاطاً، والمدير الثالث (196) نشاطاً.

وبعد إجراء الملاحظة، أجريت مع المديرين مقابلة (Semi-structured interview) وهدفت المقابلة التعرف إلى معتقدات المدير والأسباب التي دعت إلى اتخاذ مواقف معينة خلال عمله.

أظهرت نتائج هذه الدراسة بأن الإجراءات المتبعة متشعبة في أنماط إدارية على علم بنظام المعتقد. وبينت الدراسة بأن هذا النظام المعتقد يظهر في محاور متعددة وهي " توجه العقل"، التواصل والمخاطر والحدس كأدوات للإدارة.

توصل الباحث إلى أن المدير الفعال لديه فهم واضح للعلاقة بين المعتقد والعمل. وأن الباحثين ومعلمي الإدارة عليهم فهم ذلك لمعرفة كيف تتحقق الفعالية في المدرسة.

وهدفت دراسة هاريس وولوير (Harris and Willower, 1997) إلى التعرف إلى تأثير تفاؤل الإداريين على سير المدرسة. حيث درست الدراسة الفرضيات الموجهة التالية:

الفرضية الأولى: هناك علاقة إيجابية بين إدراك المعلمين لتفاؤل المدير وإدراكهم لفعالية المدرسة.

الفرضية الثانية: هناك علاقة إيجابية بين تفاؤل المدير وإدراك المعلمين لفعالية المدرسة.

الفرضية الثالثة: هناك علاقة إيجابية بين انسجام تفاؤل المدير وإدراك المعلمين لتفاؤل المدير وإدراكهم لفعالية المدرسة.

والفرضية الرابعة : هناك علاقة إيجابية بين تفاؤل المدير وإدراك المدير لفعالية المدرسة.

ودرست الدراسة الفرضيات الصفرية التالية:

الفرضية الصفرية الأولى: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تفاؤل المدير وإدراك المعلمين لتفاؤل المدير.

الفرضية الصفرية الثانية: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إدراك المدير لفعالية المدرسة وإدراك المعلمين لفعالية المدرسة.

لفحص هذه الفرضيات الصفرية والموجهة استخدم الباحث مقياس للتفاؤل وهو مقياس (Levy Optimism- Pessimism Scale 1995) المؤلف من (16) فقرة. ولقياس فعالية المدرسة قام الباحث باستخدام مقياس موت (Mott 1972) المعدل.

أما عينة الدراسة فكانت (120) مدير مدرسة من مدارس الثانوية التابعة للدولة في مقاطعة اتلنتيكا في الولايات المتحدة. (63) مديرا فقط الذين انطبقت عليهم مواصفات العينة وهي ان يكونوا في الخدمة لأكثر من عام واحد. وفي النهاية تم اختيار (50) مدير مدرسة ومعلم من هذه المدارس ليكونوا في عينة الدراسة والذين أجابوا على المقياسين.

أظهرت هذه الدراسة النتائج التالية:

إن الفرضية الأولى والتي تنص على : " العلاقة الإيجابية بين إدراك المعلمين لتفاؤل المدير وإدراكهم لفعالية المدرسة. " كانت صحيحة.

أما الفرضية الثانية والتي تنص على : " هناك علاقة إيجابية بين تفاؤل المدير وإدراك المعلمين لفعالية المدرسة. " قد رفضت.

وقبلت الفرضية الثالثة والتي تنص على : " هناك علاقة إيجابية بين انسجام تفاؤل المدير وإدراك المعلمين لتفاؤل المدير وإدراكهم لفعالية المدرسة.

أما الفرضية الرابعة فقد رفضت لأنه لم يكن هناك أي علاقة بين تفاؤل المدير وإدراك المدير لفعالية المدرسة.

بالنسبة إلى الفرضيتين الصفريتين فالأولى أظهرت فروقات ذات دلالة إحصائية والثانية لم تظهر أي شيء.

كان هدف دراسة غازيل (Gaziel, 1998) معرفة العلاقة بين المدرسة المستقلة (School autonomy) وفعالية المدرسة. استخدم الباحث عينة عشوائية من (41) مدرسة ابتدائية حكومية في منطقة تل ابيب التربوية، وهي عبارة عن (6%) من عدد المدارس فيها. ومن بين هذه المدارس تم اختيار (19) مدرسة تعتبر إدارة مستقلة. وتم اختيار عشوائياً (10) معلمين من كل مدرسة عشوائياً. أما أداة الدراسة فكانت عبارة عن استبانتيين الأولى عالجت موضوع المدرسة المستقلة من وجهة نظر المعلمين مأخوذة من فريدمان (Friedman, 1985) والثانية فعالية المدرسة من وجهة نظر المعلمين التي طورها الباحث.

بينت نتائج هذه الدراسة بأن الميل نحو استقلالية المدرسة تتجه لتكون موجهة إلى التوجه التربوي الحديث. وإن المدارس التي أعطيت مجالاً أوسع في اتخاذ القرارات التي كانت في الماضي من مهمة وزارة التربية، تراها هيئة المدرسة بأنها مدرسة لم تعط التفويض الكامل لذلك.

وأشارت النتائج إلى أنه من السابق لأوانه الحديث عن أن المدرسة المستقلة هي مدرسة فعالة أكثر من المدارس الأخرى التقليدية. وإن نتائج هذه الدراسة لم تؤكد هذه الفرضية. لذلك على الباحثين متابعة البحث في هذا الموضوع.

وجاءت دراسة غريفيث (Griffith, 2003) إلى معرفة تأثير النمط التنظيمي للمدرسة على فعاليتها. وهدفت إلى معرفة العلاقة بين النمط الإداري وعلاقته بمناخ المدرسة.

استخدم الباحث المنهج الوصفي لدراسة هذه الظاهرة، واستبانة تضم المجالات التالية: العمليات المدرسية، والأنماط التنظيمية، ومخرجات المدرسة.

تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف الثامن ومعلميه في (117) مدرسة ابتدائية في منطقة شيكاغو في الولايات المتحدة.

أظهرت نتائج الدراسة بأنه يوجد علاقة بين المناخ التنظيمي في المدرسة والعلاقات الإنسانية فيها، وأظهرت أيضاً بأن المناخ التنظيمي يؤثر تأثيراً لا بأس به في فعالية المدرسة.

وسعت دراسة ماسون (Mason, 2005) إلى معرفة تأثير النمط الإداري على الفعالية الإدارية.

استخدم الباحث المنهج الوصفي، أما مجتمع الدراسة فتكون من مديري ومعلمي مدارس متوسطة في مدينة أوغستا في ولاية جورجيا، كان المجتمع مكونا من (46) معلما من أصل أفريقي و (25) أمريكي و (1) من أصل إسباني و(1) معلم متعدد الأعراق. وكانت نسبة المعلمين الذين لديهم خبرة من سنة إلى عشرة سنوات (54%) من نسبة المجتمع كاملا.

أما عينة الدراسة فتكونت من (74) معلماً ممن عمل في المدرسة خلال السنتين اللتين سبقتا الدراسة.

استخدم الباحث اسبتانة تقييم المعلم التي طورها باتريك عام 1995 (Patirck). وهي مكونة من (30) فقرة تضم المجالات التالية: التفويض، والتعاون، وفعالية القائد، وتطوير القيادة التعليمية، والتواصل. أظهرت نتائج هذه الدراسة بأن تأثير النمط الإداري واضح على التفويض والتعاون والقيادة الإدارية والقيادة التربوية والتواصل وسلوكيات القيادة.

وهدفت دراسة جوبالا (Gopala, 2009) التعرف الى خصائص المدرسة الفعالة. شملت العينة (120) مجيباً من المديرين، ومعلمين من (40) مدرسة حكومية في كوالالمبور عاصمة ماليزيا من مجموع (95) مدرسة عاملة في تلك المنطقة.

استخدم الباحث أداتين في دراسته:

الأداة الأولى : الاستبانة والتي شملت أسئلة مغلقة بهدف تحديد الكلمات المفتاحية التي تعرف المدرسة الفعالة، وأسئلة مفتوحة لتحديد خصائص المدرسة الفعالة.

الأداة الثانية : المقابلة: تم اختيار مدرستين لكي تجري فيهما المقابلات.

اختيرت خمسة مجالات لدراسة المدرسة الفعالة وهي: التعليم الفعال، ومهارات المدير القيادية، والنظام الذاتي للتلاميذ، وسلوك التلاميذ، والتعاون بين المدير والمعلمين وبين المعلمين أنفسهم.

أظهرت الدراسة النتائج التالية وهي: المدير الحازم، والهادف، والمنخرط. والتعليم الفعال، والتعاون الكبير بين المدير والمعلمين وبين المعلمين، والتكامل بين المدير والمعلمين، وانخراط الاهل ومشاركتهم هي من خصائص المدرسة الفعالة.

وبينت النتائج بأن غالبية مدارس كوالالمبور الثانوية هي مدارس فعالة.

وسعت دراسة لوفال (Lovell, 2009) إلى معرفة إذا كان هنالك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الشعور الرئيس للمدير تجاه معتقدات الفعالية ومؤشرات المدرسة الفعالة. تكونت العينة من (387) من إداري المدارس في ولاية جورجيا من مدارس ابتدائية ووسطى وثانوية. وكان عدد أفراد مجتمع الدراسة (2220) إدارياً.

أظهرت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة بين اعتقادات المدير للفعالية وبين فعالية المدرسة.

وجاءت دراسة فورنر (Forner, 2010) إلى معرفة الممارسات القيادية للمديرين في المناطق الريفية والذين عملوا على تحسين التحصيل الأكاديمي للتلاميذ بصورة مميزة. وهدفت الدراسة إلى التعرف إلى مؤشرات مارزانو ووترز الست* (Marzano and Waters) والتي تعطي مؤشراً على فعالية المدير، والتي طبقت في سبع من مدارس ميتشغن حيث كان تحصيل التلاميذ في ازدياد.

اختار الباحث منهجية اختيار المعايير للممارسات القيادية وذلك للتعرف إلى موضوعات القيادة ومناطقهم. أجرى الباحث (27) مقابلة مع مديري المدارس السبعة ومع مجالس الأمناء فيها وبعض المعلمين. استخدم الباحث التقنية الكمية للتعرف على أولويات المدير، وممارساته، وفلسفة المدرسة.

أظهرت الدراسة ثلاث أولويات للمديرين، وست فلسفات قيادية و(57) ممارسة قيادية. والأولويات هي:

1- كل التلاميذ يستطيعون وسوف يحققون النجاح الأكاديمي.

2- مستوى مرتفع من كفاءة المعلم داخل الصف.

3- إيجاد موارد.

والفلسفات الست هي:

1- الشفافية.

* مؤشرات مارزانو ووترز الست هي : عملية إعداد الأهداف، وأهداف غير قابلة للتفاوض بهدف تحقيق الأهداف المرسومة وتوجيهات حاسمة، والتناغم مع أهداف المنطقة التربوية ودعمها، ومراقبة تحقيق الأهداف والتوجيهات، استخدام الموارد لدعم تحقيق الأهداف والتوجيهات، ومستوى التصرف الذاتي. (Marzano and Waters, 2006)

2- التقرب من الآخرين.

3- حكم ذاتي.

4- مواجهات بناءة.

5- إصدار قرارات صعبة.

6- أظهرت الدراسة تطابقاً مع مؤشرات مارزانو الست للممارسات القيادية الفعالة.

وجاءت دراسة ودكوك (Woodcock 2011) كدراسة مقطعية بعنوان فعالية المعلم قبل الخدمة وأثناء سنوات التدريب. وهدفت إلى معرفة مستوى اختلاف فعالية المعلمين قبل الخدمة وأثناء التدريب. اختار الباحث عينة من (467) من المعلمين المبتدئين والسنة النهائية قبل نهاية احتفالات.

التدريب ليصبحوا معلمين في المدرسة الابتدائية أو في المدرسة الثانوية. كان نسبة الذكور في العينة (27%) ونسبة الإناث في العينة 73% وهي نسبة متقاربة جداً لنسبة الذكور والإناث العاملين في حقل التربية في استراليا في العام (2004).

استخدم الباحث استبانة (TES وهي Teacher Efficacy Scale) والتي طورها الباحثان Hoy and Woolflok's في العام 1993 والتي تتضمن مجالين أساسيين وهما فعالية المعلم بشكل عام، وفعالية المعلم الشخصية.

أظهرت الدراسة النتائج التالية: إن اعتقاد المعلمين بقدرتهم على تحفيز التلاميذ وقدرتهم على النهوض بالتعليم تلعب دوراً هاماً في التأثير على التلاميذ. وأظهرت النتائج بأن التدريب لا أثر له على فعالية معلمي المدرسة الابتدائية، بينما أظهرت بأن معلمي المدرسة الثانوية قد تحسنت فعاليتهم. لذلك أوصى الباحث بإجراء أبحاث حول برنامج التدريب ومحتواه.

أما دراسة بارسون وهاردنك (Person and Harding, 2011) فقد أجريت هذه الدراسة في ولاية البرتا في كندا. قام الباحثون بتجميع مادة البحث في السنوات ما بين 2006-2011. كان البحث الأول عبارة عن دراسة حالة عن القيادة في خمس مدارس تعتبر فعالة في البرتا. وكانت أداة الدراسة مقابلة مع العاملين في المدرسة من مدير ومعلمين وموظفين وكان على قائمة المقابلة سؤالان وهما:

- ما الذي يجعل هذه المدرسة مكاناً جيداً للتعليم والتعلم؟

- ماذا يفعل الإداريون للمساعدة في ذلك؟

والبحث الثاني كان دراسة الإطار النظري والأدب التربوي حول انخراط التلاميذ في الحياة المدرسية. والبحث الثالث كان عبارة عن مشروع مقابلات لخمسين طالبا من المدارس من ولاية البرتا ومقابلات مع مؤلفي كتاب "Little bits of goodness" الذي صدر في العام 2009 والذي احتوى على قصص مؤثرة خلال فترة عشر سنوات من منطقة البرتا وكان محتوى القصص عبارة عن قصص نجاحات هذه المدارس.

والبحث الرابع عبارة عن دراسة طويلة. كان مجتمع الدراسة تلاميذ في الصفوف الرابع والخامس في المدرسة الثانوية، والذين يعتبرون أنفسهم في خطر عدم تكلمة دراستهم. امتدت الدراسة إلى فترة خمس سنوات. استخدم الباحث المقابلة لمعرفة انطباع التلاميذ عند وصولهم للمدرسة كتلاميذ جدد. وكانت المقابلة تحتوى على سؤال واحد وهو:

- لماذا لم ينخرطوا بالتعليم وكيف بإمكانهم تغيير المدرسة؟
استنتج الباحث ثلاثة أمور هامة وهي:

- يريد التلاميذ معرفة كيف يمكن لما يتعلمونه في المدرسة سيساعدهم في حياتهم مستقبلاً.
- يريد التلاميذ أن يتأكدوا بأن المدرسة والمعلمين يكثرثون بهم ويهتمون بمستقبلهم.
- يهتم التلاميذ بمستقبلهم ويرغبون في أن يكون لديهم هدف في حياتهم.
وأظهرت النتائج سبع كلمات مفتاحية في بناء المدرسة الفعالية وهي : انخراط التلاميذ في الحياة المدرسية، وتشجيع أعمال المعلمين، وبناء علاقات جيدة، وبناء مساحة للتعلم، والتركيز على أسلوب التعلم وليس على ماذا نعلم، وإشراك أولياء الأمور، وقيادة تشاركية.

وكان الهدف من دراسة يونغ وآخرون (Young, et al, 2011) معرفة برامج الإصلاح في مدارس الولايات المتحدة ، وإذا كانت المعايير التعليمية النموذجية جزءا منه. وكان من الممكن أن نتقدم هذه المدارس إذا اعتمدت برنامج المعروف بـ High schools That Work والذي يركز على معايير محددة وهي توقعات عالية من التلاميذ، وبرنامج تعليمي دقيق لكل التلاميذ. شارك في البحث أكثر من (1000) مدرسة في ثلاثين ولاية.

ابتدأ مشروع High schools that work في العام 1987 وشمل على العديد من الدراسات التي عالجت موضوع المدرسة الفعالة والمدرسة التي تسير بشكل جيد، والموضوعات التي شملتها هذه

الدراسات متعددة الاهداف، بحيث استخدم الباحثون أدوات عديدة في دراساتهم. شارك في الدراسة العديد من التلاميذ وأولياء الأمور والمعلمين والإداريين. وقد أظهرت النتائج أهمية التوقعات العالية في المدرسة من المعلمين نحو تلاميذ المدرسة. وبينت الدراسة اختلافاً في التوقعات من عام إلى آخر مما ساعد على تحسين مستوى المدارس التي كانت في الدراسة بعد إجراء التدخلات المناسبة نحو المعلمين، وأظهرت بأن نسبة كبيرة من التلاميذ قد بدؤوا بالشعور أكثر بتشجيع معلميه لهم وتقديرهم. ومن الأمور التي ساعدت هذه الدراسة على كشفها هي أن التلاميذ بدؤوا يعملون بقوة لمقابلة توقعات معلميهم بعلاوات عالية.

وأجريت دراسة كاستونج (Castonguay, 2011) في مقاطعة كيبك الكندية، وكان الهدف من هذه الدراسة التعرف فيما إذا كان المعلمون الذين يتخرجون من المعاهد قد حصلوا على المهارات اللازمة ليكونوا على أتم الاستعداد لتقديم تعليم فعال. استخدم الباحث أداة تحليل المحتوى. حلل الباحث عدداً كبيراً من نتائج الدراسات المتعلقة بالتعليم الفعال واستخراج الممارسات التربوية التي تنتج التعليم الفعال.

أظهرت النتائج بأن عناصر فعالية التعليم لم تكن في برنامج تعليم المعلمين. ونصحت الباحثة بأن تواكب برامج تنشئة المعلمين العناصر المطلوبة للتعليم الفعال في الأبحاث التربوية مثل تعزيز تعليم التلميذ كيف يتعلم، وطرق تربوية وأساليب تعليمية حديثة.

وهدفنا دراسة الوبيدات (Alobiedat, 2011) التعرف الى تقدير مديري المدارس والمعلمين ومسؤولي الدوائر التربوية فعالية أداء المدرسة من خلال متغيرات متعددة في منطقة البتراء في الاردن في العام 2008-2009. تكون مجتمع الدراسة من مديري المدارس الحكومية في منطقة البتراء وكان عددهم (49) مديرا(217) معلما ومعلمة. واختار الباحث عينة نسبتها (30%) من المجتمع.

بنى الباحث استبانة مكونة من (53) فقرة، وفيها (6) مجالات خاصة بموضوع الدراسة. والمجالات هي: التخطيط الاستراتيجي، وقيادة المدرسة، والتعليم في المدرسة، والتقنية التربوية، والمناخ التعليمي، والإمتحانات والإختبارات.

أظهرت الدراسة النتائج التالية:

- في مجالات الامتحانات والاختبارات ، والمناخ التعليمي والتقنية التربوية كانت النتيجة عالية. أما مجالات التخطيط الإستراتيجي، والقيادة المدرسية والتعليم في المدرسة فكانت النتيجة متوسطة.
 - حاز مجال التقنية التربوية على أعلى النسب والتخطيط الاستراتيجي أقل النسب.
 - لم يجد الباحث أي فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الجنس في كل المجالات، إلا في مجال التعليم المدرسي والمناخ المدرسي فقد كانت لصالح الذكور.
- أوصى الباحث بعدة توصيات وأهمها:

- تنمية روح التخطيط الاستراتيجي لدى مديري المدارس وجعل التخطيط جزءا من مهمتهم وأن ينتقل المدير من العفوية إلى مرحلة التخطيط والتنظيم.

