



عمادة الدراسات العليا
جامعة القدس

مدى توفر عناصر المدرسة الفعالة في مدارس شبكة المدارس النموذجية
(MSN) في محافظة بيت لحم والاتجاهات المستقبلية نحو التطوير

سوسن فكتور إسحق إسطفان

رسالة ماجستير

القدس - فلسطين

1430هـ / 2009 م

مدى توفر عناصر المدرسة الفعالة في مدارس شبكة المدارس النموذجية
(MSN) في محافظة بيت لحم والاتجاهات المستقبلية نحو التطوير

إعداد

سوسن فكتور إسحق إسطفان

بكالوريوس إدارة وريادة من جامعة القدس المفتوحة - بيت لحم

المشرف: الدكتور محمد عبد القادر عابدين

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير
في الإدارة التربوية - عمادة الدراسات العليا
جامعة القدس

1430 هـ / 2009 م



جامعة القدس
عمادة الدراسات العليا
برنامج الإدارة التربوية

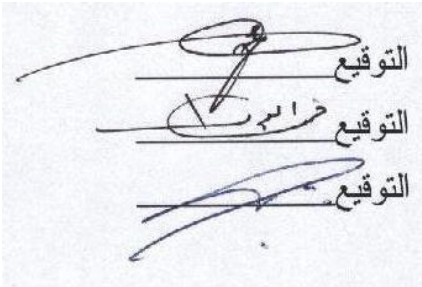
إجازة الرسالة

مدى توفر عناصر المدرسة الفعالة في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم والاتجاهات المستقبلية نحو التطوير

اسم الطالبة: سوسن فكتور إسحق إسطفان
الرقم الجامعي: 20714403

المشرف: الدكتور محمد عبد القادر عابدين

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 9 / 6 / 2009 من أعضاء لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم:



د. محمد عبد القادر عابدين
د. محمود أحمد أبو سمرة
د. رجاء زهير العيسيلي

1. رئيس لجنة المناقشة
2. الممتحن الداخلي
3. الممتحن الخارجي

القدس-فلسطين
1430 هـ / 2009 م

الإهداء

إلى من أنعم علي بالحياة والعلم والمعرفة وعلمني الإيمان بالحق والفضيلة
إلى من شجعني وواصل دعم مسيرتي التعليمية بكل محبة واحترام
إلى زوجي ورفيق دربي إميل
إلى القلب النابض بالمحبة ونهر العطاء إلى رمز التضحية والوفاء
إلى مربية الأجيال أمي الغالية
إلى الإنسان الذي غرس في معاني الحب والخير والفضيلة والعطاء
إلى روح والدي رحمه الله
إلى فلذات أكبادي براعم الخير والحب أبنائي مايكل وماثيو
إلى زهرتي الجميلة ابنتي لورد
إلى الإنسانية التي عاونتني وسهلت أموري وكانت سنداً لدراستي
إلى المرأة الحنونة والدة زوجي
إلى الذين كانوا عوناً وسنداً لي مشجعين ومتعاونين صبورين وأوفياء
إلى أخوتي الأحباء وكافة أفراد أسرتي
إلى كل إنسانٍ تربوي.... وكل طالبٍ علمٍ ومعرفة.....إلى كل الأحباء والأصدقاء

إلى أسرة قرية الأطفال SOS بكافة مشاريعها

إلى وطني الغالي

أهدي عملي هذا

الباحثة: سوسن فكتور إسحق إسطفان

إقرار:

أقر أنا مقدمة 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 أي درجة عليا لأي جامعة أو معهد.

التوقيع: _____

الاسم: سوسن فكتور إسحق إسطفان

التاريخ: 2009/6/21

شكر وعرّفان

الشكر لربي وإلهي الذي أنعم علي بنعمة العقل ليساعدني في الحصول على العلم والمعرفة، ولكل من شجعني وساعدني على إنجاز وإتمام هذه الرسالة. وأخص بالشكر والعرّفان وخالص التقدير والاحترام مشرفي الدكتور محمد عابدين لمتابعته الدعوية ، وتوجيهاته الرشيدة، وملاحظاته الثمينة التي أثرت ميادين البحث والدراسة. كما وأتقدم بوافر الشكر والامتنان إلى الهيئة التدريسية في الدراسات العليا قسم التربية جامعة القدس، وإلى كل إنسان تربوي في هذه الجامعة العريقة ، كما وأتوجه بالشكر والاحترام إلى أعضاء لجنة تحكيم أداتي الدراسة، وإلى أعضاء لجنة المناقشة الذين منحوني الوقت والجهد في إبداء ملاحظاتهم وتوجيهاتهم العلمية السديدة التي عادت بالفائدة التربوية في إخراج هذه الدراسة.

ولن أنسى أن أتقدم بخالص الشكر والعرّفان إلى ا لأمديست القائمين على برنامج شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم، وإلى المدارس التي ساعدتني في إجراء هذه الدراسة وهم: مدرسة الفيرير الثانوية ومدرسة الكاثوليك، ومدرسة الروم الاورثوذكس، ومدرسة طاليتا قومي، وأخيراً كل الشكر والتقدير والعرّفان لأسرة مدرسة هيرمان جماينر قرية الأطفال SOS بيت لحم، والمستشار التربوي في هذه المدرسة الدكتور ماجد دراس، وإلى المدير الوطني لقرى الأطفال في فلسطين الأستاذ محمد شلالده الذي يستحق مني جزيل الشكر وعظيم التقدير.

الباحثة : سوسن اسطفان

مصطلحات الدراسة

من أهم مصطلحات هذه الدراسة ما يلي:-

- **الفعالية:** "الدرجة التي يصل إليها النشاط في تحقيق الأهداف المرسومة له". (كما ورد في عابدين، 2001، ص228).
- **المدرسة الفعالة:** "هي تلك المدرسة التي تعمل في إطار معايير واضحة ومحددة ولها مؤشرات وأولوية على جودة الأداء بها وتتميز بمناخ اجتماعي وعلاقات إيجابية بناءة وقيادة مدرسية قوية وحازمة مع التركيز على التعليم والتعلم وتحقيق مستويات عالية من الإنجاز والجودة والمحاسبية ولديها مشاركة اجتماعية نشطة" (رفاعي، 2003، ص29-30).
- **القادة التربويون في المدرسة :** وهم الأفراد الذين يتولون مسؤولية توجيه العمل وتنظيمه داخل المدرسة من مدير ونائب ومشرف ومرشد.
- **التطوير:** "عملية شاملة وديناميكية تشمل النظام التربوي بكافة فروعها من حيث المناهج وطرق التدريس والأساليب والأنشطة ووسائل التقييم لتحسين مستوى أداء المعلمين وما يشملها هذا النظام من مدخلات ومخرجات". (منصور، 1995، ص8).
- **الاتجاهات المستقبلية نحو التطوير:** وتتمثل باتجاهات التطوير بالأفكار والأنشطة التطبيقية الفعالة التي يتم التوصل إليها من خلال فريق التطوير بالمدرسة لتحقيق المعايير والمؤشرات المدرجة ضمن مجالات الخطة المدرسية مستقبلاً.
- **برنامج شبكة المدارس النموذجية (MSN) The Model Schools Network Program :-** وهو برنامج مدته أربع سنوات يموله برنامج الوكالة الأمريكية للإنماء الدولي USAID وتنفذه مؤسسة الإمديست AMIDEAST بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم العالي، ويشكل البرنامج مبادرة لبناء قدرات مؤسساتية من خلال شبكة مدارس تقدم نموذجاً لتحسين جودة التعليم الأساسي في فلسطين. ويركز البرنامج على الصفوف الدراسية من الأول إلى التاسع الأساسي.

المخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى توفر عناصر المدرسة الفعالة في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم والاتجاهات المستقبلية نحو التطوير. وتكون مجتمع الدراسة من أولياء أمور الطلبة والمعلمين والقادة التربويين في ال مدارس المحددة في الدراسة للعام الدراسي 2009/2008. وقد تم اختيار عينة طبقية عشوائية بلغت (168) معلماً، و (988) ولي أمر، و (39) قائداً تربوياً استجاب منهم (104) معلمين، و (497) ولي أمر، و (36) قائداً تربوياً. استخدمت الدراسة استباننتين ضمت كل منهما سبعة مجالات هي: التخطيط المدرسي، والعلاقات المدرسية، وإدارة الموارد المدرسية، وجودة عملية التعليم والتعلم بالمدرسة، والبيئة المدرسية، وأساليب التقويم وأدواته المستخدمة في المدرسة، واستخدام التكنولوجيا في المدرسة. وقد تم التأكد من صدق الاستباننتين وثباتهما بالطرق الإحصائية الملائمة.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية لمدى توفر عناصر المدرسة الفعالة في المدارس المشاركة في شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم من وجهة نظر جميع أفراد العينة كانت متوسطة؛ وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر المعلمين والقادة التربويين حول توفر عناصر المدرسة الفعالة في مدارسهم تعزى إلى متغير الخبرة على الدرجة الكلية ولمجالات الدراسة عدا المجال الثاني وهو العلاقات المدرسية وكانت الفروق لصالح من يمتلكون خبرة أقل من (5) سنوات. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظرهم تعزى إلى متغير فئة المستجيب والتفاعل بينه وبين متغير المدرسة بشكل عام، بينما كان هناك فرق تبعاً لمتغير المدرسة على الدرجة الكلية وجميع المجالات. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر أولياء الأمور حول توفر عناصر المدرسة الفعالة في مدارسهم تعزى إلى المؤهل العلمي على الدرجة الكلية ولكافة مجالات الدراسة وكانت الفروق لصالح الأقل من بكالوريوس.

ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظرهم تعزى إلى متغير المدرسة على الدرجة الكلية وجميع المجالات. كما أشارت النتائج أن الاتجاهات المستقبلية نحو التطوير من وجهة نظر جميع أفراد العينة كانت مرتفعة. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات المستقبلية نحو التطوير من وجهة نظر المعلمين والقادة التربويين تعزى إلى متغير الخبرة، مع وجود فروق تعزى إلى فئة المستجيب والمدرسة والتفاعل بينهما. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات المستقبلية نحو التطوير من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى إلى المؤهل العلمي والمدرسة.

وعلى ضوء هذه النتائج أوصت الباحثة بضرورة تعزيز مفهوم المدارس الفعالة والعمل على تطبيق مجالاتها في المدارس، لتحقيق نتائج تربوية أفضل.

○○○ The extent of existence of effective school elements at Model Schools Network (MSN) program at Bethlehem District and future development trends.

Abstract

Student name: Sawsan Stephan

Supervisor name: Dr. Mohammed Abdeen

This study aimed at identifying the extent of existence of effective school elements at Model Schools Network (MSN) program at Bethlehem District and future development trends. The study population consisted of parents of students, teachers and educational leaders in schools at the MSN in Bethlehem, during the academic year of 2008-2009. A random sample consisting of (168) teachers, (988) parents and (39) educational leaders was selected. But the answered samples were (104) teachers, (497) parents and (36). two questionnaires containing seven fields: school planning, school relationships, school resources management, the quality of teaching and learning in school, the school environment, assessment methods and tools used in school, and the use of technology in school was developed ; and its content validity and reliability were determined.

Results showed that the degree of the extent of existence of effective school elements at Model Schools Network (MSN) program at Bethlehem District from the viewpoint of all the member of the sample were moderate ; and there were no significant difference of the views of teachers and educational leaders about the extent of existence of effective school elements in their schools due to the experience except the second field which is school relationship and the difference was for who have experience less than(5) year; There were no significant difference due to the respondent category or school and the interaction between them. But there were significant difference due to school at the total degree to all fields. There were significant difference of the views of parents about the extent of existence of effective school elements in their schools due to the educational certificates and the difference was for who have less than BA degrees; there were significant difference of the views of them due to the school. Also the results showed that the future development trends from the viewpoint of all the member of the sample were high; there were no significant difference of the future development trends due to experience, but there were significant difference due to the respondent category, the school and the interaction between them. Also there were no significant difference of the future development trends from the views of parents due to educational certificates, and the school. The researcher

recommended the need of promoting the concepts of effective school in order to apply it in the schools in order to achieve better educational results.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة

2.1 مشكلة الدراسة

3.1 أهداف الدراسة

4.1 أسئلة الدراسة

5.1 فرضيات الدراسة

6.1 أهمية الدراسة

7.1 حدود الدراسة

1. الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة:-

تعتبر المدرسة مؤسسة مجتمعية هامة من مؤسسات المجتمع، تسعى لتؤدي رسالتها على الوجه المطلوب. وقد تحول ظروف خاصة بالمدرسة، أو معوقات أخرى خارجية دون أن تؤدي بعض المدارس رسالتها على أكمل وجه. فالمدرسة الجامدة في تركيباتها التنظيمية وأنظمتها الإجرائية لن تكون قادرة على إحداث التغيير والتجديد، وعلى النقيض من ذلك تكون عقبة امام إدخال أي تجديد أو تغيير في جميع أنظمتها مما يفوت فرص الإبداع، والإبتكار، والتجديد، والتغيير، ويحيل المدرسة الى مدرسة رتيبة تكرر نفسها أسلوبا ومحتوى، مما قد يعيقها عن تحقيق الأهداف بكفاية وفاعلية (الجرادات، 1995؛ الماجدي، 2003).

والمدرسة بوصفها مؤسسة مهمة أوجدها المجتمع لتحقيق أهدافه، هي الأساس في النظام التعليمي، حيث تنتظر جهود كل العاملين في ميدان التربية والتعليم، وأن الطريقة التي تدار بها المدرسة، أو أساليب العمل المنبثقة عنها، تمثل العمود الفقري في أداء رسالتها على الوجه المنشود (عمايرة، 2002).

ويجب أن تحظى الإدارة المدرسية باهتمام خاص، وذلك لدورها في تخطيط العملية التربوية وتنفيذها وتقييمها، ولارتباطها الوثيق بالمدخلات الإنسانية الرئيسية في هذه العملية والمتمثلة في الطالب، والمعلم، والأسرة، والمجتمع. فالإدارة المدرسية بما تمثله من جهد جماعي تعاوني، يشترك فيه الإداريون والمعلمون والتلاميذ والآباء، لديها مسؤوليات اجتماعية، مهمتها تحقيق الأهداف التربوية والاستخدام الأمثل للموارد البشرية والمادية.

وقد أوردت دروزة (2003) أن تطوير الإدارة المدرسية أصبح أمراً ملحاً للخروج بالعملية التعليمية من موقع التقليد والقيود إلى موقع الانفتاح والتنمية والتطور، وهذا لا يكون إلا عن طريق أن يتخذ المدير القرارات التي تعمل على تطوير المدرسة وإحداث التغيير المنشود فيها، فالإدارة المدرسية هي الجهة المطالبة أكثر من غيرها لأن تكون على مستوى المسؤولية، وإحداث التغيير والتطور والمدير بشكل خاص هو الذي يتوقع منه أن يقودها نحو التغيير والتطوير.

وقد تطور دور مدير المدرسة تطوراً ملحوظاً، وأصبح لزاماً عليه أن يمتلك مجموعة من المهارات من أهمها: المهارات الفكرية المتعلقة بمعرفة خصائص المدرسة التي يقودها، وأهدافها ووسائل الاتصال فيها، وأسلوب تيسير العمل وتطوره وكيفية بناء المناهج وأساليب تنمية المعلمين مهنيّاً، وخصائص نمو التلاميذ وطرائق التفاعل مع المجتمع المحلي. وهناك المهارات الإنسانية المتعلقة بقدرة المدير على حل المشكلات الاجتماعية والنفسية التي قد تواجه المجتمع المدرسي. وهناك المهارات الفنية المتعلقة بتخطيط الدروس، واستخدام الوسائل التعليمية، وتنفيذ النشاطات اللاصفية، والقدرة على نقد المناهج، وتصميم الاختبارات، كما أن المهارات الذاتية المتعلقة بصفات المدير الجسمية والعقلية والانفعالية التي تؤثر في سلوكه، ويكون لها أثرها في علاقته بالآخرين (عمارة، 2002).

إن المدير يعتبر القائد الأول المسئول في المدرسة، وهو الأساس في نجاحها ونجاح طلبتها وتحقيق أهدافها، للوصول إلى المستوى المنشود، وبهذا عليه أن يكون ذا كفاءة وسعة إطلاع ومعرفة في شؤون الإدارة وما يتبعها من اتخاذ قرارات تطويرية، كما عليه أن يكون إنساناً لديه القدرة على التعامل مع الناس واستخدام أساليب الدعم والتشجيع، والتعامل بديمقراطية، وتفضيل مصلحة المؤسسة العامة والمدرسين والطلبة على المصلحة الذاتية. ولم يعد دور المدير في هذا العصر التقني الذي نعيش فيه يقتصر على الوظائف التقليدية الإدارية، والفنية، بل تعداه إلى دور اتخاذ القرارات التطويرية وإحداث التغيير المنشود في المدرسة.

فالتغيير حسب ما ورد في (حسين، 2006، ص 511) "هو عملية إدخال تحسين أو تطوير على المدرسة بحيث تكون مختلفة عن وضعها الحالي، وتتمكن من تحقيق أهدافها بشكل أفضل، يتناول التغيير هيكل المدرسة وسياساتها، أو برامجها، أو إجراءاتها وعملياتها، أو الجوانب السلوكية فيها، وقد يتناول المدرسة ككل أو بعضاً من أجزائها، وقد يكون سريعاً أو تدريجياً". ويعتبر التغيير مفيداً في المدارس سواء كان ناتجاً عن التجديد الذاتي، أو برامج التحسين المستمر، أو كنتيجة لقابلية التكيف مع الظروف البيئية المختلفة.

كما وأشار صبحا (1991) أن العملية التربوية عملية معقدة ومتعددة الجوانب والأبعاد وتؤثر في نجاحها متغيرات كثيرة ومتداخلة فليس من المستغرب أن يتجه الباحثون إلى تقويم فاعلية المدارس وعمليات التدريس منذ سنوات عديدة، وفي ضوء عدد من المحكات المتنوعة.

وبحسب ما جاء في عابدين (2001)، أن الأنظمة التربوية في العالم تواجه أزمة تربوية حادة ذات بعدين: كمي وكيفي. فمن خلال البعد الكمي نجد أن المدارس أصبحت عاجزة عن استيعاب الأعداد الهائلة من الطلبة بسبب الزيادة السكانية، وتزايد الطلب الاجتماعي على التعليم، وما يقابله من ضعف الموارد المالية والموارد البشرية الكفؤة. وهذا بدوره أثر على الكيف، أو ما يعرف بنوعية التعليم، حيث قلت جودة التحصيل ومستويات أداء التلاميذ، وضعفت مخرجات العملية التربوية، أي الطلبة الخريجين، مما أدى إلى تدني المهارات والكفايات اللازمة للإسهام في تلبية متطلبات العالم الجديد وتحدياته، وأثر ذلك على نوعية التعليم الجامعي وخطط التنمية ومشاريعها. ومن هنا توجه الاهتمام بدراسة فاعلية المدرسة أو ما يشار إليه أحياناً بالفاعلية التعليمية.

وذكر رفاعي (2003) أن أساليب ومعايير الحكم على كفاءة المؤسسات التعليمية قد تباينت وأصدر الآباء أحكاماً على فعالية المؤسسات التعليمية كأساس للمفاضلة وإلحاق أبنائهم بها، وكانت لهم معاييرهم في الحكم وكانت المدخلات المدرسية (كنوعية المتعلمين، والمناهج الدراسية، ونسبة المعلمين إلى المتعلمين، والخصائص الفيزيائية للمبنى المدرسي وغيرها) أساساً في تقديرهم للكفاءة أو الفعالية. ثم بدأ التحول في الحكم على فعالية المؤسسة التعليمية بالاعتماد على اختبارات التحصيل ونتائجها كمياري هام ومؤشر ضروري على جودة الأداء المدرسي، ومن ثم أصبحت الإمتحانات دليلاً على كفاءة المتعلم باعتبارها أحد مخرجات المؤسسة التعليمية الفعالة. وبالرغم من الإعتقاد على الإختبارات التحصيلية للتلاميذ في تحديد فعالية المؤسسات التعليمية، فلم تكن العناصر الأخرى من مدخلات، أو عمليات، أو مخرجات غائبة كمعايير للفاعلية، ولذلك حينما كان يقاس تفاوت مستويات التحصيل الدراسي للتلاميذ بالمدارس، كان يتم إرجاعه إلى

اختلاف المدخلات من مدرسة لأخرى. أما النظرة المعاصرة للحكم على فعالية المؤسسة التعليمية وتقويم الأداء المدرسي فقد أخذت في الاعتبار عوامل أخرى لا تقتصر على النواتج الأكاديمية المتمثلة في التحصيل الدراسي للتلاميذ إنما تتعدى ذلك إلى النواتج غير الأكاديمية. فالمدرسة لا تهدف إلى النمو المعرفي للتلاميذ فقط، وإنما تهدف إلى تحقيق النمو الشامل المتكامل للشخصية الإنسانية بالنمو، والميول، والاهتمامات، والاتجاهات بالإضافة إلى بعض السمات، كدافعية الإنجاز، وتقدير الذات، والمثابرة، والصبر، وقوة التحمل، وحسن التصرف، بالإضافة إلى المهارات الاجتماعية، والاتصال.

بالإضافة إلى دراسة خصائص المدارس لا تمكن الفرد من التنبؤ بدقة عن نوعية الطلبة وما سيحققونه بعد تخرجهم، لابد من معرفة خصائص الطلبة الشخصية أو خصائص بيئتهم وأسرههم تزودنا بتنبؤات عالية عنهم. بالإضافة إلى دراسة خصائص المدارس لابد من معرفة أسرههم لتزويدنا بتنبؤات عالية عنهم وما سيحققونه مستقبلاً، حيث قد أيدت كثير من الأبحاث في الستينات وبداية السبعينات الفكرة القائلة بأن خلفية الطالب الاجتماعية والاقتصادية لها أهمية في تحديد تحصيله، مما جعل الباحثون يهتمون أثناء بحثهم بكل ما يتعلق ببيئة الطالب المنزلية كشكل البناء، وحدائقه، وظروف الطلبة الاجتماعية للتأكيد على أهمية كل هذه الأمور في تحصيل الطلبة (صباح، 1991).

وقد ظهرت في الأدب التربوي العديد من المؤشرات والمعايير التي استخدمت لقياس فعالية المدارس، ومن الباحثين في هذا المجال رينولدز المشار إليه في (الماجدي، 2003) الذي أشار أن أبرز ما يميز المدارس الفعالة كما جاءت في الدراسات البريطانية ما يلي:

1. وجود إدارة مدرسية وصفية قيادية متفهمة.
2. التأكيد على الجانب الأكاديمي والقيم والمهارات في المدرسة.
3. توقعات أدائية عالية للطلبة.
4. ثقة الإدارة والمعلمين بالطلبة على تحقيق هذه التوقعات.
5. استمرارية التغذية العكسية بهدف تقويم الجوانب الأكاديمية.
6. الاعتماد على التعزيز الإيجابي والثواب أكثر من الاعتماد على العقاب والنقد.
7. توفر مناخ تنظيمي إيجابي بين أطراف العملية التربوية.
8. تنمية مفهوم ذات إيجابي لدى الطلبة.

وبحسب ما ورد في غرابية (2003) فالفعالية تشمل جميع الأنشطة التي تتم في المدرسة وتتعاكس على الإدارة، والمعلمين، والطلبة، وعلى المجتمع، فالفعالية ليست شيئاً واحداً ولا يمكن أن نعرفها أو نقيسها

على أساس بعد واحد، وفي نفس الوقت يمكن أن تكون المدرسة فعّالة في بعض أنشطتها وغير فعالة في أنشطة أخرى وذلك اعتماداً على المعايير المستخدمة في قياس فعاليتها.

كما وجاء في اللطايفة (1990) فإن وظيفة المدرسة الفعالة هي، إعداد الطالب للنمو الاجتماعي، وذلك عن طريق تعديل سلوك، وإكسابه الخبرات الحديثة في التربية التي ترمي إلى ربط المدرسة بالبيئة المحيطة كما تربط البيئة بالمدرسة. إن التربية الوظيفية تقتضي أن تندمج المدرسة الفاعلة إندماجاً إيجابياً في مختلف نواحي النشاط البناء في المجتمع، وأن مرافق المدرسة بدورها يمكن إستخدامها كمركز لنشاط المجتمع، وإن مشاكل الحياة الرئيسة الكبرى يجب أن تكون محور البرنامج المدرسي، وأن اشراك الأهالي في تخطيط سياسة المدرسة يؤدي إلى تكوين رأي عام يساندها ويوازنها، كما يؤدي في الوقت نفسه إلى تطوير البرامج المدرسية ودوام تحسينه.

وفيما يخص الواقع الفلسطيني، فهناك ما يعرف ببرنامج شبكة المدارس النموذجية، وهو برنامج مدته أربع سنوات يموله برنامج الوكالة الأمريكية للإنماء الدولي (USAID) وتنفذه مؤسسة الأمديست (AMIDEAST) بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. ويشكل البرنامج مبادرة لبناء قدرات مؤسساتية من خلال شبكة مدارس تقدم نموذجاً لتحسين جودة التعليم الأساسي في فلسطين. ويركز البرنامج على الصفوف الدراسية من الأول وحتى التاسع الأساسي. يسعى هذا البرنامج لتقديم أساليب تعليم وتعلم معاصرة تركز على الطالب من خلال شبكة مدارس لا تقل عن عشرين مدرسة في الضفة الغربية ويؤمل أن تشكل القاعدة لإعادة تطبيق أفضل الممارسات التي يتوصل إليها البرنامج في مدارس فلسطينية أخرى. من هذا المنطلق، فإن البرنامج يعمل في إطار وضمن توجهات خطط الوزارة والمتمثلة في الخطة الإستراتيجية للتطوير التربوي 2008-2012. ويركز البرنامج على أربعة محاور هي: التطوير المهني للعاملين في المدارس، وتحسين البنية التحتية في المدارس، وتعزيز التشبيك المهني بين المدارس، وتكامل الشراكة التبادلية بين الطلبة ومجتمعهم المحلي (الإمديست، 2008).

وقد جاء في النشرة التعريفية بالبرنامج أن أهدافه الرئيسة هي:

1. تحسين نتائج التعلم لدى الطلاب بصورة ملحوظة من خلال تقديم مفاهيم واساليب تدريس، وتقنيات، ومصادر تعليمية للمدراس المشاركة بالبرنامج لتحسين جودة التعليم فيها.

2. تشكيل وتطوير شبكة مدارس قابلة للتوسع والتي ستشكل القاعدة المبدئية للمشاركين في تطبيق اسلوب تعليمي وتعلمي حديث في الضفة الغربية.
 3. تقييم نتائج تطبيق البرنامج وتوثيقه ومن ثم مشاركة هذه النتائج مع قطاع التعليم بقصد إجراء مراجعة وربما تعديل أو حذف لبعض المكونات من أجل الوصول إلى نموذج جيد يتم تعميمه في مدارس أخرى.
- وفي محافظة بيت لحم في فلسطين تم اختيار خمس مدارس للمشاركة في هذا البرنامج وهي: مدرسة هيرمان جماينر قرية الأطفال SOS بيت لحم، ومدرسة الفريير الثانوية، ومدرسة طالييتا قومي، ومدرسة الروم الأورثودكس (الرعاة)، ومدرسة الروم الكاثوليك.

2.1 مشكلة الدراسة

يواجه التعليم في الاونة الأخيرة يواجه الكثير من التحديات الداخلية والخارجية، فالمدرسة كونه منظومة من منظومات المجتمع ذات العلاقة المؤثرة والمتأثرة به تبادلياً. وقد أصبحت المدارس الحديثة تختلف في الفلسفة، والأهداف، والمناهج، وطرق التنظيم، وأساليب أدائها عن المدارس التقليدية، الأمر الذي يتطلب ضرورة إدخال بعض التغييرات والتعديلات اللازمة الشاملة في الأساليب الإدارية وسبل تفعيلها، مع إستغلال أمثل للمعطيات التكنولوجية التربوية الحديثة. ولا بد للنظام التعليمي أن يواكب الانفجار المعرفي والتكنولوجي لتلبية الاحتياجات الاجتماعية، والاقتصادية، والتربوية في المجتمع.

ومن التحديات الكبرى التي تواجه المجتمعات التطور التكنولوجي والمعلوماتية لما لها من انعكاسات على الأفراد والمجتمعات الإنسانية. وهذه التحديات تطرح على التربية أعباء أساسية تتعلق بتدريب الأفراد على استخدام التكنولوجيا والتعامل معها ومواجهتها من خلال تطوير مؤسسات التربية والتعليم، والاهتمام بتطوير المدارس حتى تواكب التطور العلمي وتتفاعل مع المجتمع الذي توجد فيه.

ومن هنا تمكن أهمية دراسة عناصر المدارس الفعالة ودورها في تلبية الاحتياجات التربوية وإشراك كافة الأطراف التربوية بدعم البيئة التعليمية والتعلمية بحسب الامكانيات والقدرات المتاحة لهم سعياً للحصول على توقعات عالية من جميع المتعلمين.

وانطلاقاً من خبرة الباحثة في إدارة مدرسة هيرمان جماينر قرية الأطفال SOS بيت لحم ومشاركتها في مشروع شبكة المدارس النموذجية في محافظة بيت لحم، وإدراكها لأهمية أن تكون هذه المدارس فعالة

ومتميزة سعت من خلال هذه الدراسة للوقوف على مدى توفر عناصر المدرسة الفعالة في هذه المدارس ودراسة الإتجاهات المستقبلية نحو التطوير . وقد تم تحديد المشكلة من خلال السؤالين التاليين:

- ما مدى توفر عناصر المدرسة الفعالة في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين والقادة التربويين فيها؟
- ما الاتجاهات المستقبلية نحو التطوير في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين والقادة التربويين فيها؟

3.1 أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:-

1. الكشف عن مدى توفر عناصر المدرسة الفعالة في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم والاتجاهات المستقبلية من وجهة نظر كل من المعلمين وأولياء الأمور والقادة التربويين نحو التطوير في مدرستهم.
2. التعرف إلى الفروق في وجهات نظر أفراد الدراسة (معلمين / أولياء أمور / قادة تربويين) حول مدى توافر عناصر المدرسة الفعالة في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم والاتجاهات المستقبلية نحو التطوير.
3. تحديد نقاط القوة والضعف في هذه المدارس والوصول إلى توصيات حول تطويرها لتصبح مدارس فعالة.

4.1 أسئلة الدراسة

انطلاقاً من مشكلة الدراسة تم تحديد الأسئلة الآتية:-

السؤال الأول: ما مدى توفر عناصر المدرسة الفعالة في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم من وجهة نظر أولياء أمور الطلبة فيها؟

السؤال الثاني: ما مدى توفر عناصر المدرسة الفعالة في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين والقادة التربويين فيها؟

السؤال الثالث:- هل تختلف وجهات نظر المعلمين والقادة التربويين في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم حول توفر عناصر المدرسة الفعالة في مدارسهم باختلاف فئاتهم، وسنوات الخبرة، والمدارس، والتفاعل بين فئة المستجيب والمدرسة؟*

السؤال الرابع:- هل تختلف وجهات نظر أولياء الأمور في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم حول توفر عناصر المدرسة الفعالة في مدارسهم تعزى المؤهل العلمي، و المدرسة ؟

السؤال الخامس:- ما هي الاتجاهات المستقبلية نحو التطوير في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم من وجهة نظر أمور الطلبة فيها؟

السؤال السادس:- ما هي الاتجاهات المستقبلية نحو التطوير في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين والقادة التربويين فيها؟

*تم مقارنة متوسطات أفراد عينة (المعلمون) مع متوسطات أفراد مجتمع (القادة التربويون) استثناساً بدراسات سابقة اعتمدت هذا النهج، منها : دراسة اللطيفة (1990)، ودراسة حماد (1995)، ودراسة الماجدي (2003).

السؤال السابع :- هل تختلف وجهات نظر المعلمين والقادة التربويين في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم في الاتجاهات المستقبلية نحو التطوير باختلاف فئاتهم، وسنوات الخبرة، والمدارس، والتفاعل بين فئة المستجيب والمدرسة؟

السؤال الثامن:- هل تختلف وجهات نظر أولياء الأمور في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم في الاتجاهات المستقبلية نحو التطوير باختلاف المؤهل العلمي، والمدرسة؟

5.1 فرضيات الدراسة

انبثقت عن أسئلة الدراسة الثالث والرابع والسابع والثامن الفرضيات الصفرية التالية:-

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في وجهات نظر المعلمين والقادة التربويين في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) حول توفر عناصر المدرسة الفعالة في مدارسهم تعزى إلى متغير الخبرة.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في وجهات نظر المعلمين والقادة التربويين في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) حول توفر عناصر المدرسة الفعالة في مدارسهم تعزى إلى فئة المستجيب والمدرسة والتفاعل بينهما.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في وجهات نظر أولياء الأمور في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) حول توفر عناصر المدرسة الفعالة في مدارسهم تعزى إلى المؤهل العلمي.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في وجهات نظر أولياء الأمور في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) حول توفر عناصر المدرسة الفعالة في مدارسهم تعزى إلى متغير المدرسة.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في الاتجاهات المستقبلية نحو التطوير لدى المعلمين والقادة التربويين في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) تعزى إلى متغير الخبرة.

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في الاتجاهات المستقبلية نحو التطوير لدى المعلمين والقادة التربويين في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) تعزى إلى متغيري فئة المستجيب والمدرسة والتفاعل بينهما.

الفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في الاتجاهات المستقبلية نحو التطوير لدى أولياء الأمور في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) تعزى إلى المؤهل العلمي .

الفرضية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في الاتجاهات المستقبلية نحو التطوير لدى أولياء الأمور في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) تعزى إلى متغير المدرسة .

6.1 أهمية الدراسة

تتفرع أهمية هذه الدراسة إلى:-

أهمية نظرية: أهمية موضوعها وانعكاسات آثاره على طلاب المدارس المشاركة بمشروع (MSN) بشكل خاص والمجتمع بشكل عام.

أهمية بحثية: إغناء المكتبة التربوية والمحلية وفتح مجالات أمام البحث في موضوع المدارس الفعالة.

أهمية عملية: 1- تساعد هذه الدراسة على التعرف على متطلبات المدرسة الفعالة وخصائصها كمدخل لتطوير نظام التعليم والتعلم .

2- تساعد القائمين على المدارس المشاركة في برنامج شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم بالتعرف على الوضع القائم، والمشكلات التي تواجه كل مدرسة منها، واتجاهات مستقبلية لكيفية التغلب عليها . كما وتكشف عن اتجاهات المعلمين، وأولياء الأمور، والقادة الإداريين لهذه المدارس نحو التطوير.

7.1 حدود الدراسة

تقتصر حدود هذه الدراسة على:

1. حدود بشرية: وهم المعلمون، والقادة التربويون، وأولياء الأمور في المدارس الخمسة المشاركة في مشروع شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم.
2. حدود زمنية: العام الدراسي 2009/2008.
3. حدود مكانية: مدرسة هيرمان جماينر قرية الأطفال SOS بيت لحم، مدرسة الفريير الثانوية ، مدرسة طاليتا قومي، مدرسة الروم الأورثوذكس(الرعاة)، مدرسة الروم الكاثوليك.
4. حدود إجرائية: تتحدد نتائج هذه الدراسة بالأداة المستخدمة للحصول على بياناتها وبأسلوب الإحصائي المستخدم.
5. حدود مفاهيمية: وتتمثل بالمفاهيم، والمصطلحات الواردة في الدراسة.

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

أولاً : الأدب النظري

ثانياً: الدراسات السابقة

2.2 الدراسات العربية

3.2 الدراسات الأجنبية

2. الفصل الثاني

أولاً: الأدب النظري والدراسات السابقة

اشتمل هذا الفصل على جزئيين رئيسيين، حيث تطرق الجزء الأول للخلفية النظرية والإطار النظري للدراسة، والذي يغطي مفهوم الإدارة المدرسية ومبادئها ووظائفها ومن ثم مفهوم المدرسة الفعّالة بعناصرها المختلفة من حيث الإدارة الفعّالة، والمدير، والمعلم الفعال، ومن ثم التعلم الفعال. وبعد ذلك تم التطرق إلى مجالات التطوير المدرسي الخاصة ببرنامح شبكة المدارس النموذجية MSN.

وأما الجزء الثاني فقد اشتمل على عرض لمجموعة دراسات عربية وأجنبية مختلفة تتعلق بالمدارس الفعّالة والريادية وخطط التطوير التربوي. هذا وقد تم عرض الدراسات السابقة حسب التسلسل التاريخي لها بدءاً بالدراسات العربية ومن ثم الدراسات الأجنبية. وانتهى الفصل إلى خلاصة للدراسات السابقة وبيان موقع الدراسة الحالية من الدراسات التي تم عرضها.

1.2 الأدب النظري

1.1.2 الإدارة المدرسية

دأبت المدرسة على مدى سنوات طويلة على تلقين الطلاب المتعلمين المواد الدراسية المقررة بإلقاء الدروس، وكان على الطلبة ترديد ما تعلموه على مسامع معلمهم، أو على أوراق الامتحانات للتأكد من حفظها فقط. وهذا الأسلوب حدد مهمة إدارة المدرسة ضمن هذه العملية الآلية الشكلية التي كانت غايتها تسيير أمور المدرسة، وفق قواعد ثابتة وتعليمات محددة يجب التمسك بحرفيتها. وبهذا المفهوم الضيق والفاصر، تحتم على إدارة المدرسة أن تكون شبه مشلولة، حيث اقتصرت مهمتها على الناحية الإدارية دون التربوية، مما أدى إلى عزل المدرسة عن المجتمع والبيئة المحلية، كما أن الإدارة أصبحت غاية في ذاتها وليست وسيلة لتحقيق برامج وسياسات تربوية محددة (النجوم، 2006). وتبعاً للتحديات الكبيرة التي تواجه النظم التربوية كالتسارع في تفجر المعارف، والانفجار السكاني، والطموحات البشرية المتقاربة في القدرات، والاتجاهات، والميول، فقد فرضت هذه التحديات على المسؤولين عن النظم التربوية العمل للمحافظة على توازن دينامي بين طرفي النظام التربوي ببعديه الكيفي والكمي. وأصبحت الوظيفة الأساسية للتربية هي بناء الإنسان القادر على مواجهة مشكلات العصر، وإكسابه المهارات الجديدة، وتدريبه على كيفية التفكير، والابتكار لمواكبة هذه المستجدات والمساهمة الفعالة في بناء وتقديم مجتمعه وازدهاره. (الطويل، 2006 ؛ وعابدين، 2001 ؛ النجوم، 2006).

وبعد أن أصبحت التربية تهدف إلى تكوين الشخصية، وإعداد الأفراد للحياة السليمة، في مجتمع صحي سليم، تغير معنى الإدارة المدرسية، فأصبحت عملية إنسانية، تهدف إلى توفير الوسائل، والإمكانيات، وتهيئة جميع الظروف التي تساعد على تحقيق الأهداف التربوية والاجتماعية التي أنشئت المدرسة من أجلها، وأصبحت الإدارة المدرسية وسيلة موجهة إلى تحقيق الأهداف التربوية والاجتماعية. وهذا التغير في معنى " الإدارة المدرسية " حملها رسالة ذات شقين : الشق الأول منهما يتعلق بالأعمال الإدارية، أما الثاني فيرتبط بالنواحي الفنية، وهو أهم الشقين، لأن الأعمال الإدارية يمكن أن يعهد بها إلى بعض الموظفين الإداريين لإنجازها، أما النواحي الفنية فتحتاج إلى الخبرة، والحنكة، والدراية، وإلى كل صفات القيادة في كل ما يتصل بأمر التلاميذ، والمدرسين وأولياء الأمور، وما يربط المدرسة بالمجتمع من علاقات، وما يرتبط بالمناهج، وأنواع النشاط التربوي، وطرق التدريس (الأسدي، 2007).

ومن ناحية أخرى فقد بين قرالة (2002) على ألا يقتصر التغيير على الأمور الشكلية والتنظيمية فحسب، وإنما يجب أن يأخذ بعين الاهتمام قضايا أكثر أهمية، كالاتجاهات والمشاعر والعلاقات الإنسانية بين أعضاء الهيئة التدريسية. كما يجب أن يحصل التغيير نتيجة للمراجعة الموضوعية والتقييم الجاد للمدرسة،

لما يقدم ذلك من معلومات موضوعية يمكن البناء عليها. وأن يكون التغيير في القضايا التنظيمية على أن يقترن بتطوير الأساليب التعليمية، وتحسين المناهج التعليمية، حتى يكون مقنعاً ومرضياً في آن واحد للهيئات التدريسية. ويجب مراعاة أن تكون عملية التغيير بعيدة المدى وتمر في مراحل المراجعة، والتحسين، والتقييم، والتحسين أكثر وبصورة مستمرة.

بينما يرى كل من الحربي (2006) وحسين (2006) أن الإدارة المدرسية تعمل على حفز عناصر العملية التربوية المادية والبشرية، وتنشيطها، فالإدارة المدرسية ليست غاية في حد ذاتها وإنما هي وسيلة لتحقيق أهداف العملية التربوية. فهي ذلك الكل المنظم الذي يتفاعل بإيجابية داخل المدرسة وخارجها وفقاً لسياسة عامة وفلسفة تربوية تضعها الدولة، رغبة في إعداد الناشئين بما يتفق مع أهداف المجتمع والصالح العام للدولة، وهذا يتطلب القيام بمجموعة متناسقة من الأعمال والأنشطة ومع توفير المناخ المناسب لإتمام نجاحها.

ويحدد عطوي (2001) الإدارة المدرسية بأنها جهود يقوم بها فريق من العاملين في المدرسة لتحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة بما يتلائم مع أهداف الدولة والمتمثلة بتربية الأبناء تربية صحيحة وعلى أسس سليمة . وعليه فإن الإدارة المدرسية هي عملية تخطيط وتنسيق وتوجيه لكل عمل تعليمي أو تربوي يحدث داخل المدرسة من أجل تطوير وتقديم التعليم فيها.

وأما السيد (2008) فيعرف الإدارة المدرسية بأنها طريقة تدار بها العملية التعليمية على مستوى المدرسة وتتضمن مجموعة من الوظائف من تخطيط، وتنظيم، وتنسيق، وإشراف، وتوجيه، ورقابة وتقويم بهدف تحقيق الأغراض التربوية المأمولة من المدرسة.

2.1.2 أهداف الإدارة المدرسية

لم يعد يقتصر هدف الإدارة المدرسية على مجرد تسيير العملية التعليمية والتربوية، بل أصبح تيسير وتسهيل هذه العملية بحيث أصبحت أهداف الإدارة المدرسية تتركز بتهيئة الظروف والبيئة المدرسية المناسبة التي تعمل على حفز المتعلم ونموه النمو المتكامل. وهنا رأَت الباحثة ضرورة أن تستعرض بعض الأهداف كما عرضها بعض التربويين.

فقد أشار عابدين (2001، ص62) أن من أهداف الإدارة المدرسية:

1. توفير الظروف والإمكانات التي تساعد على نمو التلميذ بشكل متوازن ومتكامل: عقلياً وروحياً، واجتماعياً ونفسياً.
2. تحقيق الأغراض الاجتماعية التي يدين بها المجتمع ويحرص على نشرها وتحقيقها من أجل تحقيق التكيف والتوافق الاجتماعيين.
3. توجيه المتعلم ومساعدته في اختيار الخبرات التي تساعد على نموه الشخصي، وتؤدي إلى نفعه، أخذاً بالاعتبار أهمية المتعلم كفرد وأهمية الفروق الفردية والاستعدادات والقدرات الخاصة، ومساعدته في حل مشكلاته وإعداده لمسؤولياته.
4. المساهمة في دراسة المجتمع، وحل مشكلاته وتحقيق أهدافه.

ومن أهداف الإدارة المدرسية معرفة الأسس التي يبنى عليها التعامل مع العنصر الإنساني باختلافاته، وتشكيلاته، ومستوياته المختلفة، وفهم العلاقات الرسمية وغير الرسمية القائمة بين الفئات المختلفة التي تتكون منها المدرسة (المدرسون، والتلاميذ، والعاملون، والآباء، المجتمع المحلي) (الفقي، 1992).

وأما أهداف الإدارة المدرسية حسب ما جاء في السيد (2008):

1. بناء شخصية التلميذ بناء متكامل، علمياً، وعقلياً، وجسدياً، وتربوياً، وثقافياً، واجتماعياً، ونفسياً، باعتباره المعيار الأول الذي تقاس عليه كل الأهداف التنفيذية للإدارة المدرسية.
2. تنظيم وتنسيق الأعمال الإدارية والفنية في المدرسة بما يحقق سرعة إنجاز الأعمال وتنسيقها.
3. توفر العلاقات الإنسانية الطيبة بين العاملين بالمدرسة. مع وضع خطط التطوير والنمو المستقبلي للمدرسة. والإشراف على تنفيذ المشروعات المدرسية كالمرافق الحديثة والمباني المدرسية.

4. توفر العلاقات الجيدة بين المدرسين والبيئة الخارجية المحيطة عن طريق المجالس الآباء والجمعيات والمؤسسات الثقافية الموجودة في البيئة مع العمل على معاونة البيئة على حل ما قد يوجد من مشكلات.
5. توفير الأنشطة التي تساعد التلميذ على نمو شخصيته نمواً اجتماعياً، وتربوياً، وثقافياً داخل المدرسة وخارجها.

3.1.2 وظائف الإدارة المدرسية ومهامها

ترتبط وظيفة الإدارة المدرسية بوظيفة المدرسة والتي تتغير باستمرار لتواكب التطورات التكنولوجية والمعرفية من جهة، ولتلائم طبيعة النظام التربوي في المجتمع أو الدولة من جهة أخرى، كما وتتأثر بالنظم السياسية والاقتصادية المختلفة لهذا البلد. إن الوظيفة الرئيسة للإدارة المدرسية هي تهيئة الظروف، وتقديم الخدمات التي تساعد على تربية التلاميذ، وتعليمهم، رغبة في تحقيق النمو المتكامل لهم، وذلك لنفع أنفسهم ومجتمعاتهم. وإلى جانب ذلك فمن وظيفة الإدارة المدرسية العمل على نمو الخبرات لكل من في المدرسة وفقاً للمصالح العام. ومن ناحية أخرى فإن أهم وظائف الإدارة المدرسية تحديد واجبات مدير المدرسة باعتباره المسئول الأول عن الإدارة المدرسية ومنها:

1. تحسين المنهج والعملية التعليمية.
2. تنظيم وإدارة وتنسيق العمل المدرسي.
3. الإشراف على برنامج النشاط المدرسي وتحسينه.
4. القيادة المهنية للمعلمين والنجاح في العمل.
5. توجيه التلاميذ ومساعدتهم على التكيف.
6. العلاقات العامة والعمل مع البيئة.
7. تقييم العملية التعليمية. (أحمد، 2002).

وقد أشار الحربي (2006) وعابدين (2001) أن مسؤوليات الإدارة المدرسية تتداخل بعضها مع بعض لتحقيق عدة وظائف مهمة تتمحور حول:

1. الوظائف الفنية المرتبطة بتنفيذ المنهج المدرسي بأفضل صورة ممكنة مع ما يشمل ذلك من رفع كفاية المعلمين وتوجيههم وتدريبهم وتحقيق الإشراف الفعال على سير العملية التعليمية داخل حجرات الدراسة.
2. الوظائف الإدارية المتصلة بالتخطيط، والتنظيم، وتحقيق الرقابة، والتقييم وما يتصل بهذه العمليات من مهام ومسئوليات تنفرع عنها، مما يختص بالمباني وصيانتها، والتزويد بالأثاث، والكتب والوسائل وغيرها.
3. الوظائف الاجتماعية المتمثلة في تنسيق العلاقات الإنسانية بين العاملين في المدرسة وتوطيد الصلة بين المدرسة، وأولياء أمور الطلاب، وسائر المؤسسات العاملة في المجتمع المحيط بالمدرسة.

وقد أوجه بعض الباحثين النجوم (2006) وحسين (2006) إلى تحديد وظائف الإدارة المدرسية بحسب العمليات الإدارية التي يقوم بها المدير وهي التخطيط، والتنظيم والتنسيق، والرقابة والتقييم، والتوجيه. ويلاحظ أنه تم التركيز في هذا القسم على وظائف الإدارة المدرسية من حيث الجانب الإداري مع عدم الإشارة بشكل كاف إلى الجانب الفني والاجتماعي للوظائف الإدارية.

4.1.2 الإدارة المدرسية الفعالة

إن نجاح المؤسسات التربوية في أداء رسالتها، وتحقيق أهدافها المنشودة ترتبط إلى حد كبير بوجود إدارة فعالة تتسم بالقدرة الفائقة على استغلال طاقاتها، للاستثمار التربوي والتعليمي لإمكاناتها المتاحة وبصورة إيجابية تكفل تحقيق أهداف المؤسسة.

يستخدم مصطلحا الفاعلية والفعالية كثيراً في فروع العلوم الاجتماعية والسلوكية ويقصد بالفاعلية، والتي تقابلها في اللغة الانجليزية Effectiveness "المدى الذي تصل إليه في تحقيق الأهداف علماً أن الأهداف لا تتوقف عند الأهداف المادية، بل لا بد من الرضا، والافتتاح ورفع الروح المعنوية للمؤوسين والعاملين فهي القدرة على تحقيق أقصى النتائج والخدمات التي يمكن تحقيقها باستخدام الموارد المتاحة أحسن استخدام ممكن (عابدين، 2001، ص227).

كما وأشار عابدين (2001، ص229) أن الفعالية ثلاثة أقسام:

1. فعالية إدارية: وهي ما ينجزه الإداري بغض النظر عن مدى الجهد الذي قام به أو طبيعته.

2. فعالية ظاهرية: وتتعلق بالسلوك الإداري للمدير مثل: الإنجاز في الموعد المحدد، واتخاذ القرارات السريعة، وتحقيق علاقات عمل جيدة...الخ.
3. فعالية شخصية: وتتعلق بتحقيق الأفراد لأهدافها الشخصية وتماشيا مع أهداف المدرسة (رضا، وروح عالية...الخ).

وأما الإدارة الفعّالة حسب ما جاء في الحربي (2006) فتهدف إلى:

1. تفوق الأداء وزيادة سرعته، ورفع كفاءته في كل مراحل ومجالات العمل داخل المؤسسة.
2. صحة العلاقة التنظيمية.
3. سلامة تواصل وتدفق المعلومات والاتصالات بين أجزاء المؤسسة.
4. حسن توزيع السلطة والمسئولية داخل المؤسسة.
5. حسن توقيت ودقة اتخاذ القرارات.
6. تخفيض الأعباء الروتينية عن الإدارة وتوجيه طاقاتها للأعمال والمهام الرئيسية.
7. تخفيض أعداد المعلمين داخل المؤسسة.

وقد أشارت راهام (Raham, 2001) أن الدراسات التي أجريت في الثمانينات حول الإدارة الفعّالة، بينت أن الإدارة الفعّالة للمدرسة تتميز بالخصائص التالية:

1. بيئة آمنة ومنظمة.
2. مناخ من التوقعات العالية.
3. قيادة تعليمية قوية.
4. رسالة واضحة وتركز على تحقيق الأهداف.
5. خلق فرص للتعلم والتأكيد على استغلال وقت التعليم بطرق أكثر فعالية (الحصص).
6. المراقبة المتكررة لمستوى تقدم الطلاب.
7. علاقات بناءة داخل المدرسة.

ولكي تتجح الإدارة في عملها، ينبغي أن تتصف بخصائص منها: أن تكون إدارة هادفة وهذا يعني أنها لا تعتمد على العشوائية، أو التخبط، أو الصدفة في تحقيق غاياتها، بل تعتمد على الموضوعية، والتخطيط السليم في إطار الصالح العام؛ وأن تكون إدارة إيجابية وهذا يعني أنها لا تركز إلى السلبيات أو المواقف الجامدة بل يكون لها الدور القيادي الرائد في مجالات العمل وتوجيهه؛ وأن تكون إدارة اجتماعية، وهذا يعني

أن تكون بعيدة عن الاستبداد والتسلط مستجيبة للمشورة، مدركة للصالح العام، عن طريق عمل جاد، مشبع بالتعاون والألفة؛ وأن تكون إدارة إنسانية، وهذا يعني أنها لا تنحاز إلى آراء أو مذاهب فكرية أو تربوية معينة، قد تسيء إلى العمل التربوي لسبب أو لآخر، وأن تتصف بالمرونة (أحمد، 2002).

وأشار نور (Nor, 2007) إلى نموذج مكون من خمسة من عناصر القيادة الإدارية هي: - القيادة التقنية، القيادة البشرية، والقيادة التعليمية، والقيادة الرمزية، والقيادة الثقافية. كما اقترح هذا النموذج خمسة أبعاد للقيادة يجب توافرها في المدارس هي: والقيادة البشرية، والقيادة السياسية، والقيادة الثقافية، والقيادة التعليمية، وقيادة البيئة التنظيمية وقد وصفت هذه الأبعاد كما يلي:

1. القيادة البشرية: حيث يقدم مدير المدرسة الدعم ويعزز المشاركة كما يعزز من التزام المعلمين ورضاهم، ويشجع على خلق علاقات إيجابية بين المعلمين.
2. قيادة البيئة التنظيمية: يفكر مدير المدرسة بوضوح ويمنطق ويطور أهدافاً وسياسات واضحة، ويحمل الأشخاص مسؤولية نتائج أعمالهم، ويوفر دعماً فنياً ملائماً لتخطيط وتنظيم وتنسيق وتنفيذ السياسات في المدرسة.
3. القيادة السياسية: مدير المدرسة متمتع وفعال في بناء التحالفات ومصادر الدعم الإيجابية ويحل الخلافات بين كافة الأطراف.
4. القيادة التعليمية: يشجع قائد المدرسة على التطور المهني وتحسين التعليم ويشخص المشاكل التعليمية ويقدم آراء حول التطور المهني كما يقدم توجيهات بالمسائل التعليمية.
5. القيادة الثقافية: قائد المدرسة ملهم ويتمتع بشعبية وجاذبية ويعمل على بناء ثقافة مدرسية قادرة على تحقيق رسالة المدرسة والقيم والمعايير الفردية والجماعية.

وقد أكد ستيفن (Stephen, 1994) أن القيادة الثقافية في المدرسة تتمثل بقيادة ناجحين يرون مؤسساتهم بطريقة شاملة وكلية، ووجهة النظر الشاملة هذه هي المفهوم الذي تقدمه ثقافة المدرسة للمدراء والقادة الآخرين. فهي تمنحهم إطاراً أوسع لفهم المشاكل الصعبة والعلاقات المعقدة داخل المدرسة. ويتعمق فهمهم لثقافة المدرسة سيكون هؤلاء القادة أكثر كفاءة في تشكيل القيم، والمعتقدات، والاتجاهات اللازمة لخلق وتعزيز بيئة تعلم أكثر استقراراً.

فالقيادة الناجحة هي القيادة القادرة على مواجهة متطلبات الإدارة الحديثة، وتحقيق الفاعلية الإدارية، فدور القيادة في تحقيق أهداف الإدارة تبرز أهميتها من خلال تحمل القيادة الإدارية لمسؤولية حل كل التناقضات الموجودة، ومواجهة المشكلات التي تترتب على تعدد وتعقد الأهداف التنظيمية (أحمد، 2007).

وتشير دراسة دائرة التربية والتدريب (Dept.of Education and Training, 2005) أن هناك عدداً من الدراسات والأبحاث تؤيد وجهة النظر القائلة أن القيادة هي العنصر الأكثر أهمية من بين العناصر التي تؤدي إلى فعالية المدارس، فالقادة الأكفاء يبينوا بوضوح أنواع التحسينات المطلوبة لتحقيق الأهداف والتوقعات المتفق عليها ولتطوير لغة مشتركة لوصف ممارسات التعليم والتعلم الجيدة. كما أن لديهم فهماً لعملية التغيير. حيث يشرك القادة الأكفاء طاقمهم في برامج التطوير المهني وذلك اعتماداً على أفكار ودراسات وأبحاث خارجية. كما إن لهؤلاء القادة رؤية واضحة عن التعليم والتعلم الفعال، فإنهم يفهمون كذلك التعلم المهني الفعال وكيف يمكن استخدامه وتوظيفه في الواقع العملي والممارسات الفعلية كجزء من إستراتيجية شاملة لتحسين المدرسة. ويوفر القادة الأكفاء فرص تعلم لمعلميهم لتطوير معارفهم وممارستهم واتجاهاتهم التي يحتاجون لتحقيق الأهداف والتوقعات المتفق عليها. كما ويسهلوا من توفر الفرص للمعلمين ليتعلم أحدهم من الآخر، ويتيحوا لهم الفرصة للوصول إلى ما يحتاجونه من معلومات تتعلق بالمواد التي يدرسونها. كما ويعملون على التقييم المتواصل لتأكيد التعلم المهني على التحصيل الدراسي للطلاب. ومن الضروري أن يكون لديهم فهماً عميقاً للتعلم الفعال ووفهماً لكيفية العمل مع أعضاء الفريق لتطوير المهارات التي تساعدهم على تحسين أداء طلابهم وتحصيلهم الدراسي كما يحتاج القادة لمعلومات ومعرفة بأساليب التطوير المهني. ويمكن استخدام بعض الأساليب لمساعدة المعلمين على التحليل والتفكير بطرق ممارستهم والتوصل إلى الأفكار لتحسينها ومنها الأبحاث والدراسات العملية وتشارك مجموعات الدراسة والبحث في مناقشات تعاونية منتظمة حول مواضيع تحددها المجموعة وهذا يوفر الفرص للتفكير بالممارسات والأساليب المستخدمة داخل الصف وتحليل ما تعلمه الطلبة من معلومات ومادة، وفحص ما يقوم به الطلاب من أعمال ودراسة حيث يتفحص المعلمون بشكل تعاوني ما يقوم به الطلاب من أعمال وهذا يساعد المعلمين في إن يفهموا كيف يفكر طلابهم ليطوروا استراتيجيات ومواد ملائمة للتعليم والتعلم.

وقد أشار أحمد (2002) إلى معايير لتحديد فاعلية الإدارة المدرسية الناجحة وهي:
المعيار الأول: تتميز الإدارة الناجحة بتفويض واضح للسلطة، وتغيير محدد للمسئوليات التي تتناسب معها.

المعيار الثاني: أن الإدارة تخدم التعليم، ولذلك تتحدد وظائفها وتنظيمها ووسائل تنفيذها في ضوء أهداف المدرسة.

المعيار الثالث: يجب أن تعكس إدارة المدرسة العمل التربوي الذي تقوم المدرسة بها وأن تعكس أيضا خصائص المعلمين الذين يقومون بهذا العمل.

المعيار الرابع: يجب أن تدير الإدارة كل أنواع التنظيم والوسائل التي تساعد على حل المشكلات التي تصادفها حلا مناسباً.

ومن خصائص الإدارة الفاعلة المشار إليها في الحربي (2006) ما يلي:-

- أ. تقبل التغيير والقدرة الفائقة على التعامل مع المتغيرات المتلاحقة.
- ب. إدراك أهمية المناخ والمحيط، وضرورة الانفتاح عليه، والتعامل معه باعتباره مصدراً للموارد المختلفة.
- ت. استيعاب التكنولوجيا الجديدة والمتجددة وتوظيفها بكفاءة لتحقيق مزيد من التفوق والتميز.
- ث. استثمار الوقت باعتباره من أهم الموارد المتاحة.
- ج. التخلص من الانحصار المكاني وتحويله من قيد إلى مورد واعتباره من التحديات التي تدعو إلى الابتكار والإبداع.
- ح. الإيمان بأهمية تفعيل الطاقات والإمكانات المتاحة للمؤسسة.
- خ. العمل على تنمية العمل الجماعي وعمل الفريق، وتنظيم الأعمال من خلال مجموعات من الفرق المتفاعلة.

كما وقد ورد في دراسة للمدارس العامة لمقاطعة كولومبيا DCPS (2009) أن عناصر الإدارة الفاعلة تتمثل بالتعليم والتعلم ، والقيادة ، والتطوير المهني، والمصادر أو الموارد ، وبيئة تعلم آمنة وفعالة ، وإشراك الأسرة والمجتمع . حيث ركزت هذه العناصر على مشاركة جميع المعلمين بعملية تخطيط استراتيجي للتعليم ليعملوا على تقديم تعليم ذات جودة عالية مبني على معايير لضمان استمرار النمو وضمان مستوى عال في التحصيل الدراسي للطلبة . وأن يدرك قادة المدارس دورهم كقادة تعليميين ذوي تأثير عال في خلق بنية تنظيمية هيكلية متماسكة لدعم التعليم والتعلم. مع السعي إلى التطوير المهني ذي الجودة العالية للمعلمين والمدراء ويرتبط بشكل مباشر بنظم المدارس الفعالة، مع أهمية تحديد وتوزيع الموارد بحيث يكون هناك تركيز خاص على تحسين التعليم والتحصيل الدراسي للطلبة. وأن تعمل السياسات والإجراءات على دعم بيئة آمنة

تتصف بالتوقعات العالية والاحترام المتبادل والتركيز على التعليم والتعلم. وتجعل المدرسة من الأسرة والمجتمع أعضاء مدركين لأدوارهم العامة في خلق مدارس فعالة ومتعلمين أكفاء، وتستفيد من خبرات الأسرة والمجتمع في العمل.

وترى الباحثة أن الإدارة المدرسية الفعالة تتحقق من خلال مجموعة الأعمال والأنشطة التي يسعى إلى تحقيقها أعضاء الفريق التربوي بالمدرسة بإشراف قيادة كفؤة تعمل على تنظيم وتنسيق كافة الجهود لتحقيق الأهداف التي تسعى المدرسة إليها ، مع تحديد واضح للمسؤوليات، من خلال تقسيم واضح للعمل، وتحديد للاختصاصات، وتفعيل اللجان المدرسية المختلفة، على أن تتسم باستخدام الأسلوب الديمقراطي القائم على فهم حقيقي لأهمية احترام الفرد في العلاقات الإنسانية، ومراعاة أن تكون كل طاقات المدرسة من مادية وبشرية موجهة لخدمة العملية التربوية والأهداف المنشودة، وبنظام اتصال وتواصل فعال مع المجتمع الخارجي.

ومن هنا جاء أهمية الإشارة إلى المدارس الفعالة.

5.1.2 المدرسة الفعالة

إن وصف المدرسة بالفعالة ليس بالعملية اليسيرة أو السهلة نظراً لتعقد هذه المؤسسة كمنظومة متكاملة ومتفاعلة لها جوانب متعددة ومختلفة من حيث كم وكيف المدخلات والعمليات والمخرجات التي تحققها وتسعى إليها باعتبارها أهدافاً تربوية، مع الأخذ بالاعتبار نوعية هذه المخرجات: أكاديمية أو غير أكاديمية، مباشرة أو غير مباشرة، بعيدة أو قريبة، جزئية أو كلية، محلية أو عالمية (رفاعي، 2003).

ومن هنا نادت النظم التربوية كافة إلى تحسين فعالية المدرسة، وأصبح معيار الفعالية دليلاً على قدرة المدرسة على أداء رسالتها، كما رسمتها فلسفة التربية والتعليم، وتمكنها من استيعاب المستجدات والتكيف مع متطلبات العصر. وتكتسب المدرسة احترام مجتمعها في حالة الرضا عن منجزاتها كماً ونوعاً، وتقل الثقة والمصداقية بها عندما تتسع الهوة بين الآمال والطموحات من ناحية، وحقيقة أدائها الفعلي من ناحية أخرى (الجرادات، 1995).

لقد تعددت الجوانب والمجالات التي ركز عليها الباحثون لتحديد مفهوم المدرسة الفعالة، فمنهم من ربطها بالتحصيل الدراسي للطلبة، ومنهم من تجاوزه إلى الأخذ بعناصر المدرسة مجتمعة من إدارة وتنظيم ونظافة وجو مريح من الناحيتين المادية والنفسية. ومنهم من ركز على تحصيل الطلبة استناداً إلى فلسفة التعليم

والإتقان، مع الاهتمام بإدارة الصف، والوقت، وتدريب المعلمين، وحسن تطبيق المناهج. ومن الباحثين التربويين من ركز على مبدأ النجاح للجميع من خلال تسريع تعلم الطلبة ذوي التحصيل المتدني عن طريق تطبيق برامج دراسية خاصة. وفي الواقع فإنه لا يوجد وصفاً بسيطة للتعبير عن مفهوم المدرسة الفاعلة. حيث أن هناك كثيراً من العوامل المشتركة التي تجعل كل مدرسة فريدة ومتميزة بمكوناتها وخصائصها، ومع ذلك فقد أمكن تحديد عدة عوامل وخصائص مشتركة تجعل المدرسة فعالة (أبو جادو، 2006).

ومن خلال إطلاع الباحثة وقراءتها لاحظت تعدد التسميات المستخدمة حول عناصر المدرسة الفعالة، فهناك بعض التربويين يستخدمون خصائص وآخرون يستخدمون سمات أو عناصر، واستعرضت الباحثة ما وجدته مهماً في هذا السياق بوجهات نظر تربوية مختلفة.

وقد أشار المركز العالمي للدراسات الفعالة (Intermountain Center for Education) (Effectiveness 2001) إلى سبعة عناصر للفعالية:

1. بيئة تعليمية آمنة: يتوفر في المدارس الفعالة بيئة تعليمية هادفة، خالية من المخاطر والتهديدات، تكون العلاقة فيها بين الطلاب أنفسهم والمعلمين والطلبة علاقة إيجابية تعاونية لتحقيق الأفضل مع وضوح للتوقعات والأهداف المطلوبة.
2. رسالة معلنة بوضوح وواضحة فيما تركز عليه: يكون لدى المدرسة رسالة معلنة بوضوح ويفهم طاقمها هذه الرسالة ويلتزمون بها، كما يفهمون ويلتزمون بالأهداف التعليمية والأولويات، وإجراءات التقييم التي تتفق عليها الرسالة. كما يتقبل الطاقم المسؤولية والمسائلة عن تطوير وتحقيق رسالة التعلم لجميع الطلبة.
3. قيادة تعليمية: تعمل المدرسة الفعالة على أساس أن المدير "قائد القادة" وليس "قائد لتابعين له أو مرؤوسيه" ويجب أن يقوم المدير وجميع الراشدين بدور فعال في القيادة التعليمية بحيث يصبح المدير هو المدرب والشريك والقائد.
4. توقعات عالية لجميع الطلاب: تتوقع المدرسة الفعالة أن يتقن الطلبة مهارات المدرسة الأساسية. ولتحقيق هذه التوقعات العالية، يجب أن يعاد تنظيم المدرسة لتكون مؤسسة مصممة "للتعلم" وليس "للتعليم" بحيث يستطيع كل من المعلمين والطلبة الوصول للوسائل ويكون لهم حرية الوقت لمساعدة جميع الطلبة على التعلم.

5. المراقبة المستمرة لتقدم الطلبة: تقيس المدرسة الفعالة بشكل متواصل التقدم الأكاديمي للطلبة من خلال عدد متنوع من إجراءات التقييم. ويجب أن تركز على أن يكون التقييم موثوق به وحقيقي في مجال إتقان الطلبة للمنهاج. وتستخدم نتائج التقييم لتحسين الأداء الفردي لكل طالب وكذلك لتحسين طرق توصيل التعليم. ويجب أن يكون هناك انتظام وتوافق بين المنهاج الذي يتم إعداده، وذلك الذي يتم تعلمه وما يتم قياسه وتقويمه.

6. زيادة فرص التعلم: تخصص المدرسة الفعالة وتحرص على توفير قدر كاف من الوقت لتعليم المهارات الأساسية. والتعليم يجب أن يحدث وفقاً لمنهاج متكامل ما بين مختلف المواد الدراسية. كما أن الوقت المخصص للتعليم يجب أن يركز على تعليم المهارات الأساسية، وكذلك تعليم الأساسيات في المنهاج، مما يمكن تقييم ما له فائدة أكبر للطلبة. ويجب أن يتحاشى المعلمون تعليم المحتوى الأقل أهمية.

7. الإتصال الإيجابي بين المدرسة والبيت والمجتمع: تبنى المدرسة الفعالة الثقة وتتصل بالوالدين والمجتمع. وتشكيل شراكات مع الوالدين والمجتمع سعياً لتحقيق نفس الأهداف والتوقعات. ومن بين قوائم خصائص المدارس الفعالة، فإن القائمة التي أعدها (Edmonds 1979) ركزت على خمسة عوامل للمدارس الفعالة متمثلة بقيادة قوية لدى مدير المدرسة، والتركيز على إتقان المهارات الأساسية، وبيئة مدرسية آمنة ومنظمة ونظيفة، وتوقعات عالية من المعلمين حول أداء التلاميذ، ومراقبة مستمرة للطلبة لتقييم مدى تقدمهم.

وقد ورد في دراسة للمدارس العامة لمقاطعة كولومبيا (DCPS 2009) أنه من عناصر المدرسة الفعالة:

1. تعليم قائم على معايير الجودة العالية يكون واضحاً في كل صف من الصفوف. ويكون لدى المدرسة برنامج تعليمي محكم ومتربط بحيث يكون هناك انتظام وتوافق ما بين محتوى المواد الدراسية وطرق التقويم وإستراتيجيات التعليم.

2. يشارك الطلاب في تطوهم الأكاديمي وتحصيلهم الدراسي ويستطيعون أن يتبينوا بوضوح إذا ما كانوا في تحصيلهم الدراسي وأدائهم الأكاديمي قد حققوا معايير الإتقان.

3. يوظف المعلمون عدداً من استراتيجيات التعليم ذات التأثير العالي وذلك بهدف إشراك طلابهم بفاعلية.

4. إثراء أكاديمي منتظم يهدف إلى توفير الدعم الأكاديمي لكل من الطلاب المتفوقين والمتقدمين وكذلك للطلاب الذين يسعون لتحقيق التقدم.

5. الاستفادة من المعلومات المتعلقة بطرق تحسين المدرسة (معلومات حقيقية مشتقة من الخبرات والتعاون ما بين المعلمين)، حيث يشترك أعضاء طاقم المدرسة بشكل منظم في استخدام ما توصلت إليه الدراسات والأبحاث بهدف تحسين التعليم.
6. خلق بيئة صفية إيجابية ونظم إدارية فعالة يعمل المعلمون على خلق بيئة صفية إيجابية تهدف إلى تطوير وتعزيز أساليب التعليم والتعلم الفعالة وكذلك تطوير وتعزيز التحصيل الدراسي للطلاب.
7. توفير بيئة صفية تساعد على دمج الطلاب ذوي الإعاقات وتقديم أفضل تعليم لهم من خلال دمجهم مع أقرانهم من غير المعاقين.

ومن سمات المدرسة الفعالة بحسب ما ورد في الحربي (2006): أن يشارك الطلاب في مسؤوليات تعلمهم ، ووجود مناخ مرن يسمح بزيادة تحصيل الطلاب، وقيادة مدرسية قوية يقع على عاتقها جميع عناصر التعليم الجيد، والمتابعة المستمرة لتقويم الطلاب باستخدام الوسائل المتطورة، وطلاب يتوافر لديهم مهارات تربوية وتعليمية أساسية، وأنشطة منهجية إضافية من شأنها أن تزيد من اهتمام الطلاب.

ومن العناصر التي تساعد في بناء مدرسة فاعلة بحسب ما جاء في أبو جادو (2006)

• القيادة المهنية في المدرسة Professional Leadership:-

تعتبر القيادة مكوناً مهماً في المدرسة الفاعلة، ولمديري المدارس تأثير مباشر على المعلمين وفعاليتهم في العملية التعليمية/التعلمية. وتتطلب القيادة المهنية للمدرسة توليد إحساس واضح بالغرض من وجود المدرسة، وتتضمن القيادة المهنية توزيع السلطات والمسؤوليات في المدرسة عن طريق تزويد المعلمين بفرص حقيقية للمشاركة المباشرة في إتخاذ القرارات حول المناهج وأولويات التعلم وإدارة المدرسة ومصادرها، وغير ذلك من القرارات المهمة. وتتطلب القيادة المهنية للمدرسة الوقوف على ما يحدث في غرفة الصف بما في ذلك ما يتم تعليمه وتعلمه والنواحي التدريسية المستخدمة من قبل المعلمين، ومدى تقدم الطلبة نحو تحقيق الأهداف المرجوة المراد تحقيقها.

1. التركيز على التعليم والتعلم Focus on Teaching and Learning

تركز المدرسة الفاعلة بشكل رئيسي على عمليتي التعليم والتعلم، وتأخذ في الإعتبار الوقت المستفيد في التعلم الأكاديمي وغير الأكاديمي. وتوظف المدرسة الفاعلة مصادرها المتاحة بطريقة إستراتيجية لتعزيز

التعليم والتعلم. وتهدف برامج أنشطة التعلم إلى تحسين العلاقة بين العمليات التعليمية والتعلمية وإعطاء الاهتمام الكافي لتطوير معارف المعلمين في المواد التعليمية وأساليب تدريسها.

2. التعليم الهادف Purposeful teaching

يعرف المعلمون الفاعلون كيف يتعلم طلبتهم ويبنون على المعرفة التي يمتلكها الطلبة. إنهم ينتقون بشكل جيد محتوى المواد التي يدرسونها، ويستخدمون استراتيجيات تناسب أنماط التعلم واحتياجات الطلبة من أجل دمجهم في ذلك المحتوى، ويركز المعلمون الفاعلون تعليمهم على خبرات الطلبة، لتزويدهم بالمعرفة والمهارات التي يمكنهم استخلاصها وتوظيفها في حياتهم اليومية.

3. الرؤيا والأهداف المشتركة Shared Vision and Goals

تظهر المدارس الفاعلة فهماً واضحاً ومشاركاً لأهداف المدرسة، وتركز هذه الأهداف بطريقة تقليدية على تعلم الطلبة والتحسين المستمر لقدراتهم على حل المشكلات. وتعمل المدرسة الفاعلة على إيجاد إجماع بين العاملين في المدرسة حول أهداف المدرسة وقيمتها، وكيفية العمل بطريقة تشاركية وتعاونية على وضع الأهداف والقيم موضع التنفيذ. وتتخذ الخطوات اللازمة لضمان أن المناهج وعمليات التعليم والتعلم وترتيبات التعلم متنسقة مع رؤية المدرسة وأهدافها، كما أن العلاقة بين المعلمين والمديرين والطلبة وأولياء الأمور ومجتمعهم الأوسع بحاجة أيضاً إلى أن تعكس بوضوح أهداف المدرسة.

4. توقعات عالية من جميع المتعلمين High Ex-pectations of All Learners

تتوقع المدارس الفاعلة ومعلموها أن لدى الطالب القدرة على التعلم، ويعتقدون أن كل طالب لديه الإمكانيات ليكون ناجحاً. ولتعظيم فرصة جميع الطلبة في النجاح، يكيف المعلمون تعليمهم ليناسب الاحتياجات الفردية للطلبة، بمن فيهم الطلبة الذين يمتلكون قدرات عالية والطلبة متدنو التحصيل. ويجب أن يكون واضحاً للجميع أن النجاح يتطلب جهوداً من قبل الطلبة، ومشاركة فاعلة ونشطة من أباء الطلبة المتعلمين.

5. المدرسة الفاعلة والمساءلة (Effective School And Accountability)

تعني المدرسة الفاعلة بإيجاد وتطوير نظام صارم للمساءلة، تستطيع من خلاله تقييم أدائها وأداء الطلبة. ويستخدم نظام المساءلة القوية بيانات الأداء لتحديد وتعزيز ومراقبة الطلبة المتدني التحصيل، وتخطيط نشاطات تعلم مهنية للمعلمين. وتسمح هذه النظم أيضاً بتحديد مجالات النجاح في النظام وتشكل أساساً للاحتفال بالنجاح. وتسمح المساءلة القوية أيضاً لفرق القيادة المدرسية بتزويد الآباء بمعلومات قيمة ومفيدة حول مدة تقدم أبنائهم.

ويعبر هذا المفهوم عن نظام مهني إنساني لتقويم الأداء وتحسينه باستمرار، وهو نظام قائم على الثقة بالعاملين وتعميق إحساسهم بالمسئولية الذاتية والجماعية العالية تجاه عملهم، وعلى تزويدهم بالتغذية الراجعة حول مستوى أدائهم لتحقيق الأهداف المشتركة للمؤسسة.

6. المدرسة الفاعلة كمنظمة للتعلم (Effective School as a Learning Organization) تشترك مجتمعات التعلم في رؤى (Visions)، وقيم (Values)، وأهداف (Objectives) مشتركة، وتعمل بشكل تعاوني لتعزيز المنهاج واستراتيجيات التعلم وعمليات التقويم. وتتكون مجتمعات التعلم في المدرسة الفاعلة من أفراد بخبرات ومعارف متنوعة. ويعتبر هذا التنوع ذو قيمة كبيرة، ويستخدم بطريقة تعاونية وتشاركية في حل المشكلات التي يمكن أن تواجهها المدرسة بجهود داخلية من المدرسة نفسها. وتعمل مجتمعات التعلم في المدرسة الفاعلة على تعزيز قيمة الانفتاح والحوار والتساؤل والثقة والمخاطرة في اتخاذ القرارات، وفي هذه البيئة يشعر المعلمون بأنهم يستطيعون اتخاذ قرارات مسؤولة حول استراتيجيات تعليمية متطورة.

فالفاعلية المدرسية هي ما يتمناه التربويون والقائمون على التربية والتعليم للتأكد من مدى تحقيق المدرسة لأهدافها، ومن أهم خصائص المدرسة الفعالة المشار إليها في صباحا (1991): توفير مدير مدرسة قوي وناجح، توفير نظام يحتوي على أهداف تدريبية واضحة لتقدم الطلبة وتقويم أدائهم تركيز المدرسة على المهارات الأساسية وتوفير وقت كامل للعمل، توقعات عالية لتحصيل الطلبة جو مدرسي يساعد على التعليم وخال من المشكلات.

وبحسب رأى كل من بوكي وسميث المشار إليهما في دراسة (أبو الرز 2005) أن أهم سمات المدرسة الفعالة : إدارة تعليمية قوية، التنظيم الفعال لمرافق المدرسة، الاستقرار الوظيفي والنفسي للموظفين، تنظيم المناهج وتنفيذها بفعالية، تنظيم برامج النمو المهني للمعلمين، مشاركة أولياء أمور الطلاب في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لأبنائهم، تعزيز النجاح ومكافأة المعلمين الناجحين وتعزيزهم وتشجيع الطلبة المبدعين وحفزهم وتكريمهم.

وأما المدرسة الفعالة حسب ما تراها الباحثة فهي تلك المدرسة القادرة على تحقيق الرؤية المستقبلية للتعليم والتي تعمل على تعلم الطلاب المهارات والمعارف الأساسية وتكسيبهم الاتجاهات الإيجابية، وتتعامل معهم دون تمييز موفرة لهم فرصاً تعليمية متميزة ومتكافئة، وتحترم حقوق الطلبة ووجهات نظرهم مع مراعاة الفروق الفردية بينهم، كما وتكفل لجميع العاملين بالمدرسة فرص المشاركة والعمل ضمن فريق متعاون مثمر

وبمشاركة مجتمعية فعالة مع المجتمع المحيط بها. ومن خصائصها: توفر بيئة مدرسية آمنة مع مناخ اجتماعي جيد توفره المدرسة في ضوء رؤيتها ورسالتها الواضحة، على أن تكون للمدرسة قيادة تربوية جيدة مع وضوح المهام المكلف بها العاملون، ولديها نظم تقويم واضحة، وعلاقتها وطيدة مع أسرة الطالب، وتستخدم نظاماً تكنولوجية متنوعة.

6.1.2 المدير الفعّال

إن المدير الفعّال يلعب دوراً جوهرياً في توجيه واستثمار الموارد المتاحة للمؤسسة التعليمية من أجل الوفاء بأهدافها في ظل متغيرات المستقبل وتحولاته كما وإن نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها ورسالتها مرتبط وإلى حد كبير بالكيفية التي يعمل بها مدير المدرسة، وبأسلوبه القيادي الذي يمارسه، وبما يمتلكه من كفايات، وآلية استثماره للوظائف الإدارية بشكل أمثل ويتسلسل فعال ابتداء من التخطيط التربوي السليم الذي يعتمد على تشخيص الواقع وتحديد الاحتياجات، وما يتبعه من تنسيق وتنظيم وتوجيه ومتابعة للوصول إلى مرحلة الرقابة والتقويم التربوي المناسب. ويمتاز المدير الفعّال بشخصية قيادية مؤثرة تلعب دوراً مهماً في تطوير البرنامج التعليمي وتنفيذه، وفي تحقيق الأهداف المدرسية على أكمل وجه وأحسنه. فالمدير الفعّال ينبغي أن يعمل بأسلوب الإدارة بالرؤية المشتركة وأن يكون لديه التفكير الابتكاري الخلاق ليتمكن من فهم واستيعاب التغيرات السريعة في عالم اليوم، والانتقال من ردة الفعل إلى حالة الإنجاز والعمل بروح الفريق والتميز، وذلك لإيجاد وقائع تربوية تطلق قوى الإبداع الخلاق وتستثمر جميع الطاقات داخل المدرسة وخارجها وتوجيه كل ذلك لتحسين إنتاج المعلمين وبالتالي إنتاج الطلبة (أحمد، 2007).

وبحسب ما ذكره عابدين (2001)، فالمدير الفعّال يهتم بعملية التعليم والتعلم، ويفوض الصلاحيات للمرؤوسين وبخاصة في الأمور الروتينية بحيث يتفرغ للتعليم والتعلم والنمو المهني للمعلمين، ويهتم بتجميع كل الطاقات والإمكانيات المتوفرة وتوفير الظروف المناسبة للابتكار والتجديد والإبداع، ويجعل المدرسة مكاناً محبباً ومرغوباً فيه للطالب والمعلم وجميع أفراد المجتمع المدرسي ومنه يتبين أن فعالية مدير المدرسة تشكل أحد العناصر التي تشير إلى الفاعلية المدرسية، بمعنى أن هناك عناصر أخرى تساعد المدير الفعّال على ضمان مستوى تعليمي متفوق أو أداء عالٍ للتلاميذ، وهي عوامل ترتبط بالطلبة، وبالمعلمين وبالمدرسة ذاتها.

ومن وجهة نظر الحربي (2006)، أن من الخصائص المطلوب توافرها في المدير الفعّال لمواجهة المتغيرات المستقبلية: تحمل المسؤولية القيادية والعمل على تهيئة بيئة عمل محفزة تسمح بالإبداع والابتكار والتجديد مع تطبيق المفاهيم الحديثة في مجال الإدارة مثل (إدارة التغيير، إدارة الجودة الشاملة، وإدارة

الصراع...) والقدرة على استخدام المهارات الإدارية المتنوعة في ممارساته اليومية. كما عليه صنع واتخاذ القرارات الرشيدة في الوقت المناسب والتوازن بين السلطة والقوة لتحسين وزيادة الإنتاجية والإيمان بمبدأ تفويض السلطات للآخرين. وعليه أن يتقبل التغيير والتكيف معه وتوجيهه لتحقيق أهداف المؤسسة.

وقد أشار أبو لبة في دراسته (2006) أن من خصائص المدير والتي تزيد من فاعليته : أن يكون ديناميكياً يقوم بأعمال وأدوار مختلفة حسب طبيعة الموقف. ويعرف مدى ارتباط الوسيلة بالغاية من أجل تحقيقها بالطرق التربوية والعلمية التي لا تتعارض مع العقيدة والعرف والعادات والتقاليد، والقيم. كما عليه أن يحدد لكل شخص مركزه، ويتركه يحقق ذاته بقدر ما تسمح بها قدراته، وأن يظهر ثناءه حينما يلزم. ويعمل على تطوير العمل وتجديده ليواكب متطلبات المرحلة أو الفترة الزمنية المعاشة ، وأن يتصف بشخصية وتصرفات قيادية ذات تأثير على العاملين في المؤسسة المدرسية.

وأما الباحثة فتجد أن المدير الفعال هو ذلك القائد التربوي الذي يستطيع أن يوظف المعلمين والعاملين والتلاميذ والآباء بل والمجتمع لتحقيق ما تصبو إليه العملية التعليمية التربوية وأن يتصف بعدة صفات منها: أن يكون ديناميكياً حيويًا يقوم بأدوار العمل المختلفة وفقاً لمقتضيات الموقف، وأن تكون لديه خلفية عن المجتمع المحيط بالمدرسة، وأن يكون قادراً على تطوير العمل وتجديده ، متصفاً بشخصية ذات تأثير إيجابي مع الشعور بالمسؤولية ويهتم بجوهر الأمور على ألا يستغرق أكثر وقته في الأمور الروتينية، وعليه أن يكون ديمقراطياً في التفكير والتصرف ، ويتصف بالمرونة وعدم الجمود في مواجهة المشاكل والأمور.

المعلم الفعال

7.1.2

للمعلم دور مهم في العملية التعليمية، فهو المثير الرئيسي والمحرك الأساسي لحركات الإصلاح في العملية التعليمية، فإن المعلم الجيد هو المعلم الذي يساهم بصورة كبيرة في رفع مستويات التحصيل الأكاديمي والسلوكي والتنظيمي للطلاب داخل المدارس وخارجها، يتمكن من معالجة أي قصور داخل عملية تعلم الطلاب وهو المكمل الرئيسي والعامل المساعد لتوفير منتج تعليمي عالي الجودة.

وترجع أهمية جودة المعلم حسب ما ورد في حسين (2006) إلى الدور الذي يلعبه المعلم في قيادة الطلاب تجاه تحقيق النجاح وذلك لأنه بدون قدرة المعلم على التخطيط الجيد للدروس وتشجيع وتحفيز الطلاب على المشاركة في تحقيق النجاح وتبادلته للمعلومات مع الطلاب وسؤال الأسئلة والحفاظ على النظام داخل الصف

والتأكيد والسعي الدءوب على تحقيق أهداف المدرسة وتوقعات وتطلعات المدير من العملية التعليمية فلن يتمكن مدير المدرسة من فعل أي شيء لو قابلته إحدى المشكلات البسيطة مثل انخفاض مستوى القراءة والكتابة لدى بعض الطلاب وسوف يفقد الطلاب الموجه والقائد للعملية التعليمية وسوف يفقد مدير المدرسة العامل المساعد على دفع مستوى التفوق الأكاديمي للمدرسة وللطلاب.