أما دراسة بارفين وآخرون (Parveen et al, 2011) فكان الهدف منها معرفة العلاقة بين فعالية المدرسة وأداء المدرسة تبعاً لمتغيرات الدراسة بحسب وجهة نظر مديري المؤسسات والمعلمين والطلاب وأولياء الأمور. تكون مجتمع الدراسة من مدراس (24) مقاطعة في منطقة كايبير في الباكستان. اختيرت (8) مقاطعات عشوائيا للدراسة. ومن كل مقاطعة تم اختيار (8) مدارس ثانوية عشوائيا للدراسة. ومن كل مدرسة تم اختيار (10) معلمين و (10) طلاب و (10) من أولياء الأمور. ولجمع بيانات الدراسة، تم بناء أربع استبانات مختلفة واحدة للمديرين والثانية للمعلمين والثالثة للطلبة والرابعة لأولياء الأمور. تضمنت الاستبانة المجالات التالية: فلسفة التعليم، والبيئة، ونظام رعاية الطلبة، والإطار التنظيمي، والمناهج، والتقدير، وانخراط أولياء الأمور.

أظهرت الدراسة بأنه توجد علاقة بين فعالية أداء المدرسة الأكاديمية وكفاءة المعلمين، وفلسفة المدرسة، وثقافة المدرسة، وبيئة المدرسة، والتقدير وانخراط الأهل حسب وجهة نظر مديري المدارس. بينما أظهرت الدراسة بأنه يوجد علاقة بين أداء المدرسة الأكاديمي وعوامل المدرسة الفعالة: مدير المدرسة، والمعلمين، وفلسفة المدرسة، وبيئة المدرسة، ونظام

رعاية التلاميذ، والنظام في المدرسة، والمناهج والتقدير وانخراط أولياء الأمور بحسب وجهة نظر التلاميذ. بينما لم تظهر الدراسة أي علاقة بين أداء المدرسة الأكاديمي وعوامل المدرسة الفعالة إلا في مجالين فقط هما المناخ التنظيمي في المدرسة والمناهج.

تعليق على الدراسات السابقة

بعد الإطلاع على الدراسات السابقة العربية والأجنبية، تبين بأن مفهوم المدرسة الفعالة متعارف عليه وشائع وواسع وحظي بدراسات عديدة، سواء بالعربية أو الأجنبية. وحاولت هذه الدراسات الوقوف على عوامل وخصائص ومؤشرات المدرسة الفعالة، بحيث شملت كل دراسة إطارا معيناً لبناء المدرسة الفعالة.

تناولت دراسات شعبان (1993)، الجرادات (1995)، جعيني (2001)، غرابية (2003)، عبد الغفور (2005)، أحمد (2007) اسطفان (2009) مجال القيادة المدرسة وعملت هذه الدراسات على إظهار أهميته في بناء المدرسة الفعالة.

هنالك بعض الدراسات العربية التي تناولت موضوع سلوكيات الهيئة التعليمية وسلوكيات الطلبة ودرست علاقتها بفعالية المدرسة (طناش، 1993) (الماجدي، 2003).

والعلاقة مع المجتمع المحلي وتفاعل المدرسة مع محيطها كان مجالاً متكرراً في الدراسات السابقة العربية تناولته الدراسات الآتية شعبان (1993) جعيني (2001) الماجدي (2003) غرابية (2003) ابو خطاب (2008).

أولياء الأمور كان مجالاً اهتمت به دراسة عبد الغفور (2005) ودراسة واحدة اهتمت بمجال الاتصال والتواصل. (احمد، 2007).

ونجد بأن مجال التوقعات العالية للطلبة لم يكن مجالاً في الدراسات العربية. وهذا يستدعي البحث والتنقيب لمعرفة السبب الذي تم تجاهل هذا المجال في الدراسات العربية، لهذا السبب اختار الباحث أن يكون هذا المجال إحدى مجالات الدراسة، لمعرفة أهميته في جعل المدرسة فعالة.

أما الدراسات الأجنبية التي درست موضوع المدرسة الفعالة والتي عرضت في جزء الدراسات الأجنبية في هذه الدراسة، فقد بحثت مجالات متعددة وكانت متشابهة للمجالات التي درستها الدراسات العربية ولكنها أشمل وأوسع فقد عالجت موضوعات في غاية الأهمية للمدرسة. كما أن دراسة هاريس وولوير (Harris and Willower, 1997) حاولت معرفة تأثير تفاؤل المدير على سير المدرسة. أما مجال التوقعات العالية فقد عالجه دراسة يونغ وآخرون (Young et al, 2011).

برامج تمكين المعلمين وتثقيبتهم كانت مجالات في دراسة ودكوك (Woodcock, 2011).

اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة مع المنهج المستخدم بالدراسة وهو المنهج الوصفي، واتفقت مع غالبيتها في أداة الدراسة: الإستبانة. هنالك بعض الدراسات التي كانت أداة الدراسة مغايرة. دراسة سكوت (Scott, 1994) استخدمت أداة الملاحظة في دراستها، ودراسة جوابالا (Gopala, 2009) فقد استخدمت المقابلة كأداة للدراسة، ودراسة بارسون (Person et al, 2011) فقد استخدمت المقابلة أيضا كأداة للدراسة.

إن نتائج الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت موضوع المدرسة الفعالة توصلت إلى نتائج من أهمها:

توضيح مفهوم الفعالية لكافة العاملين في المدرسة، والانفتاح على المجتمع المحلي، وتوفير بيئة عمل مناسبة للمعلمين تزيد من دافعيتهم وفاعليتهم، العمل على تحسين المناخ المدرسي والبيئة التعليمية المحفزة للطلبة.

الفصل الثالث

منهج الدراسة وإجراءاتها

1.3 منهج الدراسة

2.3 مجتمع الدراسة

3.3 أداة الدراسة

1.3.3 وصف الأداة

2.3.3 صدق الأداة

3.3.3 ثبات الأداة

4.3 إجراءات الدراسة

5.3 متغيرات الدراسة

6.3 المعالجة الإحصائية

3. الفصل الثالث

منهج الدراسة وإجراءاتها

تضمن هذا الفصل وصفاً لمنهج الدراسة وإجراءاتها، كما اشتمل على عرض لمجتمع الدراسة وأداتها وطريقة تصميمها وتطويرها ومتغيرات الدراسة، وإجراءات التحقق من الصدق والثبات. كذلك إجراءات تطبيق الدراسة، والمعالجات الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات واستخلاص النتائج.

1.3 منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي لهذه الدراسة، وذلك لمناسبته لنوعية الدراسة الحالية.

2.3 مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي مدارس الفرير في فلسطين والأردن والطواقم الإدارية فيها. وقد بلغ عددهم، وفق المعطيات الرسمية في العام (2011-2012) ، (332) فرداً، منهم (300) فرداً من المعلمين، و(32) من الطواقم الإدارية.

ويوضح الجدول رقم (1.3) أعداد المعلمين والطواقم الإدارية في مدارس مجتمع الدراسة في العام الدراسي(2011-2012).

جدول رقم (1.3): أعداد أفراد مجتمع الدراسة

المدرسة	المعلمين	الطاقم الإداري	المجموع
الفرير / القدس (الباب الجديد)	52	5	57
الفرير / بيت حنينا	55	6	61
الفرير / بيت لحم	52	7	59
الفرير / يافا	53	6	59
الفرير/عمان	88	8	96
المجموع	300	32	332

شملت هذه الدراسة مجتمع الدراسة كاملاً، حيث استخدم الباحث أسلوب المسح الشامل، بمعنى أنه أخذ جميع أفراد مجتمع الدراسة عند توزيع الأداة، إلا أن العدد النهائي للاستبانة المستردة، والصالحة للتحليل الإحصائي كان (287) استبانة، وهذا العدد يمثل (86.7%) من مجتمع الدراسة. والجدول (2.3) يوضح خصائص أفراد مجتمع الدراسة الديموغرافية.

جدول رقم(2.3): خصائص المجتمع الديموغرافية

النسبة المئوية	العدد	المتغير
		المسمى الوظيفي:
11.8%	32	1. إداري
88.2%	255	2. معلمة
		موقع المدرسة:
20.2%	58	1. بيت حنينا
17.1%	49	2. القدس (الباب الجديد)
14.2%	41	3. يافا
18.2%	52	4. بيت لحم
30.3%	87	5. عمان
		المؤهل العلمي:
49.2%	141	1. بكالوريوس فأقل
33.4%	96	2. بكالوريوس ودبلوم
17.4%	50	3. ماجستير فأعلى
		سنوات الخبرة:
25.1%	72	1. أقل من 5 سنوات
23.3%	67	2. من 5 إلى 10 سنوات
51.6%	148	3. أكثر من 10 سنوات
		الجنس:
34.5%	99	1. ذكر
65.5%	188	2. أنثى
		المرحلة التعليمية:
70.4%	202	1. أساسي
29.6%	85	2. ثانوي

3.3 أداة الدراسة

تم استخدام الاستبانة كأداة رئيسة لهذه الدراسة، وذلك لتحقيق أغراضها والإجابة عن أسئلتها، حيث وزعت الاستبانات على معلمي مدارس الفيرير في فلسطين والأردن وطواقمها الإدارية، وذلك لجمع البيانات من أفراد العينة ومن ثم العمل على تحليل استجابات أفراد العينة والوصول إلى النتائج النهائية.

1.3.3. بناء الأداة:

قام الباحث ببناء أداة الدراسة، وهي الاستبانة، لقياس فعالية مدارس الفيرير في فلسطين والأردن، وذلك بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة في هذا المجال، كدراسة صبحا (1991) ودراسة خضر (2004) ودراسة اسطفان (2009)، وتضمنت الاستبانة في صورتها الأولية (56) فقرة (ملحق رقم 3) موزعة على (6) مجالات هي: الإدارة الحكيمة، وتوقعات عالية من التلاميذ، والاتصال الفعال، ورسالة المدرسة ورؤيتها، ومناخ آمن ومنظم، والتقييم الدائم.

3.3.3. صدق الأداة:

تم التأكد من صدق أداة الدراسة وذلك بعرضها على ستة عشر محكماً من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال الإدارة التربوية وأساليب التدريس من العاملين في جامعة القدس، وجامعة بيت لحم، وجامعة الخليل، وجامعة بيرزيت وجامعة الاستقلال في أريحا ووكالة الغوث الدولية، ملحق رقم (2)، للحكم على فقرات أداة الدراسة وملاءمتها لمجالاتها وموضوعها، وكذلك صياغتها التربوية. وقد تم الأخذ بالتوصيات المشتركة بينهم، حيث اعتمد الباحث الفقرات التي اتفق عليها (75%) من المحكمين فأكثر، وعليه جرى تعديل بعض الفقرات من حيث الصياغة، وحذف وإضافة فقرات أخرى. فمثلاً تم تعديل الفقرة "تحدد من وقت لآخر حاجات المعلمين المهنية" وأصبحت تلمح إلى حاجات المعلمين المهنية". ومن الفقرات التي أضيفت كانت الفقرة التاسعة في مجال توقعات عالية من التلاميذ وهي "تنفق إدارة المدرسة بقدرة الطلبة على الإنجاز". وقد تم حذف فقرة في المجال الأول وهي "تتقبل الإدارة آراء واقتراحات المعلمين". وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من جزئين:

الأول: معلومات عامة، وتمثل المتغيرات المستقلة للدراسة: الجنس، والمسمى الوظيفي، والخبرة، والمؤهل العلمي، وموقع المدرسة، والمرحلة التعليمية.

الثاني: مجالات و فقرات الاستبانة الدالة على فعالية المدرسة، ويتضمن (6) مجالات تحوي (55) فقرة، كالتالي:

المجال الأول: الإدارة الحكيمة، وعدد فقراته (9)،

المجال الثاني: التوقعات العالية من التلاميذ وعدد فقراته (9)،

المجال الثالث: الاتصال الفعال وعدد فقراته (9)،

المجال الرابع: رسالة المدرسة ورؤيتها وعدد فقراته (9)،

المجال الخامس: مناخ آمن ومنظم وعدد فقراته (9)،

المجال السادس: تقييم دائم وعدد فقراته (10).

وتم تدرج استجابة المستجيب وفق مقياس ليكرت الخماسي، إذ أعطى الباحث عبارة كبيرة جدا (5) درجات، كبيرة (4) درجات، متوسطة (3) درجات، قليلة (درجتين)، وقليلة جدا (درجة واحدة). ويوضح الملحق رقم (3) الاستبانة في صورتها النهائية.

كما تحقق الباحث من صدق الأداة بحساب الاتساق الداخلي لفقرات الأداة، من خلال حساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson-Correlation) لفقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للأداة، وذلك كما هو موضح في الملحق رقم (5) معاملات الارتباط والدلالة الإحصائية، حيث يلاحظ أن قيم معاملات ارتباط بيرسون محصورة بين القيم (0.509-0.721) كما يبين الملحق رقم (5) أن جميع قيم مصفوفة ارتباط فقرات أداة الدراسة مع الدرجة الكلية للأداة كانت دالة إحصائياً، مما يشير إلى وجود اتساق داخلي لفقرات الأداة وأنها تشترك معاً في قياس مدى فعالية مدارس الفرير في فلسطين والأردن من وجه نظر المعلمين والإداريين.

2.3.3. ثبات الأداة:

تم حساب ثبات أداة الدراسة باستخراج معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alfa)، وبلغت قيمة معامل الثبات لأداة الدراسة (0.97)، وتعتبر قيمة مرتفعة، ويبين

الجدول (3.3) قيم معاملات الثبات لمجالات أداة الدراسة. وتشير هذه القيم الى ان أداة الدراسة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة ، وتصلح لأغراض البحث العلمي.

جدول (3.3): معامل الثبات كرونباخ ألفا لثبات مجالات أداة الدراسة.

عدد الفقرات	معامل الثبات	المجال
9	0.90	الإدارة الحكيمة
9	0.91	توقعات عالية من التلاميذ
9	0.89	الاتصال الفعال
9	0.93	رسالة المدرسة ورؤيتها
9	0.94	مناخ آمن ومنظم
10	0.93	التقييم الدائم
55	0.97	ثبات الأداة كاملة

4.3 إجراءات الدراسة

لتنفيذ هذه الدراسة قام الباحث بخطوات محددة ضمن إجراءات الدراسة وهي كالتالي:

- عرض موضوع الدراسة على اللجنة المختصة والحصول على الموافقة بإجراء دراسة بعنوان "مدى فعالية مدارس الفرير في فلسطين والأردن من وجهة نظر معلميه وطواقمها الإدارية".
- الحصول على كتاب الموافقة لإجراء الدراسة من رئاسة مدارس الفرير في الشرق الاوسط، ملحق رقم (1)، الذي يحتوى على كتاب الموافقة من قبل الرئيس العام لمدارس الفرير في الشرق الاوسط.
- حصر عدد أفراد مجتمع الدراسة.
- بناء أداة الدراسة، وهي الاستبانة والتأكد من صدقها وثباتها.
- توزيع الاستبانة على مجتمع الدراسة خلال شهري شباط وآذار من الفصل الثاني من العام الدراسي 2011-2012.
- جمع الاستبانات المعبأة وتحديد الصالح منها للتحليل.

- تحويل الاستجابات اللفظية إلى استجابات رقمية.
- إدخال البيانات للحاسوب وتفرغ الإجابات وإخضاعها للمعالجة الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج SPSS (Statistical Package for Social Sciences)

5.3 متغيرات الدراسة

1.5.3 المتغيرات المستقلة:

1- المسمى الوظيفي، وله مستويان وهما : معلم، وإداري.

2- موقع المدرسة، وله خمسة مستويات وهي:

- مدرسة الفريز في القدس / الباب الجديد.

- مدرسة الفريز في القدس / بيت حنينا.

- مدرسة الفريز في بيت لحم.

- مدرسة الفريز في يافا.

- مدرسة الفريز في عمان.

3- الخبرة، وله ثلاثة مستويات وهي:

- أقل من خمس سنوات.

- من خمس سنوات إلى عشر سنوات.

- أكثر من عشر سنوات.

4- المرحلة التعليمية، وله مستويان وهما:

- المرحلة الأساسية.

- المرحلة الثانوية.

5- المؤهل العلمي، وله ثلاثة مستويات وهي:

- بكالوريوس فأقل.
- بكالوريوس ودبلوم.
- بكالوريوس فأعلى.

6- متغير الجنس

2.5.3. المتغير التابع:

تقديرات أفراد مجتمع الدراسة من معلمي مدارس الفريز في فلسطين والأردن وطواقمها الإدارية لمدى فعالية مدارسهم.

6.3 المعالجة الإحصائية

تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة على فقرات الاستبانة ومجالاتها والدرجة الكلية، كذلك تم استخدام معامل الارتباط لفحص صدق فقرات الأداة، ومعامل كرونباخ ألفا لفحص ثبات الأداة، حيث تمت هذه المعالجات الإحصائية باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية برنامج SPSS (Statistical Package for Social Sciences) (SPSS 16.0).

وللحكم على درجة فعالية مدارس الفريز في فلسطين والأردن، اعتمد المقياس الوزني التالي، بحسب المتوسطات الحسابية:

- **فعالية بدرجة قليلة:** إذا كان المتوسط الحسابي أقل من أو يساوي (2.33).
- **فعالية بدرجة متوسطة:** إذا كان المتوسط الحسابي محصوراً بين (2.34 - 3.67).
- **فعالية بدرجة كبيرة:** إذا كان المتوسط الحسابي أعلى من (3.67).

ولتسهيل قراءة النتائج قام الباحث بحساب النسبة المئوية الدالة على المتوسط الحسابي.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

4. الفصل الرابع

نتائج الدراسة

تضمن هذا الفصل النتائج التي توصلت إليها الدراسة، من خلال الإجابة عن أسئلتها وفيما يلي عرضٌ لتلك النتائج وفق تسلسل أسئلتها.

4.1 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ما مدى فعالية مدارس الفيرير في فلسطين والأردن من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة لمعرفة تقديراتهم لمدى فعالية مدارس الفيرير في فلسطين والأردن، كما يشير جدول

(1.4)

جدول (4. 1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد مجتمع الدراسة لمدى فعالية مدارس الفرير في فلسطين والأردن حسب مجالات أداة الدراسة

المجال	العدد	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة مدى الفاعلية
مناخ آمن ومنظم	287	1	3.90	0.73	78.0%	كبيرة
توقعات عالية من التلاميذ	287	2	3.75	0.70	75.0%	كبيرة
رسالة المدرسة ورؤيتها	287	3	3.71	0.75	74.2%	كبيرة
التقييم الدائم	287	4	3.64	0.73	72.8%	متوسطة
الاتصال الفعال	287	5	3.63	0.73	72.6%	متوسطة
الإدارة الحكيمة	287	6	3.58	0.78	71.6%	متوسطة
الدرجة الكلية	287		3.69	0.65	73.8%	كبيرة

يتبين من الجدول رقم (4. 1) بأن تقديرات أفراد مجتمع الدراسة لمدى فاعلية مدارس الفرير في فلسطين والأردن جاءت بدرجة كبيرة، وبمتوسط حسابي قدره (3.69)، ويشير الى نسبة مئوية مقدارها (73.8%)، وانحراف معياري قدره (0.65). أما على مستوى المجالات، فقد جاء مجال المناخ الآمن والمنظم في المرتبة الأولى، حيث حصل على أعلى المتوسطات الحسابية، وقدره (3.90)، وانحراف معياري (0.73)، وبدرجة كبيرة، أما مجال الإدارة الحكيمة فقد حصل على أدنى المتوسطات الحسابية، وقدره (3.58)، وبدرجة متوسطة. ويلاحظ أن ثلاثة مجالات جاءت بدرجة كبيرة، وهي: المناخ الآمن والمنظم، وتوقعات عالية من التلاميذ، ورسالة المدرسة ورؤيتها، كما جاءت المجالات الثلاثة الأخرى بدرجة متوسطة، وهي: الإدارة الحكيمة، والاتصال الفعال، والتقييم الدائم. كما يلاحظ أن قيم النسب المئوية للمجالات انحصرت بين (71.6 – 78.0).

أما بخصوص تقديرات أفراد مجتمع الدراسة لمدى فاعلية مدارس الفرير في فلسطين والأردن حسب مجالات أداة الدراسة وفقراتها، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد المجتمع لفقرات كل مجال على حدة، وتبينها الجداول اللاحقة:

أولاً: مجال الإدارة الحكيمة

جدول (4. 2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ودرجة الفعالية لمجال الإدارة الحكيمة من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة.

المجال الاول: الإدارة الحكيمة					
الدرجة	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الفقرات
كبيرة	76.6%	0.86	3.83	287	1 تعطي الإدارة حرية للمعلمين عند ممارسة أنشطتهم المختلفة
متوسطة	56%	1.15	2.80	287	2 تشرك المعلمين في صنع القرارات المدرسية
متوسطة	71.6%	0.91	3.58	287	3 تلبي الإدارة حاجات المعلمين المهنية
متوسطة	72%	0.89	3.60	287	4 توجه المعلمين لحل مشكلاتهم بطرق علمية
كبيرة	79.2%	0.82	3.96	287	5 تتحمل مسؤولية القرارات التي تخدم مصلحة المدرسة
كبيرة	78.2%	0.94	3.91	287	6 تدعم الإدارة العاملين عند الشدائد
متوسطة	62%	1.09	3.10	287	7 تضع نظاماً واضحاً لتحفيز العاملين
متوسطة	70.8%	0.94	3.54	287	8 تتفهم مواقف العاملين وقضاياهم
كبيرة	75.6%	1.00	3.78	287	9 تعزز العلاقات الإنسانية مع العاملين
متوسطة	71.6%	0.78	3.58	287	الدرجة الكلية

احتل مجال الإدارة الحكيمة المرتبة السادسة بين مجالات فعالية مدارس الفرير في فلسطين والأردن وتظهر النتائج في الجدول (2.4) أن المتوسطات الحسابية لمدى فعالية مدارس الفرير في فلسطين والأردن في هذا المجال انحصرت بين المتوسطات (3.96 و 2.8) وأن المتوسط الحسابي لجميع فقرات هذا المجال هو (3.58) مما يدل على ان فعالية مدارس الفرير في فلسطين والأردن متوسطة في هذا المجال.

ويبين الجدول (2.4) بأن أربع فقرات من فقرات مجال الإدارة الحكيمة كان تقدير أفراد مجتمع الدراسة لها بدرجة كبيرة. وحصلت الفقرة الخامسة "تتحمل مسؤولية القرارات التي تخدم مصلحة المدرسة"، على الترتيب الأول بين فقرات مجال الإدارة الحكيمة، وبمتوسط حسابي قدره (3.96)، ونسبة مئوية قدرها (79.2%). في حين جاء تقدير أفراد المجتمع لخمس فقرات من فقرات هذا المجال التسعة بدرجة متوسطة، وهن الفقرات الثانية والثالثة والرابعة والسابعة والثامنة، وحصلت الفقرة الثانية والمتعلقة بمشاركة المعلمين في صنع القرارات المدرسية على أقل المتوسطات الحسابية في هذا المجال وهو (2.80)، ونسبة مئوية مقدارها (56%).

ثانياً: مجال توقعات عالية من التلاميذ

جدول (4. 3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ومدى الفعالية لمجال التوقعات العالية من التلاميذ من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة

المجال الثاني: توقعات عالية من التلاميذ					
الدرجة	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الفقرات
متوسطة	%72.2	0.81	3.61	287	1 توفر إدارة المدرسة بيئة تعليمية محفزة على إبداع الطلبة
كبيرة	%74.6	0.78	3.73	287	2 تضع المدرسة أهدافاً متميزة لأنشطتها التعليمية
متوسطة	%72	0.90	3.60	287	3 تكسب الطلبة مهارات استخدام التقنيات التربوية الحديثة
متوسطة	%73.4	0.90	3.67	287	4 تشجع إدارة المدرسة التنافس بين الطلبة
كبيرة	%76.6	0.82	3.83	287	5 تلبي احتياجات الطلبة التعليمية
كبيرة	%78.6	0.80	3.93	287	6 تعمل على بناء علاقات ايجابية بين الطلبة
كبيرة	%81.6	0.86	4.08	287	7 تتابع إدارة المدرسة مستوى التحصيل العلمي للطلبة
متوسطة	%68.8	0.92	3.44	287	8 تعمل على إعداد الطلبة للحياة المهنية
كبيرة	%77.6	0.79	3.88	287	9 تثق إدارة المدرسة بقدرة الطلبة على الإنجاز
كبيرة	%75	0.70	3.75	287	الدرجة الكلية

احتل مجال توقعات عالية من التلاميذ على المرتبة الثانية بين مجالات فعالية مدارس الفريير في فلسطين والأردن وتظهر النتائج في الجدول (3.4) أن المتوسطات الحسابية لمدى فعالية مدارس الفريير في فلسطين والأردن في هذا المجال انحصرت بين المتوسطات (3.44 و 4.08) وأن المتوسط الحسابي لجميع فقرات هذا المجال هو (3.75) مما يدل على ان فعالية مدارس الفريير في فلسطين والأردن كبيرة في هذا المجال.

يبين الجدول (3.4) بأن خمس فقرات من فقرات المجال الثاني وهو توقعات عالية من التلاميذ قد حصلت على تقدير كبير من قبل أفراد مجتمع الدراسة. وحصلت الفقرة السابعة " تتابع إدارة المدرسة مستوى التحصيل العلمي للطلبة" على أعلى تقدير وبلغ المتوسط الحسابي لها ((4.08) وانحراف معياري قدرة (0.86) ونسبة مئوية (81.6%) ودرجة كبيرة. وحصلت أربع فقرات في هذا المجال على تقدير متوسط من قبل أفراد مجتمع الدراسة. وكانت الفقرة الثامنة " تعمل المدرسة على إعداد الطلبة للحياة المهنية" على أقل تقدير، بمتوسط حسابي (3.44) وانحراف معياري قدرة (0.92) وبنسبة مئوية قدرها (68.8%).

ثالثاً : مجال الإتصال الفعال

جدول (4. 4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ومدى الفعالية لمجال الاتصال الفعال من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة.

المجال الثالث: الاتصال الفعال					
الدرجة	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الفقرات
متوسطة	67.2%	1.00	3.36	287	1 تزود إدارة المدرسة العاملين بالمعلومات الخاصة بالمدرسة
متوسطة	71.6%	0.94	3.58	287	2 تنظم وسائل اتصال بين العاملين والإدارة
متوسطة	70.2%	0.94	3.51	287	3 توفر إدارة المدرسة معلومات عن نشاطاتها للعاملين فيها
متوسطة	66.8%	1.11	3.34	287	4 توفر تقارير عن الاجتماعات المختلفة للعاملين
متوسطة	70.8%	0.95	3.54	287	5 تستخدم إدارة المدرسة قنوات الاتصال المناسبة مع العاملين
متوسطة	71.6%	0.94	3.58	287	6 تُعلم المدرسة العاملين فيها بالمتوقع منهم قبل فترة زمنية مناسبة
كبيرة	76.4%	0.80	3.82	287	7 يعرف العاملون في المدرسة طرق الاتصال مع الإدارة
كبيرة	78.4%	0.87	3.92	287	8 تراعي إدارة المدرسة خصوصية العاملين فيها حين الاتصال معهم
كبيرة	74.2%	0.84	3.71	287	9 تسمح إدارة المدرسة بالاتصال الصاعد ضمن قنوات الاتصال
متوسطة	72.6%	0.73	3.63	287	الدرجة الكلية

احتل مجال الإتصال الفعال المرتبة الخامسة بين مجالات فعالية مدارس الفرير في فلسطين والأردن وتظهر النتائج في الجدول (4.4) أن المتوسطات الحسابية لمدى فعالية مدارس الفرير في فلسطين والأردن في هذا المجال انحصرت بين المتوسطات (3.36 و 3.92) وأن المتوسط الحسابي لجميع فقرات هذا المجال هو (3.63) مما يدل على ان فعالية مدارس الفرير في فلسطين والأردن متوسطة في هذا المجال.

يتبين من الجدول (4.4) بأن ثلاث فقرات من فقرات المجال التسعة قد حصلت على درجة تقدير كبيرة. وكانت الفقرة الثامنة " تراعي إدارة المدرسة خصوصية العاملين فيها حين الإتصال معهم" على أعلى متوسط حسابي وقدره (3.92) وبانحراف معياري قدرة (0.87) وبنسبة مئوية (78.4%). وحصلت ست فقرات على درجة متوسطة وكانت الفقرة الرابعة " توفر الإدارة تقارير عن الإجتماعات المختلفة للعاملين" على أقل تقدير، وبلغ المتوسط الحسابي (3.34) وبانحراف معياري قدرة (1.11) وبنسبة مئوية (66.8%). ويلاحظ بأن المتوسطات الحسابية للفقرات ذات التقدير المتوسط تراوحت بين (3.34) و (3.58).

رابعاً : مجال رسالة المدرسة ورؤيتها

جدول (4. 5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ومدى الفعالية لمجال رسالة المدرسة ورؤيتها من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة.

المجال الرابع: رسالة المدرسة ورؤيتها						
الدرجة	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الفقرات	
كبيرة	%77.2	0.86	3.86	287	تعرض إدارة المدرسة رسالتها ورؤيتها للعاملين بأسلوب مفهوم	1
متوسطة	%69.4	0.97	3.47	287	تشرك العاملين في تحديد رسالتها ورؤيتها	2
متوسطة	%68.4	0.97	3.42	287	توفر المدرسة بيئة ملائمة لطرح آراء العاملين حول رسالتها	3
متوسطة	%72.8	0.83	3.64	287	تنتهج إدارة المدرسة الطرق المناسبة لتحقيق الرسالة والرؤية	4
كبيرة	%77.8	0.88	3.89	287	تطرح إدارة المدرسة رسالتها للعاملين مع بداية العام الدراسي	5
متوسطة	%71.8	0.89	3.59	287	تفتح قنوات اتصال مع العاملين لفهم رسالتها ورؤيتها.	6
كبيرة	%75.8	0.84	3.79	287	تطور إدارة المدرسة رسالتها ورؤيتها في ضوء المستجدات التربوية	7
كبيرة	%77.4	0.80	3.87	287	تحرص على نشر ثقافة مؤسساتية منسجمة مع رسالتها ورؤيتها	8
كبيرة	%74	0.86	3.70	287	تحرص إدارة المدرسة على تقييم رسالتها ورؤيتها	9
كبيرة	%74.2	0.75	3.71	287	الدرجة الكلية	

احتل مجال رسالة المدرسة ورؤيتها المرتبة الثالثة بين مجالات فعالية مدارس الفريير في فلسطين والأردن وتظهر النتائج في الجدول (4.5) أن المتوسطات الحسابية لمدى فعالية مدارس الفريير في فلسطين والأردن في هذا المجال انحصرت بين المتوسطات (3.42 و 3.89) وأن المتوسط الحسابي لجميع فقرات هذا المجال هو (3.71) مما يدل على ان فعالية مدارس الفريير في فلسطين والأردن كبيرة في هذا المجال.

يتبين من الجدول (5.4) بأن خمس فقرات من فقرات المجال التسعة قد حصلت على درجة تقدير كبيرة. وكانت الفقرة الخامسة " تطرح إدارة المدرسة رسالتها للعاملين مع بداية العام الدراسي " قد حصلت على متوسط حسابي قدره (3.89) وبانحراف معياري قدره (0.88) ونسبة مئوية (77.8%) وبدرجة كبيرة. وحصلت أربع فقرات على تقدير متوسط، وكانت الفقرة الثالثة " توفر المدرسة بيئة ملائمة لطرح آراء العاملين حول رسالتها " على أقل متوسط حسابي (3.42) وبانحراف معياري (0.97) ونسبة مئوية (68.4%).

خامساً: مجال المناخ الآمن والمنظم

جدول (6.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ومدى الفعالية لمجال المناخ الآمن والمنظم من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة.

المجال الخامس: مناخ آمن ومنظم					
الدرجة	النسبة المئوية	الانحرافات المعيارية	المتوسط الحسابي	العدد	الفقرات
كبيرة	%74	0.92	3.70	287	1 توفر إدارة المدرسة مناخاً يعزز انتماء العاملين لمدرستهم
متوسطة	%73.4	0.84	3.67	287	2 توفر مناخاً تعليمياً يحفز الطلبة ويستثير دافعيتهم
كبيرة	%80.2	0.80	4.01	287	3 توفر إدارة المدرسة بيئة تعليمية آمنة للطلبة
كبيرة	%82.2	0.77	4.11	287	4 تحترم إدارة المدرسة حقوق الطلبة وخصوصيتهم
كبيرة	%79.6	0.85	3.98	287	5 تشجع إدارة المدرسة الطلبة المحافظة على مقتنيات المدرسة ومرافقها
كبيرة	%78	0.81	3.90	287	6 تحرص إدارة المدرسة على توفير بيئة نفسية للطلبة
متوسطة	%72.6	0.87	3.63	287	7 تنفذ المدرسة برامجها التعليمية بأساليب محببة للطلبة
كبيرة	%80.6	0.80	4.03	287	8 تحترم إدارة المدرسة إنسانية الإنسان في تعاملاتها
كبيرة	%77.8	0.85	3.89	287	9 توفر المدرسة بيئة مدرسية صديقة للطلاب
كبيرة	%78	0.73	3.90	287	الدرجة الكلية

احتل مجال المناخ الآمن والمنظم المرتبة الاولى بين مجالات فعالية مدارس الفرير في فلسطين والأردن وتظهر النتائج في الجدول (4. 6) أن المتوسطات الحسابية لمدى فعالية مدارس الفرير في فلسطين والأردن في هذا المجال انحصرت بين المتوسطات (3.63 و 4.11) وأن المتوسط الحسابي لجميع فقرات هذا المجال هو (3.90) مما يدل على ان فعالية مدارس الفرير في فلسطين والأردن كبيرة في هذا المجال.

يتبين من الجدول (6.4) بأن سبع فقرات من فقرات مجال المناخ الآمن والمنظم قد حصلت على درجة تقدير كبيرة. وكانت الفقرة الرابعة " تحترم إدارة المدرسة حقوق الطلبة وخصوصيتهم " على أعلى متوسط حسابي وقدره (4.11) وبانحراف معياري (0.77) وبنسبة مئوية (82.2%). وحصلت فقرتان في هذا المجال على تقدير متوسط، وكانت الفقرة السابعة " تنفذ المدرسة برامجها التعليمية بأساليب محببة للطلبة" على أقل تقدير بمتوسط حسابي (3.63) وبانحراف معياري قدره (0.87) وبنسبة مئوية (72.6%).

سادساً : مجال التقييم الدائم

جدول (4. 7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ومدى الفعالية لمجال التقييم الدائم من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة.

المجال السادس: التقييم الدائم					
الدرجة	النسبة المئوية	الانحرافات المعيارية	المتوسط الحسابي	العدد	الفقرات
متوسطة	%70.6	0.89	3.53	287	1 تستخدم إدارة المدرسة أساليب متنوعة لتقييم الأهداف
كبيرة	%74	0.84	3.70	287	2 تطبق إدارة المدرسة إجراءات محددة لتقييم الطلبة ومتابعتهم
متوسطة	%68.8	0.92	3.44	287	3 يتم توثيق أداء العاملين وإنجازاتهم لتقدير ما هو متميز منها
متوسطة	%69.6	0.93	3.48	287	4 يتم تقييم أداء العاملين وإنجازاتهم ضمن أسس مهنية
كبيرة	%76	0.82	3.80	287	5 تتحمل المدرسة المسؤولية تجاه نتائج الطلبة
كبيرة	%74.2	0.88	3.71	287	6 تعتمد إدارة المدرسة على نتائج التقييم لتعديل الأداء وتحسينه
متوسطة	%71	1.03	3.55	287	7 تعلن المدرسة نتائج التقييم لكافة الأطراف المعنية
متوسطة	%72.8	0.90	3.64	287	8 يوظف التقييم لمعالجة مواطن الضعف لدى الطلبة
متوسطة	%69.2	0.91	3.46	287	9 تستخدم التقنية الحديثة في إجراءات التقييم
متوسطة	%72.8	0.86	3.64	287	10 تراعى إدارة المدرسة الفروق الفردية عند التقييم
متوسطة	%72.8	0.73	3.64	287	الدرجة الكلية

احتل مجال التقييم الدائم المرتبة الرابعة بين مجالات فعالية مدارس الفرير في فلسطين والأردن وتظهر النتائج في الجدول (4. 7) أن المتوسطات الحسابية لمدى فعالية مدارس الفرير في فلسطين والأردن في هذا المجال انحصرت بين المتوسطات (3.44 و 3.80) وأن المتوسط الحسابي لجميع فقرات هذا المجال هو (3.64) مما يدل على ان فعالية مدارس الفرير في فلسطين والأردن متوسطة في هذا المجال.

يتبين من الجدول (7.4) بان ثلاث فقرات من فقرات المجال العشرة قد حصلت على درجة تقدير كبيرة من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة. وكانت الفقرة "تتحمل المدرسة المسؤولية تجاه نتائج الطلبة" على أعلى تقدير، بمتوسط حسابي قدره (3.80) وبانحراف معياري قدره (0.82) وبنسبة مئوية (76%). وحصلت ست فقرات من فقرات هذا المجال على تقدير متوسط. وحصلت الفقرة الثالثة "يتم توثيق أداء العاملين وإنجازاتهم لتقدير ما هو متميز منها" على أقل تقدير بمتوسط حسابي (3.44) وبانحراف معياري قدره (0.92). وتراوحت نسب الفقرات التي حصلت على تقدير متوسط ما بين (68.8% و 72.8%).

4. 2 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

هل تختلف وجهات نظر أفراد مجتمع الدراسة في مدارس الفرير في فلسطين والأردن في مدى فعالية مدارسهم باختلاف: سنوات الخبرة، ومكان العمل، والمرحلة التعليمية، والجنس، والمؤهل العلمي، والمسمى الوظيفي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة لمعرفة تقديراتهم لفعالية مدارس الفرير في فلسطين والأردن تبعاً لمتغيرات الدراسة. وتعرض الجداول من (4. 8) إلى (4. 14) نتائج الدراسة من المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب مئوية تبعاً لمتغيرات الدراسة المستقلة الست.

أولاً: تقديرات أفراد مجتمع الدراسة لمدى فعالية مدارس الفير في فلسطين والأردن تبعاً لمتغير الخبرة.

جدول (4 .8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة لمجالات الدراسة تبعاً لسنوات الخبرة.