أشارت دراسة اللطافية (1990) إلى خصائص فعالية المعلم ومنها: القدرة على التخطيط وتحديد الأهداف والقدرة على استخدام الأساليب والوسائل التعليمية، وكفاءة المعلم في المادة الدراسية، ونموه المهني والقدرة على التقويم، ومراعاة خصائص الطلاب، والقدرة على تنمية الاتجاهات، والمهارات، والقيم، والإلتناء إلى المهنة، واحترام قوانين المدرسة، والقدرة على بناء علاقات اجتماعية ناجحة مع الطلاب، وأولياء الأمور والزملاء، والتي تساعد في جعله مستعداً وقادراً على إن يكون معلماً ناجحاً وفعالاً.

كما وأكد عابدين (2001) أن المعلم الفعّال يمتاز بثلاث سمات أساسية وهي:-

(أ) اتجاهاته الإيجابية نحو التلاميذ، وتوقعاته الحسنة، وإيمانه بأن في مقدورهم أن يتعلموا وأن ذلك مرهون بدوره، الأمر الذي يدفعه شخصياً للعمل بجدية، وهمة عالية، وحماس شديد، واحترام التلاميذ وتقبلهم، والعدل في معاملتهم.

(ب) الإدارة الجيدة للصف، بحيث يزيد المعلم من الوقت الذي يقضيه في التعليم بشكل فعلي بغض النظر عن الوقت المخصص له فيزيد التلاميذ بذلك من الوقت الذي يقضونه في التعلم بشكل فعلي أيضاً.

(ج) الممارسات التعليمية الحيوية المفعمة بالنشاط. وإضافة إلى هذه السمات هناك مواصفات أساسية للمعلم الفعّال تتمثل في توفر الصفات الشخصية السوية، والمظهر الشخصي اللائق، والمواصفات المهنية.

ومن الخصائص المرتبطة بالمعلم الفعّال بحسب ما ورد في حسين(2006):

1. التوقعات العالية للطلاب: يفهم المعلم الفعّال حاجات الطلاب وقدراتهم ومهاراتهم، ويستطيع تحديد بعض نقاط القوة والضعف لديهم، ومن ثم تتولد لديه القدرة على تنمية مهاراتهم، كما أنه يظهر توقعات عالية لجميع الطلاب، ويراعي خلفياتهم الاجتماعية والثقافية، ويلتزم برفع مستوى تحصيلهم الأكاديمي، وينمي لديهم القدرة على التفكير الابتكاري، بالإضافة لذلك فإنه يراعي مشاعرهم، وينميهم كمتعلمين نشطين.

2. الإلتزام ببرامج التنمية المهنية: إن المعلم الفعّال هو ذلك المعلم الذي يحاول باستمرار تنمية نفسه مهنيًا، وتحسين أساليبه التدريسية من خلال عملية التقييم الذاتي، والتعلم من الممارسة الفعّالة

للآخرين، ولذا فإنه يسعى دائماً إلى الالتحاق ببرامج التدريس المستمر، والتنمية المهنية بغية تنمية قدراته ومهاراته بحيث يصبح قادراً على القيام بأدواره الوظيفية والإدارية الجديدة.

3. القدرة على استخدام تكنولوجيا التعليم: فالمعلم الفعال يستطيع الاستفادة من استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات داخل الصف أثناء شرحه للمادة الدراسية للطالب ويحث طلابه على الاستعانة بالوسائل التعليمية حتى تساعدهم على فهم المحتوى العلمي للدرس.

وقد ورد في دراسة دائرة التربية والتدريب (Dept.of Education Training ,2005) أن من المهارات والمعرفة الواجب توافرها لدى المعلم الفعّال:

7. يعمل المعلم الفعال وفقاً للمفاهيم التي يحضر بها الطلبة وتكون لديهم حيث تتشكل المفاهيم المتوفرة لدى الطلاب الأساس الذي ينطلق منه المعلم لتعلم طلابه المادة الدراسية، ويعمل المعلمون الأكفاء بشكل متواصل على تقييم تفكير طلابهم كما ويعملون على مراقبة تقدم تعلم الطلبة. وان هذا التقييم يهدف لتوفير تغذية راجعة للمعلم للقيام بتعديل وتطوير مستويات تفكير الطلبة وكذلك لتطوير أساليب التعليم والمنهاج وتخطيط الدروس. والمعلم الفعال يدرك المفاهيم التي يجب إن تتوفر لدى طلابه كي يستطيعوا إتقان المادة الدراسية. ويعمل مع الطلاب وفقاً لما لديهم من مفاهيم ليطوروها بل وعند الضرورة لاستبدالها إن كانت خاطئة.
8. المعلم الفعال يعلم بعض المفاهيم بعمق، ويقدم أمثلة عديدة حول المفاهيم التي يريد تعلمها ويوفر أساساً قوية ودلائل مع الحقائق التي يسعى ليتعلمها. يسعى المعلم الفعال لأن يعلم بعض المفاهيم بعمق وليس بشكل سطحي وذلك كي يساعد الطلبة على أن يفهموا المفاهيم الأساسية. ويجب إن يوفر الزمن للطلاب ليدرسوا بعض المفاهيم بعمق مع إعطاءهم الفرصة لفهم المفاهيم الأساسية الواردة في المادة ومساعدتهم على تطبيقها. المعلم الفعال يدخل الصف ولديه معرفة عميقة وموسعة عن المادة الدراسية والحقائق والمفاهيم والإجراءات والعلاقات ما بينها. كما إن المعلم الفعال لديه فهماً شاملاً لطرق تطوير تفكير طلابه لهذه المفاهيم.
9. يركز المعلم الفعال على تعلمه المهارات العقلية المتنوعة للطلاب. يدرك ما يريد إن يطور منها لدى طلابه مثل التفكير الإبداعي والتفكير الناقد وحل المشكلات وقدرات التفكير العليا لدى الطلبة تعنى إن يكون الطالب على معرفة ويتحكم بعمليات التفكير الناقد لديه كما إن هذه القدرات تشتمل إن يخطط الطالب للأسلوب الذي يستخدمه في التعلم. ومراقبة مدى استيعابه للمادة الدراسية وتقييم

مستوى تقدمه نحو إتمام المهمة. ويدرك المعلمون الأكفاء أن مهارات التفكير العليا ضرورية ليتعلم الطالب بشكل مستقل (وحده)، ويعمل المعلم الفعّال على دمج نشاطات تعليم من شأنها إن تطور مهارات التفكير العليا لدى طلابه.

وأشارت دراسة اوكيشوكو وأنيالوشي (1994) Anyalewchi&Okechukwu إلى أن أهم خصائص المعلم الفعّال تتمثل في معرفته للمهام الملقاة عليه وامتلاكه لمهارات التعلم والتعليم، وقدرته على تحديد الدور والمسؤولية المطلوبة منه. ومن التوصيات التي ركزت عليها الدراسة: ضرورة تدريب المعلمين وعقد الاجتماعات والندوات بإشراف نقابة المعلمين لأن هذه الاجتماعات من أفضل الطرق لزيادة المعلومات والمهارات لدى المعلمين.

وأما الباحثة فتري أن المعلم الفعّال هو الذي يواصل الاطلاع والمعرفة من مصادر مختلفة ويعمل على تنمية قدراته باستمرار، ويستخدم طرائق تدريس تراعي الفروق الفردية بين الطلاب ويلم بتطورهم المعرفي والإدراكي وفق مراحلهم ويلحظ من يحتاج لاهتمام خاص. ولكن ومع اهتمامه بالانجاز الأكاديمي للطلاب، يجب ألا يغيب عنه أهمية تطور الطالب كإنسان بأبعاده المختلفة. إن المعلم الفعّال يفهم جيداً أن المنهج ليس الكتاب المقرر فقط بل المنهج كل ما يفعله ويقول والطريقة التي يتعامل بها مع طلابه والأنشطة التي ينجزها معهم. عليه أن يسعى للحصول على التغذية الراجعة من طلابه وزملائه ويعمل على تقييم أداءه باستمرار.

8.1.2 التعليم الفعّال

- أشار قرالة (2002) أن التعليم في المدارس المتميزة الفعّالة يمتاز عن غيرها بما يلي:-
1. أن لدى المدرسة قائمة بالأهداف العامة والمعلومة الواضحة بشكل جيد لكل من المعلمين والطلبة على حد سواء، تم وضعها على أساس من الاعتقاد أن كل فرد في المدرسة يستحق الاحترام، وأن لديه القدرة على أن يقدم شيئاً نافعاً للمدرسة.
 2. تعزيز جو من الثقة والاحترام المتبادل، وذلك من خلال الاتصال المفتوح بين كل من المعلم والطالب.
 3. ويوجد لدى المعلمين تقدير كبير للتعلم وقناعة أصلية بقدرة الطلبة على التحصيل المرضي. كما أن لدى كل من المدير والمعلمين والطلبة طموحات عالية في تحصيل إنجاز متميز.

4. تمتع الجو المدرسي بنظام جيد، يتم تحقيقه من خلال تطبيق الأنظمة والمبادئ التي يتفق عليها الجميع ويحترمها.
5. البيئة التعليمية والتعليمية بيئة إيجابية محفزة على الإبداع ومحبة للطلبة.
6. يستثمر المعلمون نسبة كبيرة من وقت الحصة لإحداث تعلم نوعي، ويمضون وقتاً قصيراً في الأمور الإدارية التنظيمية تبدأ الحصة وتنتهي في الوقت المحدد.
7. ينوع المعلم في أساليبه التعليمية، ويطلع على كل ما هو جديد لكي يستطيع نقل المعلومة للطلبة ببسر ومتعة، كما يعطي المعلم إهتماماً متوازناً للطلبة مجموعات وأفراداً. ويحفز النشاط ويعزز الإنجاز.
8. يقيم المعلم أداء الطلبة باستمرار، ويواصل تقديم عبارات الثناء لبناء الثقة، ويكون التقييم منتظماً تكوينياً وتشخيصياً.
9. يحصل الطلبة وبشكل مستمر على التغذية الراجعة بما يخص أداءهم، كما يتم إطلاعهم على الأهداف المرتجى منهم تحقيقها.
10. يقوم المعلمون بمتابعة الواجب البيتي وتصحيحه بانتظام.
11. يحرص المعلمون على أن يلبي المنهاج المدرسي حاجات الطلبة الآنية والمستقبلية.

كما أشارت دراسة دائرة التربية والتدريب (Dept.of Education Training ,2005) أن المبادئ السبعة للتعليم الاحترافي الفعال هي:-

- أ. التعليم الإحترافي يركز على نتائج الطالب (وليس فقط احتياجات الأستاذ الشخصية).
- ب. التعليم الإحترافي يركز على أعمال الأستاذ(داخل المدرسة).
- ت. التعليم الإحترافي يتم معرفته من خلال أفضل بحث عن التعليم الفعال(ليس فقط على المعرفة الحالية للمعلم).
- ث. التعليم الإحترافي هو نظام مبني على التفاعل وإعطاء الردود والانعكاسات (وليس فقط الاعتقاد الفردي).
- ج. التعليم الإحترافي هو دليل يعتمد على معلومات موثقة لتتابع التطور الذي يحدث وتقيس الردود.
- ح. التعليم الإحترافي مستمر مدعوم في البيئة التي يقوم بها أو ينفذ بها مثل المدارس، والمناطق، والمراكز.

خ. التعليم الإحترافي هو نظام فردي وجماعي في نفس الوقت في كل مرحلة كنظام (وليس فقط على مستوى المدرسة) وهو ليس اختياري.

وأما الباحثة فتري أن التعليم الفعّال يمتاز بالممارسات التدريسية السليمة التي تشجع التفاعل بين المعلم والمتعلمين التعاون فيما بينهم مع التنوع في وسائل وأساليب التدريس بحسب الموقف التعليمي، على أن يتم استخدام التكنولوجيا في عمليتي التعليم والتعلم. كما وأن الممارسات التدريسية السليمة هي التي تشجع التعلم النشط والذي يقوم على إشراك المتعلمين في عمل أشياء تجبرهم على التفكير فيما يتعلمونه، حيث يقوم المتعلمون بأنشطة عدة تتصل بالمادة التي يتعلمونها مثل : طرح الأسئلة، و فرض الفروض، والاشتراك في مناقشات، والبحث والقراءة، والكتابة والتجريب. وفي التعلم النشط يكون المعلم هو الموجه و المرشد و المسهل للتعلم ، فهو لا يسيطر على الموقف التعليمي (كما في النمط التقليدي) ، و لكنه يدير الموقف التعليمي إدارة ذكية بحيث يوجه المتعلمين نحو الهدف منه . ومنه يتعلم المتعلمون أكثر من المحتوى المعرفي ، فهم يتعلمون مهارات التفكير العليا ، فضلا عن تعلمهم كيف يعملون مع الآخرين.

9.1.2 مجالات التطوير المدرسي المعتمدة في برنامج شبكة المدارس النموذجية (MSN):-

بحسب ما ورد في دليل الإمديست (2008)، إن برنامج شبكة المدارس النموذجية، والذي تنفذه مؤسسة الأمديست AMIDEAST تبني المعايير التربوية لوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية المدرجة في معايير المدرسة التي تم تحضيرها من قبل المعهد الوطني للتدريب التربوي بدعم من المشروع الفنلندي والذي يتضمن معايير المدرسة، والمدير، والمعلم ضمن مشروع التحسين المدرسي المبني على المعايير. وهذا ضمن توجهات خطط الوزارة والمتمثلة في الخطة الإستراتيجية للتطوير التربوي 2008-2012.

وأما هذه المجالات فكانت ترتبط بأداء المدرسة في المجالات التالية:-

1-تقوم المدرسة بالتخطيط الجيد للتحسين المبني على رؤية ورسالة محددة

* وجود رؤية ورسالة للمدرسة.

* وجود خطة تطوير قائمه على أساس تحديد الاحتياجات بناء على تقويم ذاتي قائم على المعايير.

- 2- تبني المدرسة علاقات داخلية وخارجية تساعدها على أداء واجباتها بفاعلية.
- * العلاقات الداخلية بين إدارة المدرسة والعاملين والطلبة.
 - * العلاقات الخارجية مع المجتمع المحلي والمؤسسات التربوية المحلية والدولية وكذلك العلاقة مع وزارة التربية والتعليم.
- 3- تدير المدرسة مواردها بفعالية تخدم جودة التعليم والتعلم.
- * إدارة الموارد المادية.
 - * إدارة الموارد البشرية (الأفراد).
- 4- تدير المدرسة عملية تعليم وتعلم بجودة عالية.
- * تطوير أداء الطلبة في العلوم والمعارف والقيم ومهارات التفكير العليا.
 - * النمو المهني للمعلمين.
 - * الأنشطة اللاصفية.
- 5- توفر المدرسة بيئة صديقة للطلاب وتساعد على انتماء العاملين والطلبة.
- * انتماء العاملين للمدرسة.
 - * انتماء الطلبة للمدرسة.
 - * المدرسة صديقة الطالب.
- 6- تقوم المدرسة بالتنوع في أساليب وأدوات التقويم وتستخدم نتائجه في عملية التحسين المدرسي.
- * استخدام أدوات متعددة للتقويم لكل من الطلبة والمعلمين.
 - * استخدام نتائج التقويم في تحسين الأداء.
- 7- تستخدم التكنولوجيا بفاعلية في عمليات التعليم والتعلم والإدارة المدرسية .
- * استخدام التكنولوجيا في التعليم والتعلم .
 - * استخدام التكنولوجيا في الإدارة المدرسية.

ومنه تبنت الباحثة هذه المجالات باعتبارها عناصر أساسية للوصول إلى المدارس الفعالة .

ثانياً: الدراسات السابقة

نال قياس فعالية المدارس اهتمام الباحثين والدارسين والمسؤولين لما له من أهمية في دعم تقدم ونجاح المدارس ومساعدتها في التطور من خلال اعتماد التوصيات التي تقدمها الدراسات وبناء خطط التطوير المستقبلية. وفي حدود علم الباحثة فإن هناك العديد من الدراسات الأجنبية والعربية في هذا المجال، إلا أن ما كتب عن المدارس الفعالة في فلسطين محدود جداً، ويحتاج إلى المزيد من الدراسات للمساعدة في تطوير المدارس والارتقاء بأدائها.

وفي هذا الجزء قامت الباحثة باستعراض الدراسات السابقة المرتبطة بخصائص المدارس الفعالة، والتطوير المدرسي، وسيتم عرض الدراسات الصادرة باللغة العربية أولاً ثم تلك الدراسات الصادرة باللغة الإنجليزية خلال العقدين الأخيرين.

1.2.2 الدراسات العربية:-

دراسة اللطيفة (1990)

هدفت الدراسة إلى تقييم واقع المدارس الريادية في ضوء عدد من المعايير كما يتصورها المشرفون والمديرون والمعلمون. تكون مجتمع الدراسة من جميع المديرين والمعلمين في المدارس الريادية والمشرفين التربويين في الأردن. وتكونت عينة الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الريادية وعددهم (22) مدير ومديرة ومن (99) معلماً ومعلمة، ومن (48) مشرفاً تربوياً. أعد الباحث استبانته لتطبيق الدراسة، تضمنت مجموعة معايير يتوقع توفرها حالياً في المدرسة الريادية. أظهرت النتائج:

1. أن غالبية الفقرات أحرزت متوسطات حسابية عالية نسبياً بالنسبة إلى درجة تقييم المدارس الريادية ومنها

: عدد طلاب الصف الواحد على ألا يزيد عن ثلاثين طالباً، توفير تسهيلات تعليمية متكاملة، واعتماد أساليب التدريس الفعالة، وامتلاك المدير والمعلمين لمؤهل جامعي لا يقل عن بكالوريوس ودبلوم التربية، والتحديد الواضح للمسؤوليات وتقسيم واضح للعمل، وتوفير سجل تراكمي لكل طالب، والعمل على تخفيف الأعباء الإدارية عن المدير والمعلم للتفرغ لأعمال فنية واختيار البناء المدرسي المناسب من حيث الموقع والمقاعد والإضاءة والتدفئة، واعتماد الإدارة المدرسية القادرة على الاستفادة من جميع الجهود البشرية والإمكانات المادية.

2. -ودلت النتائج أنه لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية في تقدير المعايير التي يجب أن تتوفر في المدرسة الريادية يعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، والوظيفة).

دراسة صبحا(1991)

هدفت هذه الدراسة 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 إستبانة لتحديد العوامل المسؤولة عن الفاعلية في أبعاد الإدارة المدرسية، المعلم، والطلبة، والتجهيزات المدرسية 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. وإطلاع 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.

دراسة حداد (1993)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة فاعلية المدرسة الثانوية الحكومية في الأردن، والتعرف على اختلاف تقديرات المديرين والمعلمين والموظفين والطلاب لذلك. اختيرت عينة الدارسة من (88) مديراً ومديرة، و(176) معلماً ومعلمة، و (176)موظفاً وموظفة، و(2640) طالباً وطالبة. ولجمع المعلومات تم استخدام مقياس فاعلية المدرسة الثانوية الحكومية في ولاية كونكتيت الأمريكية، بعد أن تم تعديله ليناسب البيئة الأردنية، وشمل المقياس استبانتين: الأولى للطلاب مكونة من (50) فقرة لتغطي مجالات الفاعلية المدرسية الآتية: واقعية التعلم، والبيئة الآمنة، وعلاقة المدرسة بالمجتمع المحلي، واتخاذ القرار، والعدالة، وتقييم أعمال الطلبة، والتوقعات العالية، والاستخدام الأمثل للوقت، والاستجابة لاحتياجات الطلبة. أما الإستبانة الثانية فهي خاصة بالعاملين في المدرسة الثانوية، وهي مكونة من (50) فقرة تغطي مجالات الفاعلية المدرسية الآتية:

النمو المهني للمعلمين، والاستخدام الأمثل للوقت، والبيئة الآمنة، وعلاقة المدرسة بالمجتمع المحلي، ودافعية التعلم، والمهمة الرئيسية للمدرسة، واتخاذ القرار، والعدالة، وتقييم أعمال الطلبة، والتوقعات العالية، والقيادة التعليمية. وأظهرت النتائج:

1. أن درجة فاعلية المدرسة الثانوية الأكاديمية في الأردن قد اختلفت بين أفراد عينة الدراسة، حيث كانت النسب المئوية لتقديراتهم لفاعلية المدرسة كما يأتي: الطلبة 64%-المديرون 80%-المعلمون 74%-الإداريون 74%.
2. وجود فرق إجمالي ذي دلالة في تقديرات أفراد الدراسة لفاعلية المدرسة الثانوية الحكومية في الأردن يعزى لاختلاف طبيعة العمل.
3. كما دلت النتائج على عدم وجود فرق ذي دلالة في تقديرات أفراد الدراسة لفاعلية المدرسة الثانوية الحكومية في الأردن تغزى للجنس.

دراسة شعبان (1993)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تصورات مديري ومديرات المدارس الثانوية حول درجة أهمية خصائص المدرسة الفعالة، ودرجة توفر هذه الخصائص في مدارسهم، كما هدفت إلى بيان أثر كل من مؤهلات المديرين وسنوات خدمتهم وجنسهم على تصوراتهم لدرجة أهمية الخصائص ودرجة توفرها. تكون مجتمع الدراسة من (399) مديراً ومديرة، وأما عينة الدراسة فقد اشتملت على (93) مديراً ومديرة. وللإجابة على أسئلة الدراسة طور الباحث أداة تم فيها تحديد خصائص المدرسة الفعالة ودرجة توفرها، وقد اشتملت هذه الأداة سبعة مجالات للفعالية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر خصائص المدرسة أهمية هي المتعلقة بالمجالات التالية: البناء والمرافق المدرسية الصحية، المعلم الفعال، والقيادة القوية العادلة، بينما كانت أقل الخصائص أهمية هي المتعلقة بمجال تفاعل المدرسة مع المجتمع والانفتاح عليه، ورضى الطالب التربوي، وأن مديري المدارس الثانوية ومديراتها ينظرون إلى مدارسهم على أنها عالية الفعالية، وأن أكثر مجالات خصائص المدرسة الفعالة تحققاً في مدارسهم هي: قيادة مدرسية قوية وعادلة، ومعلم فعال، ومناخ مدرسي إيجابي. وأشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات مديري المدارس الثانوية لدرجة توافر خصائص المدرسة الفعالة في مدارسهم تغزى لمؤهلهم العلمي أو لجنسهم. بينما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات مديري المدارس الثانوية ومديراتها لدرجة توافر خصائص المدرسة الفعالة في مدارسهم، تغزى لسنوات خبراتهم حيث أعطى المديرون من ذوي الخبرة أكثر من (7) سنوات تقديراً أعلى من ذوي الخبرة من (4-7) سنوات. بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية

لدرجة توافر الخصائص المدرسة الفعالة بين تقديرات المديرين من ذوي الخبرة أكثر من (7) سنوات وبين المديرين ذوي الخبرة من

(3-1) سنوات على المقياس الكلي لتوافر الخصائص أو أي مجال من مجالاته السبعة.

دراسة طناش (1993)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى توفر خصائص المدرسة الثانوية الأكاديمية الحكومية الفاعلة في محافظة إربد، وأثر كل من طبيعة العمل، والخبرة والجنس، ومكان وجود المدرسة في تقدير هذه الفاعلية المدرسية من قبل المديرين والمعلمين في مجالاتها الخمسة (سلوكيات التلاميذ، وسلوكيات المعلمين، والمناخ المدرسي، وتحصيل التلاميذ والإشراف على التعليم). وقد تكونت عينة الدراسة من (60) مديراً و (220) معلماً، وقد استخدم الباحث أداة قياس فاعلية المدرسة الثانوية التي أعدتها وطورتها الجمعية الأمريكية للإشراف وتطوير المناهج. وقد دلت نتائج الدراسة إلى:

1. وجود اتجاه عام وإيجابي في تقديرات المعلمين والمعلمات والمديرين والمديرات لفاعلية المدرسة الثانوية الأكاديمية الحكومية في محافظة إربد، وكذلك لكل مجال من مجالات الفاعلية المدرسية.

2. حقق مجال سلوك المعلمين أعلى مستوى في تقدير الفاعلية المدرسية.

3. حقق مجال سلوك التلاميذ أدنى مستوى في تقديرات الفاعلية المدرسية.

4. أظهرت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في تقديرات فاعلية المدرسة تعزى لطبيعة العمل والخبرة.

5. كانت تقديرات فاعلية الثانوية في المدن أعلى من تقديرات فاعلية المدارس الثانوية الموجودة في القرى (75.5%) وأن مدارس الذكور هي أعلى فاعلية وبدرجة ذات دلالة من مدارس الإناث.

دراسة منصور (1995)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة اتجاهات المعلمين والمشرفين ومديري المدارس الثانوية في عمان الكبرى نحو برامج خطة التطوير التربوي بأبعادها المختلفة، ومدى تأثيرها في تطوير المعلمين وتحسين البيئة التعليمية، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو التعليم المهني وتنمية التفكير العلمي وتطوير المنهاج والكتاب المدرسي والبناء المدرسي، ومدى استخدام تقنيات التعليم. تكون مجتمع الدراسة من (2425) معلماً ومديراً ومشرفاً لمدارس

عمان الكبرى للعام الدراسي (94/93)، وتم اختيار عينة عشوائية من (268) معلماً، و(15) مديراً، و(10) مشرفين، موزعين على(17) مدرسة تابعة لمديريات التربية والتعليم في عمان الكبرى. استخدم الباحث استبانته مكونة من (78) فقرة، وقد بينت نتائج الدراسة أن اتجاهات المعلمين والمشرفين ومديري المدارس نحو خطة التطوير التربوي كانت متدنية نسبياً في كافة أبعاد الدراسة: أهداف خطة التطوير، وتطوير المنهاج، والكتاب المدرسي، والبناء المدرسي، وتقنيات التعليم والإدارة التربوية، والامتحانات، ونوعية التعليم، وطرائق التدريس.

دراسة حماد (1995)

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية المرحلة الأساسية في محافظة الزرقاء من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين، وإلى معرفة ما إذا كان هناك تأثير على الفاعلية يعزى لمتغيرات الجنس، واللقب الوظيفي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. وقد تكون مجتمع الدراسة من (43) مشرفاً تربوياً، و(38) مديراً ومديرة، و(485) معلماً ومعلمة وأخذت العينة (43) مشرفاً تربوياً و(38) مديراً و(250) معلماً. ولجمع المعلومات قام الباحث بإعداد استبانته لمقياس فاعلية المدرسة. وأظهرت نتائج الدراسة:-

1. إن تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة توافر خصائص المدرسة الفاعلة في المدارس الخاصة في محافظة الزرقاء عالية على المجالات مجتمعة. حيث كانت درجة الفاعلية عالية على أربعة مجالات وهي: اتجاهات المديرين، واتجاهات المعلمين، واتجاهات الطلبة، والبيئة المدرسية. بينما كانت درجة الفاعلية متوسطة على ثلاث مجالات وهي: تحصيل الطلبة، والإشراف المدرسي، وعلاقة المدرسة بالمجتمع المحلي.

2. ودلت النتائج على وجود فروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لفاعلية المدرسة تغزى لمتغيرات الجنس لصالح الإناث، واللقب الوظيفي لصالح المعلمين والمديرين، والدرجة العلمية لصالح البكالوريوس والدبلوم، وسنوات الخبرة لصالح الأقل من 5 سنوات.

دراسة أبو ظه (1999)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الصفات الشخصية والمهنية المرغوب فيها لمدير المدرسة من قبل المعلمين والمعلمات في مدارس منطقة الخليل التابعة لوكالة الغوث الدولية، وبيان أثر كل من الجنس والخبرة والمؤهل العلمي في تحديد تلك الصفات.

تكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية، وعددهم (450) معلماً ومعلمة، أخذت منهم عينة عشوائية بلغ عددها (85) معلماً ومعلمة. وقد طور

الباحث استبانته تكونت من (66) فقرة من الصفات الشخصية والمهنية لمدير المدرسة في خمسة مجالات. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:-

1. احتلت الصفات الخاصة بالمجال الإنساني والأخلاقي المكانة الأولى، واشتركت الصفات الخاصة بالمجال الجسمي والنفسي والصفات الخاصة بالمجال الدراسي والمعرفة في الحصول على المكانة الثانية والثالثة. بينما احتلت الصفات الخاصة بالمجال الفكري والفلسفي المكانة الرابعة. واحتلت الصفات الخاصة بالمجال المهني المكانة الخامسة.
2. وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05=\alpha$) من وجهة نظر المعلمين والمعلمات للصفات الشخصية والمهنية المرغوبة لمدير المدرسة بشكل عام ، تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، باستثناء المجال المتعلق بالجانب الفكري والفلسفي.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05=\alpha$) من وجهة نظر المعلمين والمعلمات للصفات الشخصية والمهنية المرغوبة لمدير المدرسة بشكل عام، تعزى لمتغير الخبرة.

دراسة خضر (2001)

هدفت هذه الدراسة للتعرف إلى مستوى فاعلية معلمي المدارس الحكومية للمرحلة الثانوية في محافظة جنين من وجهة نظر الطلبة، وأثر متغيرات جنس الطالب، وصفه، والفرع الذي يدرس بها، ومعدله في الفصل الأول، ومكان المدرسة، والمادة الدراسية، على فاعلية معلم. كما وهدفت إلى الكشف عن العلاقة بين فاعلية المعلم ودافعية الانجاز لدى الطلبة. وأيضاً التعرف على الدرجة التي يحصل عليها طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة جنين من خلال استجاباتهم على اختبار دافعية الانجاز وأثر متغيرات جنس الطالب وصفه ومعدله في الفصل الأول. وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة المرحلة الثانوية للمدارس الثانوية الحكومية في محافظة جنين والبالغ عددهم (6054) طالباً موزعين على (61) مدرسة في الفصل الثاني من العام الدراسي (2001/2000) وتكونت عينة الدراسة من (622) طالباً وطالبة. وقام الباحث بإعداد الأداة التي تقيس فاعلية المعلم والتي اشتملت على (70) فقرة موزعة على ثمانية أبعاد. وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

1. وجود درجة فاعلية عالية لمعلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة جنين من وجهة نظر الطلبة حيث بلغت النسبة المئوية لمتوسط الاستجابات عليها (72,6%).
2. وجود علاقة دالة إحصائياً بين فاعلية المعلم ودافعية الانجاز لدى الطلبة.
3. عدم وجود اختلاف في تقدير فاعلية المعلم بين الطلاب والطالبات، وبين طلبة الفرعين العلمي والأدبي، وبين طلبة المدينة والقرية، وبين معلمي المادة العلمية ومعلمي المادة الأدبية، وتبعاً لمعدل الطلبة.
4. وجود اختلاف في تقدير فاعلية المعلم بين طلبة الصف الأول الثانوي والثاني الثانوي لصالح الصف الثاني الثانوي.
5. عدم وجود اختلاف في دافعية الانجاز بين الطلاب والطالبات بين طلبة الصفين الأول والثاني الثانوي، وبين طلبة الفرعين العلمي والأدبي وبين طلبة المدينة والقرية.
6. وجود اختلاف في دافعية الانجاز بين الطلبة تبعاً لمتغير المعدل وكان الاختلاف بين فئة المعدل (أقل من 60) وفئة المعدل (أعلى من 90) لصالح فئة المعدل (أعلى من 90) وبين فئة المعدل (60-69) وفئتي المعدل (أعلى من 90) و(80-89) لصالح فئتي المعدل (أعلى من 90) و(80-89) وبين فئة المعدل (70-79) وفئتي المعدل (أعلى من 90) و(80-89) لصالح فئة المعدل (70-79).

دراسة العرايفي والعمرى (2001)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المتغيرات التي تؤثر في فاعلية المدارس الأساسية التابعة لمديرية التربية والتعليم لمحافظة مادبا، ومدى توافر خصائص المدرسة الفاعلة فيها، من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الأساسية، كما هدفت أيضاً إلى اختبار وجود فروق عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في تقدير فاعلية المدارس الأساسية لدى أفراد العينة تعزى لمؤهل المدير وخبرته وجنسه. لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان باستخدام استبانته مكونة من (74) فقرة موزعة على 6 مجالات، هي: سلوكيات الطلبة، وسلوكيات المعلمين، والمناخ المدرسي، وفعاليات القيادة التعليمية والإشراف على التعليم، وتحصيل الطلبة، والعلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي. وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الأساسية التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة مادبا. أما عينة الدراسة فقد تم اختيارها بالطريقة العشوائية، وشملت مديري ومديرات (78) مدرسة أساسية من محافظة مادبا. وأظهرت نتائج الدراسة:

1. أن تقديرات أفراد العينة لفاعلية المدرسة الأساسية كانت عالية في جميع المجالات، ما عدا مجال سلوكيات الطلبة، حيث كانت متوسطة
2. وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) لتقديرات أفراد العينة لفاعلية المدرسة الأساسية في مجال القيادة التعليمية والإشراف على التعليم تعزى إلى متغير الجنس كانت لصالح الذكور، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد العينة في جميع مجالات الدراسة والدرجة الكلية للمقياس، تعزى لمتغير المؤهل والخبرة. وقد خرجت الدراسة بعدد من الاقتراحات والتوصيات التي ترمي إلى زيادة فاعلية المدارس الأساسية ومنها: الاهتمام بمجال سلوكيات الطلبة، لما له من أثر واضح في زيادة فاعلية المدرسة، وتوضيح مفهوم تبادل الزيارات بين المعلمين خارج المدرسة، وأثر ذلك في الفاعلية المدرسية، وإعداد كل ما يلزم لإنجاح هذه الزيارات من خلال توفير الوقت اللازم.

دراسة عمايرة (2002)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى تأثير برنامج تطوير الإدارة المدرسية في أداء مديري المدارس ومديراتها في محافظة إربد من وجهة نظر المشرفين المنسقين للبرنامج 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 لمدى تأثير البرنامج على أدائه. تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الأساسية والثانوية والحكومية في محافظة إربد، وتكونت عينة الدراسة من (278) فرداً ما نسبته 90.6% من مجتمع الدراسة، منهم (254) مديراً ومديرة و (24) منسقا ومنسقة موزعين على ست مناطق تعليمية في محافظة إربد.

تم جمع البيانات باستخدام استبانته 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 ست مجالات. توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:-

1. إن لبرنامج تطوير الإدارة المدرسية تأثيراً بدرجة كبيرة في أداء المديرين في جميع مجالات الدراسة وعليها مجتمعة.
2. أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المشرفين المنسقين وتقديرات المديرين، ولا توجد فروق 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 الإجرائي.

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

دراسة دروزة (2003)

الهدف من هذه الدراسة هو التحقق من مدى اتخاذ مدير المدرسة في وكالة الغوث الدولية للقرارات التطويرية في أربعة مجالات تتعلق بعناصر العملية التعليمية: البيئة المدرسية والتلميذ، المعلم، والمنهاج. تكون مجتمع الدراسة من مديري ومديرات المدارس في وكالة الغوث الدولية في منطقة نابلس، وقد تم أخذ عينة عشوائية من مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة نابلس من فلسطين بلغت (26) مديراً ومديرة من أصل (40). ولتحقيق هذا الهدف، استخدمت استبانته قاست قدرة المدير على اتخاذ القرارات التطويرية في المجالات الأربعة المذكورة. وقد أظهرت نتائج الدراسة:-

1. أن مديري المدارس يتخذون القرارات التطويرية بنسبة لا بأس بها، حيث بلغت هذه النسبة (83,2%)، في حين بين تحليل التباين للمقاييس المعاد أن أعلى القرارات التطويرية كانت تلك المتعلقة بمجال التلميذ. يليه على التوالي القرارات المتعلقة بمجال المعلم، ثم مجال البيئة المدرسية، في حين كانت أدنى القرارات التطويرية هي التي تتعلق بمجال المنهاج المدرسي.
2. أن سنوات الخبرة في مجال الإدارة المدرسية أولاً، ومجال الخبرة في سلك التربية والتعليم ثانياً، لها أثر في اتخاذ المدير القرارات التطويرية، حيث وجد أن المدير الذي مضى عليه في الإدارة المدرسية بخاصة، وفي سلك التربية والتعليم بعامة، عشر سنوات فأكثر، كان أقدر على اتخاذ القرارات التطويرية، من مدير حديث العهد الذي لم يمض عليه في مركزه أكثر من تسع سنوات.

دراسة الرويلي (2003)

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء تصورات القادة التربويين في السعودية لمدى توافر عناصر الإدارة المدرسية الفعالة ومدى الأهمية المستقبلية لهذا العناصر للإدارة المدرسية في المدارس الثانوية في السعودية. وحاولت الدراسة الكشف عن اتجاهات القادة التربويين نحو التغيير والتطوير التنظيمي في مناطقهم. تكون مجتمع الدراسة من جميع القادة التربويين في إدارات التعليم في شمال المملكة العربية السعودية بينما تكونت عينة الدراسة من (211) فرداً من مديري التعليم ونوابهم ورؤساء أقسام الإشراف والمشرفين التربويين ومديري

المدارس الثانوية. استخدم الباحث في هذه الدراسة ثلاث استبيانات لغرض جمع المعلومات، اشتملت على (75) فقرة في صورتها النهائية موزعة على خمسة مجالات. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. جاء ترتيب مجالات الدراسة الخمسة من حيث درجات توافر عناصر الإدارة المدرسية في المدارس الثانوية في شمال المملكة العربية السعودية، مرتبة تنازلياً: مجال كفايات ومهارات التنظيم والتنسيق المدرسي الفعال، ثم تلاه مجال كفايات ومهارات الاتصال واتخاذ القرارات المدرسية، ثم تلاه مجال القيادة أو التوجيه المدرسي الفعال، ثم مجال الكفايات والمهارات المتعلقة بالرقابة والتقويم، وأخيراً مجال كفايات ومهارات التخطيط التربوي الفعال.
2. أما من حيث مدى أهمية توافر عناصر الإدارة المدرسية الفعالة في المستقبل، فقد بينت النتائج أن مجالات الأداة جميعها قد حصلت على متوسطات حسابية عالية جداً.
3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات (مدير المدرسة) من جهة ومتوسطات تقديرات (مدير تعليم ونائبه، ورئيس قسم إشراف ومشرف تربوي) وذلك لصالح فئة (مدير تعليم ونائبه، ورئيس قسم ومشرف تربوي) عند مجالات المقارنة جميعها، والأداة ككل لاستبانته مدى توافر عناصر الإدارة المدرسية في الوقت الحالي، و حول مدى أهمية توافر عناصر الإدارة المدرسية الفعالة في المستقبل بين المتوسط الحسابي لتقديرات فئة مدير تعليم ونائبه، والمتوسط الحسابي لتقديرات فئة مدير مدرسة وذلك لصالح فئة مدير تعليم.
4. وجود فروقات دالة إحصائية تعزى إلى متغير الخبرة العملية عند المجالين: الرابع والخامس وذلك لصالح فئتي الخبرة الإدارية (6-10 سنوات) وأكثر من (10) سنوات، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند بقية المقارنات مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي عند جميع مجالات الدراسة. وقد كشفت اتجاهات أفراد العينة نحو التغيير والتطوير التنظيمي، عن اتجاهات إيجابية.
5. كما بينت النتائج وجود علاقات ارتباطية بين مجالات أداة مدى توافر عناصر الإدارة المدرسية في الوقت الحالي، واتجاهات القادة التربويين نحو التغيير والتطور التنظيمي على جميع مجالات الدراسة وكذلك على الأداة ككل.

دراسة عماد الدين (2003)

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء فاعلية برنامج "تطوير الإدارة المدرسية" كأحد أبرز برامج التطوير التربوي، بدلالة مدى قدرته على تحقيق هدفه الرئيسي المتمثل في: إعداد مدير المدرسة ليصبح أداة التغيير داخل

المجتمع المدرسي، وقياس مدى نجاح البرنامج في تمكين مديري المدارس المشاركة فيه من أداء الكفايات المرتبطة بقيادة التغيير والإبداع، وتوفير المناخ المناسب لذلك، ومعالجة مقاومة التغيير والتعامل معها. ركزت الدراسة على المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في الأردن التي طبقت برنامج "تطوير الإدارة المدرسية" داخلها، واستنتجت المدارس التابعة للقطاع الخاص. اقتصرته هذه الدراسة على مديري المدارس المشاركة في البرنامج وأعضاء هيئة العاملين فيها الذين شاركوا في البرنامج وعاصروه منذ بداية تطبيقه في مدارسهم، باعتبارهم تمكنوا من اكتساب المعارف والخبرات والمهارات المخطط تنميتها لديهم من خلال فعاليات البرنامج. اهتمت الدراسة بالتعرف على واقع تطبيق البرنامج في المدارس المشاركة فيه من خلال تطبيق أدوات عدة هي: إستبانات قيادة التغيير لاستقصاء وجهات نظر: مديري المدارس، وهيئة العاملين فيها، والمشرفين المنسقين للبرنامج، والتي شملت: (24) مديراً، و(671) معلماً، و(23) مشرفاً منسقاً داخلها، بحيث شملت المقابلة، (3) مديرين، و(24) معلماً، كما لجأت الدراسة إلى مراجعة الوثائق والسجلات لجمع البيانات المتصلة بإعداد الخطط التطويرية للمدرسة، وتوزيع الأدوار ووصف المهام للعاملين والمجالس المدرسية، ولم تستخدم الدراسة أسلوب الملاحظة إلا بشكل عرضي أثناء تطبيق الإستبانات أو المقابلات في المدارس.

خلصت الدراسة إلى أن إستراتيجية قيادة التغيير المتبناة في المدارس الأردنية المشاركة في تنفيذ برنامج تطوير الإدارة المدرسية المتميزة في تطبيقه، تتسجم بملامحها وخصائصها وأبعادها الرئيسية مع الأدب التربوي والدراسات المتخصصة في هذا المجال عالمياً، وتتفق مع مرجعيات البرنامج وغاياتها الرئيسية محلياً. توصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات المقترحة ومنها: مقترحات خاصة بتفعيل قيادة التغيير في المؤسسة التعليمية، ومقترحات إجرائية لتفعيل برنامج تطوير الإدارة المدرسية" والتغلب على معوقاته. وأوصت الدراسة بصورة خاصة بضرورة التوسع في تطبيق البرنامج ليشمل مدارس المملكة جميعها، وفق خطة مرحلية مدروسة، توخياً لتعميم الفائدة التربوية وتبادلها، وارتقاء بمضمون البرنامج وفعالياته وفقاً لحاجات الفئات المستهدفة، وفي ضوء المستجدات التربوية.

دراسة غرايبة (2003)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى توافر عناصر المدرسة الفعالة في مدارس شمال الأردن كما يتصورها أعضاء مجالس الآباء والمعلمين، والمشرفون التربويون، وبيان أثر الوظيفة على مدى توافر هذه العناصر. تكون مجتمع الدراسة من جميع المدارس الحكومية في إقليم الشمال بالأردن 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. ومن نتائج هذه الدراسة:

1. حصلت المجالات (القيادة الإدارية الفعّالة، 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 عناصر المدرسة الفعّالة على درجة توافر متوسطة من وجهة نظر المشرفين التربويين.
2. إن هناك فروقا دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في درجة توافر عناصر المدرسة الفعّالة بين أعضاء المجالس، وبين المشرف التربوي على جميع المجالات والأداة ككل. وأن الفروق كانت لصالح أعضاء المجالس، لحصولهم على متوسطات حسابية أعلى من المشرفين التربويين. هناك توافق ضعيف بين أعضاء المجالس وبين المشرفين التربويين.
3. وقد استنتج الباحث أن مجالي القيادة الإدارية الفعّالة والمعلم الفعال موجودان في المدارس بدرجة كبيرة أما المجالات المتمثلة بالتفاعل مع المجتمع المحلي، والمناخ التنظيمي المدرسي الإيجابي، والتسهيلات المدرسية، والتقويم فهي موجودة بدرجة متوسطة.

دراسة الماجدي (2003)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على خصائص المدرسة الابتدائية الفعّالة من وجهة نظر كل من مديري ومعلمي محافظة حفر الباطن في المملكة العربية السعودية، وكذلك التعرف على الفروق في وجهة نظرهم في خصائص المدرسة الفعّالة والى معرفة الفروق ذات الدلالة وفقاً لمؤهلهم العلمي وسنوات خبرتهم. تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري 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، إلا أن عدد الذين استجابوا من المديرين (77) مديراً، وعدد الذين استجابوا من المعلمين (347) معلماً. لتحقيق هدف الدراسة فقد تم تطوير إستبانة خاصة تضمنت سبعة مجالات لتعرف خصائص المدرسة الفعّالة. ومن نتائج الدراسة:

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 الفعّالة، 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 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 للمديرين). و عدا مجال علاقة المدرسة مع المجتمع المحلي بالنسبة للمعلمين.
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، سلوكيات المعلمين، المناخ المدرسي، علاقة 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، سلوكيات المعلمين، المناخ المدرسي، فعاليات القيادة التعليمية والإشراف على التعليم.

دراسة البرعمي (2005)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية المدرسة الأساسية الحكومية في سلطنة عمان من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين وإلى التعرف على أثر كل من طبيعة العمل والجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمنطقة التعليمية على فاعلية المدرسة الأساسية. تكونت 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 من مئة فقرة، موزعة على سبعة مجالات وقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي لقياس مستوى الفاعلية. توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. أن درجة فاعلية المدرسة الأساسية من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين كانت عالية وفي جميع مجالات الفعالية، عدا مجالي علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي، ومجال المناخ المدرسي، إذ كانت فاعليتها متوسطة من وجهة نظر المشرفين.

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

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

4. وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05=\alpha$) لجميع مجالات الفاعلية، عدا مجالي سلوك المعلمين، ومجال تحصيل الطلبة، تعزى لمتغير المنطقة التعليمية وكانت تلك الفروق لصالح المنطقة التعليمية.

دراسة أبو لبدة (2006)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تصورات وتقديرات مشرفي ومديري ومعلمي وطلبة الثاني الثانوي في مدارس القدس وضواحيها لخصائص المدرسة الفعالة، ودرجاتي المأمول والمتوافر من هذه الخصائص في مدارسهم. كما هدفت إلى بيان أثر كل من المؤهل العلمي، التخصص، سنوات الخبرة، الجنس، الجهة المشرفة، على تصوراتهم وتقديراتهم لدرجة أهمية الخصائص، ودرجة توافرها في مجالات المدرسة الفعالة. تكون مجتمع الدراسة من أربع فئات: مشرفين ومدراء ومعلمين وطلبة الصف الثاني عشر (التوجيهي) للعام الدراسي 2004-2005 في مدارس القدس وضواحيها. وقد تم اعتماد عينة قصديه من جميع المشرفين والمشرفات وعددهم (38) مشرفاً ومشرفة وعينة عشوائية من الفئات الأخرى. طور الباحث استبانته تكونت من (84) خاصية موزعة على أربعة مجالات. توصل الباحث إلى النتائج التالية:

1. حصلت خصائص المدرسة الفعالة المأمولة بصورة عامة على درجة تقدير عالية جداً من وجهة نظر فئات عينة الدراسة، حيث حصل مجال التسهيلات المدرسية(الموقع، البناء، المرافق) على أعلى درجة تقدير، ثم تلاه مجال المعلم الفعال، فمجال المخرجات، فالإدارة الفعالة، فالعلاقات الإنسانية.

2. حصلت خصائص المدرسة الفعالة المتوافرة على درجة تقدير متوسطة في أغلبها من وجهة نظر المشرفين والطلبة، بينما حصلت على درجة تقدير عالية في أغلبها من وجهة نظر المديرين والمعلمين.
3. كان متوسط تقديرات فئات العينة لخصائص المدرسة الفعالة المتوافرة بدرجة متوسطة، حيث كان أعلاها مجال المعلم الفعال، تلاه تنازلياً مجال المخرجات، فالإدارة الفعالة، فالتسهيلات المدرسية، فالعلاقات الإنسانية، وجميعها بدرجة متوسطة.
4. وجدت فروق بين تقديرات المستجيبين في جميع مجالات الدراسة لخصائص المدرسة الفعالة المتوافرة، وكانت الفروق لصالح المدير والمعلم في مجالات: الإدارة الفعالة، والمعلم الفعال، والتسهيلات المدرسية. أما مجالاً العلاقات الإنسانية والمخرجات فكانت لصالح المديرين. كذلك كانت فروق الدرجة الكلية لصالحهم أيضاً ثم تلاهم المعلمون والطلبة، فالمشرفون.
5. وجدت فروق بين درجات تقديرات المستجيبين للخصائص المأمولة وبين تقديرات للخصائص المتوافرة في جميع مجالات المدرسة الفعالة وعلى الدرجة الكلية، حيث كان مستوى الدلالة الإحصائية صفرًا لكل منها أي أقل من مستوى $(\alpha=0.05)$.

دراسة العسيلي (2007)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فعالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة في مدينة الخليل، ودرجة تقدير مديري ومعلمي المدارس حول فعالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة في مدارسهم باختلاف متغيرات الدراسة. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (256) مديراً ومعلمة من المدارس الثانوية في مدينة الخليل بفلسطين، للفصل الدراسي الثاني لعام (2006) ولتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة بتطوير إستبانه وفقاً للأدب التربوي. توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

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

دراسة أحمد (2007)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على السلوك القيادي الممارس في المدارس الثانوية الحكومية رام الله البيرة كما يراه المعلمون، والتعرف على مدى ممارسة المدير المبتدئ والمدير الخبير لأبعاد القيادة الفعالة في هذه المدارس. وبيان أثر متغير الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة لدى المعلم على ممارسة المدير المبتدئ والمدير الخبير لأبعاد القيادة الفعالة. والتعرف على الفروق في ممارسة أبعاد القيادة لدى المدير المبتدئ والمدير الخبير. وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية حيث بلغ عدد المدارس المختارة (42) مدرسة حكومية ، (20) مدرسة مديرها مبتدئ و (22) مدرسة مديرها خبير وعدد المعلمين والمعلمات في مدارس المدير المبتدئ (153) معلماً في مدارس المدير الخبير (190) معلماً. ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد استبانته شملت على (58) فقرة ومجالاتها: الاتصال و التواصل، والتمكين، واتخاذ القرار، وحل المشكلات . وكانت النتائج كالتالي:

1. كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط إجابات المعلمين عند المدير المبتدئ تعزى للمؤهل العلمي.
2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية للجنس فيما يتعلق بممارسة المدير المبتدئ لأبعاد القيادة الفعالة لصالح الإناث، ولسنوات الخبرة للمدير للمبتدئ لصالح الفترة من (1-5) سنوات و(15) سنة فأعلى.
3. كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط إجابات المعلمين عند المدير الخبير تعزى للمؤهل العلمي. وقد قبلت الفرضية الصفرية الرابعة.
4. 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.
5. توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى المعلمين الذين يعملون لدى المدير المبتدئ والمدير الخبير، ويعزى هذا الفرق لصالح المدير الخبير.

2.2.2 الدراسات الأجنبية

دراسة واطسن (Watson,1994)

هدفت هذه الدراسة معرفة الأهمية التي يوليها مدرء المدارس لعلامات الاختبارات كأدوات لقياس فعالية المدرسة، وللمساواة والأداء والتحسين وإتقان المخرجات كعناصر في فعالية المدرسة وكذلك لمعرفة فيما إذا كانت الخصائص والميزات التي تتمتع بها المدرسة تؤثر على مدارك المدرء تجاه المساواة والأداء والتحسين والإتقان، وإذا ما كان بمقدرة المدرء إن يميزوا المدارس التي يختلف أداؤها وفقاً للمقاييس الأربعة لفعالية المدرسة (المساواة، الأداء، التحسين، والإتقان). تكون مجتمع الدراسة من مدرء ومديرات المدارس الابتدائية (من الروضة وحتى السادس) في ولاية نيويورك ، بينما تكونت العينة من (350) مديراً ومديرة من مدرء هذه المدارس. وقام الباحث بتطوير إستبانة تم توزيعها بالبريد على أفراد العينة المشاركين بالطريقة العشوائية. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. إن مدرء المدارس فضلوا أساليب أخرى غير علامات الاختبارات لقياس مخرجات فعالية المدارس.
2. لم يكن هناك اتفاق حول الأساليب البديلة عن علامات الاختبارات فكل مدير كان يرى أسلوباً مختلفاً للقياس.
3. خصائص المدرسة لم تغير من مدارك المدرء تجاه المساواة والأداء والتحسين والإتقان.

4. استطاع المدراء أن يميزوا الأساليب الأربعة لقياس فعالية المدارس.

دراسة برديو (Perdue,1997)

هدفت الدراسة لتقييم العلاقة بين إعداد وتأهيل مدراء المدارس الابتدائية الحكومية في مجال الإدارة التعليمية وفعالية المدرسة. وقد طور الباحث استبانته وزعت على عينة من المعلمين العاملين في المدارس التي أجريت عليها الدراسة بلغت (15988) معلماً لمعرفة آرائهم تجاه فعالية مدارسهم من خلال الإجابة عن الاستبانة التي تتعلق بأداء مدراء مدارسهم. اشتملت الإستبانة على (25) فقرة تتعلق بالقيادة التعليمية للمدراء وعلاقتها بفعالية المدرسة. وكانت العوامل المستقلة هي الدرجة الجامعية للمدير، التخصص وتلقيه لإعداد وتأهيل في مجال الإدارة. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1. من وجهة نظر المعلمين، لم تكن هناك علاقة بين الدرجة العلمية والتخصص الرئيسي لمدير المدرسة بفعالية مدرسته.

2. لم يكن هناك علاقة بين إعداد المدراء في الإدارة التربوية وفعالية المدرسة. وقد أوصت الدراسة بضرورة إعداد برامج تأهيل تربوية في مجال الإدارة أكثر فعالية من برامج التأهيل الموجودة حالياً وذلك لإعداد المدراء كقادة تعليميين بهدف تحسين فعالية مدارسهم.

دراسة لاجرسن (Lagrosen,,1999)

هدفت هذه الدراسة للتعرف على تأثيرات استخدام (Total Quality management)TQM (إدارة الجودة الشاملة) في المدارس وذلك لمعرفة إذا ما كان هذا الأسلوب ملائم ومفيد أم لا. كما هدفت الدراسة لمعرفة كيف يمكن تنفيذ أساليب TOM في المدارس بشكل ملائم. وتكونت عينة المدارس من أربعة مدارس في ستوكهولم السويدية من المدارس التي تستخدم أسلوب TQM واستخدم الباحث أسلوب المراقبة وإجراء المقابلات المعمقة، وإجراء المقابلات مع مجموعات مصغرة (Focus-group) وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: إن استخدام أساليب TQM تزيد من مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين والى استخدام أساليب اتصال أفضل على كافة المستويات وخصوصاً مع الأهالي وأولياء الأمور، والى تعزيز التعاون بين مختلف أقسام المدارس، كما إن هذه الأساليب تحسن من أساليب إدارة المدرسة، وإتباع طرق تقييم أكثر فعالية، وزيادة قدرة العاملين في المدرسة على تنفيذ الأعمال.

دراسة راتر (Rutter ,1999)

هدفت الدراسة إلى التعرف إذا ما كان مدرء المدارس يدعمون التطوير المهني للمعلمين- وإذا ما يقدمون لهم الدعم والمتابعة والفرص ليستخدموا ما لديهم من معلومات حول المادة الدراسية وأساليب التعلم داخل الصف. واستخدم الباحث أسلوب دراسة الحالة حيث تم إجراء المقابلات والمراقبة لفريقيين من المعلمين ومدرائهم. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1. هناك حاجة لأن يبني مدرء المدارس مفهوماً أكثر فاعلية عن التطوير المهني للمعلمين كي يتطوروا في عملهم وكي يتم تعزيز تعلم الطلبة وهذا يتطلب من المدرء خلق بيئة زمالة تتسم بالتعاون وتشجيع المعلمين مع التكامل والاستقصاء، وتشجيع المعلمين على الأدوار القيادية. كما ويعمل المدرء الناجحون على خلق جو من الثقة وتحديد الأدوار وإيجاد الطرق لربط مصالح المعلمين بمصالح الطلبة.
2. ثقافة المدرسة التي يخلقها المدرء تعتبر أحد الأمور الأساسية لتعزيز التعلم.
3. يستطيع القائد الجيد أن يصنع رسالة المدرسة وفلسفتها للتركيز على طاقات العاملين معه لخلق بيئة تفيد الجميع كما تفيد الأفراد.
4. تشجيع المعلمين على تطوير أنفسهم مهنيًا بتوفير دورات تدريبية مهنية ملائمة لهم وتشجيعهم على الاستفادة مما يكتسبوه من هذه الدورات من معرفة وأساليب لتحقيق مزيد من الفوائد للطلبة.

دراسة ديمري وآخرون (Demary J.L. et al, 2000)

أجرى ديمري وآخرون (2000) دراسة بعنوان "الممارسات الفعالة في مدارس فرجينيا" وقد هدفت الدراسة للتعرف على الممارسات الفعالة التي تؤدي إلى نجاح الطلبة من وجهة نظر المعلمين، وإعداد دليل بأفضل "الممارسات" التي يمكن استخدامها كمصدر لجميع المدارس. وتكونت عينة الدراسة من (26) مدرسة من ثماني مناطق في ولاية فرجينيا تم اختيارها عشوائياً من بين المدارس التي كان أداء طلابها مرتفعاً في الامتحانات الرسمية في العامين الدراسيين 1998/1997 ، و 1999/1998 واشتملت العينة على ثلاث مدارس ثانوية، وسبع مدارس إعدادية و(16 مدرسة أساسية) استخدم الباحثون أسلوب المقابلة كمنهج للدراسة حيث أجريت مقابلات مع فريق من المعلمين ومدير المدرسة وأحد المشرفين من مكتب التربية المشرف على المدرسة وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: الممارسات الفعالة التي اعتبرها المعلمون ذات أهمية بالغة وتؤدي إلى تحسين التحصيل الدراسي للطلبة هي: التقييم، وإعداد المنهاج، وضع خطة للمنهاج وطريقة السير فيه، وتحليل المعلومات والبيانات، استراتيجيات التدخل وعلاج الضعف عند الطلبة، وأسلوب القيادة والدافعية لدى الطلبة. ومن بين هذه الممارسات تبين أن أسلوب القيادة هو الخاصة ذات التأثير الأكبر من وجهة نظر القائمين على العملية التعليم.

دراسة رينولدز (Reynolds,2001)

قام رينولدز بمراجعة سلسلة من الأبحاث التي أجريت في الولايات المتحدة خلال العقود الثلاث الأخيرة من القرن العشرين (1979-1988-1993) والتي تناولت موضوع فعالية المدارس كما يلي:

1. إن المدرء الأكفاء يقدمون أنماط قيادة ملائمة ومتوازنة مستخدمين هياكل رسمية وغير رسمية، ويشركون المعلمين بالسلطة وتكون لديهم الرغبة في التجاوب مع أي مقترحات للتغيير يقدمها أشخاص من خارج المدرسة. أما المدرء غير الأكفاء فكان يظهر لديهم أنماط قيادية غير مستقرة يغيرونها من وقت لآخر، ويستخدمون الهياكل التنظيمية الرسمية أكثر من غير الرسمية، ويعانون من قلة مشاركة العاملين معهم، ويترددون بالاتصال بالوالدين وبأعضاء المجتمع أو بمؤسسات الإصلاح التعليمي الخارجية.
2. أن نتائج التحصيل الدراسي للطلبة في المدارس الثانوية كانت أفضل عندما عمل المدرء على تبني سياسة مشددة في الإدارة وعندما كانوا يشركون المعلمين في المهام الإدارية.
3. إن أهم خصائص الإدارة الفعالة هي "القيادة الهادفة للعاملين في المدرسة" وذلك عندما يفهم المدير حاجات المدرسة ويشترك بفاعلية في نشاطات المدرسة، ويعمل على تقاسم السلطة والنفوذ مع معلميه واستشارتهم وخصوصاً في مجال إعداد الخطط وتخطيط المنهاج. واستخلص الباحث بعض الخصائص التي تميز الإدارة الفعالة ومنها:
 1. الإحساس بالرسالة: المدرء الأكفاء لديهم رسالة واضحة يسعون لتأديتها.
 2. إشراك الآخرين: بمعنى أن المدرء يؤمنون بأسلوب المشاركة.
 3. الاهتمام بالتعليم: ويعني أن مدير المدرسة يؤمن أن التعليم هو الهدف الأساسي للمدرسة.
 4. الإشراف ومراقبة مستوى أداء المعلمين: القيادة الفعالة تعني التدخل المباشر للمدير في الحياة المدرسية وذلك من خلال المراقبة الشخصية والمتكررة لأداء المعلمين والمعلمات.
 5. الإشراف على تعيين واستبدال المعلمين: حيث يشرف المدير أو المديرية على عملية اختيار معلمين أكفاء وتحسين المعلمين الأقل كفاءة.
 6. التوجه الأكاديمي: التركيز على النواحي الأكاديمية كإحدى الخصائص التي تتمتع بها الإدارة الفعالة.
 7. التوقعات العالية: حث المعلمين لأن يكون لديهم توقعات عالية من طلابهم.
 8. المراقبة والتقييم: استخدام نظام للمراقبة والتقييم في إدارة المؤسسات التعليمية يمثل

أيضاً إحدى خصائص القيادة الفعالة.

دراسة برين وآخرين (2001, O' Brein&Droper)

أجرى الباحثان دراسة بعنوان تطوير قيادات فعالة للمدارس وقد هدفت الدراسة للتعرف على تأثيرات عقد دورات التأهيل للمدراء لجعلهم أكثر كفاءة، ومدى تأثير دورات التأهيل على رفع مستوى كفاءتهم في إدارة مدارسهم. وقد اشتمل برنامج التأهيل على تأهيل مدراء المدارس في تسع مجالات منها مبادئ الإدارة والمنهاج، والموارد والمصادر والتعامل مع العاملين في المدرسة، والأساليب الإدارية المستخدمة. تكونت عينة الدراسة من (21) مديراً ومديرة من مدراء المدارس الأسكتلندية تراوحت أعمارهم ما بين (34-49) عاماً وعدد سنوات الخبرة في مجال التعليم والإدارة بين (11-26) سنة. واستخدم الباحثان الإستبانة التي وزعت على (21) مدير ومديرة ممن شاركوا في دورة التأهيل لرفع مستوى كفاءتهم الإدارية، واشتملت الإستبانة على تأثير الدورة في رفع مستوى كفاءتهم وما لديهم من معلومات ومعرفة مشتقة من الخبرة، وتأثير الدورة على مهاراتهم واتجاهاتهم الإدارية، وعلى طرق عملهم، وخططهم للمستقبل. كما أجرى الباحثان مقابلات مع المدراء والمديرات المشاركين في الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1. أشار معظم المشاركين إلى أن الدورة كان لها دور وفائدة في توضيح بعض الأفكار لديهم، فقد وجد المدراء إن دورة التأهيل زودتهم بفرصة ليفكروا ويتأملوا بالطرق والأساليب التي يستخدمونها.
2. عززت الدورة من الثقة لدى المدراء بأنهم قادرين على القيام بأعمالهم الإدارية بكفاءة عالية.
3. أشار جميع المشاركين أنهم الآن أصبحوا على معرفة أوسع بخصائص الإدارة الفعالة والقيم التي على الإدارة الفعالة تبنيها.
4. أكثر من نصف المدراء المشتركين (10 مدراء) قالوا أن الدورة طورت كفاءتهم وقدراتهم في المجالات الفنية والتقنية.
5. أشار (12) مدير ومديرة من المشاركين أن الدورة طورت قدراتهم في مجال العلاقات الشخصية.

دراسة هوي وكامبل وبيرلمان (2001, Hoey ,campel,&Perlman)

هدفت هذه الدراسة للتعرف على فعالية أساليب التقويم التي تستخدمها المدارس الفعالة من حيث فعالية هذه الأساليب. حيث قام الباحثون بتحليل التحصيل الدراسي لطلبة الصف الرابع الأساسي في مدارس أربع محافظات مشاركة في دراسة المدارس الفعالة. مدرسة في فيلادلفيا كان يتم فيها تقييم التحصيل الدراسي

طلبة الصف الرابع الأساسي عن طريق اختبار (SAT9) بينما في المدارس الثلاث الأخرى استخدم اختبار Texas Assessment Of Academic Skills (TAAS) وهو اختبار تم تطويره لتقييم درجة تحقيق الطلاب للأهداف المعلن عنها. وقد هدفت الدراسة للتعرف على أوجه الشبه في الاختبارات المستخدمة لتقييم التحصيل الدراسي للطلاب. وأستخدم الباحثون المنهج الوصفي لتحليل الاختبارات حيث تم تحديد الأهداف التي تقيسها الاختبارات. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. اختبارات التقييم التي تستخدمها المدارس الفعالة هي اختبارات مقننة تم صياغتها وتطويرها بدقة لقياس أهداف محددة معلن عنها مسبقاً.
2. تعتمد اختبارات التقييم التي تستخدمها المدارس الفعالة على مقياس قدرة الطلاب على التفكير الناقد والتفكير الإبداعي وليس على الاستظهار والحفظ.
3. هنالك أوجه شبه بين الاختبارات التي تستخدمها المدارس الفعالة.

دراسة شيلر (Schiller,2002)

هدفت الدراسة للتعرف على الدور الذي تلعبه الإدارة المدرسية في استخدام تكنولوجيا المعلومات داخل مدارسهم وذلك بهدف تحسين فرص التعلم. و للتعرف على الدور الذي تلعبه إدارة المدرسة في إحداث تغييرات ناجحة في مدارسهم. تكونت عينة الدراسة من (12)مديراً ومديرة من المدارس الابتدائية في إحدى مقاطعات أستراليا، منهم (7) مدرء يعملون في المدارس الحكومية، و(5) مدرء يعملون في المدارس الكاثوليكية الخاصة. وكانت المقابلة هي أداة الدراسة التي استخدمها الباحث حيث أجريت مقابلة مع كل مدير. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. على الرغم من أن استخدام تكنولوجيا المعلومات تمثل أولوية في جميع المدارس المشاركة في الدراسة وعلى الرغم من أن الحكومة الاسترالية/ والمدارس الكاثوليكية الخاصة/ توفر الأموال والدعم اللازم لذلك-فقد كان هناك اختلافات ملحوظة ما بين مدرسة وأخرى بين غرفة صف وأخرى في استخدام تكنولوجيا المعلومات للأغراض الإدارية ولأغراض التعليم والتعلم.
2. أشار كل مدير ومديرة في المدارس المشاركة أن جميع المعلمين في مدارسهم يستخدمون تكنولوجيا المعلومات مع وجود اختلافات بين معلم وآخر من حيث الكفاءة في استخدام تكنولوجيا المعلومات ومن حيث النشاطات التعليمية التي يستخدم فيها تكنولوجيا المعلومات.

3. اختلفت النشاطات التعليمية التي استخدم فيها المعلمون تكنولوجيا المعلومات، فجميع المعلمين في المدارس المشاركة وفروا فرصاً لجميع التلاميذ للتعلم باستخدام تكنولوجيا المعلومات مثل استخدام نظام معالجة الكلمات. إلا أن بعض المعلمين كانوا قادرين على توسيع استخدام تكنولوجيا المعلومات داخل صفوفهم فعملوا تلاميذهم على استخدام إستراتيجيات أخرى مثل Point Power ونشاطات حل المشكلات.

4. لم يكن هناك أدلة في جميع المدارس على استخدام تكنولوجيا المعلومات في المجالات الإدارية سوى في مجال إعداد قوائم الحاسوب بأسماء طلبة كل صف وتسجيل الحضور والغياب لكل طالب، كما توجهت بعض المدارس لاستخدام الحاسوب للاحتفاظ بسجل علامات الطلاب.

5. أشار المدراء إلى أن معظم المعلمين ما زالوا في المرحلة الأولى من مراحل استخدام تكنولوجيا المعلومات لأغراض التعليم والتعلم. وعدد قليل نسبياً من المعلمين كان يستخدم تكنولوجيا المعلومات لتعليم التلاميذ على حل المشاكل أو لتعليم التلاميذ القيام بمهام حقيقية في مختلف المواد التعليمية.

دراسة هاريس ودي وهادفيلد (Harris, Day, & Hadfield,2003)

هدفت الدراسة للتعرف على الخصائص التي تميز المدارس الفعالة من وجهة نظر كافة الأطراف المشاركة في العملية التعليمية داخل المدرسة (مدير، معلم، وطالب، وأهالي، وأعضاء من المجتمع)، كما هدفت للمقارنة بين القيادة الفعالة في المدارس الابتدائية والثانوية وكذلك مدارس الريف والمدن من خلال توقعات وآراء المعلمين. تكونت الدراسة من 12 مدرسة تم اختيارها بناء على أربعة أبعاد:

1. المرحلة التعليمية (أساسية، وثانوية، وطلاب من ذوي الحاجات الخاصة).

2. موقع المدرسة في المجتمع (الريف، والمدن، والضواحي...).

3. سنوات الخبرة، وسمعة المدير

4. مدراء أعتبرهم زملاءهم على أنهم قادة أكفاء.

واستخدم الباحثون أسلوب المقابلة مع مدراء المدارس والمعلمين والطلاب، منها مقابلات فردية وجماعية في (12) مدرسة. وبينت نتائج الدراسة أن كافة الأطراف المشتركة في العملية التعليمية: مدير، معلم، وطالب، وأهالي، وأعضاء من المجتمع-لديهم خصائص مشتركة يرون أن المدير الكفاء يتسم بها. فقد بينت نتائج الدراسة أن المدير الكفاء هو مدير مفكر متأمل، مهتم بالجميع وحريص على المصلحة-من ذوي المبادئ العالية-يركز على البعد الإنساني في إدارته. ويعطي الأولوية للقيم الشخصية مع الاهتمام بالقيم الثقافية - وذلك أكثر من اهتمامهم بالتغيير الهيكلي.

دراسة برين ومورفي (O' Brein&Murphy,2003)

هدفت الدراسة إلى تقييم مدرء المدارس في مجال مهاراتهم في العلاقات الشخصية. وقد هدفت الدراسة لتقييم قدرات وكفاءة مدرء المدارس في أسكتلندا في مجال العلاقات الشخصية. وللتعرف على القدرات التي يتحلى بها المدرء الأكفاء التي تساعد في تقديم تعليم ذو جودة عالية لكل تلميذ في المدرسة بحيث يتم تحسين مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ. وقد سعت الدراسة للتعرف على الأعمال التي يقوم بها المدرء، والوظائف الرئيسية التي يقومون بها وكيف ينفذونها. وتعكس هذه الأهداف القيم المهنية لمدير المدرسة، ومدى التزامهم بالتعلم وتطويره، ومهاراته في الوظائف الأساسية لقيادة وإدارة المدرسة مثل كيفية التعامل مع موظفيه والعاملين معه، والقدرات العقلية والقدرات في العلاقات الشخصية التي تجعل من المدير أكثر كفاءة. والقدرات والمهارات التي هدفت الدراسة معرفة مدى توفرها لدى مدرء المدارس:

1. قدراتهم ومهاراتهم في العلاقات الشخصية على خلق بيئة ايجابية والمحافظة عليها.
2. القيم والعمل من خلال فريق.
3. قدراتهم العقلية: التفكير بشكل استراتيجي ، تحديد وحل المشكلات.

تكونت عينة الدراسة من (54) مدير ومديرة مدرسة من المدارس الثانوية والأساسية في اسكتلندا. واستخدم الباحثان أسلوب المراقبة وإجراء المقابلات للتعرف على قدرات ومهارات المدرء في تنفيذ مهامهم الإدارية. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1. المدرء الأكفاء قادرون على خلق بيئة ايجابية من العلاقات ما بين الإدارة والمعلمين والمحافظة عليها من خلال إشراك المعلمين في الإدارة وزيادة نفوذهم.
2. لدى المدرء الأكفاء قيم تحثهم على العمل من خلال فريق بدلاً من الإنفراد بالأعمال الإدارية.
3. يتمتع المدرء الأكفاء بقدرات عقلية تساعد في تبني إستراتيجيات ناجحة وفي تحديد المشاكل في مدارسهم والتوصل لحلول ناجحة لها.

دراسة ماتيجا (Mateja ,2004)

هدفت الدراسة للتعرف على أساليب ضبط النظام المستخدم في المدارس لتحديد أي منها هو الأكثر فعالية في مجتمع ديمقراطي. وقد اشتملت الدراسة على عينة من (55) معلماً ومعلمة، يعلمون تلاميذاً تتراوح أعمارهم ما بين (11-14) عاماً، و (245) طالباً وطالبة من طلاب الصفين السادس والثامن. واستخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

5. الأساليب السائدة في ضبط النظام في المدارس في سلوفينيا هي أساليب تشتمل على درجة عالية من سيطرة المعلم، وعدم قدرة الطلبة على الاستقلال بسلوكياتهم وان هذه الأنواع من أساليب ضبط النظام تتوافق مع المبادئ الديمقراطية.
6. كان أكثر أسلوب يستخدمه المعلمون في ضبط النظام داخل المدرسة هو تنفيذ القوانين المدرسية في حال ارتكاب الطلاب لمخالفات.
7. تراوحت أساليب ضبط النظام ما بين: توبيخ شفوي، توجيه إنذار كتابي للطلاب، توبيخ شديد اللهجة من مدير المدرسة ونقل الطالب إلى صف آخر أو حتى نقله إلى مدرسة أخرى.
8. أكثر الأساليب المستخدمة لضبط النظام كانت التوبيخ الشفوي شديد اللهجة، من مدير المدرسة أو مربي الصف. وأقلها التوبيخ الخفيف اللهجة على شكل توجيه نصائح.

دراسة روبرتسون وآخرون (Robertson, Gradt, Fluck & Webb,2005)

هدفت الدراسة لتحديد مدى دمج تكنولوجيا المعلومات في عملها وتحديد إذا ما كان هذا الدمج قد أثر على طريقة الإدارة والتنفيذ الفعال للبرامج والأعمال. وتكونت عينة الدراسة من (65) فرداً من العاملين في (50) مدرسة في استراليا. واستخدم الباحثون المقابلة وكانت المدارس المشاركة تشتمل المدارس الحكومية والمدارس المسيحية التابعة للكنيسة الكاثوليكية لتمثل شرائح مختلفة من السكان من حيث المستوى الاقتصادي والاجتماعي وكذلك من حيث التوزيع الجغرافي في مختلف المناطق الاسترالية كما تراوحت المدارس من حيث حجمها ما بين مدارس صغيرة يتعلم فيها (100) طالب وطالبة وبين مدارس كبيرة يصل عدد طلابها إلى (600) طالب وطالبة. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1. استخدام تكنولوجيا المعلومات في المدارس يتطلب وجود شراكة بين عدد من الجهات التربوية وغير التربوية العاملة في مجال الاتصالات.
2. هناك اختلاف ذو دلالة إحصائية بين المدارس في مدى استخدامها لتكنولوجيا المعلومات
3. هناك اختلاف ذو دلالة بين المدارس في استخدامها للحاسوب داخل الصف لأغراض التعليمية وكأسلوب من أساليب التدريس.
4. كلما كانت الإدارة المدرسية أكثر فعالية وكفاءة كلما ازداد استخدام تكنولوجيا المعلومات في المدرسة سواء في الأعمال الإدارية والسكرتارية أو كجزء من المنهاج المدرسي أو كأحد أساليب التعليم التي يستخدمها المعلمون.

5. لم يكن هناك علاقة بين استخدام الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات بين حجم المدرسة ونوع الجهة المشرفة عليها وموقعها الجغرافي (ريف أو مدن).

6. استخدام تكنولوجيا المعلومات داخل المدرسة يزيد من فعالية الأعمال الإدارية والأعمال السكرتارية وكذلك من تحقيق مستوى تعليمي أفضل.

دراسة دائرة التعليم البريطانية (The British Education Department, 2006)

هدفت هذه الدراسة التعرف على تأثير استمرارية التطوير المهني للمعلمين لزيادة فعالية مدارسهم. وكذلك للتعرف على الفوائد التي يحققها التطوير المهني للمعلمين وتشجيع المعلمين على الالتحاق ببرامج التطوير المهني ومعرفة كيف يمكنهم الاستفادة من هذه البرامج وتطبيق ما تعلموه في مدارسهم. كما هدفت الدراسة لتطوير قدرات المدارس لإعداد برامج تطوير مهني لمعلميها بحيث تستخدم المدرسة الأموال الممولة إليها في أمور تزيد من فعاليتها. تكونت عينة الدراسة من (13) مدرسة ثانوية، و(14) مدرسة أساسية، ومدرستين خاصة . استخدمت الاستبانة كأداة في الدراسة واشتملت على فقرات لتحديد حاجات المعلمين، طرق إشباع حاجاتهم، والبرامج والنشاطات المتنوعة التي يجب أن تشتمل عليها برامج التطوير المهني، وكيفية مراقبة تقدم المعلمين وتقييم تأثير التطوير المهني. من نتائج الدراسة:

1. تكون برامج التطوير المهني أكثر فعالة في المدارس التي يفهم مدراءها العلاقة بين الأهداف المراد تحقيقها والبرامج التي يجب على المعلمين الالتحاق بها.

2. يعطي مدراء المدارس الفعالة دوراً رئيساً في مدارسهم لإعداد برامج التطوير المهني والالتحاق المعلمين بها.

3. معلمو وموظفو المدارس الفعالة يلتحقون ببرامج تطوير مهني ذات جودة عالية يتم اختيارها وفقاً لخطة معدة مسبقاً لتشتمل على نشاطات ومواد تحقق حاجات المعلمين وما لديهم من نقص في المعرفة والأساليب.

4. المدارس التي صممت برامج تطوير مهني بفاعلية ودمجتها في خططها المصممة لزيادة فعالية المدرسة تحسن فيها مستوى التعليم.

دراسة فنسنت وآخرون (Vincent, et-al , 2006)

هدفت هذه الدراسة للتعرف على الخطط التي تستخدمها مدارس المرحلة الإعدادية (المتوسطة) في ولاية Tennessee الأمريكية من أجل تحسين مستوى أداء هذه المدارس ومستوى العمل فيها وتحقيق نتائج تعلم أفضل. تكونت عينة الدراسة من (17) مدرسة من مدارس المرحلة المتوسطة وطور الباحثون إستبانته وزعت على عينة من (493) معلماً ومعلمة. وإستبانته وزعت على (35) مدير ومديرة. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1. تركز الخطط في المدارس الناجحة على الأهداف الأكاديمية.
2. تعمل المدارس الفعالة على إقامة علاقة قوية مع أولياء الأمور.
3. وجود إدارة مدرسية فعالة.

دراسة صن وجنج (Sun,& Jong,2007)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العوامل التي تؤثر سلباً أو ايجاباً على فعالية المدارس في هولندا. ولتحقيق الهدف المذكور أعلاه تم استخدام نموذج Sun مع 10 عوامل و 48 مؤشر لتحديد وتقييم 3 برامج هولندية كبيرة. أظهرت النتائج أن العوامل التي تساعد في نجاح هذا البرنامج هي:

1. التقييم الخارجي والوكلاء الخارجيين.
2. الهدف المحلي الموضوع من حيث مخرجات الطالب.
3. دعم مادي وزمني وبشري مناسب.
4. تحسين المدارس
5. مصداقية المدرسة.
6. عدم ثبات المعلمين والمستشارين في المدارس.

دراسة مستري وجروبر (Raj Mestry& Grobler,2007)

أجريت هذه الدراسة في جنوب إفريقيا وهدفت إلى التعرف على العوامل التي تساهم بمشاركة فعالية الوالدين في التعليم. كما هدفت للكشف عن أهمية مشاركة أولياء الأمور وتحديد مدارك المعلمين تجاه العوامل التي تعزز من مشاركة أولياء الأمور بطريقة فعالة. استخدم الباحثان الإستبانة كأداة للدراسة للتعرف على آراء المعلمين ووجهات نظرهم تجاه العوامل التي تعزز من المشاركة الفعالة لأولياء الأمور في العملية التعليمية في المدارس. تكونت عينة الدراسة من (307) معلماً ومعلمة، (75 معلماً و 232 معلمة)، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. على الرغم من أن القوانين في جنوب أفريقيا تنص على ضرورة المشاركة الفعالة لأولياء الأمور كشركاء في العملية التعليمية في المدارس، فليس جميعهم يشاركون بشكل هادف في تعليم أطفالهم.
2. نسبة حضور أولياء الأمور للاجتماعات في المدارس في جنوب أفريقيا قليلة.
3. قلة مشاركة أولياء الأمور في تمويل المشاريع وقلة اهتمام الكثيرين منهم في الأعمال المدرسية والواجبات البيتية لأطفالهم.
4. تلعب طرق الاتصال بأولياء الأمور دوراً هاماً في المشاركة الفعالة لهم في الأمور التعليمية ونشاطات المدرسة.
5. الاتصال الفعال بين أولياء الأمور والمعلمين ضروري لتحديد حاجات الطلاب
6. قلة الاتصال بين الأهالي والمعلمين وخصوصاً الذين لا يدركون أهمية مشاركة الأهالي في العملية التعليمية وغير المؤهلين للعمل مع أولياء الأمور هي بعض المعوقات التي تعيق المشاركة الفعالة لأولياء الأمور.
7. لتحقيق مشاركة فعالة لأولياء الأمور في العملية التعليمية لا بد من التعاون ما بين أولياء الأمور والمعلمين والمدراء، ولا بد من اعتبار أولياء الأمور شريكاً مساوياً لباقي الأطراف في العملية التعليمية سواء من حيث خبراتهم أو من حيث ثقة الأطراف بقدراتهم وبما يطرحونه من أهداف. وكذلك شريكاً في تحديد ورسم الأهداف.

دراسة هاردم وآخين (Hardam, Abd-Kadir, & Smith, 2008)

هدفت هذه الدراسة إلى الإطلاع على التقارير والتحقيقات التي أجريت في الصفوف ومدى التفاعل داخل حجرات الدراسة في المدارس النيجيرية وكان الغرض منها تحديد القضايا الرئيسية التي تؤثر في أنماط التفاعل في صفوف الدراسة بين الطالب والمعلم، وتقترح الدراسة أن قياس التفاعل داخل صفوف الدراسة يلعب دوراً مهماً في تحسين نوعية التعليم والتعلم. خاصة في الأجواء التي يكون فيها أساليب التعلم

والتدريبات للمعلمين محددة، استندت الدراسة على تحليل للتفاعلات وتسجيلات الفيديو (42) حصة، و(59) إستبانه للمعلمين لمنطقة شمال نيجيريا. كشفت النتائج عدم فاعلية شرح المعلم المعتمدة على التلاوة والحفظ عن ظهر قلب مع عدم الاهتمام للتأكد من فهم الطالب. كان التطبيق الأوسع لهذه النتائج والآنح في المدارس الابتدائية بسبب تطبيق نظام التدريب الفعال.

دراسة واهلستروم ولويس(2008,Wahlstrom&Louis)

هدفت هذه الدراسة والتي كانت بعنوان "كيف يرى المعلمون القيادة المدرسية: أدوار المجتمع المهني والثقة والفعالية والمسؤولية المشتركة" وقد هدفت الدراسة للتعرف على الدور الرئيسي الذي تلعبه القيادة في دعم التحصيل الدراسي للطلاب وكيف ينظر المعلمون إلى الإدارة. وقد هدفت الدراسة كذلك لفحص العوامل المختلفة التي تؤثر على التعامل ما بين المدير والمعلمين والعلاقات بين المعلمين والمعلمات لمعرفة تأثير هذه العلاقات على الممارسات التعليمية للمعلمين. تكونت عينة الدراسة من (4165) معلماً ومعلمة يعملون في الصفوف من الروضة وحتى الثاني عشر يعملون في الولايات المتحدة. واستخدمت إستبانه اشتملت على أسئلة حول المدارس الفعالة اليوم. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. يوجد ثلاثة أنواع من السلوكيات التعليمية: الممارسة العصرية النموذجية، التعليم المركز والممارسات المرنة- حيث ظهرت هذه كعوامل قوية لوصف الممارسات الفعالة للمعلم. وأن وجود قيادة مشتركة ومجتمع مهني يؤثر على مدى قوة كل متغير من المتغيرات التعليمية الثلاث. وعلاوة على ذلك فإن تأثير ثقة المعلمين بالمدير تصبح أقل أهمية، عند وجود قيادة مشتركة ومجتمع مهني. والكفاءة الذاتية مؤشر للتنبؤ بالتعليم المركز، إلا أن لها قيمة أقل في التنبؤ عن السلوك التعليمي. كما أن سنوات خبرة المعلم كان لها تأثير واضح على ممارسة التعليم. ولكن لا يوجد نماذج مميزة وواضحة تغير من المستوى الذي يؤثر فيه مدير المدرسة الابتدائية أو الثانوية على سلوكيات المعلم في التعليم.

2. أن زيادة معرفتنا بما يعمله القادة وكيف أن لهم تأثير على السلوكيات التعليمية للمعلمين، سيقودنا لفهم أفضل لكيفية أن القيادة لها علاقة مباشرة في تحسين التحصيل الدراسي للطلاب. وتزودنا هذه النتائج بصورة أفضل عن التفاعلات بين المدير والمعلم وبين المعلم والمعلمة. هذه التفاعلات التي تدعّم التعلم وتجعلنا أقرب نحو تحديد العلاقة بين القيادة والتعلم.

دراسة جوكي (Gokec,2009)

هذه الدراسة بعنوان "سلوك مدراء المدارس الابتدائية التركية في عملية التغيير" وقد هدفت الدراسة للحصول على معلومات عن آراء معلمي المدارس الابتدائية والمدراء حول السلوك الذي يظهر لدى مدراء المدارس الابتدائية في عملية التغيير. فالتغيرات التكنولوجية والاقتصادية تؤثر على المجتمعات وتحدث تغييراً في التعليم، ويقضي مدراء المدارس الابتدائية وقتاً وجهداً لإدارة التغيير في مدارسهم. وتساهم هذه الدراسة في خلق إدارة أفضل للمدارس التركية الابتدائية وذلك بتحديد سلوك مدراء المدرسة الابتدائية في عملية التغيير. وقد تكونت عينة الدراسة من (80) مدير من مدراء المدارس الابتدائية و (280) معلماً مدرسة ابتدائية في مدينة Cappadocian في ولاية Nevsehir وتحدث مدراء المدرسة والمعلمين عن سلوكياتهم في عملية التغيير على أنها مرضية بشكل عام. إلا أن الدراسة توصلت إلى وجود اختلاف ذو دلالة بين آراء المعلمين وآراء مدراء المدارس، ويتوقع المعلمون من المدراء أن يظهر لديهم سلوك أكثر فعالية في عملية التغيير. وتفترض النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن إزالة المعوقات الناتجة عن التمييز العنصري بين الذكور والإناث عند اختبار وتعيين مدراء المدارس، وتوفير التعليم العالي من ماجستير ودكتوراه لمدراء المدارس وتطبيق برنامج تعليمي قائم على أساليب تشتمل على التحسينات ستساهم في إدارة أكثر فعالية في المدارس.