الدرجة	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	سنوات الخبرة	المجال
متوسطة	70.8%	0.82	3.54	72	أقل من 5 سنوات	الإدارة الحكيمة
متوسطة	69.2%	0.84	3.46	67	أكثر من 5 سنوات وأقل من 10 سنوات	
متوسطة	73%	0.74	3.65	148	أكثر من 10 سنوات	
متوسطة	73.2%	0.62	3.66	72	أقل من 5 سنوات	توقعات عالية من التلاميذ
متوسطة	73%	0.76	3.65	67	أكثر من 5 سنوات وأقل من 10 سنوات	
متوسطة	73%	0.71	3.65	148	أكثر من 10 سنوات	
متوسطة	72.6%	0.77	3.63	72	أقل من 5 سنوات	الاتصال الفعال
متوسطة	71.2%	0.74	3.56	67	أكثر من 5 سنوات وأقل من 10 سنوات	
متوسطة	73.2%	0.71	3.66	148	أكثر من 10 سنوات	
كبيرة	73.6%	0.76	3.68	72	أقل من 5 سنوات	رسالة المدرسة ورويتها
متوسطة	72.2%	0.73	3.61	67	أكثر من 5 سنوات وأقل من 10 سنوات	
كبيرة	75.4%	0.76	3.77	148	أكثر من 10 سنوات	
كبيرة	77.2%	0.73	3.86	72	أقل من 5 سنوات	المناخ الآمن والمنظم
كبيرة	75.8%	0.72	3.79	67	أكثر من 5 سنوات وأقل من 10 سنوات	
كبيرة	79.4%	0.73	3.97	148	أكثر من 10 سنوات	
متوسطة	72.2%	0.74	3.61	72	أقل من 5 سنوات	التقييم الدائم
متوسطة	71%	0.72	3.55	67	أكثر من 5 سنوات وأقل من 10 سنوات	
كبيرة	74%	0.73	3.70	148	أكثر من 10 سنوات	
كبيرة	73.8%	0.61	3.69	72	أقل من 5 سنوات	الدرجة الكلية
متوسطة	71.8%	0.67	3.59	67	أكثر من 5 سنوات وأقل من 10 سنوات	
كبيرة	74.6%	0.65	3.73	148	أكثر من 10 سنوات	

يبين الجدول (8.4) بأن المستويات الثلاث للمتغير المستقل الخبرة تفاوتت في تقديرها لمجالات الدراسة. فقد حصل مجال المناخ الآمن والمنظم على تقدير كبير من المستويات الثلاث. وكان مستوى تقدير أفراد المجتمع ذوي الخبرة لأكثر من (10) سنوات كبير بمتوسط حسابي قدره (3.97) وانحراف معياري قدره (0.73) وبنسبة مئوية (79.5%) وبدرجة كبيرة. أما ترتيب الدرجة الكلية لهذا المجال تبعاً للخبرة فجاءت كما يلي:

المرتبة الأولى : فئة ذوي الخبرة الأكثر من عشر سنوات فكانت الأعلى بمستوى حسابي مقداره (3.73) بانحراف معياري قدره (0.65) وبنسبة مئوية (74.6%). فكان تقديراتهم لفعالية مدارسهم بدرجة كبيرة.

المرتبة الثانية : فئة ذوي الخبرة الأقل من 5 سنوات والأكثر من عشر سنوات لتقدير فعالية المدرسة فكانت تقديراتهم كبيرة. فكان المتوسط الحسابي لفئة الأقل من خمس سنوات (3.69) بانحراف معياري قدره (0.61) وبنسبة مئوية (73.8%). فكان تقديراتهم لفعالية مدارسهم بدرجة كبيرة.

المرتبة الثالثة: فئة أفراد مجتمع الدراسة ما بين خمس وعشر سنوات فكان تقديرهم لفعالية المدرسة متوسطاً بمتوسط حسابي مقداره (3.59) بانحراف معياري قدره (0.67) بنسبة مئوية (71.8%). فكان تقديراتهم لفعالية مدارسهم بدرجة متوسطة.

ثانياً: تقديرات أفراد مجتمع الدراسة لمدى فعالية مدراس الفرير في فلسطين والأردن تبعاً لمتغير موقع المدرسة.

جدول (9.4 - أ) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لأفراد مجتمع الدراسة لمجالات الدراسة تبعاً لموقع المدرسة لمجالات الإدارة الحكيمة والتوقعات العالية من التلاميذ، والاتصال الفعال، رسالة المدرسة ورؤيتها.

الدرجة	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	مكان العمل	المجال
متوسطة	62%	0.77	3.12	58	فرير/ بيت حنينا	الإدارة الحكيمة
كبيرة	75.8%	0.61	3.79	49	فرير / القدس	
كبيرة	73.8%	0.66	3.69	41	فرير/ يافا	
متوسطة	68.6%	0.77	3.43	52	فرير/ بيت لحم	
كبيرة	76.2%	0.80	3.81	87	فرير/ عمان	
متوسطة	67.8%	0.77	3.39	58	فرير/ بيت حنينا	توقعات عالية من التلاميذ
كبيرة	74.2%	0.67	3.71	49	فرير / القدس	
كبيرة	73.8%	0.66	3.69	41	فرير/ يافا	
كبيرة	78.8%	0.58	3.94	52	فرير/ بيت لحم	
كبيرة	78%	0.69	3.90	87	فرير/ عمان	
متوسطة	67.8%	0.74	3.39	58	فرير/ بيت حنينا	الاتصال الفعال
متوسطة	73.4%	0.62	3.67	49	فرير / القدس	
متوسطة	72.6%	0.59	3.63	41	فرير/ يافا	
متوسطة	70.8%	0.65	3.54	52	فرير/ بيت لحم	
كبيرة	76.4%	0.83	3.82	87	فرير/ عمان	
متوسطة	67.2%	0.78	3.36	58	فرير/ بيت حنينا	رسالة المدرسة ورؤيتها
كبيرة	76.6%	0.71	3.83	49	فرير / القدس	
متوسطة	73.2%	0.75	3.66	41	فرير/ يافا	
كبيرة	74%	0.59	3.70	52	فرير/ بيت لحم	
كبيرة	77.8%	0.79	3.89	87	فرير/ عمان	

جدول (9.4 - ب) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لأفراد مجتمع الدراسة في مجالات الدراسة (المناخ الآمن والمنظم، التقييم الدائم) تبعاً لموقع المدرسة.

كبيرة	%74	0.77	3.70	58	فريير/ بيت حنينا		المناخ الآمن والمنظم
كبيرة	%78.6	0.77	3.93	49	فريير / القدس		
كبيرة	%76	0.78	3.80	41	فريير/ يافا		
كبيرة	%77	0.71	3.85	52	فريير/ بيت لحم		
كبيرة	%81.6	0.65	4.08	87	فريير/ عمان		
متوسطة	%65.4	0.81	3.27	58	فريير/ بيت حنينا		التقييم الدائم
متوسطة	%73.4	0.65	3.67	49	فريير / القدس		
متوسطة	%72.2	0.68	3.61	41	فريير/ يافا		
كبيرة	%75	0.68	3.75	52	فريير/ بيت لحم		
كبيرة	%76.2	0.69	3.81	87	فريير/ عمان		
					الترتيب		الدرجة الكلية
متوسطة	%66.8	0.73	3.34	58	5	فريير/ بيت حنينا	
كبيرة	%74.6	0.53	3.73	49	3	فريير / القدس	
كبيرة	%73.8	0.62	3.69	41	4	فريير/ يافا	
كبيرة	%75.4	0.53	3.77	52	2	فريير/ بيت لحم	
كبيرة	%77	0.65	3.85	87	1	فريير/ عمان	

يبين الجدول (9.4 أو ب) تقديرات أفراد مجتمع الدراسة لفعالية مدارسهم تبعاً لمتغير موقع المدرسة، ويلاحظ بأن تقدير أفراد مجتمع الدراسة لفعالية مدرستهم بالكبيرة في مدارس فريير/عمان وفريير/ بيت لحم وفريير / القدس وفريير /يافا. فكان المتوسط الحسابي لمدرسة فريير/ عمان الأعلى (3.85) بانحراف معياري قدره (0.65) وبنسبة مئوية (77%). أما تقدير أفراد مجتمع الدراسة في فريير/بيت حنينا فكان متوسطاً بمتوسط حسابي مقداره (3.34) وبانحراف معياري قدره (0.73) وبنسبة مئوية (66.8%).

ثالثاً: تقديرات أفراد مجتمع الدراسة لمدى فعالية مدارس الفرير في فلسطين والأردن تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية.

جدول (4. 10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لإستجابات أفراد مجتمع الدراسة لمجالات الدراسة تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية.

الدرجة	النسب المئوية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المرحلة التعليمية	المجال
متوسطة	%70	0.77	3.50	202	أساسية	الإدارة الحكيمة
كبيرة	%75.4	0.79	3.77	85	ثانوية	
كبيرة	%74.8	0.68	3.74	202	أساسية	توقعات عالية من التلاميذ
كبيرة	%75.2	0.72	3.77	85	ثانوية	
متوسطة	%72.2	0.73	3.61	202	أساسية	الاتصال الفعال
متوسطة	%73.6	0.73	3.67	85	ثانوية	
متوسطة	%73.2	0.75	3.66	202	أساسية	رسالة المدرسة ورؤيتها
كبيرة	%76.8	0.76	3.82	85	ثانوية	
كبيرة	%77.4	0.73	3.87	202	أساسية	المناخ الآمن والمنظم
كبيرة	%79.4	0.71	3.97	85	ثانوية	
متوسطة	%73	0.74	3.65	202	أساسية	التقييم الدائم
متوسطة	%72.8	0.70	3.63	85	ثانوية	
كبيرة	%73.6	0.64	3.68	202	أساسية	الدرجة الكلية
كبيرة	%74.2	0.64	3.71	85	ثانوية	

يبين الجدول (10.4) بأن تقديرات مستويات المتغير المستقل المرحلة التعليمية: المرحلة الأساسية والمرحلة الثانوية لفعالية مدارس الفرير فلسطين والأردن جاءت كبيرة. فكانت المتوسط الحسابي لفئة

المرحلة الثانوية أعلى من فئة المرحلة الأساسية (3.71) وبانحراف معياري قدره (0.64) وبنسبة مئوية (74.2%). أما المتوسط الحسابي لفئة المرحلة الأساسية فكان (3.68) بانحراف معياري قدره (0.64) وبنسبة مئوية (73.6%).

رابعاً: تقديرات أفراد مجتمع الدراسة لمدى فعالية مدارس الفرير في فلسطين والأردن تبعاً لمغير الجنس.

جدول (4. 11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة لمجالات الدراسة تبعاً لمتغير الجنس.

الدرجة	النسب المئوية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الجنس	المجال
متوسطة	72%	0.84	3.60	99	ذكر	الإدارة الحكيمة
متوسطة	71.2%	0.76	3.56	188	أنثى	
كبيرة	74%	0.73	3.70	99	ذكر	توقعات عالية من التلاميذ
كبيرة	75.4%	0.67	3.77	188	أنثى	
متوسطة	72.8%	0.86	3.64	99	ذكر	الاتصال الفعال
متوسطة	72.4%	0.73	3.62	188	أنثى	
متوسطة	72.8%	0.86	3.64	99	ذكر	رسالة المدرسة ورويتها
كبيرة	74.8%	0.70	3.74	188	أنثى	
كبيرة	78%	0.75	3.90	99	ذكر	المناح الآمن والمنظم
كبيرة	77.8%	0.72	3.89	188	أنثى	
متوسطة	71.4%	0.77	3.57	99	ذكر	التقييم الدائم
كبيرة	73.6%	0.71	3.68	188	أنثى	
متوسطة	72.8%	0.67	3.64	99	ذكر	الدرجة الكلية
كبيرة	74.2%	0.63	3.71	188	أنثى	

يبين جدول (4. 11) تقدير الإناث والذكور المشاركين في الدراسة لفعالية مدرستهم. ويلاحظ بأن الإناث قد قدرن فعالية مدرستهن بدرجة كبيرة، بمتوسط حسابي قدره (3.71) وبانحراف معياري قدره (0.63) وبنسبة مئوية (74.2%). بينما كان تقدير أفراد مجتمع الدراسة من الذكور بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي قدره (3.64) وبانحراف معياري قدره (0.67) وبنسبة مئوية (72.8%).

خامساً : تقديرات أفراد مجتمع الدراسة لمدى فعالية مدارس الفير في فلسطين والأردن تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

جدول (4. 12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات افراد مجتمع الدراسة لمجالات الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

الدرجة	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المؤهل العلمي	المجال
متوسطة	%70.8	0.74	3.54	141	بكالوريوس فدون	الإدارة الحكيمة
متوسطة	%70.8	0.86	3.54	96	بكالوريوس ودبلوم	
كبيرة	%75.2	0.74	3.76	50	ماجستير فأعلى	
كبيرة	%74	0.66	3.70	141	بكالوريوس فدون	توقعات عالية من التلاميذ
كبيرة	%76.4	0.76	3.82	96	بكالوريوس ودبلوم	
كبيرة	%74.8	0.72	3.74	50	ماجستير فأعلى	
متوسطة	%72.8	0.75	3.64	141	بكالوريوس فدون	الاتصال الفعال
متوسطة	%72.4	0.71	3.62	96	بكالوريوس ودبلوم	
متوسطة	%72.4	0.72	3.62	50	ماجستير فأعلى	
كبيرة	%74.6	0.76	3.73	141	بكالوريوس فدون	رسالة المدرسة ورويتها
كبيرة	%74.6	0.72	3.73	96	بكالوريوس ودبلوم	
متوسطة	%72	0.80	3.60	50	ماجستير فأعلى	
كبيرة	%78	0.77	3.90	141	بكالوريوس فدون	المناخ الآمن والمنظم
كبيرة	%78.4	0.68	3.92	96	بكالوريوس ودبلوم	
كبيرة	%77.2	0.72	3.86	50	ماجستير فأعلى	
كبيرة	%73.6	0.73	3.68	141	بكالوريوس فدون	التقييم الدائم
متوسطة	%72.5	0.72	3.62	96	بكالوريوس ودبلوم	
متوسطة	%71.2	0.73	3.56	50	ماجستير فأعلى	
كبيرة	%73.8	0.67	3.69	141	بكالوريوس فدون	الدرجة الكلية
متوسطة	%73.4	0.62	3.67	96	بكالوريوس ودبلوم	
كبيرة	%74.4	0.64	3.72	50	ماجستير فأعلى	

تشير القيم الواردة في الجدول (12.4) بأن حملة درجة الماجستير فأعلى قدروا فعالية مدارس الفير في فلسطين والأردن بدرجة كبيرة وجاءت في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (3.72) وانحراف معياري قدره (0.64) ونسبة مئوية (74.4%). وجاءت في المرتبة الثانية فئة البكالوريوس فدون قدرت فعالية المدارس بالكبيرة، بمتوسط حسابي (3.69) وانحراف معياري قدره (0.67) ونسبة مئوية (73.8%). أما فئة البكالوريوس ودبلوم فكانت تقديراتهم لفعالية المدارس بالدرجة المتوسطة، بمتوسط حسابي (3.67) وانحراف معياري قدره (0.62) ونسبة مئوية (73.4%).

سادساً: تقديرات أفراد مجتمع الدراسة لمدى فعالية مدارس الفرير في فلسطين والأردن تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي.

جدول (13.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات مجتمع الدراسة لمجالات الدراسة تبعاً لمتغير الوظيفي.

الدرجة	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المسمى الوظيفي	المجال
كبيرة	%77.4	0.72	3.87	32	إداري	الإدارة الحكيمة
متوسطة	%70.2	0.78	3.51	255	معلم	
كبيرة	%81	0.71	4.05	32	إداري	توقعات عالية من التلاميذ
كبيرة	%73.6	0.69	3.68	255	معلم	
كبيرة	%75	0.79	3.75	32	إداري	الاتصال الفعال
متوسطة	%72	0.71	3.60	255	معلم	
كبيرة	%78	0.78	3.90	32	إداري	رسالة المدرسة ورؤيتها
متوسطة	%73.2	0.74	3.66	255	معلم	
كبيرة	%81.8	0.75	4.09	32	إداري	المناخ الآمن والمنظم
كبيرة	%77	0.72	3.85	255	معلم	
كبيرة	%74.4	0.65	3.79	32	إداري	التقييم الدائم
متوسطة	%72	0.74	3.60	255	معلم	
كبيرة	%78.8	0.62	3.94	32	إداري	الدرجة الكلية
متوسطة	%72.6	0.64	3.63	255	معلم	

يبين الجدول (13.4) بأن تقدير أفراد مجتمع الدراسة من الطواقم الإدارية لفعالية مدارسهم بتقدير أعلى من أفراد مجتمع الدراسة من المعلمين فقد كان المتوسط الحسابي للطواقم الإدارية (3.94) وانحراف معياري قدره (0.62)، ونسبة مئوية قدرها (78.8%) بينما كان المتوسط الحسابي لأفراد مجتمع الدراسة من المعلمين (3.63) وانحراف معياري قدره (0.64) ونسبة مئوية (72.6%)، وبدرجة متوسطة.

ملخص نتائج الدراسة

أظهرت نتائج الدراسة الآتي:

- 1- المتوسط الحسابي الأعلى كان (4.11) للفقرة " تحترم إدارة المدرسة حقوق الطلبة وخصوصيتهم " في مجال المناخ الآمن والمنظم، في حين كان المتوسط الحسابي الأدنى (2.8) للفقرة " مشاركة المعلمين في صنع القرارات المدرسية" في مجال الإدارة الحكيمة.
- 2- تراوحت المتوسطات الحسابية بين القيمة الأعلى (4.11) والقيمة الأدنى (2.8).
- 3- عدد الفقرات التي حصلت على درجة كبيرة هو (27) فقرة، في حين حصلت (28) فقرة على درجة متوسطة.
- 4- لم تحصل أي من فقرات أداة الدراسة على درجة تقدير منخفضة.
- 5- أربع فقرات فقط من بين فقرات الاستبانة حصلت على متوسطات حسابية أعلى من (4.00)، وفقرة واحدة فقط حصلت على متوسط حسابي أقل من (3.00).
- 6- هناك فروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات افراد مجتمع الدراسة لمدى فعالية المدارس تبعاً لمتغيرات: الخبرة، لصالح ذوي الخبرة الأكثر من عشر سنوات، وتبعاً لمتغير موقع المدرسة، لصالح مدرسة الفرير / عمان، وتبعاً لمتغير المرحلة التعليمية، لصالح المرحلة الثانوية، وتبعاً لمتغير الجنس، لصالح الإناث، وتبعاً لمتغير المؤهل العلمي، لصالح حملة الماجستير فأعلى، وتبعاً لمتغير المسمى الوظيفي، لصالح الطاقم الإداري

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

1.5 مناقشة نتائج السؤال الأول

2.5 مناقشة نتائج السؤال الثاني

3.5 التوصيات

5. الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

جاءت هذه الدراسة بهدف التعرف على مدى فعالية مدارس الفيرير في فلسطين والأردن من وجهة نظر معلميها وطواقمها الإدارية. وفي هذا الفصل، ناقش الباحث النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة، وخرج بمجموعة من التوصيات، لعلها تقدم ما يساعد مدارس الفيرير في فلسطين والأردن في الإرتقاء بمستواها التعليمي والإداري نحو الفاعلية والتميز.

1.5 مناقشة نتائج السؤال الأول

ما مدى فعالية مدارس الفيرير في فلسطين والأردن من وجهة نظر معلميها وطواقمها الإدارية؟

أظهرت نتائج الدراسة أن درجة فعالية مدارس الفيرير في فلسطين والأردن كبيرة، بمتوسط حسابي (3.69). وكانت درجة الفعالية كبيرة في المجالات، توقعات عالية من التلاميذ بمتوسط حسابي (3.75) ، ورسالة المدرسة ورؤيتها بمتوسط حسابي (3.71)، والمناخ الآمن والمنظم بمتوسط حسابي (3.9). وحصلت المجالات المتبقية في الدراسة على درجة متوسطة وهي: مجال الإدارة الحكيمة بمتوسط حسابي قدره (3.58)، ومجال الاتصال الفعال بمتوسط حسابي قدره (3.63)، ومجال التقويم الدائم بمتوسط حسابي قدره (3.64).

وقد يعزى ذلك إلى المهنية العالية لمديري مدارس الفريير في فلسطين والأردن، وإلى تحملهم المسؤولية الملقاة عليهم بكل أمانة، وحرصهم على سمعة مدارس الفريير في فلسطين والأردن.