دراسة وليام وآخرون (Williams, Tabernik,Krivak 2009)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إذا كان مدراء المدارس لديهم تأثير ذو دلالة على تعلم الطلبة. قليل من الباحثين يؤيدون الاعتقاد أن مدير المدرسة يمكن أن يحدث تحسينات على التحصيل الدراسي للطلاب. وقد تشكل إتحاد معلمي العلوم والرياضيات (SMART) في شمال شرقي ولاية اوهايو عام 1998 ولديه اعتقاد أن المدراء يمكنهم إحداث تأثير ملحوظ على تعلم الطلبة. وقد هدف هذا الإتحاد إلى خلق تحسين مستمر في التحصيل الدراسي للطلاب في مادتي الرياضيات والعلوم. وقد تراوح جمهور الناخبين للإتحاد في المدن ما بين (4000) و(76.500) شخص في كل مدينة. وقاد مدراء SMART ودعموا المبادرات التي شارك فيها المدراء والمعلمون. وقد أبدى المدراء التزاماً ودعموا لزيادة نفوذ المعلمين للقيام بتغيير وتزويدهم بأدوات وأساليب تعليم فعالة. ومن نتائج الدراسة:

1. أمور تتعلق بأساليب القيادة لدى المدراء: يعمل المعلمون ومدراء المدارس على تحديد مدى اهتمام المشرف التربوي في المنهاج الجديد واستراتيجيات التعليم. وقد قام المشرفون في SMART لقيادة ودعم المبادرات التي شارك فيها مدراء المدارس والمعلمون خلال السنوات السبع الأولى من نشوء الإتحاد. وقد التزم المشرفون ودعموا المعلمين لإحداث تغييرات وزودوهم بأدوات وأساليب تعليم فعالة.

- وقد تغلب المشرفون على مخاوف الفشل بأن زدوا المدراء والمعلمين بمهارات تحليل المعلومات واستخدام هذه المعلومات لتحسين استراتيجيات التعليم.
2. أن المدراء يتجاوزون مع المتطلبات الخارجية الجديدة التي تطالب بالمساءلة وتحديد أولويات التعليم وزيادة الميزانيات لدعم هذه الأولويات وزيادة الاهتمام بتحليل المعلومات وإعطاء أولويات لتوظيف مساعدين يدعمونهم في عملهم.
3. ومع قيادة المشرفين للعملية فقد تولى مدراء المدارس في اتحاد SMART القيادة في تحليل المعلومات وزادوا من نفوذ معلمهم لتبني استراتيجيات تعليم أدت إلى تحسين التحصيل الدراسي للطلاب.

تعليق على الدراسات السابقة :

تبين من خلال استعراض الدراسات العربية والأجنبية أن مفهوم المدارس الفعالة مفهوم متعارف عليه وشائع ، تسعى إلى تحقيقه الكثير من المدارس، والذي بدوره يؤدي إلى الحصول على نتائج تربوية أفضل إلا أنه يحتاج إلى قناعة بضرورة التغيير وفهم واضح لخصائص المدارس الفعالة. ومن خلال هذه الدراسات تبين ما يلي:

تناولت بعض هذه الدراسات موضوع خصائص المدارس الفعالة والعوامل التي تميزها، مثل: دراسة صبحا(1991)، وشعبان(1993)، وطناش(1993)، والعرافى والعمرى(2001)، وأبو لبدة (2006)، ورينولدس (Reynolds,2001) ، وهاريس وآخرون (Harris,2002)، وصن (Sun,2007).

تطرفت بعض الدراسات إلى مجالات المدارس الفعالة والتي تعددت وتنوعت وكان من أهمها القيادة التعليمية الفعالة، والمعلم الفعال، والمناخ المدرسي، وتحصيل التلاميذ وتصميم أعمالهم، والتوقعات العالية، وعلاقة المدرسة مع المجتمع المحلي، والبيئة المدرسية.

بعض الدراسات أشارت إلى وجهات نظر تقديرات المدراء والمعلمين والطلاب لدرجة فاعلية المدارس منها دراسة حداد (1993) والبرعمي (2003)، وبرين (Brein&Draper ,2001) حيث اختلفت بعضها فيما يتعلق بأثر بعض المتغيرات الشخصية مثل الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة، المسمى الوظيفي في تقديراتهم لفاعلية المدارس وخصائصها.

أشارت بعض الدراسات لأهمية برامج التطوير التربوي وأثرها على تحسين نوعية العملية التعليمية والتي تؤدي بالوصول إلى المدارس الفعالة من خلال تطوير المعلمين والمنهاج والبناء المدرسي وتنمية التفكير العلمي والاتجاهات الإيجابية نحو التعليم ومنها دراسة عماد الدين (2003)، ودروزة (2003)، ومنصور (1995)، وعميرة (2002).

ركزت الدراسات الأجنبية على مجالات محددة للمدارس الفعالة ومنها دراسة واطسن (Watson,1994) والتي أشارت إلى أدوات قياس فعالية المدرسة وتم التمييز بين الأساليب الخاصة لقياس ذلك. وأما دراسة روتر وآخرون (Rutter et-al,1999) فقد أشارت إلى دور المدراء بدعم التطوير المهني للمعلمين، ودراسة هوي وآخرون (Hoey et-al,2001) والتي أشارت إلى فعالية أساليب التقويم التي تستخدمها المدارس الفعالة. وأما دراسة شيلر (Schiller,200) ، وروبرتسون وآخرون (Robertson et al,2005) فقد أكدت على دور التكنولوجيا في تحسين فرص التعلم.

إن الدراسة الحالية اتفقت مع معظم الدراسات السابقة بالمنهج المستخدم بالدراسة وهو المنهج الوصفي وكذلك باعتماد الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، كما وأن هذه الدراسة اتفقت مع الدراسات السابقة في تحديد معظم مجالاتها، ومنها العلاقات المدرسية، البيئة المدرسية، جودة عملية التعليم والتعلم، أساليب وأدوات التقويم المستخدمة بالمدرسة، واستخدام التكنولوجيا في عملية التعليم والتعلم. كما أن معظم الدراسات السابقة استخدمت الاستبانة كأداة للبحث مع اختلاف فئات المستجيبين والمدارس موضوع البحث.

إن نتائج العديد من الدراسات التي تناولت موضوع المدارس الفعالة توصلت إلى أهمية انتماء المعلمين إلى المدرسة، والسعي لتطويرهم المهني المستمر، مما يؤثر إيجاباً في زيادة تحصيل الطلبة والحصول على توقعات عالية. وأهمية أن تكون القيادة المدرسية قوية وعادلة، وأن يستطيع القائد الجيد توجيه طاقات المعلمين لخلق بيئة تعليمية تعلمية تفيد الجميع، ولتحقيق أفضل النتائج المدرسية.

الفصل الثالث منهج الدراسة وإجراءاتها

1.3 منهج الدراسة

2.3 مجتمع الدراسة

3.3 عينة الدراسة

4.3 أدوات الدراسة

1.4.3 وصف الأدوات

2.4.3 صدق أدوات الدراسة

3.4.3 ثبات أدوات الدراسة

5.3 إجراءات الدراسة

6.3 متغيرات الدراسة

7.3 المعالجة الإحصائية

3. الفصل الثالث:

منهج الدراسة وإجراءاتها

في هذا الفصل وصفاً لمنهج الدراسة وإجراءاتها، كما واشتمل الفصل على عرض لمجتمع الدراسة، وعينتها، وأداتها، وطريقة تصميمها، وتطويرها، وإجراءات التحقق من الصدق، والثبات للأداة، وكذلك إجراءات تطبيق الدراسة، والمعالجات الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات.

1.2 منهج الدراسة

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة هذه الدراسة .

2.3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع أولياء أمور الطلبة، والمعلمين، والقادة التربويين في ال مدارس المشاركة في برنامج شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم للعام الدراسي 2008/2009. ويبين

الجدول رقم (1.3) توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المدرسة وفئة المستجيب وذلك وفقاً للإحصائيات التي تم الحصول عليها من إدارة كل مدرسة بناء على الكتاب المدرج في الملحق رقم (1).
جدول رقم (1.3): توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المدرسة وفئة المستجيب.

فئة المستجيب	المدرسة	أولياء أمور	معلمون	قادة تربيون
هيرمان جماينر قرية الأطفال SOS		265	38	5
الفرير الثانوية		620	42	10
طاليتا قومي		370	52	10
الروم الأورثودكس (الرعاة)		400	39	10
الروم الكاثوليك		321	40	4
المجموع		1976	211	39

3.3 عينة الدراسة

تم إختيار عينة طبقية عشوائية من المعلمين وأولياء الأمور بلغت (168) معلماً بنسبة 80% ، و(988) ولي أمر تقريباً بنسبة 50% ، بينما ضمت الدراسة كافة القادة التربويين في المدارس المشاركة في برنامج شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم للعام الدراسي 2009/2008 ، وقد استجاب للدراسة (104) معلماً، و(497) ولي أمر ، و(36) قائداً تربوياً وهم مجموع الأفراد الذين تم تحليل استجاباتهم ، ويبين الجدول رقم (2.3) توزيع هؤلاء الأفراد حسب المدرسة وفئة المستجيب.

جدول رقم (2.3): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المدرسة وفئة المستجيب.

فئة المستجيب	المدرسة	أولياء أمور	معلمون	قادة تربيون
هيرمان جماينر قرية الأطفال SOS		78	29	4
الفرير الثانوية		135	21	9
طاليتا قومي		83	13	10
الروم الأورثودكس (الرعاة)		73	10	9
الروم الكاثوليك		128	31	4
المجموع		497	104	36

جدول (3.3): الأعداد والنسب المئوية لخصائص عينة الدراسة من القادة التربويين حسب متغيرات الخبرة في التدريس والمؤهل العلمي

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الخبرة في التدريس	أقل من 5 سنوات	6	16.67
	من 5- 10 سنوات	9	25.00
	10 سنوات فأكثر	21	58.33
	المجموع	36	100
المدرسة	الفرير الثانوية	9	25.00
	الروم الأرثوذكس	9	25.00
	الروم الكاثوليك	4	11.11
	طاليتا قومي	10	27.78
	هيرمان جماينر قرية الأطفال SOS	4	11.11
	المجموع	36	100

جدول (4.3): الأعداد والنسب المئوية لخصائص عينة الدراسة من المعلمين حسب متغيرات الخبرة في التدريس والمدرسة.

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الخبرة في التدريس	أقل من 5 سنوات	28	26.92
	من 5- 10 سنوات	22	21.15
	10 سنوات فأكثر	54	51.92
	المجموع	104	100.00
المدرسة	الفرير الثانوية	21	20.19
	الروم الأرثوذكس	10	9.62
	الروم الكاثوليك	31	29.81
	طاليتا قومي	13	12.50
	هيرمان جماينر قرية الأطفال SOS	29	27.88
	المجموع	104	100

جدول (5.3): الأعداد والنسب المئوية لخصائص عينة الدراسة من أولياء الأمور .

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
المدرسة	الفرير الثانوية	135	27.16
	الروم الأرثوذكس	73	14.69
	الروم الكاثوليك	128	25.75
	طاليتا قومي	83	16.70
	هيرمان جماينر قرية الأطفال SOS	78	15.69
	المجموع	497	100

4.3 أدوات الدراسة

لتحقيق أغراض هذه الدراسة والإجابة على أسئلتها قامت الباحثة باستخدام أداتين في الدراسة الأولى لجمع البيانات من أولياء الأمور والثانية لجمع البيانات من المعلمين والقادة التربويين. وفيما يلي وصف للأداتين.

1.4.3 وصف الأداتين

1. الأداة الأولى الموجهة للمعلمين والقادة التربويين: تم اعتماد أداة الدراسة (إستبانة) المدرجة في مشروع شبكة المدارس النموذجية (MSN) لقياس مدى توفر عناصر المدرسة الفعالة والاتجاهات المستقبلية نحو التطوير في المدارس المشاركة في هذا البرنامج في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين والقادة التربويين. تكونت الإستبانة من (45) فقرة في شكلها الأولي موزعة على المجالات السبعة التالية: التخطيط المدرسي، والعلاقات المدرسية، وإدارة الموارد المدرسية، وجودة عملية التعليم والتعلم بالمدرسة، والبيئة المدرسية، وأساليب وأدوات التقويم المستخدمة بالمدرسة، وإستخدام التكنولوجيا بالمدرسة، في شكلها النهائي والتي تكونت من (50) فقرة ، ويوضح الملحق رقم (2) هذه الإستبانة.
2. الأداة الثانية الموجهة إلى أولياء الأمور: تم اعتماد أداة الدراسة (إستبانة) 1 خاصة بأولياء الأمور المدرجة في مشروع شبكة المدارس النموذجية (MSN) لقياس مدى توفر عناصر المدرسة الفعالة

والاتجاهات المستقبلية نحو التطوير في المدارس المشاركة في هذا البرنامج في محافظة بيت لحم من وجهة نظر أولياء الأمور. تكونت الإستبانة من (29) فقرة في شكلها الأولي موزعة على المجالات السبعة السابق بيانها، ويوضح الملحق رقم (3) هذه الإستبانة في شكلها النهائي والتي تكونت من (41) فقرة.

2.4.3 صدق أداتي الدراسة

وقد تم التأكد من صدق أداتي الدراسة بطريقتين:

الأولى: قامت الباحثة بعرض الأداتين على عشرة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال الإدارة التربوية وأساليب التدريس من العاملين في جامعة القدس ، وجامعة القدس المفتوحة، يوضحه الملحق رقم(4) وهذا للحكم على أداة الدراسة وملاءمتها وقد تم الأخذ بالتوصيات المشتركة بينهم ، حيث اعتمدت الفقرات التي اتفق عليها (6) محكمين فأكثر وعليه، جرى تعديل على بعض فقرات إستبانة أولياء الأمور فأصبح عددها 41 فقرة بدلاً من 29 وأما إستبانة المعلمين والقادة التربويين فأصبحت (50) فقرة بدلاً من 45، وقد تمثلت التعديلات بتجزئة بعض الفقرات تلاشياً لازدواجية الأهداف، كما تم توحيد أسلوب الصياغة فأصبحت كافة عبارات الإستبانة تبدأ بفعل مضارع.

الثانية: تم حساب الاتساق الداخلي لفقرات الأداة بحساب معامل ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية للأداة، ويوضح ذلك الملحق رقم(5) بفروعه حيث لوحظ أن معاملات الارتباط كانت متفاوتة وتراوحت بين (0.33) و(0.9) ودالة إحصائياً.

3.4.3 ثبات أداتي الدراسة

تم حساب ثبات أداتي الدراسة باستخراج معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alfa) للاتساق الداخلي.

1) للقادة التربويين والمعلمين

تمّ التحقق من ثبات أداة الدراسة وبلغت قيمة الثبات (0.81) وبذلك تتمتع الأداة بدرجة عالية من الثبات كما في الجدول (6.3).

جدول (6.3): نتائج معامل كرونباخ ألفا لثبات أداة الدراسة للقادة التربويين والمعلمين.

معامل الثبات لمدى الاتجاهات المستقبلية نحو التطوير	معامل الثبات لمدى توافرها في المدرسة حالياً	المجال
0.89	0.89	التخطيط المدرسي
0.65	0.89	العلاقات المدرسية
0.78	0.80	الموارد المدرسية
0.87	0.88	جودة عملية التعليم والتعلم في المدرسة
0.69	0.62	البيئة المدرسية
0.87	0.92	أساليب وأدوات التقويم المستخدمة في المدرسة
0.72	0.79	استخدام التكنولوجيا بفعالية في عمليات التعليم والتعلم والإدارة المدرسية
0.80	0.81	الدرجة الكلية

2) لأولياء الأمور

تمّ التحقق من ثبات أداة الدراسة وبلغت قيمة الثبات (0.96) وبذلك تتمتع الأداة بدرجة عالية من الثبات كما في الجدول (7.3).

جدول (7.3): نتائج معامل كرونباخ ألفا لثبات أداة الدراسة المعدة لأولياء الأمور.

معامل الثبات لمدى الاتجاهات المستقبلية نحو التطوير	معامل الثبات لمدى توافرها في المدرسة حالياً	المجال
0.94	0.78	التخطيط المدرسي
0.75	0.83	العلاقات المدرسية
0.86	0.63	الموارد المدرسية
0.87	0.87	جودة عملية التعليم والتعلم في المدرسة
0.96	0.87	البيئة المدرسية
0.85	0.88	أساليب وأدوات التقويم المستخدمة في المدرسة

0.88	0.93	استخدام التكنولوجيا بفعالية في عمليات التعليم والتعلم والإدارة المدرسية
0.90	0.96	الدرجة الكلية

5.3 إجراءات الدراسة

- لتنفيذ هذه الدراسة قامت الباحثة بخطوات محددة ضمن إجراءات الدراسة وهي كالتالي :-
- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من عمادة كلية الدراسات العليا في جامعة القدس يبينه ملحق رقم (6).
 - الحصول على موافقة الجهات المختصة لإتمام الدراسة يبينه الملحق رقم (7).
 - حصر مجتمع وعينة الدراسة.
 - تحضير الإستبانة وعرضها على المحكمين والتوصل الى الصورة النهائية.
 - توزيع الإستبانة على عينة الدراسة.
 - جمع الاستبيانات المعبأة وتحديد الصالح منها للتحليل.
 - تحويل الاستجابات اللفظية إلى استجابات رقمية، حيث أعطيت الاستجابة "بدرجة كبيرة جداً" 5 نقاط ، و"بدرجة كبيرة" 4 نقاط ، و"بدرجة متوسطة" 3 نقاط ، و"بدرجة قليلة" نقطتان ، و"بدرجة قليلة جداً" نقطة واحدة.
 - إدخالها للحاسوب وتفرغ الإجابات وإخضاعها للمعالجة الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج SPSS (statistical package for social sciences).

6.3 متغيرات الدراسة

1.6.3 المتغيرات المستقلة

- 1- متغير فئة المستجيبين (فيما يتعلق بأداة المعلمين والقادة التربويين فقط) وله مستويان وهما:- المعلمون، والقادة التربويون .
- 2- متغير المدرسة وله خمسة مستويات وهي:-
 - مدرسة هيرمان جماينر قرية الأطفال SOS بيت لحم.
 - مدرسة الفرير الثانوية.

- مدرسة طاليتا قومي.
- مدرسة الروم الأورثودكس (الرعاة).
- مدرسة الروم الكاثوليك.

3-متغير الخبرة وله ثلاثة مستويات:- أقل من خمس سنوات ، ومن خمس الى عشر سنوات، وأكثر من عشر سنوات.

2.6.3 المتغير التابع

1- وجهات نظر أفراد عينة الدراسة (المعلمين، والقادة التربويين) ووجهات نظر أولياء الأمور حول مدى توفر عناصر المدرسة الفعالة في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم بحسب فئتهم.

2-وجهات نظر أفراد الدراسة (المعلمين، والقادة التربويين) ووجهات نظر أولياء الأمور في الاتجاهات المستقبلية نحو التطوير في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم بحسب فئتهم.

7.2 المعالجة الإحصائية:

تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات الإستبانة من أجل الإجابة عن كل من الاسئلة التالية الأول، والثاني، والخامس، والسادس، وكذلك استخدم تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA) لفحص الفرضيات: الأولى والثالثة والرابعة والخامسة والسابعة والثامنة المنبثقات عن الأسئلة: الثالث، والرابع، والسابع، والثامن، واستخدم تحليل التباين الثنائي (Two-way ANOVA) لفحص الفرضيتين الثانية والسادسة المنبثقتين عن السؤالين الثالث والسابع وكذلك استخدم معامل الارتباط لفحص صدق فقرات الأداة، ومعامل كرونباخ ألفا لفحص ثبات الأداة، وذلك ضمن برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) Statistical Package for Social Sciences. وللحكم على مدى توفر عناصر المدرسة الفعالة في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم والإتجاهات المستقبلية نحو التطوير. اعتمد المفتاح (المعيار) بحسب المتوسطات الحسابية الآتية:

- المتوسط الحسابي ما بين 1.00-2.33 تكون الدرجة منخفضة.

- المتوسط الحسابي ما بين 2.34 - 3.67 تكون الدرجة متوسطة.
 - المتوسط الحسابي ما بين 3.68 - 5 تكون الدرجة مرتفعة.
- حيث تم الإعتماد على المدى الكلي للفقرات من (1-5) ، وتقسيما إلى ثلاث درجات.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

3.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

4.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

5.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

6.4 النتائج المتعلقة بالسؤال السادس

7.4 النتائج المتعلقة بالسؤال السابع

8.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثامن

نتائج الدراسة

تضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة ، وفيما يلي عرضاً لتلك النتائج

1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ما مدى توفر عناصر المدرسة الفعالة في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم من وجهة نظر أولياء أمور الطلبة فيها؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أولياء الأمور على كل فقرة من فقرات أداة الدراسة، ولكل مجال من مجالاتها السبعة إضافة إلى الدرجة الكلية. ويتضح ذلك من خلال الجداول رقم (1.4)-(4.8).

الجدول(1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات عناصر المدرسة الفعالة في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم من وجهة نظر أولياء الأمور مرتبة تنازلياً.

رقم	المجال	المتوسط	الانحراف	الدرجة
-----	--------	---------	----------	--------

المجال	الحسابي	المعياري	
6	3.78	0.96	أساليب وأدوات التقويم المستخدمة بالمدرسة
7	3.72	0.86	إستخدام التكنولوجيا بفعالية في عمليات التعليم والتعلم والإدارة المدرسية
3	3.63	0.69	إدارة الموارد البشرية
1	3.45	0.61	التخطيط المدرسي
5	3.36	0.74	البيئة المدرسية
2	3.30	0.80	العلاقات المدرسية
4	3.26	0.69	جودة عملية التعليم والتعلم بالمدرسة
	3.48	0.63	الدرجة الكلية

يلاحظ من الجدول (1.4) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية يبلغ (3.48) مما يدل على درجة توفر متوسطة ، حيث أن المجالين السادس والسابع وهما: (أساليب وأدوات التقويم المستخدمة بالمدرسة)، و(استخدام التكنولوجيا بفعالية في عمليات التعليم والتعلم والإدارة المدرسية) قد حازا على متوسطين حسابيين يدلان على درجة توفر مرتفعة لعناصر المدرسة الفعالة ، بينما كان توفر عناصر المدرسة الفعالة في بقية المجالات بدرجة متوسطة .

جدول (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوفر لفقرات مجال التخطيط المدرسي من وجهة نظر أولياء الأمور.

الرقم	العبارة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة توفرها
1	يوجد للمدرسة رؤية تربوية واضحة	1	4.07	1.00	مرتفعة
2	يوجد للمدرسة رسالة واضحة	3	3.37	0.66	متوسطة
3	يتم إعلان مجتمع المدرسة عن رؤيتها ورسالتها بشكل واضح	4	3.32	0.99	متوسطة
4	يتم بناء الخطة بصورة تشاركية لكل من الأطراف المعنية بها	6	2.83	0.98	متوسطة
5	يتم تقويم الخطة المدرسية بشكل دوري	5	3.30	0.79	متوسطة
6	تخدم الخطة المدرسية الغايات التربوية	2	3.77	0.73	مرتفعة
	الدرجة الكلية للمجال		3.45	0.61	متوسطة

يتضح من الجدول (2.4) أن مدى توفر عناصر الفعالية في مجال التخطيط المدرسي لدى مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم من وجهة نظر أولياء الأمور بشكل عام كان بدرجة متوسطة حيث كان المتوسط الحسابي للاستجابة عليها (3.45). وقد حصلت الفقرتان رقم (1) (6) على متوسط حسابي بلغ (4.07) ، (3.77) على التوالي وهذا يدل على درجة توفر مرتفعة ، بينما حصلت الفقرات الأربعة الأخرى على متوسطات حسابية تراوحت بين (3.37) و(2.83) وهي تدل على درجة توفر متوسطة.

جدول (3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوفر لفقرات مجال العلاقات المدرسية من وجهة نظر أولياء الأمور .

الرقم	العبارة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة توفرها
7	يوجد سياسة واضحة للمدرسة لدعم العلاقات الداخلية	4	3.28	1.10	متوسطة
8	يتم تنفيذ أنشطة المدرسة بصورة تشاركية مما يؤدي الى استثمار جميع القدرات المتوفرة	2	3.46	0.93	متوسطة
9	تنسجم العلاقة بين المدرسة والمجتمع بالقوة والمتانة	5	3.26	0.96	متوسطة
10	يتبادل المجتمع والمدرسة المشورة والدعم	1	3.55	1.25	متوسطة
11	يشارك المجتمع المحلي في صناعة القرارات المرتبطة بتحسين الأداء المدرسي	6	2.89	1.05	متوسطة
12	يتم تنظيم آليات الاتصال والتواصل بشكل متطور	3	3.40	1.17	متوسطة
	الدرجة الكلية للمجال		3.30	0.80	متوسطة

يتضح من الجدول (3.4) أن مدى توفر عناصر الفعالية في مجال العلاقات المدرسية لدى مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم من وجهة نظر أولياء الأمور على جميع الفقرات كان بدرجة متوسطة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (3.55) و(2.89).

جدول (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوفر لفقرات مجال إدارة الموارد المدرسية من وجهة نظر أولياء الأمور .

الرقم	العبارة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة توفرها

13	تتابع المدرسة جاهزية مواردها المادية وصلاحياتها للاستخدام	4	3.32	0.81	متوسطة
14	تتسم الأمور المالية بالتوثيق الدقيق	2	3.79	0.85	مرتفعة
15	يتسم تعامل الإدارة مع المعلمين بروح الفريق	1	3.80	1.03	مرتفعة
16	يتم تفعيل لجان مختلفة لتحقيق الأهداف المدرسية	3	3.55	1.09	متوسطة
	الدرجة الكلية للمجال		3.63	0.69	متوسطة

يتضح من الجدول (4.4) أن مدى توفر عناصر الفعالية في مجال إدارة الموارد البشرية لدى مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم من وجهة نظر أولياء الأمور للفقرتين (13) و(16) كان بدرجة متوسطة حيث كانت المتوسطات الحسابية لها (3.32) و(3.55)، بينما حصلت الفقرتان (15) و(14) على أعلى متوسطين حسابيين بلغا على التوالي (3.38) و(3.79) ويدلان على درجة توفر عالية.

جدول (5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوفر لفقرات مجال جودة عملية التعليم والتعلم بالمدرسة من وجهة نظر أولياء الأمور.

الرقم	العبارة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة توفرها
17	تمثل جودة التعليم هدف المدرسة الاستراتيجي	3	3.70	1.04	مرتفعة
18	تتوقع المدرسة اداءات عالية من الطلبة	2	3.76	0.99	مرتفعة
19	تتابع المدرسة أداء الطلبة بشكل مستمر	1	3.80	1.12	مرتفعة
20	تنوع المدرسة في الأنشطة غير الصفية	6	2.81	0.71	متوسطة
21	تشارك جميع الأطراف المعنية في تنفيذ الأنشطة الصفية	4	3.04	0.85	متوسطة
22	يوجد تقويم مستمر للأنشطة غير الصفية	5	2.90	0.75	متوسطة
	الدرجة الكلية للمجال		3.26	0.69	متوسطة

يتضح من الجدول (5.4) أن مدى توفر عناصر الفعالية في مجال جودة عملية التعليم والتعلم بالمدرسة لدى مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم من وجهة نظر أولياء الأمور على ثلاثة فقرات هي (20) و(21) و(22) كان بدرجة متوسطة حيث بلغت المتوسطات الحسابية لها (2.81) و(3.04) و(2.90)، كما حصلت الثلاث فقرات الأخرى (19) و(18) و(17) على أعلى متوسطات حسابية بلغت على التوالي (3.80) و(3.76) و(3.70) ويدل هذا على درجة توفر عالية.

جدول (6.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوفر لفقرات مجال البيئة المدرسية من وجهة نظر أولياء الأمور .

الرقم	العبارة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة توفرها
23	يتوفر في المدرسة مناخ يعزز انتماء العاملين فيها	2	3.83	0.89	مرتفعة
24	تشجع سياسة المدرسة العاملين للمحافظة على مقتنياتها	1	4.01	1.44	مرتفعة
25	يتوفر في المدرسة مناخ يعزز انتماء الطلبة فيها	3	3.52	1.01	متوسطة
26	تعلم المدرسة عن حقوق الطلبة بشكل يؤدي الى تطبيقها	9	2.87	1.18	متوسطة
27	يحافظ الطلبة على مقتنيات المدرسة ومرافقها	5	3.37	1.03	متوسطة
28	تتسم المدرسة ببيئة مادية صديقة للطفل	7	3.03	0.87	متوسطة
29	توفر المدرسة بيئة نفسية واجتماعية جذابة للطلاب	8	2.89	0.99	متوسطة
30	يتم تنفيذ البرامج التعليمية في المدرسة بطرق محببة للطلبة	4	3.41	1.09	متوسطة
31	يشجع المناخ المدرسي على المشاركة الواسعة في الإدارة	6	3.35	0.92	متوسطة
	الدرجة الكلية للمجال		3.36	0.74	متوسطة

يتضح من الجدول (6.4) أن مدى توفر عناصر الفعالية في مجال البيئة المدرسية لدى مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم من وجهة نظر أولياء الأمور على 7 فقرات هي (25) و(26) و(27) و(28) و(29) و(30) و(31) كان بدرجة متوسطة حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه الفقرات بين (2.87) و(3.52). بينما حصلت الفقرتان (23) و(24) على أعلى متوسطين حسابيين بلغا على التوالي (4.01) و(3.83) ويدلان على درجة توفر عالية.

جدول (7.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوفر لفقرات مجال أساليب وأدوات التقويم المستخدمة بالمدرسة من وجهة نظر أولياء الأمور .

الرقم	العبارة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة توفرها
32	تستخدم الدراسة أدوات متنوعة لتقويم مختلف الأهداف	3	3.76	1.18	مرتفعة
33	يوجد للمدرسة إجراءات محددة لتقييم الطلبة ومتابعتهم	2	3.82	1.03	مرتفعة

34	تتحمل المدرسة مساعلة عالية تجاه نجاح الطلبة	5	3.58	1.11	متوسطة
35	يتم اعتماد نتائج التقويم في المدرسة كجزء من عملية تعديل الأداء وتحسينه	4	3.74	1.40	مرتفعة
36	تعلن المدرسة عن نتائج التقويم لكافة الأطراف المعنية	1	4.02	1.08	مرتفعة
الدرجة الكلية للمجال					
			3.78	0.96	مرتفعة

يتضح من الجدول (7.4) أن مدى توفر عناصر الفعالية في مجال العلاقات المدرسية لدى مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم من وجهة نظر أولياء الأمور على فقرات المجال كان بدرجة مرتفعة حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (4.02) و (3.58)، مما عدا الفقرة رقم (34) حيث حصلت على متوسط حسابي (3.58) ويدل على درجة توفر متوسطة.

جدول (8.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوفر لفقرات مجال استخدام التكنولوجيا بفعالية في عمليات التعليم والتعلم من وجهة نظر أولياء الأمور .

الرقم	العبارة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة توفرها
37	يوجد في المدرسة تجهيزات تكنولوجية مناسبة	1	4.08	0.85	مرتفعة
38	تطلب المدرسة من العاملين توظيف التكنولوجيا في التعليم	2	3.80	1.10	مرتفعة
39	يوجد في المدرسة كوادر بشرية مؤهلة لتوظيف التكنولوجيا	5	3.35	1.03	متوسطة
40	تستخدم الإدارة المدرسية التكنولوجيا في عملها	4	3.67	0.83	مرتفعة
41	يستخدم الطلبة التكنولوجيا أثناء تعلمهم	3	3.72	1.04	مرتفعة
الدرجة الكلية للمجال					
			3.72	0.86	مرتفعة

يتضح من الجدول (8.4) أن مدى توفر عناصر الفعالية في مجال استخدام التكنولوجيا بفعالية في عمليات التعليم لدى مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم من وجهة نظر أولياء الأمور على أربع فقرات وهي (37) و(38) و(40) و(41) كان بدرجة مرتفعة حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه الفقرات بين (4.08) و (3.67)، بينما يدل المتوسط الحسابي للفقرة (39) وقيمتها (3.35) على درجة توفر متوسطة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

ما مدى توفر عناصر المدرسة الفعالة في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين والقادة التربويين فيها؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين والقادة التربويين على كل فقرة من فقرات أداة الدراسة، ولكل مجال من مجالاتها السبعة إضافة إلى الدرجة الكلية. ويتضح ذلك من خلال الجداول رقم (9.4) - (14.4).

جدول (9.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات عناصر المدرسة الفعالة في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين والقادة التربويين مرتبة تنازلياً.

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة
3	إدارة الموارد المدرسية	3.85	0.58	مرتفعة
4	جودة عملية التعليم والتعلم بالمدرسة	3.72	0.61	مرتفعة
7	إستخدام التكنولوجيا بفعالية في عمليات التعليم والتعلم والإدارة المدرسية	3.63	0.50	متوسطة
2	العلاقات المدرسية	3.62	0.91	متوسطة
1	التخطيط المدرسي	3.51	0.83	متوسطة
5	البيئة المدرسية	3.49	0.94	متوسطة
6	أساليب وأدوات التقويم المستخدمة بالمدرسة	3.46	0.74	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.64	0.46	متوسطة

يلاحظ من الجدول (9.4) أن المجالين الثالث والرابع وهما: (إدارة الموارد المدرسية)، و(جودة عملية التعليم والتعلم بالمدرسة) قد حازا على متوسطين حسابيين يدلان على درجة توفر مرتفعة لعناصر المدرسة الفعالة، بينما كان توفر عناصر المدرسة الفعالة في بقية المجالات بدرجة متوسطة، وفيما يتعلق بالدرجة الكلية فيدل المتوسط (3.64) على درجة توفر متوسطة.

جدول (10.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوفر لفقرات مجال التخطيط المدرسي من وجهة نظر المعلمين والقادة التربويين.

الرقم	العبارة	الترتيب	المتوسط	الانحراف	درجة توفرها
-------	---------	---------	---------	----------	-------------

	المعياري	الحسابي			
1	0.70	4.04	1	يوجد للمدرسة رؤية تربوية واضحة	مرتفعة
2	1.01	3.94	2	يوجد للمدرسة رسالة واضحة	مرتفعة
3	0.73	3.50	8	يتم إعلان مجتمع المدرسة عن رؤيتها ورسالتها بشكل واضح	متوسطة
4	0.72	3.93	3	يوجد للخطة المدرسية أهداف محددة	مرتفعة
5	0.63	3.83	4	تحدد الخطة المدرسية المصادر اللازمة لتنفيذها	مرتفعة
6	0.99	3.59	7	يتم بناء الخطة بصورة تشاركية لكل من الأطراف المعنية بها	متوسطة
7	0.72	3.82	6	يتم تقويم الخطة المدرسية بشكل دوري	مرتفعة
8	0.77	3.87	5	تخدم الخطة المدرسية الغايات التربوية	مرتفعة
	0.58	3.79		الدرجة الكلية للمجال	مرتفعة

يتضح من الجدول (10.4) أن مدى توفر عناصر الفعالية في مجال التخطيط المدرسي لدى مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين والقادة التربويين على ست فقرات وهي (1) و (2) و (4) و (5) و (7) و (8) كان بدرجة مرتفعة حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (4.04) و (3.82)، باستثناء الفقرتين (3) و (6) حيث حصلنا على أدنى متوسطين حسابيين بلغا على التوالي (3.50) و (3.59) ويدلان على درجة توفر متوسطة.

جدول (11.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوفر لفقرات مجال العلاقات المدرسية من وجهة نظر المعلمين والقادة التربويين.

الرقم	العبارة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة توفرها
9	يوجد سياسة واضحة للمدرسة لدعم العلاقات الداخلية	4	3.51	0.83	متوسطة
10	يتم تنفيذ أنشطة المدرسة بصورة تشاركية مما يؤدي الى استثمار جميع القدرات المتوفرة	5	3.44	0.70	متوسطة
11	تتنوع أنشطة المدرسة بحيث تدعم العلاقات بين العاملين والطلبة	3	3.56	0.78	متوسطة
12	تتسم العلاقة بين المدرسة والمجتمع بالقوة والمتانة	2	3.59	0.85	متوسطة

متوسطة	0.87	3.35	6	يتبادل المجتمع والمدرسة المشورة والدعم	13
متوسطة	0.79	3.06	7	يشارك المجتمع المحلي في صناعة القرارات المرتبطة بتحسين الأداء المدرسي	14
مرتفعة	6.11	4.59	1	يتم تنظيم آليات الاتصال والتواصل بشكل متطور	15
متوسطة	0.91	3.62		الدرجة الكلية للمجال	

يتضح من الجدول (11.4) أن مدى توفر عناصر الفعالية في مجال العلاقات المدرسية لدى مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين والقادة التربويين على ست فقرات وهي (9) و (10) و (11) و (12) و (13) و (14) كان بدرجة متوسطة حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (4.59) و (3.06)، بينما حصلت الفقرة السابعة رقم (15) على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.59) ويدل على درجة توفر عالية.

جدول (12.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوفر لفقرات مجال إدارة الموارد المدرسية من وجهة نظر المعلمين والقادة التربويين.

الرقم	العبارة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة توفرها
16	تحتفظ المدرسة بسجلات منظمة توثق مواردها المادية ليسهل استخدامها	2	3.96	0.67	مرتفعة
17	تتابع المدرسة جاهزية مواردها المادية وصلاحياتها للاستخدام	3	3.92	0.69	مرتفعة
18	تتسم الأمور المالية بالتوثيق الدقيق	1	3.97	0.74	مرتفعة
19	يتسم تعامل الإدارة مع المعلمين بروح الفريق	5	3.64	0.65	متوسطة
20	يتم تفعيل لجان مختلفة لتحقيق الأهداف المدرسية	4	3.66	0.95	متوسطة
	الدرجة الكلية للمجال		3.85	0.58	مرتفعة

يتضح من الجدول (12.4) أن مدى توفر عناصر الفعالية في مجال إدارة الموارد البشرية لدى مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين والقادة التربويين على ثلاث فقرات وهي (16) و (17) و (18) كان بدرجة مرتفعة حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (3.97) و (3.92)، بينما حصلت الفقرتان (19) و (20) على أدنى متوسطين حسابيين بلغا على التوالي (3.64) و (3.66) ويدلان على درجة توفر متوسطة.

جدول (13.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوفر لفقرات مجال جودة عملية التعليم والتعلم بالمدرسة من وجهة نظر المعلمين والقادة التربويين.

الرقم	العبارة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة توفرها
21	تمثل جودة التعليم هدف المدرسة الاستراتيجي	3	3.94	0.92	مرتفعة
22	تتوقع المدرسة اداءات عالية من الطلبة	1	4.01	0.68	مرتفعة
23	تتابع المدرسة أداء الطلبة بشكل مستمر	2	3.98	0.91	مرتفعة
24	يوجد للمدرسة خطة للتنمية المهنية للعاملين	6	3.85	0.89	مرتفعة
25	تشارك المدرسة في برامج التنمية المهنية المحلية والخارجية	3	3.94	0.86	مرتفعة
26	تحتفظ المدرسة بوثائق تبين متابعة اثر التدريب على تحسن عملية التعلم	5	3.91	0.94	مرتفعة
27	تنوع المدرسة في الأنشطة غير الصفية	7	3.52	0.99	متوسطة
28	تشارك جميع الأطراف المعنية في تنفيذ الأنشطة الصفية	8	3.42	0.86	متوسطة
29	يوجد تقويم مستمر للأنشطة غير الصفية	9	3.27	1.10	متوسطة
	الدرجة الكلية للمجال		3.72	0.61	مرتفعة

يتضح من الجدول (13.4) أن مدى توفر عناصر الفعالية في مجال جودة عملية التعليم والتعلم بالمدرسة لدى مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين والقادة التربويين على ست فقرات وهي (21) و (22) و (23) و (24) و (25) و (26) كان بدرجة مرتفعة حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (4.01) و (3.85)، بينما حصلت الفقرات (29) و (28) و (27) على أدنى متوسطات حسابية بلغت على التوالي (3.27) و (3.42) و (3.52) وتدل على درجة توفر متوسطة.

جدول (14.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوفر لفقرات مجال البيئة المدرسية من وجهة المعلمين والقادة التربويين.

الرقم	العبارة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة توفرها
30	يتوفر في المدرسة مناخ يعزز انتماء العاملين فيها	6	3.40	0.84	متوسطة
31	تشجع سياسة المدرسة العاملين للمحافظة على مقتنياتها	3	3.60	0.83	متوسطة
32	يتوفر في المدرسة مناخ يعزز انتماء الطلبة فيها	5	3.48	0.77	متوسطة
33	تعلن المدرسة عن حقوق الطلبة بشكل يؤدي الى تطبيقها	2	3.64	0.90	متوسطة
34	يحافظ الطلبة على مقتنيات المدرسة ومرافقها	1	3.84	5.59	مرتفعة

متوسطة	0.82	3.56	4	تتسم المدرسة ببيئة مادية صديقة للطفل	35
متوسطة	0.88	3.39	7	توفر المدرسة بيئة نفسية واجتماعية جذابة للطالب	36
متوسطة	0.92	3.29	8	يتم تنفيذ البرامج التعليمية في المدرسة بطرق محببة للطلبة	37
متوسطة	0.88	3.24	9	يشجع المناخ المدرسي على المشاركة الواسعة في الإدارة	38
متوسطة	0.94	3.49		الدرجة الكلية للمجال	

يتضح من الجدول (14.4) أن مدى توفر عناصر الفعالية في مجال البيئة من وجهة نظر المعلمين والقادة التربويين على ثماني فقرات وهي (30) و(31) و(32) و(33) و(35) و(36) و(37) و(38) كان بدرجة متوسطة حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (3.64) و(324)، باستثناء الفقرة (34) حيث كان المتوسط الحسابي لها (3.84) ويبدل على درجة توفر مرتفعة.

جدول (15.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوفر لفقرات مجال أساليب وأدوات التقويم المستخدمة بالمدرسة من وجهة المعلمين والقادة التربويين.

الرقم	العبارة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة توفرها
39	إستخدامت الدراسة أدوات متنوعة لتقويم مختلف الأهداف	4	3.40	0.78	متوسطة
40	يوجد للمدرسة إجراءات محددة لتقييم الطلبة ومتابعتهم	2	3.58	0.74	متوسطة
41	يتم توثيق أداء العاملين وانجازاتهم لتقدير الجيد منه	6	3.23	1.13	متوسطة
42	يتم تقويم أداء العاملين ضمن أسس موضوعية	5	3.31	0.97	متوسطة
43	تتحمل المدرسة مساهمة عالية تجاه نجاح الطلبة	4	3.40	0.93	متوسطة
44	يتم اعتماد نتائج التقويم في المدرسة كجزء من عملية تعديل الأداء وتحسينه	1	3.66	1.04	متوسطة
45	تلطن المدرسة عن نتائج التقويم لكافة الأطراف المعنية	3	3.41	1.02	متوسطة
	الدرجة الكلية للمجال		3.46	0.74	متوسطة

يتضح من الجدول (15.4) أن مدى توفر عناصر الفعالية في مجال أساليب وأدوات التقويم المستخدمة بالمدرسة لدى مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين والقادة التربويين على جميع الفقرات كان بدرجة متوسطة حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (3.66) و(3.23).