وقد تعزى النتيجة الكلية للدراسة إلى عدة أسباب أهمها: نظام الرقابة والتقييم التي تقوم به الجمعية المشرفة على مدارس الفريير، ويتمثل ذلك من خلال زيارة مسؤوليها الدورية لها، فمثلاً، يزور الرئيس العام لمنطقة الشرق الأوسط كل مدرسة مرتين في كل عام، وخلال زيارته يلتقي المديرين والطواقم الإداري فيها. ويُقيم الرئيس العام لمنطقة الشرق الأوسط خلال زيارته مسيرة المدرسة التربوية، ويتابع نشاطاتها، ويعالج القضايا العالقة ويصدر الإرشادات والتعليمات الخاصة بكل مدرسة. ويعمل على مرافقة المدير الجديد في عمله. كذلك، دور منسق مدارس الفريير في فلسطين والأردن الذي يتابع سير المدارس ويساعد المديرين على اتخاذ القرارات الحاسمة، كما يلجأ إليه عند الحاجة أيضاً. كذلك، يوجد لمدارس الفريير مكتب محاسبة خارجي يشرف على كل العمليات الحسابية في المدرسة، ويقدم هذا المكتب تقريراً سنوياً لمنسق المدارس والرئيس العام ويكون هذا التقرير محور نقاش مطول مع المديرين كل على حدة.

وهناك عامل آخر، لقد تأسس في السنوات الأخيرة، عدة مجالس تشرف على المدارس، ومهمة هذه المجالس رسم الخطوط العريضة للمشروع التربوي في المدارس، وإصدار قرارات تساعد المديرين في مهمتهم، وتحدد لهم صلاحياتهم. وتشرف هذه المجالس على المدارس إدارياً، ومالياً ومهنياً، وتربوياً، ورعياً.

ويضاف إلى ما سبق، أن مديري مدارس الفريير في فلسطين والأردن يشاركون في لقاءات منظمة (AESDIL) وهي المنظمة الأوروبية للمديري مدارس الفريير في أوروبا، (www.asedil.org). وبحكم العلاقة بين أوروبا والشرق الأوسط في جمعية الفريير، يشترك مديرو مدارس الفريير في الشرق الأوسط في اجتماعاتها. وتعقد اللقاءات كل عامين ويشترك فيها المديرون. وخلال مؤتمراتهم هذا، يعالجون قضايا تربوية معاصرة، ويتبادلون الخبرات الخاصة بمدارسهم. تعطي المشاركة في هذه اللقاءات للمديرين الخبرة وتساعدهم على التعرف على طرق وأساليب إدارية جديدة، وتعطيهم كل ما هو جديد في التربية والإدارة. ومن خلال هذه اللقاءات، يطلع المديرون على أساليب قيادية جديدة. وقد عقد المؤتمر الأخير في الاسكندرية، مصر في العام 2009 وشارك فيه مديرو مدارس الفريير في فلسطين والأردن.

يعزو الباحث حصول المجال الخامس، وهو المناخ الآمن والمنظم، على أعلى متوسط حسابي إلى التقاليد المتوارثة في مدراس الفريز، بأنها مدارس ملتزمة في تطبيق الأنظمة والقوانين التي تكفل انضباط النظام في مدارسها، ومبانيها آمنة، من خلال نظام الرقابة المستمرة على هذه المباني، وضمان انسجامها مع المواصفات والمعايير الدولية، كونها مدارس قامت على اعتبار انها دولية.

ويعزو الباحث هذه النتيجة لوجود عوامل نفسية اجتماعية تعمل على وجود هذا المناخ الآمن والمنظم، ومن هذه العوامل احترام الطالب وإنسانيته وحقوقه، وحرص المدرسة على توفير بيئة نفسية للطلبة، ووجود مناخ تعليمي يعزز الطلبة ويستثير دافعيتهم، وتنفيذ المدرسة برامجها التعليمية بأساليب محببة.

ويعزو الباحث حصول مجال الإدارة الحكيمة على أقل المتوسطات الحسابية الى عدم وجود نظام داخلي في المدارس ينظم عملية صنع القرار. ويعتبر المدير في المدرسة الشخص الذي يصدر التعليمات والإرشادات، والمجالس التي يكون لها سلطة استشارية فقط. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى عدم وجود إطار فعالة لمشاركة المعلمين في وضع سياسة المدرسة والسهر عليها وكيفية تنفيذها. كان في السابق بعض المحاولات على مستوى مدرسة واحدة، فقد عملت هذه المدرسة على تنشيط فعالية المعلمين في اللجان المختلفة مثل المجلس الأكاديمي الذي كان ينتخب المعلمون ممثلهم فيه. ولكن لم تتفعل هذه المحاولات كثيراً.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الجرادات (1995) بخصوص مجال المناخ التنظيمي المدرسي، فقد حصل في كلا الدراستين على درجة كبيرة، ولكن الدراستين اختلفتا بخصوص مجال القيادة المدرسية. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Griffith, 2003) بخصوص مجال المناخ الآمن والمنظم، كذلك اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة الفرماوي (2001) بخصوص مجالات الدراسة بشكل عام، واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة غرابية (2005) بخصوص مجال التقويم، واختلفت بخصوص مجال القيادة التربوية الفعالة والمناخ التنظيمي، كذلك اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة البراعي (2005) في الدرجة الكلية للدراسة، ومع دراسة (Gopola, 2009) واختلفت معها في مجال المناخ التنظيمي، بينما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة العيفي (2007)، ودراسة المقبالي (2011)، واتفقت مع دراسة ابو خطاب (2008) في الدرجة الكلية للدراسة ومع دراسة جعيني (2001).

2.5 مناقشة نتائج السؤال الثاني

هل تختلف وجهات نظر أفراد مجتمع الدراسة في مدارس الفيرير في فلسطين والأردن حول مدى فعالية مدارسهم باختلاف متغيرات: سنوات الخبرة، وموقع المدرسة، والمرحلة التعليمية، والجنس، ، والمؤهل العلمي والمسمى الوظيفي ؟

1.2.5. مناقشة النتائج تبعاً لمتغير الخبرة:

جاءت نتيجة هذا السؤال تبعاً لمتغير الخبرة لصالح فئة ذوي الخبرة الأكثر من عشر سنوات بمتوسط حسابي قدره (3.73) بانحراف معياري قدره (0.65) وبنسبة مئوية (74.6%) وثلت هذه الفئة، فئة ذوي الخبرة الأقل من خمس سنوات بمتوسط حسابي قدره (3.69) وبانحراف معياري قدره (0.61) وبنسبة مئوية (73.8%) وفي المرتبة الأخيرة جاءت فئة ذوي الخبرة من خمس سنوات إلى عشرة سنوات بمتوسط حسابي قدره (3.59) وبانحراف معياري قدره (0.67) وبنسبة مئوية (71.8%).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى النظرة الإيجابية التي يتحلى بها فئة الخبرة الأكثر من عشر سنوات، وذلك لتمرسهم في العمل، فهم حصلوا على خبرة كافية في تقدير الأشياء وتقييمها، بسبب احتكاكهم بالعمل واكتسابهم خبرات عديدة مما أهلهم إلى أن تكون نظرتهم أقرب إلى التقدير العام لفراد مجتمع الدراسة، فيعرفون تمييز المدارس الفعالة من غيرها، ولديهم القدرة على مقارنة الأمور لأنهم مروا بتجارب عديدة وخبرات كثيرة.

أما فئة الأقل من خمس سنوات فخبرتهم في العمل قليلة، وما زالوا في طور تكوين نظرة خاصة عن فعالية المدرسة، فهم ينخرطون بالعمل حسب أسلوب الآخرين، لذلك ينظرون لمكان عملهم كأنه مؤسسة ناجحة. كذلك، يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن هذه الفئة لم يتسن لها الوقت الكافي لاكتشاف مكان عملهم، فهم في طور تكوين نظرة عنه، فهم مندفعون للعمل، وهذا الاندفاع يعطيهم الحماسة ونظرة إيجابية.

بينما الفئة من خمس سنوات إلى عشرة سنوات فقد كونوا في نواتهم نظرة خاصة عن المدرسة، ويطمحون لأن تكون فعالية مدرستهم أكثر، لأن الخبرة التي حصلوا عليها أعطتهم الحماسة، فقد مروا بخبرات وكونوا في نواتهم رؤى عن فعالية المدرسة، فيقارنون ما هو موجود مع ما هو مأمول أن يكون

موجوداً، وطموحهم عال لذلك ينظرون إلى الواقع بشيء من عدم الرضا، لأنهم يتوقون إلى واقع أكثر فعالية وأكثر إنتاجية.

وأتفقت هذه الدراسة مع دراسة شعبان (1993)، ودراسة طنناش (1993)، ودراسة الماجدي (2003) ودراسة البراعمي (2005) ودراسة أحمد (2007) ودراسة اسطفان (2009)، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة عمايرة (2002) ومع دراسة مخامرة وابو سمرة (2009).

2.2.5. مناقشة النتائج تبعاً لمتغير موقع المدرسة:

جاءت نتيجة الدراسة تبعاً لمتغير موقع المدرسة بحصول مدرسة الفرير / عمان على أعلى متوسط قدره (3.85) بانحراف معياري قدره (0.65) وبنسبة مئوية (77%) وجاءت مدرسة الفرير/ بيت حنينا في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي قدره (3.34) وبانحراف معياري قدره (0.73) وبنسبة مئوية (66.8%).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى عدة عوامل، من بينها حداثة مدرسة الفرير/ بيت حنينا فهي قائمة في هذه المكان منذ اثنتي عشرة سنة، بينما مدرسة الفرير/ عمان قديمة العهد فقد تأسست منذ أكثر من ستين عاماً.

وعامل آخر قد يكون له أثر على فعالية المدارس، هو إن مدرسة الفرير في عمان تتبع النظام التربوي الأردني القائم منذ عشرات السنين، وهناك وزارة التربية والتعليم الأردنية التي بخبرتها تؤثر على المدارس القائمة، بينما في منطقة القدس، فوزارة التربية والتعليم حديثة العهد وخبرتها أيضاً ترجع لسنوات قليلة.

من الممكن أن تفسر هذه النتيجة إلى التضخم السريع الحاصل في مدرسة الفرير / بيت حنينا فقد كانت تضم في العام (2007-2008) (631) طالباً وتوسعت لتضم في العام (2011-2012) (868) طالباً أي أكثر من (237) طالباً في غضون سنوات قليلة. بينما زادت مدرسة الفرير/ عمان في هذه السنوات (78) طالباً فقط.

ويعزو الباحث هذه النتيجة أيضاً إلى الإستقرار الذي تعيشه الأردن بالمقارنة مع الوضع العام في مدينة القدس، فالاحتلال ومشاكله قد أثرت على تطور المدرسة وسيرها في بيت حنينا، مما أدى إلى أن تكون فعاليتها متوسطة.

3.2.5 نتائج الدراسة تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية:

جاءت نتيجة الدراسة تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية لصالح المرحلة الثانوية، بمتوسط حسابي قدره (3.71) وبانحراف معياري قدره (0.64) ونسبة مئوية (76.4%)، بينما حصلت فئة المرحلة الأساسية على متوسط حسابي (3.68) وبانحراف معياري قدره (0.64) ونسبة مئوية (73.6%).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى بعض العوامل التي قد يكون لها أثر فيها، فمثلاً، يُدرّس معلمو المرحلة الثانوية طلبة تفوق أعمارهم (14) عاماً، مما يؤدي إلى أن تكون قرارات الإدارة أكثر إلزامية على الطلبة، مما يعكس جواً ومناخاً منظمين، مما يساهم في أن تكون نظرة معلمي هذه المرحلة أعلى من نظرة معلمي المرحلة الأساسية الذين يتعاملون مع نسبة كبيرة من الطلبة الأطفال، الذين بحاجة إلى رعاية واهتمام أكثر.

كذلك، يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن معظم نشاطات المرحلة الثانوية يشارك في تحضيرها وتنظيمها طلبة المرحلة، فهم يساهمون في إنجاح مشاريعهم ويقضون وقتاً طويلاً في تنفيذها، مما يعكس بعض الراحة والتفرغ لدى معلمي القسم للمراقبة، فهم لا يقضون الوقت في تنفيذ الأعمال، بل في متابعة التنفيذ. وفي المرحلة الأساسية، تقام النشاطات والفعاليات بتخطيط من المعلمين وتنفيذهم أيضاً، مما يعكس إنشغالهم بها ولا يتسنى لهم الوقت الكافي لمراقبة التلاميذ وتنفيذ الفعاليات لأن التعامل مع التلاميذ الصغار قد يكون أصعب من التعامل مع التلاميذ الكبار.

وفي المرحلة الثانوية، يتعامل المعلمون مع طلبة يسعون إلى إعطاء انطباع جيد عن أنفسهم، فيحاولون إرضاء الآخرين من خلال احترامهم للنظام والقانون، فهم يعرفون معنى الخجل، ولا يرغبون في العقاب لأن لديهم الوعي والإدراك للتصرف الصحيح في الوقت الصحيح. بينما في المرحلة الأساسية، قد يتصرف التلاميذ تصرفات غير لائقة نابعة عن عدم فهم المطلوب منهم، أو عن عدم

القدرة على معرفة تبعيات تصرفاتهم. وهذا الواقع يعكس نفسه على المعلمين، فيرى معلمو المرحلة الثانوية أن في مدرستهم نظاماً أكثر بعكس معلمي المرحلة الأساسية.

4.2.5. نتائج الدراسة تبعاً لمتغير الجنس:

جاءت نتيجة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، فقد قدرن فعالية مدارسهن بمتوسط حسابي قدره (3.71) وبانحراف معياري قدره (0.63) وبنسبة مئوية (74.2%)، بينما كان تقدير أفراد مجتمع الدراسة من الذكور بمتوسط حسابي قدره (3.64) وبانحراف معياري قدره (0.67)، وبنسبة مئوية (72.8%).

يفسر ذلك أن المعلمات ينظرن إلى مهنة التدريس على أنها محققة للذات وأنها تحقق لهن مستوى اجتماعياً متميزاً، على عكس المعلمين الذين ينظرون إلى مهنة التعليم على أنها قد تحقق لهم ضمانة اجتماعية للوصول إلى وظائف أعلى. وهناك ميل طبيعي نحو التربية من قبل الإناث، ولهذا يقدرن عملهن، وينظرن إليه بأنه وسيلة يحققن بها ذواتهن.

وتوافقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة شعبان (1993) ودراسة طنّاش (1993) ودراسة البراعمي (2005) ودراسة (Mason, 2005) مع اختلاف المقيمين من معلمات وطالبات، وتوافقت في بعض المجالات مع دراسة (Alobiedat, 2011)، واختلفت مع نتائج دراسة العسيلي (2007) ودراسة أمين (2008) ودراسة عمايرة (2002) ومع دراسة جبران (2011) ومع دراسة مخامرة وابو سمرة (2009).

5.2.5. نتائج الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي:

جاءت نتيجة هذه الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة درجة الماجستير فأعلى، فقد قدروا فعالية مدارس الفرير في فلسطين والأردن بمتوسط حسابي قدره (3.72) وبانحراف معياري قدره (0.64) وبنسبة مئوية (74.4%)، وجاءت في المرتبة الثانية فئة البكالوريوس فدون، بمتوسط حسابي

(3.69) وانحراف معياري قدره (0.67) وبنسبة مئوية (73.8%)، أما فئة البكالوريوس ودبلوم فبمتوسط حسابي (3.67) وانحراف معياري قدره (0.62) وبنسبة مئوية (73.4%).

وقد يعزى ذلك إلى كون فئة الماجستير فأعلى قد تحقق لديهم أفق أوسع للمقارنة من خلال درجاتهم العلمية، كما أن واقع عملهم في هذه المدارس قد حقق لديهم رضا وظيفي عال، فهم يحصلون على مستحقاتهم التي يتكافؤون بها إضافة إلى ان هذه الفئة، في الأغلب، لديهم خبرات علمية وعملية أوسع من زملائهم، وبالتالي جاءت تقديراتهم باتجاه المتوسط الحسابي لتقديرات افراد مجتمع الدراسة.

وتوافقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة الماجدي (2003) ومع دراسة مخامرة وابو سمرة (2009)، واختلفت مع نتائج دراسة أحمد (2007) ومع دراسة عمايرة (2002) ومع دراسة أمين (2008).

6.2.5. نتائج الدراسة تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي:

جاءت نتيجة هذه الدراسة تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي لصالح الطواقم الإدارية، حيث كانت تقديراتهم لفعالية مدارسهم بمتوسط حسابي قدره (3.94) وانحراف معياري قدره (0.62)، وبنسبة مئوية (78.8%)، بينما كان المتوسط الحسابي لأفراد مجتمع الدراسة من المعلمين (3.63) وانحراف معياري قدره (0.64) وبنسبة مئوية (72.6%).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الإداري في مدرسته هو المسؤول المباشر عن سير العملية التربوية، فهو يخطط، وينفذ، ويراقب، ويقيم ويعدل، فهو المسؤول المباشر عن عمله، وعن إدارة مسؤولياته، لذلك يقيم الطاقم الإداري عمله بالجيد، لأنه هو المسؤول عنه. بينما المعلمون يساهمون إلى حد ما في تخطيط وتنفيذ وتقييم وتعديل، لذلك نجدهم في بعض الأحيان، غير راضين عنها، وهذا يفسر النتيجة لصالح الإداريين. وقد تعزى هذه النتيجة أيضاً إلى إن الطاقم الإداري في المدرسة يملك معلومات خاصة أو سرية قد تحدد عمله، أو تمنعه من إصدار قرارات باتجاه معين، مما يؤدي إلى عدم استيعاب المعلمين لكيفية اتخاذ قرارات، أو لماذا أتخذت هكذا قرارات، نظراً لمعرفة الطاقم الإداري بمجمل الموضوعات، ولهذا، قد تفهم هذه السلوكيات الإدارية نوعاً من عدم الفعالية من وجهة نظر المعلمين، وهذا قد يفسر الفرق بين المتوسط الحسابي للطاقم الإداري والمتوسط الحسابي للمعلمين بخصوص فعالية المدرسة.

كذلك، يعزو الباحث إلى أن طبيعة عمل الإداري في المدرسة تفرض عليه أن يقوم بدوري الإداري والتربوي، ومن الطبيعي أن يكون تقييمه لنفسه كبيراً، ولكن ينظر المعلمون إلى الإداريين بأن عليهم القيام بأمر لرفع كفاءة وفعالية مدرستهم، من خلال وعيهم لجوانب عملهم وأساليبها، فهو يتعامل مع الجميع، بخلاف المعلم الذي لا يرى إلا جوانب محددة من العملية التربوية في المدرسة وهذا يعود إلى طبيعة عمل كل منهما.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة الماجدي (2003) واختلفت مع دراسة (Harris and Willwer, 1997).

3.5 التوصيات

في ضوء نتائج هذه الدراسة، ولضمان زيادة مدى فعالية مدارس الفرير في فلسطين والأردن، أوصى الباحث بما يأتي:

- تعزيز مفهوم المدرسة الفعالة والتي تفرض ضرورة ملحة للتطوير والتغيير في مجالات الإدارة الحكيمة والتقييم والاتصال الفعال، كتوفير دراسات وبحوث موجهة، وتدريب الإداريين ليكونوا على اطلاع كامل بعناصر المدرسة الفعالة والأساليب والطرق التربوية لتحقيقها.
- أن تراعي إدارات المدارس ضرورة تلبية حاجات المعلمين المهنية، وإضرورة مساعدتهم في حل مشاكلهم بطرق علمية، وأن تتفهم مواقف المعلمين وقضاياهم.
- توجيه الاهتمام إلى توفير بيئة تعليمية محفزة على إبداع الطلبة، واستثارة دافعيتهم، وإلى استخدام التقنيات التربوية الحديثة، وإلى تشجيع التنافس بين الطلبة، والعمل على إعداد الطلبة للحياة المهنية.
- أن يتم إعلام المعلمين والعاملين بالمدرسة ما هو المتوقع منهم، وأن تكون قنوات الاتصال مع إدارات المدارس معروفة وسهلة، وأن يتم توفير تقارير الاجتماعات المختلفة من أجل رفع مستوى الانتماء عند المعلمين.
- الاهتمام بقضية مشاركة المعلمين في تحديد رسالة المدرسة وتطوير رؤيتها، وأن تعمل المدرسة على توفير بيئة ملائمة لطرح آراء المعلمين حول رسالتها.
- أن تنفذ المدرسة برامجها التعليمية بأساليب محببة للطلبة، وأن تتنوع في أساليب التقييم، وأن يتم توثيق أداء العاملين والطلبة لتقدير ما هو متميز منها.
- العمل على بناء نظام لتقييم أداء المعلمين والإداريين والمديرين في مدارس الفرير في فلسطين والأردن، وأن يعمم هذا النظام للعمل به، وذلك من أجل تحسين العملية التربوية ومن أجل محاسبة المقصرين.