جدول (16.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوفر لفقرات مجال إستخدام التكنولوجيا بفعالية في عمليات التعليم والتعلم من وجهة المعلمين والقادة التربويين.

الرقم	العبارة	الترتيب	المتوسط	الانحراف	درجة
-------	---------	---------	---------	----------	------

توفرها	المعياري	الحسابي			
متوسطة	0.81	3.56	4	يوجد في المدرسة تجهيزات تكنولوجية مناسبة	46
مرتفعة	0.70	3.72	2	تطلب المدرسة من العاملين توظيف التكنولوجيا في التعليم	47
متوسطة	0.79	3.56	4	يوجد في المدرسة كوادر بشرية مؤهلة لتوظيف التكنولوجيا	48
مرتفعة	0.70	3.74	1	تستخدم الإدارة المدرسية التكنولوجيا في عملها	49
متوسطة	0.57	3.56	4	يستخدم الطلبة التكنولوجيا أثناء تعلمهم	50
متوسطة	0.50	3.63		الدرجة الكلية للمجال	

يتضح من الجدول (16.4) أن مدى توفر عناصر الفعالية في مجال إستخدام التكنولوجيا بفعالية في عمليات التعليم والتعلم والإدارة المدرسية لدى مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين والقادة التربويين كان على ثلاث فقرات وهي (46) و(48) و(50) بدرجة متوسطة حيث حصلت على متوسطات حسابية متساوية بلغت 3.56 بينما حصلت الفقرتان (49) و(47) على متوسط حسابي بلغ على التوالي (3.74) و(3.72) وبدل على درجة توفر مرتفعة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

هل تختلف وجهات نظر المعلمين والقادة التربويين في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم حول توفر عناصر المدرسة الفعالة في مدارسهم باختلاف فئاتهم، وسنوات الخبرة، والمدرسة، والتفاعل بين فئة المستجيب والمدرسة؟
تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال الفرضية الأولى والثانية وقد تم حساب المتوسطات الحسابية لكل مجال وللدرجة الكلية ويتضح ذلك من الجداول (17.4) و(18.4) و(19.4).

جدول(17.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين والقادة التربويين في مجالات الدراسة تبعاً للفئة.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفئة	المجال
0.48	3.88	قائد تربوي	التخطيط المدرسي
0.61	3.76	معلم	
0.54	3.35	قائد تربوي	العلاقات المدرسية
0.99	3.72	معلم	
0.42	4.05	قائد تربوي	إدارة الموارد المدرسية

0.61	3.78	معلم	جودة عملية التعليم والتعلم بالمدرسة
0.49	3.73	قائد تربوي	
0.65	3.71	معلم	
0.40	3.46	قائد تربوي	البيئة المدرسية
1.06	3.49	معلم	
0.53	3.69	قائد تربوي	أساليب وأدوات التقويم المستخدمة بالمدرسة
0.78	3.38	معلم	
0.54	3.52	قائد تربوي	إستخدام التكنولوجيا بفعالية في عمليات التعليم والتعلم والإدارة المدرسية
0.49	3.67	معلم	
0.35	3.66	قائد تربوي	الدرجة الكلية
0.50	3.64	معلم	

يلاحظ من الجدول (17.4) أن المتوسط الحسابي لاستجابات القادة التربويين على الدرجة الكلية وفي مجالات (التخطيط المدرسي، وإدارة الموارد المدرسية، وجودة عملية التعليم والتعلم بالمدرسة، وأساليب أدوات التقويم المستخدمة بالمدرسة) كان أعلى من متوسط إستجابات المعلمين، بينما كان المتوسط الحسابي لاستجابات القادة التربويين أدنى من المتوسط الحسابي لاستجابات المعلمين في بقية المجالات وهي (العلاقات المدرسية، والبيئة المدرسية، واستخدام التكنولوجيا بفعالية في عمليات التعليم والتعلم والإدارة المدرسية).

جدول (18.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين والقادة التربويين في مجالات الدراسة تبعاً للخبرة في التدريس.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الخبرة في التدريس	المجال
0.67	3.77	أقل من 5 سنوات	التخطيط المدرسي
0.51	3.85	من 5 - 10 سنوات	
0.56	3.77	10 سنوات فأكثر	
1.35	4.15	أقل من 5 سنوات	العلاقات المدرسية

0.92	3.57	من 5- 10 سنوات	إدارة الموارد المدرسية
0.48	3.41	10 سنوات فأكثر	
0.51	3.84	أقل من 5 سنوات	
0.54	3.97	من 5- 10 سنوات	جودة عملية التعليم والتعلم بالمدرسة
0.62	3.80	10 سنوات فأكثر	
0.61	3.79	أقل من 5 سنوات	
0.46	3.73	من 5- 10 سنوات	البيئة المدرسية
0.67	3.67	10 سنوات فأكثر	
0.51	3.55	أقل من 5 سنوات	
0.54	3.35	من 5- 10 سنوات	أساليب وأدوات التقويم المستخدمة بالمدرسة
1.18	3.51	10 سنوات فأكثر	
0.59	3.55	أقل من 5 سنوات	
0.68	3.41	من 5- 10 سنوات	إستخدام التكنولوجيا بفعالية في عمليات التعليم والتعلم والإدارة المدرسية
0.82	3.44	10 سنوات فأكثر	
0.54	3.51	أقل من 5 سنوات	
0.50	3.55	من 5- 10 سنوات	الدرجة الكلية
0.48	3.72	10 سنوات فأكثر	
0.37	3.74	أقل من 5 سنوات	
0.41	3.63	من 5- 10 سنوات	
0.52	3.61	10 سنوات فأكثر	

تبين من الجدول (18.4) وجود فرق في المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين والقادة التربويين على الدرجة الكلية وفي مجالات الدراسة، ولفحص دلالة هذه الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي كما يبينه الجدول (20.4) لاحقاً.

جدول(19.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين والقادة التربويين في مجالات الدراسة تبعاً للمدرسة.

الانحراف	المتوسط	المدرسة	المجال
----------	---------	---------	--------

المعياري	الحسابي		
0.59	3.87	الفرير الثانوية	التخطيط المدرسي
0.42	3.48	الروم الأرثوذكس	
0.54	3.65	الروم الكاثوليك	
0.63	4.07	طاليتا قومي	
0.57	3.89	هيرمان جماينر قرية الأطفال SOS	
0.59	3.37	الفرير الثانوية	العلاقات المدرسية
0.91	3.34	الروم الأرثوذكس	
0.30	3.32	الروم الكاثوليك	
0.21	3.91	طاليتا قومي	
1.37	4.19	هيرمان جماينر قرية الأطفال SOS	
0.59	3.93	الفرير الثانوية	إدارة الموارد المدرسية
0.68	3.82	الروم الأرثوذكس	
0.65	3.61	الروم الكاثوليك	
0.21	4.22	طاليتا قومي	
0.44	3.93	هيرمان جماينر قرية الأطفال SOS	
0.62	3.76	الفرير الثانوية	جودة عملية التعليم والتعلم بالمدرسة
0.70	3.76	الروم الأرثوذكس	
0.61	3.38	الروم الكاثوليك	
0.38	4.12	طاليتا قومي	
0.48	3.91	هيرمان جماينر قرية الأطفال SOS	
1.40	4.05	الفرير الثانوية	البيئة المدرسية
0.97	3.14	الروم الأرثوذكس	
0.64	3.06	الروم الكاثوليك	
0.62	3.79	طاليتا قومي	
0.35	3.49	هيرمان جماينر قرية الأطفال SOS	
0.55	3.74	الفرير الثانوية	أساليب وأدوات التقويم المستخدمة بالمدرسة
1.34	3.09	الروم الأرثوذكس	
0.62	3.10	الروم الكاثوليك	

0.68	3.81	طاليتا قومي	استخدام التكنولوجيا بفعالية في عمليات التعليم والتعلم والإدارة المدرسية
0.51	3.62	هيرمان جماينر قرية الأطفال SOS	
0.47	3.72	الفرير الثانوية	
0.63	3.91	الروم الأرثوذكس	
0.41	3.51	الروم الكاثوليك	
0.71	4.00	طاليتا قومي	
0.40	3.47	هيرمان جماينر قرية الأطفال SOS	الدرجة الكلية
0.49	3.79	الفرير الثانوية	
0.73	3.47	الروم الأرثوذكس	
0.35	3.35	الروم الكاثوليك	
0.38	3.98	طاليتا قومي	
0.23	3.79	هيرمان جماينر قرية الأطفال SOS	

تبين من الجدول (19.4) وجود فروق في المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين والقادة التربويين حول مدى توفر عناصر المدرسة الفعالة في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم على الدرجة الكلية وفي كافة مجالات الدراسة، ولفحص دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الثنائي كما يبينه الجدول (22.4) لاحقاً.

وقد انبثقت عن السؤال الثالث الفرضيات التالية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في وجهات نظر المعلمين والقادة التربويين في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) حول توفر عناصر المدرسة الفعالة في مدارسهم تعزى إلى متغير الخبرة. للتحقق من صحة الفرضية الأولى استخدم تحليل التباين كما يبينه الجدول (20.4).

جدول (20.4) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في المتوسطات الحسابية حول وجهات نظر المعلمين والقادة التربويين في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) حول توفر عناصر المدرسة الفعالة في مدارسهم تعزى إلى متغير الخبرة.

رقم المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الأول	بين المجموعات	0.15	2	0.08	0.24	0.80
	داخل المجموعات	46.01	137	0.34		
	المجموع	46.16	139			
الثاني	بين المجموعات	12.79	2	6.40	8.53	*0.00
	داخل المجموعات	102.16	137	0.75		
	المجموع	114.95	139			
الثالث	بين المجموعات	0.64	2	0.32	0.94	0.39
	داخل المجموعات	46.27	137	0.34		
	المجموع	46.91	139			
الرابع	بين المجموعات	0.32	2	0.16	0.42	0.66
	داخل المجموعات	52.13	137	0.38		
	المجموع	52.45	139			
الخامس	بين المجموعات	0.79	2	0.39	0.44	0.64
	داخل المجموعات	120.95	137	0.88		
	المجموع	121.74	139			
السادس	بين المجموعات	0.36	2	0.18	0.33	0.72
	داخل المجموعات	74.90	137	0.55		
	المجموع	75.26	139			
السابع	بين المجموعات	1.35	2	0.68	2.72	0.07
	داخل المجموعات	34.01	137	0.25		
	المجموع	35.36	139			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.40	2	0.20	0.95	0.39
	داخل المجموعات	29.44	137	0.21		
	المجموع	29.84	139			

*توجد دلالة إحصائية عند مستوى 0.05

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ في وجهات نظر المعلمين والقادة التربويين في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) حول

توفر عناصر المدرسة الفعالة في مدارسهم تعزى إلى متغير الخبرة على الدرجة الكلية ولمجالات الدراسة عدا المجال الثاني وهو العلاقات المدرسية وبالتالي يتم قبول الفرضية الأولى. ولمعرفة مصدر الفروق في هذا المجال تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعديه كما يظهر في الجدول رقم (21.4).

الجدول رقم (21.4) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعديه في مجال العلاقات المدرسية حسب الخبرة

أقل من 5 سنوات	من 5- 10 سنوات	10 سنوات فأكثر
أقل من 5 سنوات	0.58024*	0.73563*
من 5- 10 سنوات		0.15539
10 سنوات فأكثر		

* تعني وجود فروق بين المتوسطات

نلاحظ من الجدول أن الفروق في المجال الثاني كانت بين من يمتلكون خبرة أقل من (5) سنوات من جهة وكل من يمتلكون خبرة من (5-10) سنوات و(10) سنوات فأكثر لصالح من يمتلكون أقل من 5 سنوات.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في وجهات نظر المعلمين والقادة التربويين في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) حول توفر عناصر المدرسة الفعالة في مدارسهم تعزى الى فئة المستجيب والمدرسة والتفاعل بينهم. للتحقق من صحة الفرضية الثانية استخدم تحليل التباين الثنائي كما في الجدول (22.4).

جدول (22.4) نتائج تحليل التباين الثنائي للفروق في المتوسطات الحسابية حول وجهات نظر المعلمين والقادة التربويين في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) حول توفر عناصر المدرسة الفعالة في مدارسهم تعزى إلى فئة المستجيب والمدرسة والتفاعل بينهما.

رقم المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الأول	فئة المستجيب	0.01	1	0.01	0.04	0.85
	المدرسة	5.54	4	1.39	4.55	*0.00

0.09	1.67	0.50	4	2.02	التفاعل	
		0.30	131	39.86	الخطأ	
			140	2058.27	المجموع	
0.65	0.21	0.13	1	0.13	فئة المستجيب	الثاني
*0.00	3.99	2.61	4	10.44	المدرسة	
0.02	2.58	1.68	4	6.70	التفاعل	
		0.65	131	85.69	الخطأ	
			140	1954.12	المجموع	
*0.00	8.76	2.59	1	2.59	فئة المستجيب	الثالث
*0.00	4.06	1.20	4	4.81	المدرسة	
0.60	0.47	0.14	4	0.56	التفاعل	
		0.30	131	38.80	الخطأ	
			140	2117.44	المجموع	
0.14	2.19	0.70	1	0.70	فئة المستجيب	الرابع
*0.00	7.78	2.47	4	9.89	المدرسة	
0.09	1.63	0.52	4	2.09	التفاعل	
		0.32	131	41.64	الخطأ	
			140	1984.70	المجموع	
0.97	0.00	0.00	1	0.00	فئة المستجيب	الخامس
*0.00	4.66	3.42	4	13.69	المدرسة	
0.12	1.51	1.10	4	4.41	التفاعل	
		0.73	131	96.19	الخطأ	
			140	1822.77	المجموع	
*0.00	12.05	5.10	1	5.10	فئة المستجيب	السادس
*0.00	7.91	3.35	4	13.39	المدرسة	
*0.03	2.38	1.00	4	4.02	التفاعل	
		0.42	131	55.47	الخطأ	
			140	1750.49	المجموع	
0.91	0.01	0.00	1	0.00	فئة المستجيب	السابع
*0.00	6.27	1.29	4	5.16	المدرسة	
*0.00	4.15	0.83	4	3.31	التفاعل	

		0.21	131	26.96	الخطأ	
			140	1881.21	المجموع	
						الدرجة الكلية
0.16	1.98	0.33	1	0.33	فئة المستجيب	
*0.00	9.54	1.61	4	6.43	المدرسة	
0.26	1.00	0.17	4	0.69	التفاعل	
		0.17	131	22.08	الخطأ	
			140	1888.40	المجموع	

*توجد دلالة إحصائية عند مستوى 0.05

تشير المعطيات الواردة في الجدول (22.4) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ في متوسطات وجهات نظر المعلمين والقادة التربويين في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) حول توفر عناصر المدرسة الفعالة في مدارسهم تعزى إلى متغير فئة المستجيب والتفاعل بينه وبين متغير المدرسة بشكل عام، بينما كان هناك فرق ذو دلالة إحصائية تبعاً لمتغير المدرسة على الدرجة الكلية وجميع المجالات. كما ويلاحظ أن الفروق حسب التفاعل بين متغيري المدرسة وفئة المستجيب كانت ذات دلالة إحصائية في مجال: أساليب وأدوات التقويم المستخدمة بالمدرسة واستخدام التكنولوجيا بفعالية في عمليات التعليم والتعلم والإدارة المدرسية. ولمعرفة مصدر الفروق تبعاً لمتغير المدرسة على الدرجة الكلية تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية كما يظهر في الجدول رقم (23.4).

الجدول رقم (23.4) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية

هيرمان جماينر قرية الأطفال SOS	طاليثا قومي	الروم الكاثوليك	الروم الأرثوذكس	الفرير الثانوية	
-0.006571	-0.193688	0.43211*	0.31837		الفرير الثانوية
-0.324939	-	0.512057*	0.11374		الروم الارثوذكس
-0.438678*	-	0.625795*			الروم الكاثوليك
0.18712					طاليثا قومي
					هيرمان جماينر قرية الاطفال SOS

نلاحظ من الجدول أن الفروق كانت بين مدرسة الفرير الثانوية ومدرسة الروم الكاثوليك لصالح مدرسة الفرير وكذلك بين الروم الأرثوذكس وطاليتا قومي لصالح مدرسة طاليتا قومي وكذلك بين مدرسة الروم الكاثوليك من جهة ومدرستي SOS و طاليتا قومي لصالح المدرستين SOS و طاليتا قومي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

هل تختلف وجهات نظر أولياء الأمور في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم حول توفر عناصر المدرسة الفعالة في مدارسهم تعزى للمؤهل العلمي، والمدرسة؟ تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال الفرضيتين الثالثة والرابعة.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في وجهات نظر أولياء الأمور في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) حول توفر عناصر المدرسة الفعالة في مدارسهم تعزى إلى المؤهل العلمي.

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أولياء الأمور في مجالات الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي كما يوضحه جدول رقم (24.4).

جدول (24.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أولياء الأمور في مجالات الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المؤهل العلمي	المجال
0.52	3.55	أقل من بكالوريوس	التخطيط المدرسي
0.65	3.43	بكالوريوس	
0.67	3.23	أكثر من بكالوريوس	
0.74	3.41	أقل من بكالوريوس	العلاقات المدرسية
0.64	3.48	بكالوريوس	
0.92	2.80	أكثر من بكالوريوس	
0.61	3.74	أقل من بكالوريوس	إدارة الموارد المدرسية
0.71	3.75	بكالوريوس	
0.67	3.22	أكثر من بكالوريوس	
0.61	3.39	أقل من بكالوريوس	جودة عملية التعليم والتعلم بالمدرسة
0.63	3.36	بكالوريوس	
0.77	2.84	أكثر من بكالوريوس	
0.64	3.49	أقل من بكالوريوس	البيئة المدرسية

0.84	3.18	بكالوريوس	أساليب وأدوات التقويم المستخدمة بالمدرسة
0.75	3.35	أكثر من بكالوريوس	
0.70	4.10	أقل من بكالوريوس	
1.18	3.57	بكالوريوس	إستخدام التكنولوجيا بفعالية في عمليات التعليم والتعلم والإدارة المدرسية
0.86	3.39	أكثر من بكالوريوس	
0.58	4.05	أقل من بكالوريوس	
1.03	3.42	بكالوريوس	الدرجة الكلية
0.83	3.45	أكثر من بكالوريوس	
0.49	3.65	أقل من بكالوريوس	
0.71	3.43	بكالوريوس	
0.67	3.19	أكثر من بكالوريوس	

تبين من الجدول (24.4) وجود فروق في المتوسطات الحسابية لاستجابات أولياء الأمور على الدرجة الكلية وفي مجالات الدراسة، ولفحص دلالة هذه الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي كما يبينه الجدول (25.4).

جدول (25.4) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في المتوسطات الحسابية حول وجهات نظر أولياء الأمور في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) حول توفر عناصر المدرسة الفعالة في مدارسهم تعزى إلى المؤهل العلمي.

رقم المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الأول	بين المجموعات	7.48	2	3.74	10.54	*0.00
	داخل المجموعات	175.24	494	0.35		
	المجموع	182.72	496			
الثاني	بين المجموعات	34.63	2	17.32	30.51	*0.00
	داخل المجموعات	280.38	494	0.57		
	المجموع	315.01	496			
الثالث	بين المجموعات	22.39	2	11.20	25.87	*0.00
	داخل المجموعات	213.81	494	0.43		
	المجموع	236.20	496			
الرابع	بين المجموعات	24.14	2	12.07	28.38	*0.00
	داخل المجموعات	210.08	494	0.43		
	المجموع	234.22	496			
الخامس	بين المجموعات	8.72	2	4.36	8.16	*0.00

		0.53	494	263.91	داخل المجموعات	
			496	272.63	المجموع	
		23.84	2	47.68	بين المجموعات	السادس
*0.00	28.82	0.83	494	408.66	داخل المجموعات	
			496	456.34	المجموع	
		23.60	2	47.21	بين المجموعات	السابع
*0.00	36.73	0.64	494	317.47	داخل المجموعات	
			496	364.68	المجموع	
		7.93	2	15.86	بين المجموعات	الدرجة الكلية
		0.37	494	180.48	داخل المجموعات	
*0.00	21.71		496	196.34	المجموع	

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ في وجهات نظر أولياء الأمور في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) حول توفر عناصر المدرسة الفعالة في مدارسهم تعزى إلى المؤهل العلمي على الدرجة الكلية ولمجالات الدراسة ولمعرفة مصدر الفروق بالنسبة للمدرسة تم استخدام إختبار شيفيه للمقارنات البعدية كما يظهر في الجدول رقم (26.4).

الجدول رقم (26.4) : نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية

أقل من بكالوريوس	بكالوريوس	أكثر من بكالوريوس	
			أقل من بكالوريوس
		0.13	بكالوريوس
	0.19	0.32*	أكثر من بكالوريوس

* تعني وجود فروق بين المتوسطات

يتضح من الجدول رقم (26.4) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية بحسب المؤهل العلمي ولصالح الأقل من بكالوريوس مقابل أكثر من بكالوريوس.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في وجهات نظر أولياء الأمور في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) حول توفر عناصر المدرسة الفعالة في مدارسهم تعزى إلى متغير المدرسة.

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أولياء الأمور في مجالات الدراسة تبعاً لمتغير المدرسة كما يوضحه جدول رقم (27.4).

جدول (27.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أولياء الأمور في مجالات الدراسة تبعاً لمتغير المدرسة.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المدرسة	المجال
0.50	3.57	الفرير الثانوية	التخطيط المدرسي
0.56	3.33	الروم الأرثوذكس	
0.71	2.97	الروم الكاثوليك	
0.31	3.77	طاليتا قومي	
0.27	3.78	هيرمان جماينر قرية الأطفال SOS	
0.74	3.40	الفرير الثانوية	العلاقات المدرسية
0.76	3.15	الروم الأرثوذكس	
0.86	2.71	الروم الكاثوليك	
0.41	3.74	طاليتا قومي	
0.35	3.79	هيرمان جماينر قرية الأطفال SOS	
0.57	3.75	الفرير الثانوية	إدارة الموارد المدرسية
0.40	3.51	الروم الأرثوذكس	
0.68	3.05	الروم الكاثوليك	
0.63	4.00	طاليتا قومي	
0.45	4.09	هيرمان جماينر قرية الأطفال SOS	
0.53	3.35	الفرير الثانوية	جودة عملية التعليم والتعلم بالمدرسة
0.38	3.07	الروم الأرثوذكس	
0.81	2.75	الروم الكاثوليك	
0.54	3.64	طاليتا قومي	
0.40	3.74	هيرمان جماينر قرية الأطفال SOS	
0.63	3.45	الفرير الثانوية	البيئة المدرسية
0.84	3.39	الروم الأرثوذكس	
0.99	3.10	الروم الكاثوليك	
0.50	3.47	طاليتا قومي	
0.37	3.51	هيرمان جماينر قرية الأطفال SOS	
0.64	4.15	الفرير الثانوية	أساليب وأدوات التقويم المستخدمة بالمدرسة
0.85	3.82	الروم الأرثوذكس	
0.87	2.78	الروم الكاثوليك	

0.69	4.15	طاليتا قومي	استخدام التكنولوجيا بفعالية في عمليات التعليم والتعلم والإدارة المدرسية
0.61	4.37	هيرمان جماينر قرية الأطفال SOS	
0.85	3.90	الفرير الثانوية	
0.99	3.72	الروم الأرثوذكس	
0.74	3.19	الروم الكاثوليك	
0.75	3.95	طاليتا قومي	
0.59	4.06	هيرمان جماينر قرية الأطفال SOS	
0.49	3.63	الفرير الثانوية	
0.46	3.41	الروم الأرثوذكس	
0.69	2.95	الروم الكاثوليك	
0.49	3.78	طاليتا قومي	
0.36	3.86	هيرمان جماينر قرية الأطفال SOS	

تبيين من الجدول (27.4) وجود فروق في المتوسطات الحسابية لاستجابات أولياء الأمور حول مدى توفر عناصر المدرسة الفعالة في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم على الدرجة الكلية وفي كافة مجالات الدراسة، ولفحص دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي كما يبينه الجدول (28.4).

جدول (28.4) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في المتوسطات الحسابية حول وجهات نظر أولياء الأمور في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) حول توفر عناصر المدرسة الفعالة في مدارسهم تعزى إلى متغير المدرسة.

رقم المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الأول	بين المجموعات	49.59	4	12.40	45.82	*0.00
	داخل المجموعات	133.13	492	0.27		
	المجموع	182.72	496			
الثاني	بين المجموعات	82.21	4	20.55	43.43	*0.00
	داخل المجموعات	232.81	492	0.47		
	المجموع	315.01	496			
الثالث	بين المجموعات	73.85	4	18.46	55.95	*0.00
	داخل المجموعات	162.35	492	0.33		
	المجموع	236.20	496			
الرابع	بين المجموعات	66.77	4	16.69	49.05	*0.00

		0.34	492	167.44	داخل المجموعات	
			496	234.22	المجموع	
		3.18	4	12.73	بين المجموعات	الخامس
*0.00	6.03	0.53	492	259.89	داخل المجموعات	
			496	272.63	المجموع	
		46.31	4	185.24	بين المجموعات	السادس
*0.00	84.04	0.55	492	271.10	داخل المجموعات	
			496	456.34	المجموع	
		13.31	4	53.23	بين المجموعات	السابع
*0.00	21.02	0.63	492	311.45	داخل المجموعات	
			496	364.68	المجموع	
		14.60	4	58.40	بين المجموعات	الدرجة الكلية
		0.28	492	137.94	داخل المجموعات	
*0.00	52.07		496	196.34	المجموع	

* تعني وجود فروق بين المتوسطات

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ في وجهات نظر أولياء الأمور في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) حول توفر عناصر المدرسة الفعالة في مدارسهم تعزى إلى متغير المدرسة ولمعرفة مصدر الفروق بالنسبة للمدرسة تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية كما يظهر في الجدول رقم (29.4).

الجدول رقم (29.4) : نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية

هيرمان جماينر قرية الأطفال SOS	طالبينا قومي	الروم الكاثوليك	الروم الأورثوذكس	الفرير الثانوية	
					الفرير الثانوية
				0.24	الروم الأورثوذكس
			0.37	0.60*	الروم الكاثوليك
			-0.80*	-0.43	طالبينا قومي
					هيرمان جماينر قرية الأطفال SOS
	-0.01	-0.81*	-0.45	-0.21	

وجود فروق في المتوسطات الحسابية بين مدرسة الروم الكاثوليك والفرير لصالح الفرير ، ووجود فروق في المتوسطات الحسابية بين مدرسة الروم الكاثوليك ومدرسة طاليثا قومي لصالح مدرسة طاليثا، وكذلك وجود فروق في المتوسطات الحسابية بين مدرسة الروم الكاثوليك ومدرسة SOS لصالح SOS.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

ما هي الاتجاهات المستقبلية نحو التطوير في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم من وجهة نظر أمور الطلبة فيها؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدمت المتوسطات الحسابية لكل فقرة وللدرجة الكلية ويتضح ذلك من خلال الجداول (30.4) - (37.4).

جدول (30.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أولياء الأمور حول الاتجاهات المستقبلية نحو التطوير في عناصر المدرسة الفعالة لمدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم مرتبة تنازلياً.

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	طبيعة الاتجاه
4	جودة عملية التعليم والتعلم بالمدرسة	4.55	0.52	مرتفع
1	التخطيط المدرسي	4.47	0.58	مرتفع
5	البيئة المدرسية	4.42	0.58	مرتفع
3	إدارة الموارد المدرسية	4.37	0.74	مرتفع
7	إستخدام التكنولوجيا بفعالية في عمليات التعليم والتعلم والإدارة المدرسية	4.34	0.66	مرتفع
2	العلاقات المدرسية	4.30	0.54	مرتفع
6	أساليب وأدوات التقويم المستخدمة بالمدرسة	4.28	0.54	مرتفع
	الدرجة الكلية	4.40	0.49	مرتفع

يلاحظ من الجدول (30.4) أن كافة المجالات للاتجاهات المستقبلية نحو التطوير في عناصر المدرسة الفعالة في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم من وجهة نظر أولياء الأمور

قد حازت على متوسطات حسابية تدل على درجة توفر مرتفعة لعناصر المدرسة الفعالة تراوحت بين (4.55) لمجال جودة عملية التعليم والتعلم بالمدرسة و(4.28) لمجال أساليب وأدوات التقويم المستخدمة بالمدارس. جدول (31.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وطبيعة الاتجاه المستقبلي نحو التطوير لفقرات مجال التخطيط المدرسي من وجهة نظر أولياء الأمور .

الرقم	العبارة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	طبيعة الاتجاه
1	أن يوجد للمدرسة رؤية تربوية واضحة	1	4.64	0.51	مرتفع
2	أن يوجد للمدرسة رسالة واضحة	1	4.64	0.51	مرتفع
3	أن يتم إعلان مجتمع المدرسة عن رؤيتها ورسالتها بشكل واضح	6	4.23	0.73	مرتفع
4	أن يتم بناء الخطة بصورة تشاركية لكل من الأطراف المعنية بها	4	4.40	0.77	مرتفع
5	أن يتم تقويم الخطة المدرسية بشكل دوري	3	4.57	0.51	مرتفع
6	أن تخدم الخطة المدرسية الغايات التربوية	5	4.32	0.75	مرتفع
	الدرجة الكلية للمجال		4.47	0.58	مرتفع

يتضح من الجدول (31.4) أن الاتجاهات المستقبلية نحو التطوير لعناصر الفعالية في مجال التخطيط المدرسي لدى مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم من وجهة نظر أولياء الأمور على جميع الفقرات حازت على متوسطات حسابية تراوحت بين (4.64) و(4.23) وتدل على اتجاهات مرتفعة (إيجابية).

جدول (32.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وطبيعة الاتجاه المستقبلي نحو التطوير لفقرات مجال العلاقات المدرسية من وجهة نظر أولياء الأمور.

الرقم	العبارة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	طبيعة الاتجاه
7	أن يوجد سياسة واضحة للمدرسة لدعم العلاقات الداخلية	2	4.38	0.71	مرتفع
8	أن يتم تنفيذ أنشطة المدرسة بصورة تشاركية مما يؤدي الى استثمار جميع القدرات المتوفرة	1	4.46	0.83	مرتفع
9	أن تتسم العلاقة بين المدرسة والمجتمع بالقوة والمتانة	6	4.12	0.63	مرتفع

مرتفع	0.70	4.29	4	أن يتبادل المجتمع والمدرسة المشورة والدعم	10
مرتفع	0.57	4.14	5	أن يشارك المجتمع المحلي في صناعة القرارات المرتبطة بتحسين الأداء المدرسي	11
مرتفع	0.67	4.38	2	أن يتم تنظيم آليات الاتصال والتواصل بشكل متطور	12
مرتفع	0.54	4.30		الدرجة الكلية للمجال	

يتضح من الجدول (32.4) أن الاتجاهات المستقبلية نحو التطوير لعناصر الفعالية في مجال العلاقات المدرسية لدى مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم من وجهة نظر أولياء الأمور على جميع الفقرات كانت مرتفعة حيث حصلت على متوسطات حسابية تراوحت بين (4.46) و(4.12).

جدول (33.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وطبيعة الاتجاه المستقبلي نحو التطوير لفقرات مجال إدارة الموارد المدرسية من وجهة نظر أولياء الأمور.

الرقم	العبارة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	طبيعة الاتجاه
13	أن تتابع المدرسة جاهزية مواردها المادية وصلاحياتها للاستخدام	3	4.12	0.71	مرتفع
14	أن تتسم الأمور المالية بالتوثيق الدقيق	4	4.04	0.78	مرتفع
15	أن يتسم تعامل الإدارة مع المعلمين بروح الفريق	2	4.52	2.65	مرتفع
16	أن يتم تفعيل لجان مختلفة لتحقيق الأهداف المدرسية	1	4.78	0.45	مرتفع
	الدرجة الكلية للمجال		4.37	0.74	مرتفع

يتضح من الجدول (33.4) أن الاتجاهات المستقبلية نحو التطوير لعناصر الفعالية في مجال إدارة الموارد البشرية لدى مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم من وجهة نظر أولياء الأمور على جميع الفقرات كانت مرتفعة في الدرجة الكلية ولجميع الفقرات، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.04) و(4.78).

جدول (34.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وطبيعة الاتجاه المستقبلي نحو التطوير لفقرات مجال جودة عملية التعليم والتعلم من وجهة نظر أولياء الأمور.

الرقم	العبارة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	طبيعة الاتجاه
17	أن تمثل جودة التعليم هدف المدرسة الاستراتيجي	1	4.63	0.50	مرتفع
18	أن تتوقع المدرسة اداءات عالية من الطلبة	3	4.55	0.65	مرتفع
19	أن تتابع المدرسة أداء الطلبة بشكل مستمر	1	4.63	0.50	مرتفع
20	أن تتوع المدرسة في الأنشطة غير الصفية	4	4.48	0.65	مرتفع
21	أن تشارك جميع الأطراف المعنية في تنفيذ الأنشطة الصفية	2	4.56	0.65	مرتفع
22	أن يوجد تقويم مستمر للأنشطة غير الصفية	5	4.45	0.60	مرتفع
	الدرجة الكلية للمجال		4.55	0.52	مرتفع

يتضح من الجدول (34.4) أن الاتجاهات المستقبلية نحو التطوير لعناصر الفعالية في مجال جودة عملية التعليم والتعلم بالمدرسة لدى مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم من وجهة نظر أولياء الأمور على جميع الفقرات كانت مرتفعة في الدرجة الكلية ولجميع الفقرات، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.63) و(4.45).

جدول (35.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وطبيعة الاتجاه المستقبلي نحو التطوير لفقرات مجال البيئة المدرسية من وجهة نظر أولياء الأمور.

الرقم	العبارة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	طبيعة الاتجاه
23	أن يتوفر في المدرسة مناخ يعزز انتماء العاملين فيها	1	4.69	0.70	مرتفع
24	أن تشجع سياسة المدرسة العاملين للمحافظة على مقتنياتها	1	4.69	0.70	مرتفع
25	أن يتوفر في المدرسة مناخ يعزز انتماء الطلبة فيها	2	4.62	0.59	مرتفع
26	أن تعلن المدرسة عن حقوق الطلبة بشكل يؤدي الى تطبيقها		4.21	0.77	مرتفع
27	أن يحافظ الطلبة على مقتنيات المدرسة ومرافقها	3	4.47	0.69	مرتفع
28	أن تتسم المدرسة ببيئة مادية صديقة للطفل	4	4.39	0.68	مرتفع

مرتفع	0.66	4.31	5	أن توفر المدرسة بيئة نفسية واجتماعية جذابة للطلاب	29
مرتفع	0.82	4.13	7	أن يتم تنفيذ البرامج التعليمية في المدرسة بطرق محببة للطلبة	30
مرتفع	0.64	4.30	6	أن يشجع المناخ المدرسي على المشاركة الواسعة في الإدارة	31
مرتفع	0.58	4.42		الدرجة الكلية للمجال	

يتضح من الجدول (35.4) أن الاتجاهات المستقبلية نحو التطوير لعناصر الفعالية في البيئة المدرسية لدى مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم من وجهة نظر أولياء الأمور على جميع الفقرات كانت مرتفعة كانت مرتفعة في الدرجة الكلية ولجميع الفقرات، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.69) و(4.13).

جدول (36.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال أساليب وأدوات التقويم المستخدمة بالمدرسة من وجهة نظر أولياء الأمور.

الرقم	العبارة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	طبيعة الاتجاه
32	أن تستخدم المدرسة أدوات متنوعة لتقويم مختلف الأهداف	3	4.54	0.67	مرتفع
33	أن يوجد للمدرسة إجراءات محددة لتقييم الطلبة ومتابعتهم	4	4.39	0.67	مرتفع
34	أن تتحمل المدرسة مساعلة عالية تجاه نجاح الطلبة	5	4.12	0.72	مرتفع
35	أن يتم اعتماد نتائج التقويم في المدرسة كجزء من عملية تعديل الأداء وتحسينه	1	3.83	1.19	مرتفع
36	أن تعلن المدرسة عن نتائج التقويم لكافة الأطراف المعنية	2	4.55	0.66	مرتفع
	الدرجة الكلية للمجال		4.28	0.54	مرتفع

يتضح من الجدول (36.4) أن مدى الاتجاهات المستقبلية نحو التطوير لعناصر الفعالية في مجال أساليب وأدوات التقويم المستخدمة بالمدرسة لدى مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم

من وجهة نظر أولياء الأمور على جميع الفقرات كانت مرتفعة حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.83) و(4.12).

جدول (37.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وطبيعة الاتجاه المستقبلي نحو التطوير لفقرات مجال استخدام التكنولوجيا بفعالية في عمليات التعليم والتعلم والإدارة المدرسية من وجهة نظر أولياء الأمور.

الرقم	العبارة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	طبيعة الاتجاه
37	أن يوجد في المدرسة تجهيزات تكنولوجية مناسبة	5	4.29	0.76	مرتفع
38	أن تطلب المدرسة من العاملين توظيف التكنولوجيا في التعليم	4	4.30	0.93	مرتفع
39	أن يوجد في المدرسة كوادر بشرية مؤهلة لتوظيف التكنولوجيا	3	4.31	0.86	مرتفع
40	أن استخدام الإدارة المدرسية التكنولوجيا في عملها	1	4.39	0.77	مرتفع
41	أن يستخدم الطلبة التكنولوجيا أثناء تعلمهم	1	4.39	0.76	مرتفع
	الدرجة الكلية للمجال		4.34	0.66	مرتفع

يتضح من الجدول (37.4) أن الاتجاهات المستقبلية نحو التطوير لعناصر الفعالية في مجال استخدام التكنولوجيا بفعالية في عمليات التعليم والتعلم والإدارة المدرسية لدى مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم من وجهة نظر أولياء الأمور على جميع الفقرات كانت مرتفعة حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.39) و(4.29).

النتائج المتعلقة بالسؤال السادس

ما هي الاتجاهات المستقبلية نحو التطوير في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين والقادة التربويين فيها؟ للإجابة عن هذا السؤال استخدمت المتوسطات الحسابية لكل فقرة وللدرجة الكلية وتوضح ذلك الجداول من (38.4) - (45.4).

جدول (38.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين والقادة التربويين حول الاتجاهات المستقبلية نحو التطوير في عناصر المدرسة الفعالة لمدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم مرتبة تنازلياً.

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	طبيعة الاتجاه
3	إدارة الموارد البشرية	4.62	0.48	مرتفع
4	جودة عملية التعليم والتعلم بالمدرسة	4.49	0.55	مرتفع
1	التخطيط المدرسي	4.46	0.59	مرتفع
6	أساليب وأدوات التقويم المستخدمة بالمدرسة	4.46	0.64	مرتفع
7	تستخدم التكنولوجيا بفعالية في عمليات التعليم والتعلم والإدارة المدرسية	4.42	0.69	مرتفع
5	البيئة المدرسية	4.29	0.56	مرتفع
2	العلاقات المدرسية	4.23	0.53	مرتفع
	الدرجة الكلية	4.39	0.50	مرتفع

يلاحظ من الجدول (38.4) إن الاتجاهات المستقبلية نحو التطوير في عناصر المدرسة الفعالة في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين والقادة التربويين لجميع المجالات قد حازت على متوسطات حسابية تدل على طبيعة اتجاه مرتفعة لعناصر المدرسة الفعالة تراوحت بين (4.62) لمجال إدارة الموارد البشرية و (4.23) لمجال العلاقات المدرسية.

جدول (39.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وطبيعة الاتجاه المستقبلي نحو التطوير لمجال التخطيط المدرسي من وجهة نظر المعلمين والقادة التربويين.

الرقم	العبارة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	طبيعة الاتجاه
1	أن يوجد للمدرسة رؤية تربوية واضحة	1	4.64	0.51	مرتفع
2	أن يوجد للمدرسة رسالة واضحة	1	4.64	0.51	مرتفع
3	أن يتم إعلان مجتمع المدرسة عن رؤيتها ورسالتها بشكل واضح	6	4.23	0.73	مرتفع
4	أن يوجد للخطة المدرسية أهداف محددة	3	4.40	0.77	مرتفع
5	أن تحدد الخطة المدرسية المصادر اللازمة لتنفيذها	2	4.56	0.51	مرتفع
6	أن يتم بناء الخطة بصورة تشاركية لكل من الأطراف المعنية بها	5	4.32	0.75	مرتفع
7	أن يتم تقويم الخطة المدرسية بشكل دوري	4	4.39	0.71	مرتفع

مرتفع	0.83	4.46	1	أن تخدم الخطة المدرسية الغايات التربوية	8
مرتفع	0.59	4.46		الدرجة الكلية للمجال	

يتضح من الجدول (39.4) أن مدى الاتجاهات المستقبلية نحو التطوير لعناصر الفعالية في التخطيط المدرسي لدى مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين والقادة التربويين على جميع الفقرات كانت مرتفعة وبمتوسط حسابي (4.46) للدرجة الكلية لهذا المجال.

جدول (40.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وطبيعة الاتجاه المستقبلي نحو التطوير لمجال العلاقات المدرسية من وجهة نظر المعلمين والقادة التربويين.

الرقم	العبرة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	طبيعة الاتجاه
9	أن يوجد سياسة واضحة للمدرسة لدعم العلاقات الداخلية	5	4.13	0.62	مرتفع
10	أن يتم تنفيذ أنشطة المدرسة بصورة تشاركية مما يؤدي الى استثمار جميع القدرات المتوفرة	3	4.29	0.69	مرتفع
11	أن تتوفر أنشطة المدرسة بحيث تدعم العلاقات بين العاملين والطلبة	4	4.14	0.57	مرتفع
12	أن تتسم العلاقة بين المدرسة والمجتمع بالقوة والمتانة	2	4.39	0.66	مرتفع
13	أن يتبادل المجتمع والمدرسة المشورة والدعم	5	4.13	0.71	مرتفع
14	أن يشارك المجتمع المحلي في صناعة القرارات المرتبطة بتحسين الأداء المدرسي	6	4.04	0.78	مرتفع
15	أن يتم تنظيم آليات الاتصال والتواصل بشكل متطور	1	4.50	2.51	مرتفع
	الدرجة الكلية للمجال		4.23	0.53	مرتفع

يتضح من الجدول (40.4) أن الاتجاهات المستقبلية نحو التطوير لعناصر الفعالية في مجال العلاقات المدرسية لدى مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين

والقادة التربويين على جميع الفقرات كانت مرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.23) للدرجة الكلية لهذا المجال .

جدول (41.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وطبيعة الاتجاه المستقبلي نحو التطوير لمجال إدارة الموارد البشرية من وجهة نظر المعلمين والقادة التربويين.

الرقم	العبرة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	طبيعة الاتجاه
16	أن تحتفظ المدرسة بسجلات منظمة توثق مواردها المادية ليسهل استخدامها	1	4.79	0.45	مرتفع
17	أن تتابع المدرسة جاهزية مواردها المادية وصلاحياتها للاستخدام	2	4.64	0.50	مرتفع
18	أن تتسم الأمور المالية بالتوثيق الدقيق	3	4.56	0.65	مرتفع
19	أن يتسم تعامل الإدارة مع المعلمين بروح الفريق	2	4.64	0.50	مرتفع
20	أن يتم تفعيل لجان مختلفة لتحقيق الأهداف المدرسية	4	4.48	0.65	مرتفع
	الدرجة الكلية للمجال		4.62	0.48	مرتفع

يتضح من الجدول (41.4) إن الاتجاهات المستقبلية نحو التطوير لعناصر الفعالية في مجال إدارة الموارد البشرية لدى مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين والقادة التربويين على جميع الفقرات كانت مرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.62).

جدول (42.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وطبيعة الاتجاه المستقبلي نحو التطوير لمجال جودة عملية التعليم والتعلم بالمدرسة من وجهة نظر المعلمين والقادة التربويين.

الرقم	العبرة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	طبيعة الاتجاه
21	أن تمثل جودة التعليم هدف المدرسة الاستراتيجي	3	4.56	0.65	مرتفع
22	أن تتوقع المدرسة اداءات عالية من الطلبة	5	4.46	0.59	مرتفع
23	أن تتابع المدرسة أداء الطلبة بشكل مستمر	1	4.69	0.69	مرتفع
24	أن يوجد للمدرسة خطة للتنمية المهنية للعاملين	1	4.69	0.69	مرتفع
25	أن تشارك المدرسة في برامج التنمية المهنية المحلية والخارجية	2	4.63	0.58	مرتفع

26	أن تحتفظ المدرسة بوثائق تبين متابعة اثر التدريب على تحسن عملية التعلم	8	4.21	0.77	مرتفع
27	أن تنوع المدرسة في الأنشطة غير الصفية	4	4.47	0.68	مرتفع
28	أن تشارك جميع الأطراف المعنية في تنفيذ الأنشطة الصفية	6	4.39	0.68	مرتفع
29	أن يوجد تقويم مستمر للأنشطة غير الصفية	7	4.31	0.66	مرتفع
	الدرجة الكلية للمجال		4.49	0.55	مرتفع

يتضح من الجدول (4.4) إن الاتجاهات المستقبلية نحو التطوير لعناصر الفعالية في مجال جودة عملية التعليم والتعلم بالمدرسة لدى مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين والقادة التربويين على جميع الفقرات كانت مرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للمجال (4.49).

جدول (4.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وطبيعة الاتجاه المستقبلي نحو التطوير لمجال البيئة المدرسية من وجهة نظر المعلمين والقادة التربويين.

الرقم	العبارة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	طبيعة الاتجاه
30	أن يتوفر في المدرسة مناخ يعزز انتماء العاملين فيها	6	4.13	0.82	مرتفع
31	أن تشجع سياسة المدرسة العاملين للمحافظة على مقتنياتها	5	4.30	0.64	مرتفع
32	أن يتوفر في المدرسة مناخ يعزز انتماء الطلبة فيها	2	4.54	0.67	مرتفع
33	أن تعلن المدرسة عن حقوق الطلبة بشكل يؤدي الى تطبيقها	3	4.39	0.66	مرتفع
34	أن يحافظ الطلبة على مقتنيات المدرسة ومرافقها	7	4.12	0.71	مرتفع
35	أن تتسم المدرسة ببيئة مادية صديقة للطفل	8	3.94	1.11	مرتفع
36	أن توفر المدرسة بيئة نفسية واجتماعية جذابة للطلاب	1	4.55	0.66	مرتفع
37	أن يتم تنفيذ البرامج التعليمية في المدرسة بطرق محببة للطلبة	5	4.30	0.76	مرتفع
38	أن يشجع المناخ المدرسي على المشاركة الواسعة في الإدارة	4	4.31	0.94	مرتفع

مرتفع	0.56	4.29	الدرجة الكلية للمجال
-------	------	------	----------------------

يتضح من الجدول (43.4) إن الاتجاهات المستقبلية نحو التطوير لعناصر الفعالية في مجال البيئة المدرسية لدى مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين والقادة التربويين على جميع الفقرات كانت مرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للمجال (4.29).

جدول (44.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وطبيعة الاتجاه المستقبلي نحو التطوير لمجال أساليب وأدوات التقويم المستخدمة بالمدرسة من وجهة نظر المعلمين والقادة التربويين.

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	طبيعة الاتجاه
39	أن تستخدم الدراسة أدوات متنوعة لتقويم مختلف الأهداف	4.31	0.86	مرتفع
40	أن يوجد للمدرسة إجراءات محددة لتقييم الطلبة ومتابعتهم	4.39	0.77	مرتفع
41	أن يتم توثيق أداء العاملين وانجازاتهم لتقدير الجيد منه	4.39	0.77	مرتفع
42	أن يتم تقويم أداء العاملين ضمن أسس موضوعية	4.48	0.77	مرتفع
43	أن تتحمل المدرسة مساهلة عالية تجاه نجاح الطلبة	4.61	0.67	مرتفع
44	أن يتم اعتماد نتائج التقويم في المدرسة كجزء من عملية تعديل الأداء وتحسينه	4.48	0.66	مرتفع
45	أن تعلن المدرسة عن نتائج التقويم لكافة الأطراف المعنية	4.56	0.77	مرتفع
	الدرجة الكلية للمجال	4.29	0.64	مرتفع

يتضح من الجدول (44.4) أن الاتجاهات المستقبلية نحو التطوير لعناصر الفعالية في مجال أساليب وأدوات التقويم المستخدمة بالمدرسة لدى مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين والقادة التربويين على جميع الفقرات كانت مرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للمجال (4.29).

جدول (45.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وطبيعة الاتجاه المستقبلي نحو التطوير لمجال استخدام التكنولوجيا بفعالية في عمليات التعليم والتعلم والادارة المدرسية من وجهة نظر المعلمين والقادة التربويين.

الرقم	العبارة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	طبيعة الاتجاه
46	أن يوجد في المدرسة تجهيزات تكنولوجية مناسبة	3	4.38	0.79	مرتفع
47	أن تطلب المدرسة من العاملين توظيف التكنولوجيا في التعليم	4	4.29	0.77	مرتفع
48	أن يوجد في المدرسة كوادر بشرية مؤهلة لتوظيف التكنولوجيا	1	4.48	0.77	مرتفع
49	أن تستخدم الإدارة المدرسية التكنولوجيا في عملها	2	4.47	0.66	مرتفع
50	أن يستخدم الطلبة التكنولوجيا أثناء تعلمهم	2	4.47	0.67	مرتفع
	الدرجة الكلية للمجال		4.42	0.69	مرتفع

يتضح من الجدول (45.4) أن الاتجاهات المستقبلية نحو التطوير لعناصر الفعالية في مجال إستخدام التكنولوجيا بفعالية في عمليات التعليم والتعلم والإدارة المدرسية لدى مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين والقادة التربويين على جميع الفقرات كانت مرتفعة حيث بلغ المتوسط حسابي للدرجة الكلية للمجال (4.42).

النتائج المتعلقة بالسؤال السابع:

هل تختلف وجهات نظر المعلمين والقادة التربويين في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم في الاتجاهات المستقبلية نحو التطوير تعزى الى إختلاف فئاتهم، وسنوات الخبرة ، والمدارس ، والتفاعل بين فئة المستجيب والمدرسة؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدمت المتوسطات الحسابية لكل مجال وللدرجة الكلية كما تم فحص الفرضيتين الثالثة والرابعة المنبثقة عن هذا السؤال.

جدول(46.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين والقادة التربويين في مجالات الدراسة تبعاً للفئة.

المجال	الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التخطيط المدرسي	قائد تربوي	4.48	0.57
	معلم	4.45	0.59

0.44	4.24	قائد تربوي	العلاقات المدرسية
0.56	4.23	معلم	
0.46	4.65	قائد تربوي	إدارة الموارد المدرسي
0.49	4.61	معلم	
0.49	4.53	قائد تربوي	جودة عملية التعليم والتعلم بالمدرسة
0.57	4.48	معلم	
0.56	4.36	قائد تربوي	البيئة المدرسية
0.55	4.26	معلم	
0.63	4.49	قائد تربوي	أساليب وأدوات التقويم المستخدمة بالمدرسة
0.65	4.45	معلم	
0.68	4.45	قائد تربوي	إستخدام التكنولوجيا بفعالية في عمليات التعليم والتعلم والإدارة المدرسية
0.70	4.41	معلم	
0.50	4.40	قائد تربوي	الدرجة الكلية
0.49	4.35	معلم	

يلاحظ من الجدول (46.4) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين والقادة التربويين حول الاتجاهات المستقبلية نحو التطوير على الدرجة الكلية وفي كافة المجالات كانت بصورة مرتفعة وكانت أعلى لفئة القائد التربوي حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.40)، وقد تم فحص دلالة الفروق بين المتوسطات كما يبينه الجدول (50.4) لاحقاً، بعد عرض المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة حسب كل من متغير الخبرة في التدريس ، والمدرسة.

جدول (47.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين والقادة التربويين في مجالات الدراسة تبعاً للخبرة في التدريس.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الخبرة في التدريس	المجال
0.62	4.54	أقل من 5 سنوات	التخطيط المدرسي
0.56	4.41	من 5- 10 سنوات	
0.59	4.43	10 سنوات فأكثر	
0.68	4.37	أقل من 5 سنوات	العلاقات المدرسية
0.50	4.26	من 5- 10 سنوات	

0.46	4.16	10 سنوات فأكثر	إدارة الموارد المدرسية
0.51	4.65	أقل من 5 سنوات	
0.49	4.58	من 5- 10 سنوات	
0.48	4.62	10 سنوات فأكثر	جودة عملية التعليم والتعلم بالمدرسة
0.48	4.60	أقل من 5 سنوات	
0.58	4.43	من 5- 10 سنوات	
0.57	4.47	10 سنوات فأكثر	البيئة المدرسية
0.56	4.36	أقل من 5 سنوات	
0.64	4.23	من 5- 10 سنوات	
0.52	4.28	10 سنوات فأكثر	أساليب وأدوات التقويم المستخدمة بالمدرسة
0.64	4.58	أقل من 5 سنوات	
0.71	4.41	من 5- 10 سنوات	
0.62	4.43	10 سنوات فأكثر	استخدام التكنولوجيا بفعالية في عمليات التعليم والتعلم والإدارة المدرسية
0.68	4.51	أقل من 5 سنوات	
0.77	4.31	من 5- 10 سنوات	
0.67	4.42	10 سنوات فأكثر	الدرجة الكلية
0.47	4.49	أقل من 5 سنوات	
0.55	4.34	من 5- 10 سنوات	
0.49	4.36	10 سنوات فأكثر	

تبين من الجدول (47.4) وجود فرق في المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين والقادة التربويين في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم حول الاتجاهات المستقبلية نحو التطوير بالنسبة للخبرة في التدريس على الدرجة الكلية وفي كافة المجالات ولفحص دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي كما يبينه الجدول رقم (49.4).

جدول (48.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين والقادة التربويين في مجالات الدراسة تبعاً لمتغير المدرسة.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المدرسة	المجال
0.55	4.45	الفرير الثانوية	التخطيط المدرسي
0.66	4.15	الروم الأرثوذكس	

0.58	4.49	الروم الكاثوليك	
0.58	4.52	طاليتا قومي	
0.60	4.50	هيرمان جماينر قرية الأطفال SOS	
0.44	4.25	الفرير الثانوية	العلاقات المدرسية
0.67	4.05	الروم الأرثوذكس	
0.44	4.19	الروم الكاثوليك	
0.44	4.26	طاليتا قومي	
0.66	4.31	هيرمان جماينر قرية الأطفال SOS	
0.39	4.67	الفرير الثانوية	إدارة الموارد المدرسية
0.57	4.40	الروم الأرثوذكس	
0.50	4.64	الروم الكاثوليك	
0.46	4.66	طاليتا قومي	
0.52	4.61	هيرمان جماينر قرية الأطفال SOS	
0.42	4.54	الفرير الثانوية	جودة عملية التعليم والتعلم بالمدرسة
0.93	4.02	الروم الأرثوذكس	
0.50	4.57	الروم الكاثوليك	
0.48	4.54	طاليتا قومي	
0.50	4.51	هيرمان جماينر قرية الأطفال SOS	
0.42	4.41	الفرير الثانوية	البيئة المدرسية
0.73	3.93	الروم الأرثوذكس	
0.57	4.32	الروم الكاثوليك	
0.51	4.25	طاليتا قومي	
0.57	4.27	هيرمان جماينر قرية الأطفال SOS	
0.55	4.47	الفرير الثانوية	أساليب وأدوات التقويم المستخدمة بالمدرسة
0.79	4.13	الروم الأرثوذكس	
0.64	4.55	الروم الكاثوليك	
0.64	4.53	طاليتا قومي	
0.67	4.44	هيرمان جماينر قرية الأطفال SOS	
0.65	4.44	الفرير الثانوية	استخدام التكنولوجيا بفعالية في

0.86	4.22	الروم الأرثوذكس	عمليات التعليم والتعلم والإدارة المدرسية
0.67	4.54	الروم الكاثوليك	
0.69	4.49	طاليتا قومي	
0.70	4.31	هيرمان جماينر قرية الأطفال SOS	
0.44	4.42	الفرير الثانوية	الدرجة الكلية
0.67	4.08	الروم الأرثوذكس	
0.50	4.43	الروم الكاثوليك	
0.49	4.45	طاليتا قومي	
0.48	4.39	هيرمان جماينر قرية الأطفال SOS	

تبين من الجدول (48.4) وجود فروق في المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين والقادة التربويين في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم حول الاتجاهات المستقبلية نحو التطوير بالنسبة لمتغير المدرسة على الدرجة الكلية، وبحسب المجالات ، ولفحص دلالة الفروق استخدم تحليل التباين الثنائي كما يبينه الجدول رقم(42.4) لاحقاً.

وقد انبثقت عن السؤال السابع الفرضيات التالية:

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في الاتجاهات المستقبلية نحو التطوير لدى المعلمين والقادة التربويين في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) تعزى إلى متغير الخبرة .

للتحقق من صحة الفرضية الثالثة استخدم تحليل التباين الأحادي.

جدول(49.4): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في المتوسطات الحسابية حول الاتجاهات المستقبلية نحو التطوير لدى المعلمين والقادة التربويين في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) تعزى إلى متغير الخبرة.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الأول	بين المجموعات	0.36	2	0.18	0.51	0.59
	داخل المجموعات	47.29	137	0.35		

			139	47.66	المجموع	
0.17	1.82	0.51	2	1.02	بين المجموعات	الثاني
		0.28	137	38.19	داخل المجموعات	
			139	39.20	المجموع	
0.84	0.17	0.04	2	0.08	بين المجموعات	الثالث
		0.24	137	32.55	داخل المجموعات	
			139	32.63	المجموع	
0.37	1.00	0.30	2	0.60	بين المجموعات	الرابع
		0.30	137	41.25	داخل المجموعات	
			139	41.85	المجموع	
0.64	0.45	0.14	2	0.28	بين المجموعات	الخامس
		0.31	137	42.69	داخل المجموعات	
			139	42.96	المجموع	
0.48	0.71	0.30	2	0.61	بين المجموعات	السادس
		0.42	137	56.95	داخل المجموعات	
			139	57.55	المجموع	
0.52	0.65	0.31	2	0.63	بين المجموعات	السابع
		0.48	137	66.40	داخل المجموعات	
			139	67.03	المجموع	
0.38	0.96	0.24	2	0.48	بين المجموعات	الدرجة الكلية
		0.25	137	33.94	داخل المجموعات	
			139	34.42	المجموع	

تشير المعطيات الواردة في الجدول (49.4) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.05)$ في متوسطات إستجابات المعلمين والقادة التربويين في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) بخصوص الاتجاهات المستقبلية نحو التطوير تعزى إلى متغير الخبرة على الدرجة الكلية ولكافة المجالات وبالتالي يتم قبول الفرضية الخامسة.

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ في الاتجاهات المستقبلية نحو التطوير لدى المعلمين والقادة التربويين في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) تعزى إلى متغيري فئة المستجيب والمدرسة والتفاعل بينهما.

للتحقق من صحة الفرضية السادسة استخدم تحليل التباين الثنائي كما في الجدول (50.4).

الجدول (50.4) نتائج تحليل التباين الثنائي للفروق في المتوسطات الحسابية حول الاتجاهات المستقبلية نحو التطوير لدى المعلمين والقادة التربويين في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) تعزى إلى فئة المستجيب والمدرسة والتفاعل بينهما.

الدلالة الإحصائية	قيمة ف المحسوبة	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	المجال
0.40	0.71	0.23	1	0.23	فئة المستجيب	الأول
*0.02	3.03	0.97	4	3.86	المدرسة	
*0.00	3.65	1.17	4	4.69	التفاعل	
		0.32	131	41.55	الخطأ	
			140	2058.27	المجموع	
0.83	0.04	0.01	1	0.01	فئة المستجيب	الثاني
0.33	1.16	0.33	4	1.33	المدرسة	
0.47	0.63	0.19	4	0.74	التفاعل	
		0.29	131	37.71	الخطأ	
			140	2546.14	المجموع	
0.17	1.88	0.40	1	0.40	فئة المستجيب	الثالث
*0.02	3.19	0.68	4	2.71	المدرسة	
*0.00	4.78	1.01	4	4.02	التفاعل	
		0.21	131	27.80	الخطأ	

			140	3019.00	المجموع	
0.30	1.08	0.29	1	0.29	فئة المستجيب	
*0.00	5.28	1.41	4	5.65	المدرسة	الرابع
*0.01	3.19	0.86	4	3.45	التفاعل	
		0.27	131	35.05	الخطأ	
			140	2865.86	المجموع	
0.15	2.05	0.54	1	0.54	فئة المستجيب	الخامس
*0.00	5.56	1.46	4	5.83	المدرسة	
*0.00	6.03	1.57	4	6.29	التفاعل	
		0.26	131	34.30	الخطأ	
			140	2615.35	المجموع	
0.10	2.71	0.98	1	0.98	فئة المستجيب	السادس
*0.00	4.32	1.56	4	6.24	المدرسة	
*0.00	5.83	2.10	4	8.41	التفاعل	
		0.36	131	47.24	الخطأ	
			140	2842.63	المجموع	
0.09	2.85	1.24	1	1.24	فئة المستجيب	السابع
*0.02	3.21	1.39	4	5.58	المدرسة	
*0.00	4.70	2.07	4	8.31	التفاعل	
		0.44	131	56.99	الخطأ	
			140	2800.36	المجموع	
*0.03	4.98	1.09	1	1.09	فئة المستجيب	الدرجة الكلية
*0.00	4.31	0.95	4	3.79	المدرسة	
*0.00	4.72	1.04	3	4.17	التفاعل	
		0.22	131	28.80	الخطأ	
			140	2730.68	المجموع	

*توجد دلالة إحصائية عند مستوى 0.05

تشير المعطيات الواردة في الجدول (50.4) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ في متوسطات إستجابات المبحوثين للإتجاهات المستقبلية نحو التطوير لدى المعلمين والقادة التربويين في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) تعزى إلى فئة المستجيب والمدرسة والتفاعل بينهما

على الدرجة الكلية ، أما بخصوص الفروق التي تعزى إلى فئة المستجيب في المجالات الفرعية، فلم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية. وبخصوص الفروق التي تعزى إلى المدرسة ، فقد كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في كافة المجالات عدا المجال الثاني وهو العلاقات المدرسية . وفيما يتعلق بالتفاعل بينهما، فقد كانت الفروق ذات دلالة إحصائية في جميع المجالات عدا المجال الثاني أيضاً. ولمعرفة مصدر الفروق بالنسبة للمدرسة تم استخدام إختبار شيفيه للمقارنات البعدية كما يظهر في الجدول رقم (51.4).

الجدول رقم (51.4) : نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية

الفرير الثانوية	الروم الأورثوذكس	الروم الكاثوليك	طاليتا قومي	هيرمان جماينر قرية الأطفال SOS
الفرير الثانوية	0.34	0.01	-0.03	0.03
الروم الأورثوذكس		-0.35*	-0.37*	0.31
الروم الكاثوليك			-0.02	-0.04
طاليتا قومي				0.06
هيرمان جماينر قرية الأطفال SOS				

* وجود فروق بين المتوسطات

نلاحظ من الجدول أن الفروق كانت بين مدرسة الروم الأورثوذكس ومدرستي طاليتا قومي ومدرسة الروم الكاثوليك لصالح المدرستين طاليتا قومي والروم الكاثوليك.

وقد تم استخراج المتوسطات الحسابية للفئات حسب المدرسة كما يظهر في الجدول رقم

(52.4) .

جدول رقم(52.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفئات حسب المدرسة.

الفئة	المدرسة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
معلم	الفرير الثانوية	4.51	0.43
	الروم الأورثوذكس	4.34	0.52
	الروم الكاثوليك	4.40	0.54
	طاليتا قومي	4.45	0.49
	هيرمان جماينر قرية الأطفال SOS	4.32	0.52

0.41	4.25	الفرير الثانوية	قائد تربوي
0.21	3.22	الروم الأرثوذكس	
0.36	4.53	الروم الكاثوليك	
0.10	4.63	طاليتا قومي	
0.21	4.35	هيرمان جماينر قرية الأطفال SOS	

نلاحظ ان أعلى المتوسطات كانت لصالح طاليتا قومي في الفئتين

النتائج المتعلقة بالسؤال الثامن:

هل تختلف وجهات نظر أولياء الأمور في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم في الاتجاهات المستقبلية نحو التطوير تعزى إلى المؤهل العلمي ، والمدارس ؟
للإجابة عن هذا السؤال استخدمت المتوسطات الحسابية لكل مجال وللدرجة الكلية، ويوضح الجدول (53.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أولياء الأمور في مجالات الدراسة تبعاً المؤهل العلمي.

كما تم فحص الفرضيتين السابعة والثامنة المنبثقة عن هذا السؤال.

الفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في الاتجاهات المستقبلية نحو التطوير لدى أولياء الأمور في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) تعزى إلى المؤهل العلمي .

جدول (53.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أولياء الأمور في مجالات الدراسة تبعاً المؤهل العلمي.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المؤهل العلمي	المجال
0.57	4.49	أقل من بكالوريوس	التخطيط المدرسي
0.58	4.45	بكالوريوس	
0.59	4.44	أكثر من بكالوريوس	

0.58	4.47	أقل من بكالوريوس	العلاقات المدرسية
0.48	4.33	بكالوريوس	
0.62	4.26	أكثر من بكالوريوس	
0.57	4.28	أقل من بكالوريوس	إدارة الموارد المدرسية
0.54	4.30	بكالوريوس	
0.75	4.39	أكثر من بكالوريوس	
0.87	4.38	أقل من بكالوريوس	جودة عملية التعليم والتعلم بالمدرسة
0.51	4.30	بكالوريوس	
0.74	4.37	أكثر من بكالوريوس	
0.52	4.57	أقل من بكالوريوس	البيئة المدرسية
0.53	4.53	بكالوريوس	
0.49	4.53	أكثر من بكالوريوس	
0.52	4.55	أقل من بكالوريوس	أساليب وأدوات التقويم المستخدمة بالمدرسة
0.55	4.45	بكالوريوس	
0.64	4.38	أكثر من بكالوريوس	
0.56	4.42	أقل من بكالوريوس	استخدام التكنولوجيا بفعالية في عمليات التعليم والتعلم والإدارة المدرسية
0.58	4.42	بكالوريوس	
0.56	4.29	أكثر من بكالوريوس	
0.53	4.28	أقل من بكالوريوس	الدرجة الكلية
0.53	4.28	بكالوريوس	
0.54	4.28	أكثر من بكالوريوس	

تبين من الجدول (53.4) وجود فرق في المتوسطات الحسابية لاستجابات أولياء الأمور في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم حول الاتجاهات المستقبلية نحو التطوير بالنسبة المؤهل العلمي على الدرجة الكلية وفي كافة المجالات ولفحص دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي كما يبينه الجدول رقم (54.4).

جدول (54.4): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في المتوسطات الحسابية حول الاتجاهات المستقبلية نحو التطوير لدى أولياء الأمور في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) تعزى إلى المؤهل العلمي.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الأول	بين المجموعات	0.26	2	0.13	0.39	0.68
	داخل المجموعات	166.33	494	0.34		
	المجموع	166.59	496			
الثاني	بين المجموعات	0.53	2	0.27	0.90	0.41
	داخل المجموعات	146.44	494	0.30		
	المجموع	146.97	496			
الثالث	بين المجموعات	0.62	2	0.31	0.55	0.57
	داخل المجموعات	274.37	494	0.56		
	المجموع	274.98	496			
الرابع	بين المجموعات	0.17	2	0.09	0.33	0.72
	داخل المجموعات	132.17	494	0.27		
	المجموع	132.34	496			
الخامس	بين المجموعات	0.43	2	0.22	0.64	0.53
	داخل المجموعات	167.45	494	0.34		
	المجموع	167.88	496			
السادس	بين المجموعات	0.01	2	0.00	0.02	0.98
	داخل المجموعات	146.45	494	0.30		
	المجموع	146.46	496			
السابع	بين المجموعات	0.29	2	0.14	0.32	0.72
	داخل المجموعات	217.74	494	0.44		
	المجموع	218.03	496			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.22	2	0.11	0.45	0.64
	داخل المجموعات	120.74	494	0.24		
	المجموع	120.96	496			

تشير المعطيات الواردة في الجدول (54.4) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في متوسطات إستجابات أولياء الامور في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) بخصوص الاتجاهات المستقبلية نحو التطوير تعزى إلى متغير المؤهل العلمي على الدرجة الكلية ولكافة المجالات وبالتالي يتم قبول الفرضية السابعة.

الفرضية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في الاتجاهات المستقبلية نحو التطوير لدى أولياء الأمور في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) تعزى الى متغير المدرسة .

للإجابة عن هذا السؤال استخدمت المتوسطات الحسابية لكل مجال وللدرجة الكلية، ويوضح الجدول (55.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أولياء الأمور في مجالات الدراسة تبعاً للمدرسة.

جدول (55.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أولياء الأمور في مجالات الدراسة تبعاً لمتغير المدرسة.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المدرسة	المجال
0.59	4.44	الفرير الثانوية	التخطيط المدرسي
0.56	4.50	الروم الأرثوذكس	
0.59	4.45	الروم الكاثوليك	
0.57	4.49	طاليتا قومي	
0.59	4.47	هيرمان جماينر قرية الأطفال SOS	
0.58	4.47	الفرير الثانوية	العلاقات المدرسية
0.59	4.25	الروم الأرثوذكس	
0.47	4.34	الروم الكاثوليك	
0.55	4.29	طاليتا قومي	
0.48	4.34	هيرمان جماينر قرية الأطفال SOS	
0.59	4.29	الفرير الثانوية	إدارة الموارد المدرسية
0.54	4.30	الروم الأرثوذكس	
0.92	4.36	الروم الكاثوليك	
0.45	4.35	طاليتا قومي	
0.74	4.36	هيرمان جماينر قرية الأطفال SOS	
0.47	4.37	الفرير الثانوية	جودة عملية التعليم والتعلم بالمدرسة
0.88	4.40	الروم الأرثوذكس	
0.74	4.37	الروم الكاثوليك	
0.54	4.52	طاليتا قومي	

0.47	4.60	هيرمان جماينر قرية الأطفال SOS	
0.53	4.54	الفرير الثانوية	البيئة المدرسية
0.49	4.58	الروم الأرثوذكس	
0.54	4.54	الروم الكاثوليك	
0.52	4.55	طاليتا قومي	
0.63	4.38	هيرمان جماينر قرية الأطفال SOS	
0.50	4.46	الفرير الثانوية	
0.59	4.41	الروم الأرثوذكس	
0.52	4.48	الروم الكاثوليك	
0.63	4.42	طاليتا قومي	
0.58	4.42	هيرمان جماينر قرية الأطفال SOS	
0.56	4.22	الفرير الثانوية	استخدام التكنولوجيا بفعالية في عمليات التعليم والتعلم والإدارة المدرسية
0.48	4.37	الروم الأرثوذكس	
0.56	4.23	الروم الكاثوليك	
0.51	4.38	طاليتا قومي	
0.57	4.32	هيرمان جماينر قرية الأطفال SOS	
0.54	4.28	الفرير الثانوية	
0.67	4.31	الروم الأرثوذكس	
0.60	4.37	الروم الكاثوليك	
0.68	4.33	طاليتا قومي	
0.67	4.38	هيرمان جماينر قرية الأطفال SOS	

تبين من الجدول (55.4) وجود فروق في المتوسطات الحسابية لاستجابات أولياء الأمور في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم حول الاتجاهات المستقبلية نحو التطوير بالنسبة لمتغير المدرسة على الدرجة الكلية، وبحسب المجالات ، ولفحص دلالة الفروق استخدم تحليل التباين الأحادي كما يبيئه الجدول رقم(56.4) .

جدول(56.4): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في المتوسطات الحسابية حول الاتجاهات المستقبلية نحو التطوير لدى أولياء الأمور في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) تعزى إلى متغير المدرسة.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الأول	بين المجموعات	0.21	4	0.05	0.16	0.96
	داخل المجموعات	166.38	492	0.34		
	المجموع	166.59	496			
الثاني	بين المجموعات	0.54	4	0.13	0.45	0.77
	داخل المجموعات	146.44	492	0.30		
	المجموع	146.97	496			
الثالث	بين المجموعات	0.12	4	0.03	0.05	0.99
	داخل المجموعات	274.87	492	0.56		
	المجموع	274.98	496			
الرابع	بين المجموعات	0.37	4	0.09	0.35	0.84
	داخل المجموعات	131.97	492	0.27		
	المجموع	132.34	496			
الخامس	بين المجموعات	0.54	4	0.13	0.40	0.81
	داخل المجموعات	167.34	492	0.34		
	المجموع	167.88	496			
السادس	بين المجموعات	2.29	4	0.57	1.95	0.10
	داخل المجموعات	144.17	492	0.29		
	المجموع	146.46	496			
السابع	بين المجموعات	0.39	4	0.10	0.22	0.93
	داخل المجموعات	217.64	492	0.44		
	المجموع	218.03	496			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.45	4	0.11	0.46	0.76
	داخل المجموعات	120.50	492	0.24		
	المجموع	120.96	496			

تشير المعطيات الواردة في الجدول (56.4) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في متوسطات إستجابات أولياء الأمور في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN)

بخصوص الاتجاهات المستقبلية نحو التطوير تعزى إلى متغير المدرسة على الدرجة الكلية ولكافة المجالات وبالتالي يتم قبول الفرضية الرابعة.

7.4 ملخص نتائج الدراسة:

يمكن تلخيص نتائج الدراسة كما يأتي:

- إن الدرجة الكلية لمدى توفر عناصر المدرسة الفعالة في المدارس المشاركة في شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم من وجهة نظر جميع أفراد العينة كانت متوسطة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر المعلمين والقادة التربويين حول توفر عناصر المدرسة الفعالة في مدارسهم تعزى إلى متغير الخبرة على الدرجة الكلية ولمجالات الدراسة عدا المجال الثاني وهو العلاقات المدرسية وكانت الفروق لصالح من يمتلكون خبرة أقل من (5) سنوات.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر المعلمين والقادة التربويين تعزى إلى متغير فئة المستجيب والتفاعل بينه وبين متغير المدرسة بشكل عام، بينما كان هناك فرق تبعاً لمتغير المدرسة على الدرجة الكلية وجميع المجالات، وهذه الفروق كانت بين مدرسة الفريز الثانوية ومدرسة الروم الكاثوليك لصالح مدرسة الفريز، وكذلك بين الروم الأورثوذكس وطاليتا قومي لصالح مدرسة طاليتا قومي ، وكذلك بين مدرسة الروم الكاثوليك من جهة ومدرستي طاليتا قومي ومدرسة SOS من جهة أخرى لصالح المدرستين.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر أولياء الأمور حول توفر عناصر المدرسة الفعالة في مدارسهم تعزى إلى المؤهل العلمي على الدرجة الكلية ولكافة مجالات الدراسة وكانت الفروق لصالح الأقل من بكالوريوس. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظرهم تعزى إلى متغير المدرسة على الدرجة الكلية وجميع المجالات

- إن الاتجاهات المستقبلية نحو التطوير من وجهة نظر جميع أفراد العينة كانت مرتفعة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات المستقبلية نحو التطوير من وجهة نظر المعلمين والقادة التربويين تعزى إلى متغير الخبرة، مع وجود فروق تعزى إلى فئة المستجيب والمدرسة والتفاعل بينهما .
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات المستقبلية نحو التطوير من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى إلى المؤهل العلمي والمدرسة.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

- 1.5 مناقشة نتائج السؤال الأول
- 2.5 مناقشة نتائج السؤال الثاني
- 3.5 مناقشة نتائج السؤال الثالث
- 4.5 مناقشة نتائج السؤال الرابع
- 5.5 مناقشة نتائج السؤال الخامس

5.6 مناقشة نتائج السؤال السادس

5.6 مناقشة نتائج السؤال السابع

5.6 مناقشة نتائج السؤال الثامن

5. الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

جاءت هذه الدراسة بهدف التعرف على مدى توفر عناصر المدرسة الفعالة في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم والاتجاهات المستقبلية نحو التطوير من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين والقادة التربويين.

وفي هذا الفصل ناقشت الباحثة النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة وذلك بمناقشة نتيجة كل سؤال من أسئلة الدراسة الثمانية على حده.

أولاً : -مناقشة نتائج السؤال الاول :-

"ما مدى توفر عناصر المدرسة الفعالة في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم من وجهة نظر أولياء أمور الطلبة فيها " ؟

أظهرت نتائج الدراسة أن درجة توفر عناصر المدرسة الفعالة في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) من وجهة نظر أولياء أمور الطلبة فيها كانت متوسطة بشكل عام. وكانت درجة التوفر مرتفعة في مجال أساليب وأدوات التقويم المستخدمة بالمدرسة ومتوسطه الحسابي (3.78) ومجال استخدام التكنولوجيا بفعالية في عمليات والتعليم والتعلم والادارة المدرسية ومتوسطه الحسابي (3.72).

وتعزو الباحثة حصول مجال أساليب وأدوات التقويم المستخدمة بالمدرسة على أعلى درجة إلى التدريب الذي يتلقاه المعلمون من خلال مساقات التأهيل التربوي في المعاهد والجامعات ودورات القياس والتقويم واللقاءات التربوية، وهذا يدل على الاستفادة الفعلية منها وتنمية كفاءات تربوية في هذه المدارس تستخدم أدوات تقويم وإجراءات متنوعة لمتابعة أعمال الطلبة وتقويمها وتحمل مسؤولية المدرسة تجاه أعمالها وأداء العاملين بها؛ وهذه من الأمور الأكثر أهمية التي تساعد في التطوير والتغيير نحو الأفضل حيث يتم اعتماد نتائج تقييم الأداء باستمرار لبناء خطط التطوير المدرسية والتغلب على نقاط الضعف والسلبيات وتعزيز نقاط القوة .

اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة هوي وآخرين (Hoey, Campbell, Perlman, 2001) والتي تؤكد على التشابه بين اختبارات التقويم التي تستخدمها المدارس الفعالة، وكذلك مع دراسة ديمري وآخرين (Demary et al, 2000) من حيث أهمية التقويم في تحسين التحصيل الدراسي للطلبة.

وأما بخصوص مجال استخدام التكنولوجيا بفعالية في عمليات التعليم والتعلم والإدارة المدرسية والذي حصل أيضا على درجة توفر عالية فقد يعزى هذا إلى وجود اهتمام ومهارة من قبل المعلمين والعاملين بالمدرسة

يسانده تشجيع الإدارة بتوفير تجهيزات تكنولوجية مناسبة تساعد على توظيف التكنولوجيا في عملية التعليم والتعلم؛ علما بأن استخدام تكنولوجيا المعلومات داخل المدرسة يزيد من فعالية الأعمال الإدارية والتربوية، وكذلك من تحقيق مستوى تعليمي أفضل وهذا ما أكدته دراسة شيلر (Schiller,2002) و دراسة روبرتسون وآخريين (Robertson et al ,2005).

وأما مجال جودة عملية التعليم والتعلم فقد حصل على أدنى المستويات، وقد يعزى ذلك لاعتقاد الأهل بأن جودة التعليم والتعلم تكمن فقط في العلامات المرتفعة بعيدا عن المهارات الحياتية والمعرفية الأخرى التي قد يكتسبها الطلبة من المدرسة . ومن هذه النتيجة نستدل على أن المدارس موضوع الدراسة تحتاج للتركيز على جودة التعليم كهدف استراتيجي تتابعه وتسعى لتحقيقه بخطط مهنية للطلبة والعاملين .

ثانيا : مناقشة نتائج السؤال الثاني :-

" ما مدى توفر عناصر المدرسة الفعالة في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين والقادة التربويين فيها " ؟

أظهرت نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية لمدى توفر عناصر المدرسة الفعالة في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين والقادة التربويين فيها كانت متوسطة حيث حصل مجالي إدارة الموارد المدرسية وجودة عملية التعليم والتعلم بالمدرسة على درجة توفر مرتفعة وكان المتوسط الحسابي لهما على التوالي (3.85) و(3.72). بينما حصل مجال أساليب وادوات التقويم المستخدمة بالمدرسة على درجة متوسطة وبأقل متوسط حسابي (3.46). وربما يمكن تفسير نتيجة حصول مجال إدارة الموارد المدرسية على درجة مرتفعة أن المدارس موضوع البحث تمتاز بالتنظيم والتوثيق وتحفظ بمواردها المدرسية بطريقة تسهل عليها عملية إستخدامها، إضافة إلى حفاظها على جاهزية كافة الموارد المالية والمادية وصلاحياتها للاستخدام، كما وقد تعمل الإدارة مع كافة العاملين بروح الفريق ومن خلال اللجان التربوية لتحقيق كافة الأهداف المرتبطة بالخطة المدرسية. إلا أن هذا المجال لم يحصل على هذه النتيجة من وجهة نظر أولياء الأمور وقد يعزى ذلك الى عدم قدرة الأهل على تحديد دقة هذا المجال كونه أكثر ارتباطا بالهيئة المدرسية والكادر الوظيفي بالمدرسة، كما ويصعب على الأهل تحديد كافة الأمور المتعلقة بالسجلات والموارد المادية والمالية بالمدارس كونها غير مألوفة ومعروفة لديهم وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة اللطايفة (1990) ودراسة شعبان (1993) وحماذ (1995)

والعرايفي العمري (2001) وتختلف مع دراسة الجرادات (1995) وغرايبة (2003) ودراسة أبو لبداء (2006).

كما وقد يعزى حصول مجال جودة عملية التعليم والتعلم بالمدرسة على درجة مرتفعة لمتابعة المدارس لأداء الطلبة بشكل مستمر ومشاركتها بخطط وبرامج التنمية المهنية المحلية والخارجية واستخدامها للأنشطة المدرسية المتنوعة. ويلاحظ أن وجهات نظر المعلمين والقادة التربويين جاءت مختلفة عن وجهات نظر أولياء الأمور الواردة في نتيجة السؤال الأول، وقد يكون هذا بسبب اختلاف مفهوم جودة التعليم والتعلم بين وجهات نظر الاهل من ناحية والمعلمين والقادة التربويين من ناحية أخرى. وأما حصول مجال أساليب وأدوات التقويم المدرسية على أقل درجة في هذا السؤال من وجهة نظر المعلمين والقادة التربويين وبعكس نتيجة أولياء الأمور فقد يعزى لعدم معرفة أولياء الأمور بكافة أنواع وسائل وأساليب التقويم المختلفة ومجالاتها بنفس ما يدركه القادة التربويين والمعلمون وما تشمله هذه الأساليب من اختبارات، وأنشطة، وأبحاث، وسجلات أداء للطلبة، والتقويم من خلال العمل بمجموعات .

ثالثا : مناقشة نتائج السؤال الثالث:-

هل تختلف وجهات نظر المعلمين والقادة التربويين في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم حول توفر عناصر المدرسة الفعالة في مدارسهم تعزى الى إختلاف فئاتهم، وسنوات الخبرة، والمدارس، والتفاعل بين فئة المستجيب والمدرسة؟

لقد تمت مناقشة نتائج سؤال الدراسة الثالث من خلال فرضيتي الدراسة الأولى والثانية:-

الفرضية الأولى:- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في وجهات نظر المعلمين والقادة التربويين في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) حول توفر عناصر المدرسة الفعالة في مدارسهم تعزى الى متغير الخبرة.

في ضوء عرض نتائج الفرضية الأولى تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في وجهات نظر المعلمين والقادة التربويين في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) حول توفر عناصر المدرسة الفعالة في مدارسهم تعزى الى متغير الخبرة ، عدا المجال الثاني والمتمثل بمجال

العلاقات المدرسية وكان الفرق لصالح الخبرة أقل من خمس سنوات. وقد يعزى السبب في ذلك إلى توافق وانسجام أفراد الدراسة في تقديرهم لدرجة فعالية مدارسهم بكافة فقرات أداة الدراسة وقد ينسب ذلك إلى تشابه مؤهلاتهم وخضوعهم لدورات تدريبية متطابقة حول المدارس الفعالة والتغيير والتطوير المدرسي. إلا أننا قد نعزو سبب وجود فروق لصالح الخبرة الأقل في مجال العلاقات المدرسية بسبب رغبة المعلمين والقادة التربويين الجدد التأقلم مع المجتمع المدرسي وتعرفهم أكثر على الطلبة وأولياء أمورهم والمؤسسات التربوية التي تتعامل معها المدرسة والذي ربما يؤثر ايجابياً على العملية التربوية بالمدرسة. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة شعبان (1993)، وطناش (1993)، وحمام (1995)، وعميرة (2002)، ودروزه (2003)، وهاريس (2002)، والماجدي (2003)، والبرعمي (2005) وأحمد (2007)، واختلفت مع دراسة العرايفي والعمري (2001)، وأبو طه (1991)، وعميره (2002)، والعسيلي (2007). ، وأما دراسة الرويلي (2003) فقد اتفقت مع نتائج هذه الدراسة بشكل جزئي واختلفت معها في الجزء الثاني من المجالات.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في وجهات نظر المعلمين والقادة التربويين في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) حول توفر عناصر المدرسة الفعالة في مدارسهم تعزى إلى فئة المستجيب والمدرسة والتفاعل بينهم.

في ضوء عرض نتائج الفرضية الثانية تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ في وجهات نظر المعلمين والقادة التربويين في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) حول توفر عناصر المدرسة الفعالة في مدارسهم تعزى إلى متغير فئة المستجيب والتفاعل بينه وبين متغير المدرسة بشكل عام، وقد يعزى السبب في ذلك إلى اتفاق أفراد الدراسة في تقديراتهم حول توفر عناصر المدرسة الفعالة في مدارسهم بالرغم من اختلاف هذه المدارس والفئة المستجيبة من قائد ومعلم . وقد يكون سبب ذلك توافر فرص تدريب ونمو مهني لأفراد الدراسة كافية لتغطي مجالات أداء الدراسة المستخدمة وأن تقديراتهم كانت متشابهة حول ذلك.

بينما كان هناك فرق ذو دلالة إحصائية تبعاً لمتغير المدرسة على الدرجة الكلية وجميع المجالات. وربما يرجع السبب في ذلك إلى وجود اختلاف بين هذه المدارس في مجالات الدراسة جميعها ، من حيث البيئة المدرسية، والقيادة الإدارية، ونوعية الموظفين وأدائهم، والمجتمع المدرسي، وجودة عملية التعليم والتعلم ، وهذه الاختلافات تكون بدرجات متفاوتة

بين مدرسة وأخرى، وقد تشير إلى حاجة هذه المدارس للتطوير والتغيير واستثمار برامج التطوير التي يقدمها مشروع (MSN) بشكل فعال يخدم العملية التربوية بالمدرسة بحسب حاجة كل مدرسة وفقاً للمجالات المختلفة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة اللطيفة (1990) والعرايفي و العمري (2001) وعمايرة (2002) الماجدي (2003) والعسيلي (2007) وأحمد (2007)، واختلفت مع دراسة حداد (1993) وشعبان (1993) ووطناش (1993) وعرائية (2003) البراعمي (2005) أبو لبدة (2006).