- العمل على بناء نظام لتقييم أداء الطلبة بشكل دائم، وبأسلوب متنوع، وأن يوظف هذا التقييم لمعالجة مواطن الضعف لدى الطلبة ومن أجل مكافأة المتفوقين.
- إنشاء دائرة في وزارة التربية والتعليم تهتم بموضوع المدرسة الفعالة على مستوى كل من فلسطين والأردن، يهدف إلى تطوير المدرسة فيهما، من أجل الوصول إلى مدرسة تحقيق الفعالية، وتعمل على مخرجات قوية، وذلك لتطوير المجتمع وتحسين ظروف أبنائه، وأن يتم تطوير معايير تربوية لتقييم فعالية المدرسة، ومساعدة المدارس في اكتشاف سلبياتها من أجل تحسينها.
- العمل على وضع نظام لتحفيز المعلمين في مدارسهم، وأن يشركوهم في صنع القرار بالطرق المناسبة في مدارس الفرير في فلسطين والأردن.
- العمل على إجراء دراسات نوعية للكشف عن الأسباب الحقيقية وراء انخفاض تقدير المعلمين والإداريين في بعض مجالات الدراسة خاصة في مجال الإدارة الحكيمة والاتصال الفعال والتقييم.
- إجراء دراسات لتقييم الفعالية في المدارس المختلفة في فلسطين والأردن والمقارنة بينها.

المصادر والمراجع

المراجع باللغة العربية

المراجع باللغة الانكليزية

المراجع باللغة الفرنسية

اللقاءات والاتصالات الشخصية

مواقع على شبكة الانترنت

المراجع باللغة العربية

ابو جادو، صالح (2006): المدرسة وحدة تطوير وعلاقتها بخصائص المدرسة الفاعلة. مجلة المعلم /الطالب، العددان 2+1 ، ص 97 – 102 .

أبو خطاب، ابراهيم (2008): مقومات الإدارة المدرسية الفاعلة في المدارس الحكومية بمحافظة غزة من وجهة نظر المديرين وسبل الارتقاء بها. الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين. (رسالة ماجستير غير منشورة)

أحمد ، أحمد إبراهيم (2003): الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة "، الطبعة الأولى، مكتبة المعارف الحديثة ، الإسكندرية.

أحمد، حافظ. حافظ، صبري. (2003): إدارة المؤسسات التربوية (ط 1): دار العلاء للكتب، القاهرة.

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

أخوارشيدة، عالية بن خلف (2006): المساءلة والفاعلية في الإدارة التربوية. دار مكتبة الحامد، عمان.

اسطفان، سوسن. (2009): مدى توافر عناصر المدرسة الفعالة في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN): في محافظة بيت لحم والاتجاهات المستقبلية نحو التطوير. جامعة القدس، القدس، فلسطين. (رسالة ماجستير غير منشورة)

أمين، ميادة (2004): إسهام مدير المدرسة في الارتقاء بمهنة التعليم في مدارس القدس الشرقية الابتدائية من وجهة نظر المديرين والمعلمين. جامعة بيرزيت ، بيرزيت، فلسطين. (رسالة ماجستير غير منشورة)

البرعمي، سمية (2005): المدرسة الأساسية الحكومية في سلطنة عمان من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين. الجامعة الأردنية، عمان، الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة)

البهواشي، السيد عبد العزيز (2006): المدرسة الفاعلة، مفهومها - إدارتها - آليات تحسينها، الطبعة الأولى، عالم الكتب، القاهرة

جاك، أندريه (2010): كيف تكون ردودنا على التحديات؟ إجابات لسالية على الواقع الحالي. تشرين الثاني، مدارس الفريير في الشرق الاوسط، ص 4، القاهرة.

شوهدت بتاريخ شباط <http://www.lasalle-po.org/MEL/AMELnov10Ara.pdf> شوهدت بتاريخ شباط 2012

جاكسون، هوب (2005): نظرية التنظيم، ترجمة خالد حسن رزق. معهد الإدارة العامة، الرياض، السعودية.

جبران، علي (2011): المدرسة كمنظمة متعلمة والمدير كقائد تعليمي من وجهة نظر المعلمين في الأردن. مجلة الجامعة الإسلامية (غزة). المجلد التاسع عشر، العدد الأول، ص 427-458.

الجرادات، محمد ماجد (1995): خصائص المدرسة الأساسية الفعالة في رأي مديري المدارس الأساسية في شمال الأردن. جامعة اليرموك، أربد، الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة)

جعنيبي، نعيم حبيب (2001): المدرسة الفاعلة من وجهة نظر معلمي المدارس الرسمية في محافظة مأدبة. مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد السابع والأربعون، الجزء الثاني، ص 70 - ص 87.

الحريري، رافدة (2010): التقييم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية. دار الفكر، عمان الاردن.

حسن، محمد. (1982): الخدمة الاجتماعية المدرسية. مكتبة الانجلو المصرية. القاهرة.

الخرزجي، عبد السلام. الخرزجي، رضية حسين (2000): السياسة التربوية في الوطن العربي، الواقع والمستقبل. الشروق - عمان، الأردن.

خضر، غازي (2004): درجة ملائمة إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن. جامعة عمان العربية للدراسات العليا. عمان (رسالة دكتوراة غير منشورة)

- الخميسي، السيد سلامة. (2007): **معايير جودة المدرسة الفعالة في ضوء منحى النظم (رؤية منهجية)**: اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية- جنتين القصيم.
- دريدي، فوزي بن (2009): **المناخ المدرسي، دراسة تنظيمية**. منشورات الاختلاف، الدار العربية للعلوم ناشرون، الجزائر.
- الدويك، تيسير. (2005): **إدارة المدرسة الفعالة مقوماتها وآفاقها**. جبهة للتوزيع والنشر. عمان، الأردن.
- دياب، سهيل. (2007): **المدرسة الفعالة، مفهومها معاييرها ومؤشراتها**. ورقة عمل في مؤتمر المدرسة الفعالة - أسس وتطبيقات. الجامعة الإسلامية، فرع خانيونس.
- الديب، ماجد حمد (2007): **مبادئ ومهارات التدريس الفعال**، دار آفاق، غزة - فلسطين.
- الراجحي، عبده (1999): **التطبيق الصرفي**، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية.
- الربيعي، محمود داود (2006): **طرائق وأساليب التدريس المعاصرة**، دار الكتاب الحديث، اريد - الاردن.
- الزواوي، خالد محمد. (2003): **الجودة الشاملة في التعليم**. مجموعة النيل العربية القاهرة.
- السحيمات، ختام عبد الرحيم (2009): **مفاهيم جديدة في علم الإدارة**. المؤلف، عمان - الأردن.
- سليم، محي الدين سليم (2006): **التقويم التربوي، مفهومه، طرائقه، أهدافه**.
<http://www.dafatir.com/vb/showthread.php?t=1330> شوهدت بتاريخ 27 كانون الثاني 2012.
- سليمان، مؤيد (1986): **المناخ التنظيمي مفهوم حديث في الفكر التربوي الإداري المعاصر**، **المجلة العربية للإدارة**. المجلد العاشر، العدد الأول. ص 37 - ص 45 .
- شعبان، واصف (1993): **خصائص المدرسة الفعالة في رأي مديري المدارس الثانوية في الأردن**. جامعة اليرموك، اريد - الاردن. (رسالة ماجستير غير منشورة).

الشوملي، قسطندي (2008): تاريخ مدارس الفيرير في الشرق.
www.lasalle-po.org/index.php?page5245=hsects شوهدت بتاريخ 25 تشرين الأول
2011.

شوق، محمود أحمد(2001): الاتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسية في ضوء التوجهات
الإسلامية. دار الفكر العربي، القاهرة:

صباح، خولة (1991): تقييم فاعلية المدرسة الابتدائية وتحديد العوامل التي تميز بين المدارس الفعالة
وغير الفعالة في مدارس عمان الحكومية. الجامعة الاردنية - عمان. (رسالة ماجستير غير منشورة).

الصمادي، عبدالله. الدرايبع، ماهر (2004) : القياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظرية
والتطبيق ، دار وائل ، عمان.

الطبيب، أحمد محمد (1999) : التقويم والقياس النفسي والتربوي، المكتب الجامعي
الحديث، الاسكندرية.

الطراونة، إخليف (2003): التطوير التربوي. دار الشروق. عمان.

طناش، سلامة (1993): أثر طبيعة العمل والخبرة والجنس ومكان وجود المدرسة في تقدير فاعلية
المدرسة الثانوية الأكاديمية في محافظة اربد. مجلة ابحاث اليرموك. المجلد التاسع، العدد الأول ص
169-193.

الطويل، هاني (2006): الإدارة التربوية والسلوك التنظيمي - سلوك الافراد والجماعات في النظم.
الطبعة الرابعة، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.

عابدين، محمد عبد القادر (2005): الإدارة المدرسية الحديثة. دار الشروق. عمان.

عبد الدائم، عبدالله (2005): "العرب والهجرة على التربية والثقافة: انطباعات". التربية والتنوير في
تنمية المجتمع العربي. سلسلة كتب المستقبل العربي (39): مركز دراسات الوحدة العربية. ص 9-24.
بيروت - لبنان.

عبد الرحيم، محمد عبد الله (1992): أساسيات الإدارة والتنظيم، الشركة العربية للتوزيع والنشر، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

العبد الغفور ، فوزية يوسف (2003) : البيئة المدرسية الفعالة، مع نموذج مقترح لقياس فاعلية البيئة المدرسية في دولة الكويت ، مجلة القراءة والمعرفة، العدد الحادي والعشرون. آذار 2003. ص 71.

عريفج، سامي سلطي (2004): الإدارة التربوية المعاصرة. الطبعة الثانية. عمان . دار الفكر.

العسيلي، رجاء زهير . (2007): تقدير درجة فعالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة في مدينة الخليل. مجلة العلوم التربوية والنفسية(البحرين)، المجلد 8 ، العدد (4): ص 180- ص 209.

العطيات، محمد بن يوسف النمران (2006): إدارة التغيير والتحديات العصرية المعاصرة. دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

العفيفي، خميس محمد.(2007): فعالية مؤسسات التربية الخاصة في فلسطين. جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين. (رسالة ماجستير غير منشورة).

العلاق، بشير (2009): الاتصال في المنظمات العامة بين النظرية والممارسة. اليازوري، عمان، الأردن.

علام، رجاء محمود. (2005) : تقويم التعلم ، دار المسيرة ، عمان.

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

علي، كمال محمد. (1983) معجم مصطلحات التنظيم والإدارة. حقوق النشر للمؤلف. القاهرة.

عليما، صالح.(2007): العمليات الإدارية في المؤسسات التربوية. دار الشروق، عمان، الاردن.

عمارة، عدنان. (2002): تأثير برنامج تطوير الإدارة المدرسية في أداء مديري ومديرات المدارس في محافظة أربد. الجامعة الهاشمية، عمان، الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة)

العمرى، خالد (1992): السلوك القيادي لمدير المدرسة وعلاقته بثقة المعلم بالمدير وبفاعلية المدير من وجه نظر المعلمين، مجلة ابحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 8 ، ص 174 – ص 188.

غانم، محمود (1997): القياس والتقييم. الطبعة الاولى، دار الاندلس للنشر والتوزيع، حائل، السعودية.

غباري، محمد. (1989): الخدمة الاجتماعية المدرسية. المكتب الجامعي الحديث. الاسكندرية.

غرابية، محمد. (2003): مدى توافر عناصر المدرسة الفعالة في مدارس شمال الأردن كما يتصورها أعضاء مجالس الآباء والمعلمين والمشرفون التربويون. جامعة عمان العربية عمان، الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة)

الغزو، فاتن عوض (2010): القيادة والإشراف التربوي. دار أسامة، عمان، الأردن.

غطاس، نبيل. (1983) قاموس الإدارة، مع مرد بالمصطلحات الانكليزية المقابلة. مكتبة لبنان. لبنان.

الفرماوي، حمدي (2001): المدرسة الفاعلة في ضوء المناخ المدرسي وضغوط المعلمين. جامعة عين شمس عين شمس، مصر. (رسالة ماجستير غير منشورة)

الفاقي، عبد المؤمن فرج (1994): الإدارة المدرسية المعاصرة، الطبعة الأولى. جامعة قاريونس، بنغازي، ليبيا.

فيله، فاروق عبدة. عبد المجيد، السيد محمد. (2009): السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية. دار المسيرة. عمان.

القاضي، فؤاد (2006): السلوك التنظيمي والإدارة. الطبعة الاولى، دار المعارف، القاهرة.

الماجدي، ضفيدع. (2003): خصائص المدرسة الابتدائية الفعالة من وجهة نظر مديري ومعلمي محافظة حفر الباطن بالمملكة العربية السعودية. (الجامعة الاردنية عمان. رسالة ماجستير غير منشورة).

مخامرة، كمال، أبوسمرة، محمود، (2009): درجة فاعلية المدرسة الثانوية في مديرية تربية جنوب الخليل من وجهة نظر مديريهم. مجلة بحوث، المركز القومي للبحوث، العدد الرابع، ص 36. ص 69.

مخامرة، محسن. الدهان، أميمة. سالم، فؤاد. رمضان، زياد (2002): المفاهيم الإدارية الحديثة. مركز الكتاب الأردني. عمان، الأردن.

مرسى، محمد (2003): تاريخ التربية في الشرق والغرب. عالم الكتاب. القاهرة.

مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية (2004): دراسات مترجمة، أبو ظبي، الامارات العربية المتحدة.

مطاوع، ابراهيم. حسن، أمينة (1980): الاصول الإدارية للتربية، دار المعارف، القاهرة.

المقبالي، حرشان بن خميس (2011): مدى ادارة مدارس التعليم الاساسي بسلطنة عمان في ضوء معايير المدرسة الفعالة. معهد البحوث والدراسات التربوية، القاهرة، مصر. (رسالة ماجستير غير منشورة)

ملحم، سامي محمد (2005): القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، عمان، دار المسيرة .

المنظمة العربية للعلوم الإدارية (1974): دليل المصطلحات العربية الموحدة في العلوم الإدارية. القاهرة.

المنيف، إبراهيم عبدالله (1983): الإدارة - المفاهيم - الأسس - المهام. دار العلوم للطباعة والنشر. الرياض.

ناصر، ابراهيم (1992): علم الاجتماع التربوي، الطبعة الاولى. دار الجيل. عمان، الاردن.

نور الدين، مازن (2008): دور التخطيط الاستراتيجي في زيادة فاعلية الإدارة المدرسية بمحافظات غزة. الجامعة الاسلامية غزة، فلسطين. (رسالة ماجستير غير منشورة).

كاظم، علي مهدي (2001): القياس والتقويم في التعلم والتعليم، دار الكندي. إريد

كسابري، داود (2011): قصة حياة القديس دالاسال. منشورات مدراس الفريير. القدس.

كردي، أحمد السيد (2011): الفرق بين الكفاءة والفعالة، موقع مدونة التنمية البشرية والتطوير الإداري، http://ahmedkordy.blogspot.com/2011/09/blog-post_4189.html

كنعان، نواف (1995): القيادة الإدارية. دار الثقافة للنشر والتوزيع. عمان - الأردن.

الكيلاني، عبد الله زيد . الروسان، فارح فاروق (2006): التقويم في التربية الخاصة، دار المسيرة، عمان.

اللوزي، موسى (2003): التطوير التنظيمي اساسيات ومفاهيم حديثة. الطبعة الثانية، دار وائل للنشر والتوزيع. عمان.

يوسف، ماهر إسماعيل. الرافي، محب (2001): التقييم التربوي، أسسه وإجراءاته، مكتبة الرشد، الرياض - السعودية.

Alobiedat, Ahmad (2011): the effectiveness of the School Performance, by Using the total quality standards within the Educational District of Al-Petra Province from the Perspective of the Public Schools Principals and Teachers. **International Education Studies**. Vo. 4, No 2, pp 31-40.

Bierma, L.L. (1999): The process of Learning Organization, Making sense of Change. **NASSP Bulletin**. Vo. 83, NO. 604, pp46-56.

Borman, G.D., & Rachuba, L.T. (2001): **Academic success among poor and minority students: An analysis of competing models of school effects** (Report No. 52). Baltimore, MD: Center for Research on the Education of Students Placed At Risk.

Brookover, W. Beady, C. Flood, J.(1979): **Schools, social systems and students achievement: schools can make a difference**. Pareger, New York.

Bryk, Anthony et al (2010): **Organizing Schools for Improvement, Lessons from Chicago**. University of Chicago, USA.

Calcutt, Alfred. (1988): **De La Salle, a city saint and the liberation of the poor through education**. De La Salle Publication, Oxford. Belfast.

César, Coll et al. (2007): Continuous assesment and support for learning: an experience in educational innovation with ICT support in higher education. **Electonic Journal of Research in Educational Psychology**. Vo.5 ,No 13, pp 783-804.

Cheng, Y.C. (1996): **School effectiveness and school-based Management**, A Mechanism for development, London, Flamer Press.

Colleman, J.S., Campbell, E.Q., Hobson, C.Jl, McPartland, J., Mood, A.M., Weinfeld, F.D., et al. (1966): **Equality of educational opportunity**. Washington, D.C.: Government Printing Office.

Cotton, K. (1989): **Classroom questioning close-up**. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory. USA.

Dale, Mann (1984): The National Council for Effective Schools. **Social Policy**. Vo. 15, No, 2 pp49-51.

Drever, Eric (1991): **School effectiveness: Criteria and Evidence**. Online: <http://www.scre.ac.uk/spotlight/spotlight31.html>. 27/12/2011.

Education trust (mai 2002): **Dispelling the Myth overtime**, www.Edtrust.org. seen on 11/10/2011.

Edmonds, R. (1979): Effective schools for the urban poor. **Educational Leadership**. No 37, pp15–18.

Ellett, C. Teddlie, C. (2003): Teacher evaluation, teacher effectiveness and school effectiveness: prespectives from the USA. **Journal of Personal Evaluation in Education**. No, 17, pp101-128.

Etzioni, Amitai (1960): New Directions in the Study of Organizations and Society. **Social Research: An International Quarterly**. Arien Mack, Editor. Vo. 27, No, 2. pp223-228

Firestone, W.A. (1991): "**Key characteristics of effective schools**" Paper presented at Effective Schools Seminar, Ministry of Education Malaysia, 13-14 July 1995.

Forner, Mark (2010): **An Examination of the Leadership Practices of Effective Rural superintendents : a multiple case study**. (ED 524692) Ph.D. Dissertation. Western Michigan University. USA.

Gaziel, Haim. (1998): School-Based management as a Factor Effectiveness. **International Review of Education**. Vo.44, No. 4 pp 319-333. available at <http://www.jstor.org/stable/3445027>.

Good, T. (1998): Teacher expectations and student perceptions: A decade of research.**Educational Leadership**. Vo. 38, 415–423.

Good, T. Brophy,J.(1986): **School effect**. Handbook of Reasearch on Teaching. Macmillan. New York.

Griffith, James.(2003): **Schools as organizational Models: Implications for Examining School Effectiveness**. The elementary School Journal. Vol (104), No (1) pp 29-47. at <http://www.jstor.org/stable/3203048>

Harris, Carl. (1993): **Elements of Contracting, Individualization, and Cooperative learning in a Coomunity college history classroom**. A paper presented at the annual meeting of the Mid-south educational research association. New Orleans. (ED368407)

Harris, Mary. Willower, Donald. (1997): Principal's optimism and perceived school effectiveness. **Journal of Education Administration**. Vol. 36, No. 4 pp353-361. MCB university press. United States.

Henchey N, M.Dunnigan, A.Gardner, C. Lessard, N.Muhtadi, H. Rahan et Violoto (2001): **Schools that makes a difference: final report Twelve Canadian secondary in low income settings**. Society for the advancement of Excellence in Education. Canada.

Hoy,W. Misket,C. (2003): **Studies in Leading and Organizing Schools. A Volume in Research and Theory in Educational Administration**. (ED479055

Hoy, W., Smith, P., & Sweetland, S. (2002). The development of the organizational climate index for high schools: Its measure and relationship to faculty trust. **The High School Journal**. Vo. 86, No. 2 pp 38-49.

Gopala, Iyer Mohan (2009): **Current views of the characteristics of school effectiveness in the context of National secondary schools from the perception of principals, heads of department and teachers**. Currently Free-Lance Resarcher, Kuala Lumpur, Malaysia.

Issacson, N. and Bamburg, J. (1992) Can schools become learning Organization?. **Educational Leadership**. Vo. 50, No.3 pp 42-44.

Kotter, J. (1996): **Leading change**. Harvard Business School Press. Boston

Lane, John. Walberg, Herbert (1987): **Effective school leadership, policy and process**. **The National society for the study of education**. Chicago Press.

Levine,D. Lezotte,W.(1990): **Unusually effective schools: A review and analysis of research and Practice**. Cassell. London.

Lovell, Charles (2009): **Principal efficacy: an investigation of school principals sense of efficacy and indicators of school effectiveness**. Dissertation of Doctor of Philosophy. The university of southern Mississippi. United States.

Manasse, A. (1985): Improving conditions for principal effectiveness: policy implications of research. **Elementary School Journal**. No. 85. pp 439-465.

Marzano, Robert. Watters, Timothy. (2006): **School district leadership that works, the Effect of superintendent leadership on Student Achievement.** Mid-continent Research for Education and Learning (McREL). Denver, Colorado.

Mason, Tonia (2005): **The initial impact of a new middle school principal of school climate.** A dissertation presented to Doctor of Philosophy. Capella University. United States.

Merton, R. K. (1948): **The self-fulfilling prophecy.** Antioch Review, 8, 193–210.

Waters, T. Marzano, R., & McNulty, B. (2005): **School leadership that works.** Association for Supervision and Curriculum Development and Mid-Continent Research for Education and Learning. Virginia.

Mortimore, P. Sammons, L. Stoll, H. Ecob, R (1988): **School Matters, the Junior Years,** Openbooks, Somerset.

Mortimore, Peter (1993): **School effectiveness and the Management of Effective Learning and Teaching.** The Annual Meeting of the International Congress for school Effectiveness and Improvement. Sweden. Erci Ed 358560.

Nusbuga, Yusuf. (2008): **Analysis of leadership styles and school performance of secondary schools in Uganda.** [http://www.education.go.ug/journalarticle\[1\].pdf](http://www.education.go.ug/journalarticle[1].pdf).

Parveen, Shahnez. Anwar, Saeed. Majoka, Muhammad. (2011): Relationship between school effectiveness and academic performance, a study of secondary schools in Khyber Pakhtoonkhav, Pakistan. **Interdisciplinary journal of contemporary research in business.** Vol.2, No. 12, pp 306-315

Person, Jim. Harding, Kelly. (2011) **Making Schools Work Better.** Alberta, university of Alberta.

Reddin, W. (1971): **Effective management by objectives.** McGraw Hill, New York, United States.

Reid, K. Hopkins, D and Holly,P (1987): **Towards the effective school.** Oxford, Blackwell.

Reynolds, D (1980): **School Effectiveness and school improvement.** Groning Netherlands RION institute for Educational Research, Amsterdam, Netherlands.

Rutter, M. Maugham,B. Mortimore,P.(1979): **Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and their Effect on Children.** Harvard University Press. Cambridge.

Sadker, David. Zittleman, Karen. (2009): **what makes a school effective?** http://www.education.com/reference/article/Ref_What_Makes_School/

Sammons,P. Hillman, J. Mortimore,P.(1995): **Key Characteristics of effective schools: a review of school effectiveness Research.** Office for standards in Education and institute of Education. London.

Schreens, J. (1992): **Effective Schooling: Research, Theory and Practice,** London. Cassel.

Scott, Fentey (1994): Effective schools: Focus on the Principal. **McGill Journal of Education.** Vo. 29, No. 2 pp 213-228.

Simmons, J. (2006): **Breaking through: Transforming urban school districts.** New York: Teachers College Press.

Smith, Lew (2008): **Schools that change, Evidence-Based Improvement and Effective Change Leadership.** Crown Press, Thousand Oaks. Canada.

Woodcock, Stuart (2011): A cross study of Pre-service Teacher throughout the training years. **Australian Journal of Teacher Education.** Vo. 36, No 10, pp 23-34

Young, John. et al (2011): **High Schools That Work: Program Description, Literature, Review, and Research Findings.** Educational Testing Service. United State. <http://www.ets.org/research/contact.html>.

Zeichner, K. (1993): **Educating teachers for cultural diversity.** East Lansing, MI:National Center for Research on Teaching and Learning.

Botana, Antonio (2002): **L'association lasallienne, le récit continué.** Frère des Ecoles Chrétienne. Cahiers MEL no (3) Rome, Italie.

Botana, Antonio (2004): **L'itinéraire d'un Educateur.** Frères des Ecoles Chrétiennes. Cahiers MEL No (8-9) Rome, Italie.

Castonguay, Mireille. (2011): **Efficacité, Enseignement et Formation à l'Enseignement.** (Thèse du doctorat) Université de Laval, Quebec, Canada.

Comte, Robert (2006): **L'identité aujourd'hui.** Frères Des Ecoles Chrétiennes. Cahiers MEL no (25) Rome, Italie.

Crahay (2000): **L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis.** Belgique: De Boeck.

Gauthie, Clermont. Richard, Mario. Bissonnette, Steve (2006): **Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces? Efficacité des écoles et des Réformes.** La presses de l'université Laval, Laval, Canada.

Gonzalez, Rafael (2008): **Les frères des écoles chrétiennes à Jérusalem.** www.lasalle-po.org/index.php?page=hsects

Goussin, Jaques, (2001): **Construire l'homme et dire Dieu à l'école ;** Jean Baptiste de la Salle. Rome, Frères des Ecoles Chrétiennes.

Institut des Frères. (1972): **Déclaration des Frères des Ecoles Chrétiennes.** Rome.

Institut des Frères. (1987): **Règle des Frères des Ecoles Chrétiennes.** Rome.

Johnson, John (1997): **discours prononcé aux Assises de l'Association La Salle.** Avril 1997. www.Lasalle-fec.org/5institut/lasallien.php.

Lauraire, Léon (2004): **La conduite des Ecoles Chrétienne.** Frères des Ecoles Chrétiennes. Cahiers MEL no (12) Rome, Italie.

Rigault, Georges (1951): **Histoire Générale de l'Institut des Frères des Ecoles Chrétiennes**. Tome VIII. La fin du XIX siècle. Libraire Plon, Paris.

Rigault, Georges (1962): **L'art et les Saints, Saint Jean Baptiste De La Salle**. Henri Laurens, Paris.

اللقاءات والاتصالات الشخصية:

مدير مدرسة الفريير في القدس (شباط، 2012): الهيكلية التنظيمية في المدرسة. اتصال شخصي

مدير مدرسة الفريير في بيت لحم (شباط، 2012): الهيكلية التنظيمية في المدرسة. اتصال شخصي

مدير مدرسة الفريير في يافا (شباط، 2012): الهيكلية التنظيمية في المدرسة. اتصال شخصي

مدير مدرسة الفريير في عمان (آذار، 2012): الهيكلية التنظيمية في المدرسة. اتصال شخصي

الرئيس الإقليمي لمنطقة الشرق الأوسط (آذار، 2012): دور مجمع الرسالة اللسالية ودور مجمع الإخوة وعلاقتها في مدارس الفريير في الشرق الأوسط. اتصال شخصي.

المنسق العام لمدارس الفريير في فلسطين والأردن (آذار، 2012): دور مجمع الرسالة وعلاقتها المدارس. اتصال شخصي.

مواقع على شبكة الانترنت

- <http://www.lasalle-po.org/index.php?page=pedu>
المشروع التربوي اللسالي
- <http://www.lasalle-po.org/MEL/AMELnov10Ara.pdf>
أعمال مجمع الرسالة لمنطقة الشرق الأوسط
- http://www.lasalle-po.org/publications/AI06_Rapporto_w_fra.pdf
مقررات مجمع الرسالة التربوية اللسالية في العالم
- <http://www.lasalle-po.org/FES/AMELnov10-11Ara.pdf>
مقررات مجمع رهبة الفرير في منطقة الشرق الاوسط
- http://en.wikipedia.org/wiki/History_of_education
شوهدت بتاريخ 24 ايلول 2011.
- http://en.wikipedia.org/wiki/Institute_of_the_Brothers_of_the_Christian_Schools
شوهدت بتاريخ 16 تشرين الاول 2011
- Catholic encyclopedia.
<http://www.newadvent.org/cathen/08056a.htm>
شوهدت بتاريخ 16 تشرين الاول 2011
- Frères des Ecoles Chrétiennes (2010) Assemblée Mission Educative Lasallienne, le Caire 17-19 novembre 2010.
<http://www.lasalle-po.org/MEL/AMELnov10Ara.pdf>
- www.icsei.net (international congress for School Effectiveness and Improvement) شوهدت بتاريخ 19 شباط 2012
- www.csc.vsc.edu/woodruffinstitute/isllcstd.pdf (the interstate school leader licensure consortium ISLLC) شوهدت بتاريخ 15 كانون الأول 2012
- المنظمة الاوروبية للمديري مدارس الفرير في أوروبا، شوهدت بتاريخ www.asedil.org 15 آذار 2012.

الملاحق

ملحق رقم (1): رسالة الموافقة على طلب إجراء الدراسة وكتاب تسهيل المهمة من الرئيس العام
لرهينة الفيرير في الشرق الأوسط.

Frère Régis-Claude ROBBE
VISITEUR-PROVINCIAL
FRERES DES ECOLES CHRETIENNES
DISTRICT DU PROCHE-ORIENT



BP : 17-5353 – Gemmayzé – Beyrouth – Liban
Tél : 00 961 (1) 57 33 47
Fax : 00 961 (1) 44 22 56
E-mail : *Secrétariat* : disprochor@yahoo.fr
Frère Visiteur : fregisrobbe@yahoo.fr

Beyrouth, le 28 février 2012.

A QUI DE DROIT

Je soussigné, Frère Régis-Claude Robbe, Visiteur-Provincial du District du Proche-Orient pour les Frères des Ecoles Chrétiennes, autorise le Frère Daoud Kassabry à mener une recherche auprès des enseignants et des Directions des Ecoles des Frères situées en Palestine, Israël et Jordanie. Cette enquête entre dans le cadre de son Mémoire de fin d'études pour l'obtention du Master préparé à l'Université de Jérusalem. Les réponses seront utilisées pour étayer son travail.

J'invite toutes les personnes à qui il soumettra ses questions à collaborer à ce travail utile pour notre mission éducative présente et future dans ce secteur où nous sommes établis depuis des décennies.

Frère Régis-Claude Robbe
Visiteur-Provincial.



ملحق رقم (2) اسماء المحكمين .

الرقم	الاسم	الجامعة
1	الدكتور محمود ابو سمرة	جامعة القدس
2	الدكتور عفيف زيدان	جامعة القدس
3	الدكتور سليمان الربضي	مدير مدرسة الفرير في القدس
4	الدكتور محمد شعيبات	جامعة القدس
5	الدكتور محمد عابدين	جامعة القدس
6	الدكتور منير جبريل كرمة	مدير التربية والتعليم في وكالة الغوث الدولية في الخليل
7	الدكتور حسين عبد الكريم	جامعة بيرزيت
8	الدكتورة وفاء الرمحي	جامعة بير زيت
9	السيدة رجاء محمد رامي	جامعة بير زيت
10	الاستاذ الدكتور فؤاد العاجز	الجامعة الإسلامية - غزة
11	الدكتور كمال مخامرة	جامعة الخليل
12	الدكتورة جان قطان	جامعة بيت لحم
13	الدكتور محسن عدس	عميد كلية التربية - جامعة القدس
14	الدكتور غسان الحلو	جامعة الاستقلال - أريحا
15	الدكتور معين جبر	جامعة بيت لحم
16	الاستاذة هيام علاوي	جامعة بيت لحم

أخي المعلم / اختي المعلمة

تحية طيبة وبعد،

يقوم الباحث بإعداد دراسة ميدانية حول "مدى فعالية مدارس الفيرير في فلسطين والأردن من وجهة نظر معلميها وطواقمها الإدارية"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية في جامعة القدس.

يستخدم الباحث أداة لتحديد تقديرات المعلمين والإداريين لفعالية المدرسة في المجالات الآتية:

الإدارة الحكيمة، وتوقعات عالية من التلاميذ، ورسالة المدرسة ورؤيتها، والاتصال، ومناخ آمن ومنظم وتقييم دائم.

نرجو من حضرتكم التفضل بقراءة التعليمات الخاصة بالاستبانة، والاستجابة لها بكل موضوعية وصراحة ودقة، وإعادتها في أقرب فرصة، مع العلم أن فقرات الاستبانة جاءت من أجل أغراض البحث العلمي فقط، والإجابات ستحاط بالسرية الكاملة.

وتفضلوا بقبول فائق الشكر

الأخ داود كسابري

القدس

القسم الاول : معلومات عامة

الرجاء ضع إشارة (X) في المربع الخاص بالإجابة المناسبة

- 1- المسمى الوظيفي إداري معلم
- 2- مكان العمل بيت حنينا القدس (الباب الجديد)
 يافا بيت لحم
 عمان
- 3- المؤهل العلمي بكالوريوس فأقل
 بكالوريوس ودبلوم
 ماجستير فأعلى
- 4- سنوات الخبرة أقل من 5 سنوات
 من 5 إلى 10 سنوات
 أكثر من 10 سنوات
- 5- الجنس ذكر
 انثى
- 6 - المرحلة التعليمية أساسي
 ثانوي

القسم الثاني : فقرات أداة الدراسة الدالة على فعالية مدارس الفيرير في فلسطين والأردن

يرجى وضع إشارة (X) أمام الفقرة الدالة على درجة الفعالية في المجالات الواردة أدناه وفي الخانة المناسبة التي تتناسب مع وجهة نظرك.

المجال الاول: الإدارة الحكيمة					
5	4	3	2	1	الفقرات
					1 تعطي الإدارة حرية للعاملين عند ممارسة أعمالهم وأنشطتهم المختلفة
					2 تشرك المعلمين في صنع القرارات المدرسية
					3 تحدد من وقت لآخر حاجات المعلمين المهنية
					4 توجه المعلمين نحو حل مشكلاتهم بالطرق العلمية
					5 تتحمل مسؤولية صنع القرارات التي تخدم مصلحة المدرسة
					6 تتقبل آراء واقتراحات المعلمين
					7 تقف بجانب العاملين عند الظروف القاسية
					8 تضع نظاما واضحا لتحفيز العاملين
					9 تصنع إلى العاملين وتنفهمهم
					10 تبني علاقات إنسانية مع العاملين
المجال الثاني: توقعات عالية للتلاميذ					
5	4	3	2	1	الفقرات
					1 توفر المدرسة بيئة تعليمية محفزة للطلبة على الابداع
					2 توفر المدرسة مناخا تعليميا يثير الدافعية لدى الطلبة
					3 تكسب المدرسة الطلبة مهارات استخدام التقنيات التربوية الحديثة

					تشجع المدرسة كل تقدم من الطلبة	4
					تتعرف المدرسة على احتياجات الطلبة التعليمية	5
					تعمل المدرسة على بناء علاقات ايجابية بين الطلبة	6
					تعمل المدرسة على رفع معنويات الطلبة	7
					تراقب المدرسة التحصيل العلمي لكل الطلبة	8
					تضع المدرسة نظاما لتحفيز الطلبة وتقدمهم	9
المجال الثالث: الاتصال الفعال						
5	4	3	2	1	الفقرات	
					تعمل المدرسة على اعلام العاملين بمجمل المعلومات الخاصة بالمدرسة	1
					تنظم المدرسة وسائل اتصال بين العاملين والإدارة	2
					تعمل المدرسة على توفير معلومات عن نشاطاتها للعاملين بها	3
					تعمل المدرسة على توفير تقارير عن الاجتماعات المختلفة للعاملين	4
					تستخدم المدرسة قنوات حديثة في التواصل مع العاملين	5
					تعمل المدرسة على اخبار العاملين المتوقع منهم قبل زمن مقبول	6
					يعرف العاملين طرق التواصل مع الإدارة	7
					تعمل المدرسة على توثيق كل الاحداث التي تحدث فيها	8
					تعمل المدرسة على توصيل ما تحتاجه للعاملين بطرق تحترم بها خصوصيتهم	9
المجال الرابع: رسالة ورؤية واضحة						
5	4	3	2	1	الفقرات	
					تعرض المدرسة رسالتها ورؤيتها للعاملين بشكل دوري	1
					تداول المدرسة العاملين حول رسالتها ورؤيتها	2

					توفر المدرسة بيئة ملائمة لطرح آراء العاملين حول رسالتها	3
					تصيح المدرسة الطرق المناسبة لتحقيق الرسالة والرؤية	4
					توضح الرسالة والرؤية لكل العاملين في بداية العام الدراسي	5
					تفتح المدرسة قنوات تواصل لفهم رسالتها ورؤيتها.	6
					تلتزم المدرسة العاملين بفلسفة المدرسة ورسالتها التربوية	7
					توفر المدرسة للعاملين الفرص لتهيئتهم ورسالتها التربوية	8
					تضع المدرسة آلية مناسبة لتقويم رسالتها ورؤيتها التربوية	9
المجال الخامس : مناخ آمن ومنظم						
5	4	3	2	1	الفقرات	
					توفر المدرسة مناخ يعزز انتماء العاملين فيها	1
					تشجع سياسة المدرسة العاملين للمحافظة على مقتنياتهما	2
					توفر المدرسة مناخ يعزز انتماء الطلبة لها	3
					تعلم المدرسة عن حقوق الطلبة بشكل يؤدي إلى تطبيقها	4
					يحافظ الطلبة على مقتنيات المدرسة ومرافقها	5
					توفر المدرسة بيئة نفسية واجتماعية جذابة للطلاب	6
					يتم تنفيذ البرامج التعليمية في المدرسة بطرق محببة للطلبة	7
					يشجع المناخ المدرسي على المشاركة الواسعة في الإدارة	8
					توفر المدرسة بيئة مدرسية صديقة للطلاب	9
المجال السادس : التقييم الدائم						
5	4	3	2	1	الفقرات	
					تستخدم المدرسة ادوات متنوعة لتقييم مختلف الاهداف	1
					يوجد للمدرسة إجراءات محددة لتقييم الطلبة ومتابعتهم	2

					3	يتم توثيق أداء العاملين وإنجازاتهم لتقدير الجيد منهم
					4	يتم تقييم أداء العاملين وإنجازاتهم ضمن أسس موضوعية
					5	تتحمل المدرسة المسؤولية تجاه نتائج الطلبة
					6	يتم اعتماد نتائج التقييم في المدرسة كجزء من عملية تعديل الأداء وتحسينه
					7	تعلن المدرسة نتائج التقييم لكافة الأطراف المعنية
					8	توظف التقييمات لزيادة ثقة الطلبة بأنفسهم
					9	تستخدم التقنية الحديثة في التقييمات
					10	تراعي الفروقات الفردية عند التقييمات

ملحق رقم (4): الاستبانة بعد التحكيم

جامعة القدس
Al-Quds University

أخي المعلم / اختي المعلمة

تحية طيبة وبعد،

يقوم الباحث بإعداد دراسة ميدانية حول "مدى فعالية مدارس الفير في فلسطين والأردن من وجهة نظر معلميها وطواقمها الإدارية"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية في جامعة القدس.

يستخدم الباحث أداة لتحديد تقديرات المعلمين والإداريين لفعالية المدرسة في المجالات الآتية:

الإدارة الحكيمة، وتوقعات عالية من التلاميذ، ورسالة المدرسة ورؤيتها، والاتصال، ومناخ آمن ومنظم وتقييم دائم.

نرجو من حضرتكم التفضل بقراءة التعليمات الخاصة بالاستبانة، والاستجابة لها بكل موضوعية وصراحة ودقة، وإعادتها في أقرب فرصة، مع العلم أن فقرات الاستبانة جاءت من أجل أغراض البحث العلمي فقط، والإجابات ستحاط بالسرية الكاملة.

وتفضلوا بقبول فائق الشكر

الأخ داود كسابري

القدس

القسم الاول : معلومات عامة

الرجاء ضع إشارة (X) في المربع الخاص بالإجابة المناسبة

- 6- المسمى الوظيفي إداري معلم
- 7- مكان العمل بيت حنينا القدس (الباب الجديد)
 يافا بيت لحم
 عمان
- 8- المؤهل العلمي بكالوريوس فأقل
 بكالوريوس ودبلوم
 ماجستير فأعلى
- 9- سنوات الخبرة أقل من 5 سنوات
 من 5 إلى 10 سنوات
 أكثر من 10 سنوات
- 10- الجنس ذكر
 انثى
- 6 - المرحلة التعليمية أساسي
 ثانوي

القسم الثاني : فقرات أداة الدراسة الدالة على فعالية مدارس الفيرير في فلسطين والأردن

يرجى وضع إشارة (X) أمام الفقرة الدالة على درجة الفعالية في المجالات الواردة أدناه وفي الخانة المناسبة التي تتناسب مع وجهة نظرك.

المجال الاول: الإدارة الحكيمة						
الرقم	الفقرات	قليلة جداً	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً
1	تعطي الإدارة حرية للمعلمين عند ممارسة أنشطتهم المختلفة					
2	تشرك المعلمين في صنع القرارات المدرسية					
3	تُلبي الإدارة حاجات المعلمين المهنية					
4	توجه المعلمين لحل مشكلاتهم بطرق علمية					
5	تتحمل مسؤولية القرارات التي تخدم مصلحة المدرسة					
6	تدعم الإدارة العاملين عند الشدائد					
7	تضع نظاماً واضحاً لتحفيز العاملين					
8	تتفهم مواقف العاملين وقضاياهم					
9	تعزز العلاقات الإنسانية مع العاملين					
المجال الثاني: توقعات من التلاميذ						
الرقم	الفقرات	قليلة جداً	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً
1	توفر إدارة المدرسة بيئة تعليمية محفزة على إبداع الطلبة					
2	تضع المدرسة أهدافاً متميزة لأنشطتها التعليمية					
3	تكسب الطلبة مهارات استخدام التقنيات التربوية الحديثة					
4	تشجع إدارة المدرسة التنافس بين الطلبة					
5	تُلبي احتياجات الطلبة التعليمية					

					تعمل على بناء علاقات ايجابية بين الطلبة	6			
					تتابع إدارة المدرسة مستوى التحصيل العلمي للطلبة	7			
					تعمل على إعداد الطلبة للحياة المهنية	8			
					تنق إدارة المدرسة بقدرة الطلبة على الإنجاز	9			
المجال الثالث: الاتصال الفعال									
					الرقم	الفقرات			
					كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
						1	تزود إدارة المدرسة العاملين بالمعلومات الخاصة بالمدرسة		
						2	تنظم وسائل اتصال بين العاملين والإدارة		
						3	توفر إدارة المدرسة معلومات عن نشاطاتها للعاملين فيها		
						4	توفر تقارير عن الاجتماعات المختلفة للعاملين		
						5	تستخدم إدارة المدرسة قنوات الاتصال المناسبة مع العاملين		
						6	تُعلم المدرسة العاملين فيها بالمتوقع منهم قبل فترة زمنية مناسبة		
						7	يعرف العاملون في المدرسة طرق الاتصال مع الإدارة		
						8	تراعي إدارة المدرسة خصوصية العاملين فيها حين الاتصال معهم		
						9	تسمح إدارة المدرسة بالاتصال الصاعد ضمن قنوات الاتصال		
المجال الرابع: رسالة المدرسة ورؤيتها									
					الرقم	الفقرات			
					كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
						1	تعرض إدارة المدرسة رسالتها ورؤيتها للعاملين بأسلوب مفهوم		
						2	تشرك العاملين في تحديد رسالتها ورؤيتها		
						3	توفر المدرسة بيئة ملائمة لطرح آراء العاملين حول رسالتها		

					تنتهج إدارة المدرسة الطرق المناسبة لتحقيق الرسالة والرؤية	4			
					تطرح إدارة المدرسة رسالتها للعاملين مع بداية العام الدراسي	5			
					تفتح قنوات اتصال مع العاملين لفهم رسالتها ورؤيتها.	6			
					تطور إدارة المدرسة رسالتها ورؤيتها في ضوء المستجدات التربوية	7			
					تحرص على نشر ثقافة مؤسساتية منسجمة مع رسالتها ورؤيتها	8			
					تحرص إدارة المدرسة على تقييم رسالتها ورؤيتها	9			
المجال الخامس: مناخ آمن ومنظم									
					الرقم	الفقرات			
					كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
						1	توفر إدارة المدرسة مناخاً يعزز انتماء العاملين لمدرستهم		
						2	توفر مناخاً تعليمياً يحفز الطلبة ويستثير دافعيتهم		
						3	توفر إدارة المدرسة بيئة تعليمية آمنة للطلبة		
						4	تحتزم إدارة المدرسة حقوق الطلبة وخصوصيتهم		
						5	تشجع إدارة المدرسة الطلبة على المحافظة مقتنيات المدرسة ومراقفها		
						6	تحرص إدارة المدرسة على توفير بيئة نفسية للطلبة		
						7	تنفذ المدرسة برامجها التعليمية بأساليب محببة للطلبة		
						8	تحتزم إدارة المدرسة إنسانية الإنسان في تعاملاتها		
						9	توفر المدرسة بيئة مدرسية صديقة للطلاب		
المجال السادس: التقييم الدائم									
					الرقم	الفقرات			
					كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
						1	تستخدم إدارة المدرسة أساليب متنوعة لتقييم الأهداف		
						2	تطبق إدارة المدرسة إجراءات محددة لتقييم الطلبة ومتابعتهم		
						3	يتم توثيق أداء العاملين وإنجازاتهم لتقدير ما هو متميز منها		

					يتم تقييم أداء العاملين وإنجازاتهم ضمن أسس مهنية	4
					تتحمل المدرسة المسؤولية تجاه نتائج الطلبة	5
					تعتمد إدارة المدرسة على نتائج التقييم لتعديل الأداء وتحسينه	6
					تعلم المدرسة نتائج التقييم لكافة الأطراف المعنية	7
					يوظف التقييم لمعالجة مواطن الضعف لدى الطلبة	8
					تستخدم التقنية الحديثة في إجراءات التقييم	9
					تراعي إدارة المدرسة الفروق الفردية عند التقييم	10

ملحق رقم (5): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson- Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات أداة الدراسة مع الدرجة الكلية حسب استجابات مجتمع الدراسة.

الرقم	الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	الدلالة الإحصائية
(1)	تعطي الإدارة حرية للمعلمين عند ممارسة أنشطتهم المختلفة	0.554**	0.000
(2)	تشرك المعلمين في صنع القرارات المدرسية	0.509**	0.000
(3)	تُلبي الإدارة حاجات المعلمين المهنية	0.588**	0.000
(4)	توجه المعلمين لحل مشكلاتهم بطرق علمية	0.597**	0.000
(5)	تتحمل مسؤولية القرارات التي تخدم مصلحة المدرسة	0.571**	0.000
(6)	تدعم الإدارة العاملين عند الشدائد	0.522**	0.000
(7)	تضع نظاماً واضحاً لتحفيز العاملين	0.592**	0.000
(8)	تتفهم مواقف العاملين وقضاياهم	0.616**	0.000
(9)	تعزز العلاقات الإنسانية مع العاملين	0.563**	0.000
(10)	توفر إدارة المدرسة بيئة تعليمية محفزة على إبداع الطلبة	0.625**	0.000
(11)	تضع المدرسة أهدافاً متميزة لأنشطتها التعليمية	0.653**	0.000
(12)	تكسب الطلبة مهارات استخدام التقنيات التربوية الحديثة	0.600**	0.000
(13)	تشجع إدارة المدرسة التنافس بين الطلبة	0.509**	0.000
(14)	تُلبي احتياجات الطلبة التعليمية	0.615**	0.000
(15)	تعمل على بناء علاقات ايجابية بين الطلبة	0.635**	0.000
(16)	تتابع إدارة المدرسة مستوى التحصيل العلمي للطلبة	0.562**	0.000
(17)	تعمل على إعداد الطلبة للحياة المهنية	0.590**	0.000
(18)	نتق إدارة المدرسة بقدرة الطلبة على الإنجاز	0.600**	0.000
(19)	تزود إدارة المدرسة العاملين بالمعلومات الخاصة بالمدرسة	0.514**	0.000
(20)	تنظم وسائل اتصال بين العاملين والإدارة	0.566**	0.000
(21)	توفر إدارة المدرسة معلومات عن نشاطاتها للعاملين فيها	0.594**	0.000
(22)	توفر تقارير عن الاجتماعات المختلفة للعاملين	0.599**	0.000
(23)	تستخدم إدارة المدرسة قنوات الاتصال المناسبة مع العاملين	0.596**	0.000
(24)	تُعلم المدرسة العاملين فيها بالمتوقع منهم قبل فترة زمنية مناسبة	0.593**	0.000
(25)	يعرف العاملون في المدرسة طرق الاتصال مع الإدارة	0.595**	0.000
(26)	تُراعي إدارة المدرسة خصوصية العاملين فيها حين الاتصال معهم	0.558**	0.000
(27)	تسمح إدارة المدرسة بالاتصال المساعد ضمن قنوات الاتصال	0.616**	0.000
(28)	تعرض إدارة المدرسة رسالتها ورؤيتها للعاملين بأسلوب مفهوم	0.684**	0.000
(29)	تشرك العاملين في تحديد رسالتها ورؤيتها	0.667**	0.000

0.000	0.679**	توفر المدرسة بيئة ملائمة لطرح آراء العاملين حول رسالتها	(30)
0.000	0.721**	تنتهج إدارة المدرسة الطرق المناسبة لتحقيق الرسالة والرؤية	(31)
0.000	0.593**	تطرح إدارة المدرسة رسالتها للعاملين مع بداية العام الدراسي	(32)
0.000	0.607**	تفتح قنوات اتصال مع العاملين لفهم رسالتها ورؤيتها.	(33)
0.000	0.660**	تطور إدارة المدرسة رسالتها ورؤيتها في ضوء المستجدات التربوية	(34)
0.000	0.688**	تحرص على نشر ثقافة مؤسساتية منسجمة مع رسالتها ورؤيتها	(35)
0.000	0.649**	تحرص إدارة المدرسة على تقييم رسالتها ورؤيتها	(36)
0.000	0.681**	توفر إدارة المدرسة مناخاً يعزز انتماء العاملين لمدرستهم	(37)
0.000	0.682**	توفر مناخاً تعليمياً يحفز الطلبة ويستثير دافعيتهم	(38)
0.000	0.629**	توفر إدارة المدرسة بيئة تعليمية آمنة للطلبة	(39)
0.000	0.561**	تحترم إدارة المدرسة حقوق الطلبة وخصوصيتهم	(40)
0.000	0.510**	تشجع إدارة المدرسة الطلبة على المحافظة مقتنيات المدرسة ومرافقها	(41)
0.000	0.621**	تحرص إدارة المدرسة على توفير بيئة نفسية للطلبة	(42)
0.000	0.693**	تتفد المدرسة برامجها التعليمية بأساليب محببة للطلبة	(43)
0.000	0.681**	تحترم إدارة المدرسة إنسانية الإنسان في تعاملاتها	(44)
0.000	0.665**	توفر المدرسة بيئة مدرسية صديقة للطالب	(45)
0.000	0.632**	تستخدم إدارة المدرسة أساليب متنوعة لتقييم الأهداف	(46)
0.000	0.553**	تطبق إدارة المدرسة إجراءات محددة لتقييم الطلبة ومتابعتهم	(47)
0.000	0.606**	يتم توثيق أداء العاملين وإنجازاتهم لتقدير ما هو متميز منها	(48)
0.000	0.636**	يتم تقييم أداء العاملين وإنجازاتهم ضمن أسس مهنية	(49)
0.000	0.529**	تتحمل المدرسة المسؤولية تجاه نتائج الطلبة	(50)
0.000	0.647**	تعتمد إدارة المدرسة على نتائج التقييم لتعديل الأداء وتحسينه	(51)
0.000	0.587**	تعلم المدرسة نتائج التقييم لكافة الأطراف المعنية	(52)
0.000	0.649**	يوظف التقييم لمعالجة مواطن الضعف لدى الطلبة	(53)
0.000	0.564**	تستخدم التقنية الحديثة في إجراءات التقييم	(54)
0.000	0.610**	تراعي إدارة المدرسة الفروق الفردية عند التقييم	(55)

** الارتباط دال إحصائياً عند المستوى 0.01

فهرس الجداول

الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
25	فئات المدرسة الفعالة الخمسة والعشرين حسب تصنيف شنك (Cheng, 1996)	1.2
48	عدد الطلبة وعدد المعلمين وعدد الإداريين خلال السنوات الخمس الماضية في مدرسة الفريير في القدس / الباب الجديد	2.2
48	عدد الطلبة ونسبة نجاحهم في الصف الأخير في الأربع سنوات الماضية في مدرسة الفريير - الباب الجديد	3.2
50	عدد الطلبة وعدد المعلمين وعدد الإداريين خلال السنوات الخمس الماضية في مدرسة الفريير - بيت حنينا	4.2
50	عدد الطلبة ونسبة نجاحهم في الصف الأخير في الأربع سنوات الماضية في مدرسة الفريير / بيت حنينا	5.2
52	عدد الطلبة وعدد المعلمين وعدد الإداريين خلال السنوات الخمس الماضية في مدرسة الفريير - بيت لحم.	6.2
52	عدد الطلبة ونسبة نجاحهم في الصف الأخير في الأربع سنوات الماضية في مدرسة الفريير - بيت لحم	7.2
54	أعداد الطلبة وعدد المعلمين وعدد الإداريين خلال السنوات الخمس الماضية في مدرسة الفريير / يافا	8.2
54	عدد الطلبة ونسبة نجاحهم في الصف الأخير في السنوات الأربع الماضية في مدرسة الفريير / يافا.	9.2
56	عدد الطلبة وعدد المعلمين وعدد الإداريين خلال السنوات الخمس الماضية في مدرسة الفريير / عمان.	10.2
56	عدد الطلبة ونسبة نجاحهم في الصف الأخير في الأربع سنوات الماضية في مدرسة الفريير / عمان.	11.2

87	أعداد أفراد مجتمع الدراسة	1.3
88	خصائص المجتمع الديموغرافية	2.3
91	معامل الثبات كرونباخ ألفا لثبات مجالات أداة الدراسة	3.3
96	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد مجتمع الدراسة لمدى فعالية مدارس الفرير في فلسطين والأردن حسب مجالات أداة الدراسة	1.4
97	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ومدى الفعالية لمجال الإدارة الحكيمة من وجهة أفراد مجتمع الدراسة.	2.4
99	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ومدى الفعالية لمجال التوقعات العالية من التلاميذ من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة	3.4
101	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ومدى الفعالية لمجال الاتصال الفعال من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة.	4.4
103	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ومدى الفعالية لمجال رسالة المدرسة ورؤيتها من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة.	5.4
105	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ومدى الفعالية لمجال المناخ الآمن والمنظم من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة.	6.4
107	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ومدى الفعالية لمجال التقييم الدائم من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة.	7.4
110	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة لمجالات الدراسة تبعاً لسنوات الخبرة.	8.4
112	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة تبعاً لموقع المدرسة لمجالات الإدارة الحكيمة والتوقعات العالية من التلاميذ، والاتصال الفعال، رسالة المدرسة ورؤيتها.	9.4 - أ
113	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات مجتمع الدراسة لمجالات الدراسة (المناخ الآمن والمنظم، التقييم الدائم) تبعاً لموقع المدرسة.	9.4 - ب
114	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لجميع أفراد مجتمع الدراسة في مجالات الدراسة تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية.	10.4

115	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة لمجالات الدراسة تبعاً لمتغير الجنس.	11.4
116	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة لمجالات الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.	12.4
118	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات مجتمع الدراسة لمجالات الدراسة تبعاً لمتغير للوصف الوظيفي.	13.4

فهرس الأشكال

الصفحة	عنوان الشكل	رقم الشكل
44	الهيكلية التنظيمية لجمعية أو رهبنة الفرير في العالم	1.2
49	الهيكلية التنظيمية في مدرسة الفرير في القدس / الباب الجديد	2.2
51	الهيكلية التنظيمية في مدرسة الفرير / بيت حنينا	3.2
53	الهيكلية التنظيمية في مدرسة الفرير / بيت لحم	4.2
55	الهيكلية التنظيمية في المدرسة الفرير / يافا	5.2
57	الهيكلية التنظيمية في مدرسة الفرير/ عمان	6.2

فهرس الملاحق

الصفحة	عنوان الملحق	رقم الملحق
152	رسالة الموافقة على طلب إجراء الدراسة وكتاب تسهيل المهمة من الرئيس العام لهيئة الفرير في الشرق الأوسط.	1
153	اسماء المحكمين	2
154	الاستبانة قبل التحكيم	3
160	الاستبانة بعد التحكيم	4
166	نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson- Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات أداة الدراسة مع الدرجة الكلية حسب استجابات مجتمع الدراسة.	5

فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع
أ	الإقرار
ب	شكر وتقدير
ج	ملخص الدراسة باللغة العربية
هـ	ملخص الدراسة باللغة الانكليزية
الفصل الأول : مشكلة الدراسة وأهميتها	
2	المقدمة
5	مشكلة الدراسة
6	أهداف الدراسة
6	أسئلة الدراسة
6	أهمية الدراسة
7	حدود الدراسة
8	مصطلحات الدراسة
الفصل الثاني : الإطار النظري والدراسات السابقة	
11	مفهوم الفعالية
14	المدرسة الفعالة
16	التطور التاريخي لخصائص المدرسة الفعالة

24	أساليب واستراتيجيات لجعل المدرسة فعالة
38	مدارس الفريير في الشرق
58	الدراسات العربية السابقة
72	الدراسات الأجنبية السابقة
85	الفصل الثالث : منهج الدراسة وإجراءاتها
94	الفصل الرابع : نتائج الدراسة
95	النتائج المتعلقة بالسؤال الأول
109	النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني
	الفصل الخامس : مناقشة النتائج
122	مناقشة نتائج السؤال الأول
125	مناقشة نتائج السؤال الثاني
131	التوصيات
133	المصادر والمراجع
151	الملاحق
168	فهرس الجداول
171	فهرس الأشكال
172	فهرس الملاحق
173	فهرس المحتويات