رابعاً: مناقشة نتائج السؤال الرابع :

هل تختلف وجهات نظر أولياء الأمور في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم حول توفر عناصر المدرسة الفعالة في مدارسهم تعزى للمؤهل العلمي، والمدرسة ؟
لقد تمت مناقشة نتائج سؤال الدراسة الرابع من خلال فرضيتي الدراسة الثالثة والرابعة:-

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في وجهات نظر أولياء الأمور في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) حول توفر عناصر المدرسة الفعالة في مدارسهم تعزى إلى المؤهل العلمي.

في ضوء عرض نتائج الفرضية الثالثة تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في وجهات نظر أولياء الأمور في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) حول توفر عناصر المدرسة الفعالة في مدارسهم تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، وكان الفرق لصالح الأقل من بكالوريوس. ويمكن تفسير ذلك لاهتمام ورغبة أولياء الأمور الذين لم يستكملوا شهادة البكالوريوس لتدريس أبنائهم في مدارس تتوفر فيها عناصر المدرسة الفعالة ، وليتمكنوا من الحصول على أفضل النتائج المدرسية. كما ويتضح من هذه النتيجة اهتمام أولياء الأمور بالمدارس التي يتعلم بها أبنائهم ، وشعورهم بالإنتماء إلى هذه المدارس كونهم شركاء حقيقيين في العملية التربوية ، ولديهم الرغبة والصلاحية بالتغيير في هذه المدارس نحو مدارس فعالة.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة البرعمي (2005) واختلفت مع دراسة العرايفي والعمري (2001) وعمايرة (2002) الماجدي (2003) وأحمد (2007)، وشعبان (1993) والرويلي (2003) .

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في وجهات نظر أولياء الأمور في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) حول توفر عناصر المدرسة الفعالة في مدارسهم تعزى إلى متغير المدرسة.

في ضوء عرض نتائج الفرضية الرابعة تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في وجهات نظر أولياء الأمور في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) حول توفر عناصر المدرسة الفعالة في مدارسهم تعزى إلى متغير المدرسة، وكان الفرق لصالح مدرسة الفيرير، ومدرسة طاليتا قومي ومدرسة SOS. ويمكن تفسير ذلك بشعور أولياء الأمور أن عناصر المدارس الفعالة تتوفر في هذه المدارس أكثر من غيرها، وقد يكون ذلك بوجود بيئة مدرسية مناسبة، وتوفير معلمون ذو مؤهلات علمية وتربوية كفؤة، وإدارات ناجحة؛ كما ومن الممكن أن يتلمس أولياء الأمور الرضى عن هذه المدارس من خلال أبنائهم وتفاعلهم وحبهم للمدرسة. وبحسب علم الباحثة، ومن خلال الدراسات التي أشير إليها في هذه الدراسة لم تجد الباحثة دراسات بحثت (المدرسة) كمتغير مستقل.

خامساً: مناقشة نتائج السؤال الخامس :-

ما هي الاتجاهات المستقبلية نحو التطوير في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم من وجهة نظر أمور الطلبة فيها؟

أظهرت نتائج الدراسة أن الاتجاهات المستقبلية نحو التطوير في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم من وجهة نظر أولياء أمور الطلبة كانت مرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.40).

وربما تشير هذه النتيجة إلى أن أولياء الأمور يمتلكون درجة عالية من الوعي والتفهم وأنهم ينسجمون مع بعضهم في اتجاهاتهم نحو التطوير في مدارس أبنائهم ورغبتهم في وصولها إلى مدارس فعالة وشعورهم بأن كافة مجالات الدراسة تحتاج للوصول إلى درجة مرتفعة من خصائص المدرسة الفعالة، بما فيها من أهمية للتخطيط المدرسي الجيد الذي يساعد على دعم جودة عملية التعليم والتعلم وما يلزم من بيئة مدرسية آمنة

صديقة للطالب، تتوفر فيها الوسائل التربوية، والموارد المدرسية المختلفة ، والوسائل التكنولوجية التي تشجع وتدعم التعليم والتعلم لتحقيق أفضل النتائج . كما وتؤكد نتيجة هذه الدراسة على أهمية باقي المجالات من حيث العلاقات المدرسية الإيجابية والتنوع بأساليب التقويم المستخدمة بالمدرسة. وهذا يؤكد دور أولياء الأمور في العملية التعليمية التعلمية وأهمية الأخذ بتصوراتهم وآرائهم الحالية والمستقبلية بشأن الخطة المدرسية.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات طناش (1993)، وحماد(1995)، والعرايفي والعمري(2001)، والروبلي (2003)، والبرعمي (2005)، وأبو لبده (2006)، ومستري وآخرون (Mestry et al,2007) ، بينما اختلفت هذه الدراسة مع نتيجة دراسة منصور (1995).

سادساً: مناقشة نتائج السؤال السادس:-

ما هي الاتجاهات المستقبلية نحو التطوير في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين والقادة التربويين فيها؟

أظهرت نتائج الدراسة أن الاتجاهات كانت مرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.39) وقد حصل المجالين الثاني(العلاقات المدرسية) والخامس (البيئة المدرسية) على أعلى متوسطات حسابية وقد يغرى ذلك لإدراك المعلمين والقادة التربويين أثر هذه المجالات في تحسين عملية التعليم والتعلم ودورها في شحذ همم المعلمين وزيادة إنتاجهم ورفع أدائهم وبالتالي ينعكس إيجابياً على فعالية المدرسة. كما وتشير هذه النتيجة إلى قناعة ومعرفة المعلمين والقادة التربويين بضرورة التغيير والتطوير للوصول إلى مدارس فعالة لديها سياسة تربوية تعزز انتماء العاملين والطلبة فيها ، وتتابع حقوقهم وتحافظ عليها كما وأنها تؤكد على أهمية توفر بيئة هادئة تعليمية مناسبة بما تشتمله من مرافق تربوية داعمة كالمكتبات المدرسية والمختبرات العلمية والحاسوب وغرفة الأنشطة الفنية والرياضية لتنمية مواهب وإبداعات الطلبة ، فالبيئة المدرسية من أكثر المجالات وأهمها لدعم وتطوير كافة المجالات الأخرى فهي شكل الأساس الذي يستطيع المعلم والقائد التربوي والطالب استخدامه للوصول إلى الهدف الاستراتيجي للمدرسة والذي يتمثل بجودة التعليم والتعلم.

ولاستكمال ذلك تحتاج المدرسة أيضاً للتوصل إلى مدارس فعالة في مجال العلاقات المدرسية وهذا ما أكدته نتيجة هذا السؤال أيضاً والتي تشير إلى ضرورة الانفتاح الواعي مع المجتمع المحلي وفتح قنوات التواصل مع المؤسسات التربوية وذات العلاقة في مجتمع المدرسة والاستفادة منها ووضع خطط تشاركية وبرامج تعاونية معها وتوظيف مرافقها لخدمة المجتمع المحلي وبصورة تبادلية والاهتمام بمجالس أولياء الأمور

والأخذ بآرائهم في تقويم الأداء المدرسي قدر الإمكان . وقد تعزى أهمية هذا المجال إلى قوة أدراك المعلمين والقادة التربويين إلى أهمية الاتصال والتعاون مع المجتمع المحلي بمؤسساته المختلفة لكسب دعمهم في البرامج المختلفة وتوفير التغذية الراجعة للأداء. وتتفق هذه الدراسة مع نتائج دراسات طناش (1993)، وحماد (1995)، والعرافى والعمري (2001)، والروبلي (2003)، والبرعمي (2005)، وأبو لبده (2006)، ومستري وآخرون (Mestry et al,2007) ، بينما اختلفت هذه الدراسة مع نتيجة دراسة منصور (1995).

سابعاً: مناقشة نتائج السؤال السابع:-

هل تختلف وجهات نظر المعلمين والقادة التربويين في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم في الاتجاهات المستقبلية نحو التطوير تعزى إلى إختلاف فئاتهم، وسنوات الخبرة ، والمدارس ، والتفاعل بين فئة المستجيب والمدرسة؟
لقد تمت مناقشة نتائج سؤال الدراسة السابع من خلال الفرضين الخامسة والسادسة.

الفرضية الخامسة :- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في الاتجاهات المستقبلية نحو التطوير لدى المعلمين والقادة التربويين في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) تعزى إلى متغير الخبرة .

تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في الاتجاهات المستقبلية نحو التطوير لدى المعلمين والقادة التربويين في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) تعزى إلى متغير الخبرة على الدرجة الكلية ولكافة المجالات .

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن فئتي المعلمين والقادة التربويين على اختلاف خبراتهم على مستوى من النضج وإدراك لأهمية التطوير المدرسي وأثره على تحسين النتائج المدرسية وتحقيق الأهداف التربوية، وما يشمله من بناء وتطوير للأنظمة الإدارية التي تسهم في ضمان جودة العمليات داخل المدرسة، وفي علاقاتها بمجتمعها المحلي، وكذلك أهمية التطوير والتجديد داخل الغرفة الصفية من وسائل وأساليب لتوصيل المعلومات للطلبة بطرق متعددة وفق احتياجاتهم بما يتلاءم مع المنهاج، وكذلك ما يطرأ من تطوير على أداء المعلمين وإبداعاتهم وكل ذلك وأثره على رفع مستوى الطلبة في كافة المجالات وصولاً إلى المدارس الفعالة.

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في الاتجاهات المستقبلية نحو التطوير لدى المعلمين والقادة التربويين في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) تعزى إلى متغيري فئة المستجيب والمدرسة والتفاعل بينهما.

أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في متوسطات إستجابات المبحوثين للاتجاهات المستقبلية نحو التطوير لدى المعلمين والقادة التربويين في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) تعزى إلى فئة المستجيب والمدرسة والتفاعل بينهما على الدرجة الكلية . ويمكن تفسير ذلك إلى الاختلاف في مدى توفر عناصر المدرسة الفعالة بمدارسهم، وخصوصية الأهداف والرؤى المستقبلية لكل مدرسة، مع وجود فروق في احتياجاتهم للتطوير والتغيير تبعاً لما هو موجود وما تطمح كل مدرسة تحقيقه على أفراد.

كما وتظهر نتائج الدراسة أن كل من مدرستي الروم الكاثوليك والفرير الثانوية تحتاج للعمل أكثر في مجال العلاقات المدرسية من خلال وجود سياسة واضحة للمدرسة لدعم العلاقات الداخلية والخارجية وتنوع الأنشطة المدرسية وتبادل المشورة والدعم بين المدرسة والمجتمع. بينما تحتاج مدرسة الروم الأورثوذكس للعمل أكثر في مجالي البيئة المدرسية من حيث توفير مناخ يعزز انتماء العاملين والطلبة وتشجيعهم للحفاظ على المدرسة ومقنناتها وتنفيذ البرامج المدرسية بطرق محببة. وجودة عملية التعليم والتعلم واعتباره هدفاً أساسياً والتركيز على التطوير المهني للمعلمين ومتابعة أثر التدريبات التي يتلقونها وإجراء تقييم دوري للأنشطة والفعاليات التربوية بالمدرسة. وأما مدرستي طاليتا قومي وهيرمان جماينر قرية الأطفال SOS فتحتاج للعمل أكثر في مجال البيئة المدرسية من حيث توفير مناخ يعزز انتماء العاملين والطلبة وتشجيعهم للحفاظ على المدرسة ومقنناتها وتنفيذ البرامج المدرسية بطرق محببة.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة أبو لبدة (2006) والتي أظهرت وجود فروق بين درجات تقديرات المستجيبين للخصائص المأمولة في جميع مجالات المدرسة الفعالة وعلى الدرجة الكلية ،وهذه نتيجة متوقعة نظراً لأهمية المدارس الفعالة والجوانب التي قد تدعمها في تحسين وتطوير الأداء المدرسي وما يتبعه من تميز بالنتائج وجودة بالعمل ، وهذا ما يأمله كافة أطراف العملية التربوية من طلاب ومعلمين وأولياء أمور وقادة تربويين .

ثامناً: مناقشة نتائج السؤال الثامن:

هل تختلف وجهات نظر أولياء الأمور في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم في الاتجاهات المستقبلية نحو التطوير تعزى إلى المؤهل العلمي ، والمدارس ؟
لقد تمت مناقشة نتائج سؤال الدراسة الثامن من خلال الفرضين السابعة والثامنة.

الفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في الاتجاهات المستقبلية نحو التطوير لدى أولياء الأمور في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) تعزى إلى المؤهل العلمي .

تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في الاتجاهات المستقبلية نحو التطوير لدى أولياء الأمور في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) تعزى إلى متغير المؤهل العلمي على الدرجة الكلية ولكافة المجالات .

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن أولياء الأمور على اختلاف خبراتهم على مستوى من النضج والإدراك لأهمية التطوير المدرسي وأثره على تحسين النتائج المدرسية لأبنائهم وتحقيق الأهداف التربوية العامة ، وما يشمله من بناء وتطوير للأنظمة الإدارية والتربوية التي تسهم في ضمان جودة العمليات داخل المدرسة، وفي علاقاتها بمجتمعها المحلي ، وأهمية دورهم كشركاء مع المدرسة في التطوير والتجديد بما يتلاءم مع المنهاج واحتياجات الطلبة ، وأثره على رفع مستوى الطلبة في كافة المجالات وصولاً إلى المدارس الفعالة.

الفرضية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في الاتجاهات المستقبلية نحو التطوير لدى أولياء الأمور في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) تعزى إلى متغير المدرسة.

تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في الاتجاهات المستقبلية نحو التطوير لدى أولياء الأمور في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) تعزى إلى متغير المدرسة على الدرجة الكلية ولكافة المجالات .

وقد يعود السبب في ذلك إلى أن كافة أولياء الأمور مهما اختلفت مدارسهم وجدوا أنفسهم في موقف تنافسي لإحداث تطوير وتغيير في مدارس أبنائهم، وشعورهم بأهمية المدارس الفعالة، وضرورة توافرها لتحقيق أفضل النتائج لأبنائهم.

وهذه النتيجة تعتبر منطقية، لرغبة كافة أولياء الأمور أن يحصل أبنائهم على أفضل أنواع التعليم وفي أفضل المدارس.

التوصيات:-

في ضوء نتائج الدراسة خرجت الباحثة بعدة توصيات تمثلت بما يلي:

- بالاعتماد على نتائج السؤال الأول توصي الباحثة بضرورة الاهتمام بجودة عملية التعليم والتعلم واعتباره هدف المدرسة الاستراتيجي وأن تتابع المدرسة أداء الطلبة بشكل مستمر وتشارك في برامج التنمية المهنية المحلية والخارجية. وبضرورة الاهتمام بمجال العلاقات المدرسية من خلال تنفيذ أنشطة المدرسة بصورة تشاركية مما يؤدي إلى استثمار جميع القدرات المتوفرة . وتنظيم آلية الاتصال والتواصل مع مؤسسات المجتمع ذات العلاقة.
- بالاعتماد على نتائج السؤال الثاني توصي الباحثة بضرورة التنوع بأساليب وأدوات التقويم المستخدمة بالمدرسة وتقويم أداء العاملين ضمن أسس موضوعية مع توثيق إنجازاتهم لتقدير الجيد منها واعتماد إجراءات محددة لتقييم الطلبة . وبضرورة الاهتمام بالبيئة المدرسية وإغنائها بما يدعم ويطور العملية التعليمية والتعلمية. وتنفيذ البرامج التعليمية في المدرسة بطرق محببة للطلبة وإعلان المدرسة عن حقوق الطلبة بشكل يؤدي إلى تطبيقها.
- مواصلة التدريب والتطوير المهني للمعلمين والقادة التربويين في المدارس مما له من أثر تربوي في تحسين الأداء المدرسي.
- زيادة فرص الاتصال والتواصل بين مدارس شبكة المدارس النموذجية في محافظة بيت لحم بشكل خاص وفي المحافظات المشاركة الأخرى بشكل عام بهدف تبادل الخبرات والاستفادة من النجاحات والإنجازات التي تحققتها المدارس في مجالات الفعالية المختلفة.
- ضرورة تفعيل القيادة التربوية الفعالة في المدارس وتدعيم العمل الجماعي وروح الفريق لأهمية هذا الجانب في شحذ همم العاملين وحفزهم على التطوير والتجديد.
- عمل دراسات عن مجالات المدارس الفعالة المختلفة ومنها استخدام التكنولوجيا في عمليات التعليم والتعلم من قبل الطلبة والمعلمين والقادة التربويين وعلاقتها في تحسين وتطوير الأداء المدرسي.

• المصادر والمراجع

• المراجع العربية

• المراجع الأجنبية

المراجع العربية:-

- أبو جادو، صالح. (2006). المدرسة كوحدة تطوير وعلاقتها بخصائص المدرسة الفاعلة. **المعلم/الطالب، العددان 2+1، 97-104.**
- أبو لبدة، زكريا. (2006). **خصائص المدرسة الفعالة من وجهة نظر مشرفي ومديري ومعلمي وطلاب مدارس القدس الثانوية .** (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان.
- أبو طه، محمد. (1999). **الصفات الشخصية والمهنية لمدير المدرسة المرغوبة من قبل المعلمين والمعلمات في منطقة الخليل التعليمية، وكالة الغوث الدولية.** (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة القدس، القدس - فلسطين.
- أبو الرز، محمد. (2005). **تطوير برنامج تدريبي للسلوك الإداري التعليمي في المدارس الثانوية الأردنية.** (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة عمان العربية للدراسات العليا عمان، الأردن.
- أحمد، أحمد. (2002). **الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة.** مكتبة المعارف الحديثة، الإسكندرية، مصر.
- 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.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة بيرزيت، فلسطين.
- الأسدي، سعيد وإبراهيم، مروان. (2007). **الإشراف التربوي.** دار الثقافة، عمان، الأردن.
- الأمديست. (2008). **شبكة المدارس النموذجية (MSN)، معايير المدرسة والمدير والمعلم.** رام الله، فلسطين.

- البرعمي، سمية.(2005). المدرسة الأساسية الحكومية في سلطنة عمان من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- حداد، كوثر، (1993). درجة فاعلية المدرسة الثانوية الأكاديمية الحكومية في الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- الحربي، قاسم. (2006). الإدارة المدرسية الفاعلة لمدرسة المستقبل، مداخل جديدة لعالم جديد في القرن الحادي والعشرين. مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، السعودية.
- حسين، سلامة.(2006). الإدارة المدرسية والصفية المتميزة الطريق الى المدرسة الفعالة. دار الفكر، عمان، الأردن.
- حماد، إبراهيم. (1995). فاعلية المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة في محافظة الزرقاء من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- خضر، خالد. (2001). مستوى فاعلية معلمي المدارس الحكومية للمرحلة الثانوية في محافظة جنين وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطلبة.(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- دورزه، افنان. (2003). مدى قدرة مدير المدرسة على اتخاذ القرارات التطويرية وإحداث التغيير. مجلة اتحاد الجامعات العربية (41) ص5-35.
- رفاعي، عقيل.(2003). متطلبات المدرسة الفعالة كمدخل لتطوير نظام التعليم العام في مصر. الثقافة والتنمية، 2 (7) ص3-48.

- الرويلي، محمد. (2003) تصورات القادة التربويين في المملكة العربية السعودية لمدى توافر عناصر الإدارة المدرسية الفعالة ومدى أهميتها المستقبلية، وعلاقة ذلك باتجاهاتهم نحو التغيير والتطوير التنظيمي. (رسالة دكتوراه غير منشورة) ، جامعة اليرموك، اربد، عمان.
- السيد، محمد. (2008). وظائف الإدارة المدرسية بالمرحلة الثانوية العامة. عالم الكتب، القاهرة، مصر.
- شعبان، واصف. (1993). خصائص المدرسة الفعالة في رأي مديري المدارس الثانوية في الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، إربد، عمان.
- صباح، خولة. (1991). تقييم فاعلية المدرسة الابتدائية وتحديد العوامل التي تميز بين المدارس الفعالة وغير الفعالة في مدارس عمان الحكومية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- طناش، سلامة. (1993). أثر طبيعة العمل والخبرة والجنس ومكان وجود المدرسة في تقدير فاعلية المدرسة الثانوية الأكاديمية الحكومية في محافظة اربد. مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد (1)، ص 169-193.
- الطويل، هاني. (2006). الإدارة التعليمية، مفاهيم..وأفاق. دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عابدين، محمد. (2001). الإدارة المدرسية الحديثة. دار الشروق رام الله، فلسطين.
- العرايفي، عصام والعمري، بسام. (2001). تقدير فاعلية المدارس الأساسية الحكومية من وجهة نظرالمديرين في محافظة مادبا. دراسات العلوم التربوية، 28 (2) ص522-537.
- عماد الدين، منى. (2003). إعداد مدير المدرسة لقيادة التغيير. مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، الأردن.

- عمارة، عدنان. (2002). تأثير برنامج تطوير الإدارة المدرسية في أداء مديري ومديرات المدارس في محافظة اربد. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الهاشمية، عمان، الأردن.
- عطوي، جودت. (2001). الإدارة التعليمية والإشراف التربوي، أصولها وتطبيقاته. دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- العسيلي، رجا. (2007). تقدير درجة فعالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة في مدينة الخليل. مجلة العلوم التربوية والنفسية ، 8 (4) ص 179-208، البحرين.
- غرابية، حسن. (2003). مدى توافر عناصر المدرسة الفعالة في مدارس شمال الأردن كما يتصورها أعضاء مجالس الآباء والمعلمون والمشرفون التربويون. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عمان العربية، عمان الأردن.
- الفقي، عبد المؤمن. (1992). الإدارة المدرسية المعاصرة. منشورات جامعة قاريونس، بنغازي.
- قرالة، عثمان. (2002). نحو تطوير الأداء في مدرسة متميزة ، رسالة المعلم 42 (2)، ص 50-52.
- اللطيفة، خالد. (1990). تقييم واقع المدارس الريادية في الأردن في ضوء معايير المدرسة الريادية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين جامعة اليرموك. (رسالة ماجستير غير منشورة)، اربد، الأردن.
- الماجدي، فريد. (2003). خصائص المدرسة الابتدائية الفعالة من وجهة نظر مديري ومعلمي محافظة حفر الباطن بالمملكة العربية السعودية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- منصور، عصام. (1995). اتجاهات المعلمين والمشرفين ومديري المدارس الثانوية في عمان الكبرى نحو برامج خطة التطوير التربوي . (رسالة ماجستير غير منشورة) . عمان، الأردن.
- النجوم، إسماعيل وآخرون. (2006). قيادة التغيير التربوي ،المورد مركز تطور المعلم، رام الله، فلسطين.

• المراجع الأجنبية:

- British Education Department. (2006). **The Logical Chain: Continuing Professional Development in Effective Schools**. Available at www.ofsted.gov.uk.
- Demary J. et al. (2000). **A Study of Effective Practices in Virginia Schools: Educators' Perspectives of Practices of Practices Leading to Student Success**. Virginia Department of education.
- Departmen of Education & Training. (2005). **Professional Learning in Effective Schools : The Seven Principles of Highly Effective Professional learning available at:**
<http://www.sofweb.vic.edu.au/blueprint/fs5/default.asp>
- District of Columbia Public Schools (DCPS) . (2009). Expanding Excellence: The DCPS Effective Schools Framework. **The Chancellor's Notes**, Feb, 2009, 2-8.
- Edmonds, R (1979). Effective Schools for Urban Poor. **Educational Leadership**, 37,(1), 20-24.
- Gokec, Feyyat. (2009). Behaviour of Turkish Elementary School Principals in the Change Process. **Educational Management Administration Leadership**. Sage Publications. 198-215.
- Hardman, F.; Abd-Kadir, J.;& Smith, F. (2008). Pedagogical renewal: Improving the Quality of Classroom Interaction in Nigerian Primary Schools. **International Journal of Educational Development**,.28,(1) 55-69.
- Harris, A. , Day, C. & Hadfield, M. (2003). Teachers' Perspectives on Effective School Leadership. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, 9,(1) 68-75.

- Hoey, L.; Campbell, P.; Perlman, L. (2001). **Where is the Overlap?: Mapping the SAT9 and TAAS 4th Grade Test Objectives**. Available at www.campbell-kibler.com.
- Intermountain Center for Education Effectiveness. (2001). **Effective Schools Model 7 Correlates of Effectiveness**. College of Education, Idaho State University.
- Lagrosen, S.(1999). TQM does to School: an Effective Way of Improving School Quality. **The TQM Magazine**, 11(5) 328-332.
- Mateja, P.S. (2004). How Effective is School Discipline in Preparing Student to Become Responsible Citizens ? : Slovenian teachers' and students' views. **Teaching and Teacher Education** 21, 273-286.
- Nor, M. (2007). Do School Leaders Need Moral Leadership to Create Effective Schools. **Faculty of Education, University of Malaya**. Masalah pendidikan ,30(2)137-139.
- O'Brien, J. & Draper, J. (2001). Developing Effective School Leaders? Initial Views of the Scottish Qualification for Headship (SQH). **Journal of In-Service Education**, 27(1) 109-121.
- O'Brien, J. & Murphy, D. (2003). Assessing Effective Interpersonal Skills in Prospective School Leaders. **Journal of In-Service Education**,29, (2) 221-233.
- Okechukwu,P.Anyalewchi.(1994).A comparative Study of teachers and Principals Perception of Characteristics of Effectiveness . Doctoral Dissertation, University of Cincinnati **Dissertation Abstracts International**.
- Perdue, J.(1997).Graduate preparation in Educational Administration Among Elementary Principals And Its Relationship To School Effectiveness. **Dissertation Abstracts International**. 58,(07)A.

- Raham, H. (2001). **Effective School Research: Tracking The Trends**. Available at [http:// www.sace.ca](http://www.sace.ca).
- Raj Mestry & Grobler,B. (2007). Collaboration and Communication as Effective Strategies for Parent Involvement in Public Schools. **Educational Research and Review**, 2(7) 176-185.
- Reynolds, D. (2001). **Effective School Leadership: the Contributions of School Effectiveness Research**, School of education, University of Exeter.
- Robertson, M.; Gradt, N.; Fluck, A.; & Webb, I. (2005). Conversations toward Effective Implementation of Information Communication Technologies in Australian Schools. **Journal of Educational Administration**, 44, (1) 71-85.
- Rutter, A. (1999). Professional Growth of two Multinational Teams within a Professional Development School. **Dissertation Abstracts International**, 60(07) A, page 2453.
- Schiller, J. (2002).Interventions by School Leaders in Effective Implementation of Information and Communications Technology: Perceptions of Australian Principals. **Journal of Information Technology for Teacher Education**, Vol. 11, No. 3, 289-299.
- Stephen, S. (1994). Leadership for School Culture. **ERIC Digest** 91 June 1994.
- Sun, H.; & Rob de Jong . (2007). Effective School Improvement in the Netherlands. **International Journal of Educational Management**, Vol. 21, No. 6, 504-516.
- Vincent, A.; Anfara, Jr.; Patterson, F.; Buehler, A.; & Gearity, B. (2006). **School Improvement Planning in East Tennessee Middle School: A Content Analysis and Perceptions Study**. Available at <http://bul.sagepub.com>.

- Wahlstrom, K.L.&Louis,K.S.(2008). How Teachers Experience principal leadership: The Roles Professional Community, Trust Bredson,Kose ,Efficacy and shared Responsibility. **Educational Administration Quarterly** **44**,(4) 458-495.
- Watson, H. (1994). Principals Perceptions of School Effectiveness: Towards a Common Definition, **Dissertation Abstracts International**, **55**, 3379 A.
- Williams,P.R., Tebernik, A.M. &Krivak T.(2009). The Power of leadership, Collaboration and Professional Development: the story of the smart consortium. **Education and Urban Society**, **41**.(4) 437-456.

• الملاحق

ملحق رقم (1): كتاب إلى إدارات المدارس المحددة بالدراسة لتحديد مجتمع الدراسة.

المحترم

حضرة مدير مدرسة

تحية طيبة وبعد ،

الموضوع : تطبيق رسالة ماجستير بعنوان

مدى توفر عناصر المدرسة الفعالة في مدارس شبكة المدارس النموذجية MSN في
محافظة بيت لحم والإتجاهات المستقبلية نحو التطوير

أقدم إليكم بطلب إمكانية توفير الإحصائيات التالية عن مدرستكم الموقرة وذلك استكمالاً لإجراءات رسالة
الماجستير، علماً أن كافة المعلومات سوف تستخدم لأغراض الدراسة فقط وسيتم تزويدكم بالنتائج المتعلقة
بالدراسة بعد الانتهاء منها.

الإحصائيات المطلوبة: عدد أولياء أمور الطلبة بالمدرسة ، عدد المعلمين والمعلمات ، عدد القادة التربويين
(مدير ، نائب مدير ، منسق، مشرف). كما وسيتم لاحقاً تزويدكم الإستبانة المتعلقة بالدراسة ليتم تعبئتها من
المعنيين.

أتمنى تعاونكم مع الشكر الجزيل

الباحثة : سوسن إسطفان

ملحق رقم (2) : إستبانة المعلمين والقادة التربويين

إستبانة بحث

حضرة القائد التربوي المحترم،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة حول "مدى توفر عناصر المدرسة الفعالة في مدارس "شبكة المدارس النموذجية (MSN)" في محافظة بيت لحم والاتجاهات المستقبلية نحو التطوير" ولتحقيق أهداف هذه الدراسة تضع الباحثة بين أيديكم إستبانة لجمع البيانات اللازمة للدراسة، لذلك تتأمل من حضرتكم التكرم بالإطلاع على الإستبانة، واختيار مستوى الإجابة على كل واحدة من فقراتها وفقا لما ينسجم مع وجهة نظركم، مع التكرم بالإجابة عن جميع الفقرات دون استثناء وبدقة. علما بأن الإستبانة التي بين أيديكم هي لأغراض البحث العلمي فقط واستكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في كلية الدراسات العليا /قسم الإدارة التربوية / جامعة القدس.

واقبلوا فائق الاحترام

الباحثة: سوسن فكتور إسطفان

الجزء الأول : المعلومات الأولية

الرجاء وضع إشارة (X) في المربع الذي يناسبه:

1.الجنس () ذكر () أنثى

() أقل من 5سنوات () من 5 الى أقل من 10 سنوات () 10 سنوات فأكثر

2.الخبرة في التدريس

() أقل من بكالوريوس () بكالوريوس () أكثر من بكالوريوس

3.المؤهل العلمي

() الفرير الثانوية () الروم الأرثوذكس (الرعاة) () الروم الكاثوليك

4.المدرسة

() طاليتا قومي () هيرمان جماينر قرية الأط

SOS بيت لحم

الجزء الثاني:- بنود الإستبانة

يرجى وضع إشارة (X) مرتين أمام كل بند من البنود اللاحقة والتي تشير إلى عناصر المدرسة الفعالة : المرة الأولى: في الجهة اليمنى حيث تكون الإجابة على مدى توافر تلك العناصر في المدرسة حالياً؛ المرة الثانية: في الجهة اليسرى حيث تكون الإجابة على مدى الاتجاهات المستقبلية نحو التطوير.

مدى توافرها في المدرسة حالياً					فقرات الإستبانة/عناصر المدرسة الفعالة	مدى الاتجاهات المستقبلية نحو التطوير				
						بدرجة قليلة جداً	بدرجة قليلة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة	بدرجة كبيرة جداً
المجال الأول : التخطيط المدرسي										
					1. يوجد للمدرسة رؤية تربوية واضحة.					
					2. يوجد للمدرسة رسالة واضحة.					
					3. يتم إعلام مجتمع المدرسة عن رؤيتها ورسالتها بشكل واضح .					
					4. يوجد للخطة المدرسية أهداف محددة.					
					5. تحدد الخطة المدرسية المصادر اللازمة لتنفيذها.					
					6. يتم بناء الخطة بصورة تشاركية لكل من الأطراف المعنية بها.					
					7. يتم تقويم الخطة المدرسية بشكل دوري.					
					8. تخدم الخطة المدرسية الغايات التربوية.					
المجال الثاني: العلاقات المدرسية										
					9. يوجد سياسة واضحة للمدرسة لدعم العلاقات الداخلية.					
					10. يتم تنفيذ أنشطة المدرسة بصورة تشاركية مما يؤدي إلى استثمار جميع القدرات المتوفرة.					
					11. تتنوع أنشطة المدرسة بحيث تدعم العلاقات بين العاملين والطلبة.					
					12. تتسم العلاقة بين المدرسة والمجتمع بالقوة والمتانة.					
					13. يتبادل المجتمع والمدرسة المشورة والدعم.					
					14. يشارك المجتمع المحلي في صناعة القرارات المرتبطة بتحسين الأداء المدرسي.					
					15. يتم تنظيم آليات الاتصال والتواصل بشكل منطوق.					
المجال الثالث: إدارة الموارد المدرسية										
					16. تحتفظ المدرسة بسجلات منظمة توثق مواردها المادية ليسهل إستخدامها.					

					17. تتابع المدرسة جاهزية مواردها المادية وصلاحياتها للاستخدام.					
					18. تتسم الأمور المالية بالتوثيق الدقيق.					
					19. يتسم تعامل الإدارة مع المعلمين بروح الفريق.					
					20. يتم تفعيل لجان مختلفة لتحقيق الأهداف المدرسية.					
المجال الرابع: جودة عملية التعليم والتعلم بالمدرسة										
					21. تمثل جودة التعليم هدف المدرسة الاستراتيجي.					
					22. تتوقع المدرسة اداءات عالية من الطلبة.					
					23. تتابع المدرسة أداء الطلبة بشكل مستمر.					
					24. يوجد للمدرسة خطة للتنمية المهنية للعاملين.					
					25. تشارك المدرسة في برامج التنمية المهنية المحلية والخارجية.					
					26. تحتفظ المدرسة بوثائق تبين متابعة أثر التدريب على تحسن عملية التعلم.					
					27. تتوع المدرسة في الأنشطة غير الصفية.					
					28. تشارك جميع الأطراف المعنية في تنفيذ الأنشطة غير الصفية.					
					29. يوجد تقويم مستمر للأنشطة غير الصفية.					
المجال الخامس: البيئة المدرسية										
					30. يتوفر في المدرسة مناخ يعزز انتماء العاملين فيها.					
					31. تشجع سياسة المدرسة العاملين للمحافظة على مقتنياتهما.					
					32. يتوفر في المدرسة مناخ يعزز انتماء الطلبة فيها.					
					33. تعلن المدرسة عن حقوق الطلبة بشكل يؤدي إلى تطبيقها.					
					34. يحافظ الطلبة على مقتنيات المدرسة ومرافقها.					
					35. تتسم المدرسة ببيئة مادية صديقة للطفل.					
					36. توفر المدرسة بيئة نفسية واجتماعية جذابة للطلاب.					
					37. يتم تنفيذ البرامج التعليمية في المدرسة بطرق محببة للطلبة.					
					38. يشجع المناخ المدرسي على المشاركة الواسعة في الإدارة.					
المجال السادس: أساليب وأدوات التقويم المستخدمة بالمدرسة										
					39. تستخدم الدراسة أدوات متنوعة لتقويم مختلف الأهداف.					
					40. يوجد للمدرسة إجراءات محددة لتقييم الطلبة ومتابعتهم.					
					41. يتم توثيق أداء العاملين وإنجازاتهم لتقدير الجيد منه.					

					42. يتم تقييم أداء العاملين ضمن أسس موضوعية .						
					43. تتحمل المدرسة مساعلة عالية تجاه نتائج الطلبة.						
					44. يتم اعتماد نتائج التقويم في المدرسة كجزء من عملية تعديل الأداء وتحسينه.						
					45. تعلن المدرسة عن نتائج التقويم لكافة الأطراف المعنية.						
المجال السابع :إستخدام التكنولوجيا بفعالية في عمليات التعليم والتعلم والإدارة المدرسية											
					46. يوجد في المدرسة تجهيزات تكنولوجية مناسبة.						
					47. تطلب المدرسة من العاملين توظيف التكنولوجيا في التعليم.						
					48. يوجد في المدرسة كوادر بشرية مؤهلة لتوظيف التكنولوجيا .						
					49. تستخدم الإدارة المدرسية التكنولوجيا في عملها.						
					50. يستخدم الطلبة التكنولوجيا أثناء تعلمهم.						

ملحق رقم(3): إستبانة بحث لأولياء الأمور

حضرة أولياء الأمور المحترمين

تقوم الباحثة بإجراء دراسة حول "مدى توفر عناصر المدرسة الفعالة في مدارس "شبكة المدارس النموذجية (MSN)" في محافظة بيت لحم والاتجاهات المستقبلية نحو التطوير" ولتحقيق أهداف هذه الدراسة تضع الباحثة بين أيديكم إستبانة لجمع البيانات اللازمة للدراسة، لذلك تتأمل من حضرتكم التكرم بالإطلاع على الإستبانة، واختيار مستوى الإجابة على كل واحدة من فقراتها وفقا لما ينسجم مع وجهة نظركم، مع التكرم بالإجابة عن جميع الفقرات دون استثناء وبدقة. علما بأن الإستبانة التي بين أيديكم هي لأغراض البحث العلمي فقط واستكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في كلية الدراسات العليا /قسم الإدارة التربوية / جامعة القدس.

واقبلوا فائق الاحترام

الباحثة: سوسن فكتور إسطفان

الجزء الأول : المعلومات الأولية

الرجاء وضع إشارة (x) في المربع الذي يناسبه:

1.الجنس	() ذكر	() أنثى			
2.المؤهل العلمي	() أقل من بكالوريوس	() بكالوريوس	() أكثر من بكالوريوس		
3.المدرسة	() الفريز الثانوية	() الروم الأورثودكس (الرعاة)	() الروم الكاثوليك	() هيرمان جماينر قرية الأط	() طاليتا قومي
					SOS بيت لحم

الجزء الثاني:- بنود الإستبانة

يرجى وضع إشارة (x) مرتين أمام كل بند من البنود اللاحقة والتي تشير إلى عناصر المدرسة الفعالة : المرة الأولى: في الجهة اليمنى حيث تكون الإجابة على مدى توافر تلك العناصر في المدرسة حالياً؛ المرة الثانية: في الجهة اليسرى حيث تكون الإجابة على مدى الاتجاهات المستقبلية نحو التطوير.

مدى الاتجاهات المستقبلية
نحو التطوير

فقرات الإستبانة/عناصر المدرسة الفعالة

مدى توافرها في المدرسة
حالياً

درجة قليلة جداً	درجة قليلة	درجة متوسطة	درجة كبيرة	درجة كبيرة جداً	درجة قليلة جداً	درجة قليلة	درجة متوسطة	درجة كبيرة	درجة كبيرة جداً
المجال الأول : التخطيط المدرسي									
					1. يوجد للمدرسة رؤية تربوية واضحة.				
					2. يوجد للمدرسة رسالة واضحة.				
					3. يتم إعلام مجتمع المدرسة عن رؤيتها ورسالتها بشكل واضح .				
					4. يتم بناء الخطة بصورة تشاركية لكل من الأطراف المعنية بها.				
					5. يتم تقويم الخطة المدرسية بشكل دوري.				
					6. تخدم الخطة المدرسية الغايات التربوية.				
المجال الثاني: العلاقات المدرسية									
					7. يوجد سياسة واضحة للمدرسة لدعم العلاقات الداخلية.				
					8. يتم تنفيذ أنشطة المدرسة بصورة تشاركية مما يؤدي إلى استثمار جميع القدرات المتوفرة.				
					9. تتسم العلاقة بين المدرسة والمجتمع بالقوة والمتانة.				
					10. يتبادل المجتمع والمدرسة المشورة والدعم.				
					11. يشارك المجتمع المحلي في صناعة القرارات المرتبطة بتحسين الأداء المدرسي.				
					12. يتم تنظيم آليات الاتصال والتواصل بشكل متطور.				
المجال الثالث: إدارة الموارد المدرسية									
					13. تتابع المدرسة جاهزية مواردها المادية وصلاحياتها للاستخدام.				
					14. تتسم الأمور المالية بالتوثيق الدقيق.				
					15. يتسم تعامل الإدارة مع المعلمين بروح الفريق.				
					16. يتم تفعيل لجان مختلفة لتحقيق الأهداف المدرسية.				
المجال الرابع: جودة عملية التعليم والتعلم بالمدرسة									
					17. تمثل جودة التعليم هدف المدرسة الاستراتيجي.				
					18. تتوقع المدرسة ادعاءات عالية من الطلبة.				
					19. تتابع المدرسة أداء الطلبة بشكل مستمر.				
					20. تنوع المدرسة في الأنشطة غير الصفية.				
					21. تشارك جميع الأطراف المعنية في تنفيذ الأنشطة غير الصفية.				
					22. يوجد تقويم مستمر للأنشطة غير الصفية .				
المجال الخامس: البيئة المدرسية									
					23. يتوفر في المدرسة مناخ يعزز انتماء العاملين فيها.				
					24. تشجع سياسة المدرسة العاملين للمحافظة على مقنناتها.				
					25. يتوفر في المدرسة مناخ يعزز انتماء الطلبة فيها.				

					26. تعلن المدرسة عن حقوق الطلبة بشكل يؤدي إلى تطبيقها.
					27. يحافظ الطلبة على مقتنيات المدرسة ومرافقها.
					28. تتسم المدرسة ببيئة مادية صديقة للطفل.
					29. توفر المدرسة بيئة نفسية واجتماعية جذابة للطلاب.
					30. يتم تنفيذ البرامج التعليمية في المدرسة بطرق محببة للطلبة.
					31. يشجع المناخ المدرسي على المشاركة الواسعة في الإدارة.
المجال السادس: أساليب وأدوات التقييم المستخدمة بالمدرسة					
					32. تستخدم الدراسة أدوات متنوعة لتقويم مختلف الأهداف.
					33. يوجد للمدرسة إجراءات محددة لتقييم الطلبة ومتابعتهم.
					34. تتحمل المدرسة مساهلة عالية تجاه نتائج الطلبة.
					35. يتم اعتماد نتائج التقييم في المدرسة كجزء من عملية تعديل الأداء وتحسينه.
					36. تعلن المدرسة عن نتائج التقييم لكافة الأطراف المعنية.
المجال السابع: استخدام التكنولوجيا بفعالية في عمليات التعليم والتعلم والإدارة المدرسية					
					37. يوجد في المدرسة تجهيزات تكنولوجية مناسبة.
					38. تطلب المدرسة من العاملين توظيف التكنولوجيا في التعليم.
					39. يوجد في المدرسة كوادر بشرية مؤهلة لتوظيف التكنولوجيا .
					40. تستخدم الإدارة المدرسية التكنولوجيا في عملها.
					41. يستخدم الطلبة التكنولوجيا أثناء تعلمهم.

ملحق رقم : (4) أسماء المحكمين.

الجامعة	إسم المحكم	الرقم
جامعة القدس-الدراسات العليا	الدكتور محمد عابدين	(1)
جامعة القدس-الدراسات العليا	الدكتور محسن عدس	(2)
جامعة القدس-الدراسات العليا	الدكتور زياد قباجة	(3)
جامعة القدس-الدراسات العليا	الدكتور عفيف زيدان	(4)
جامعة القدس المفتوحة- بيت لحم	الدكتور نائل عبد الرحمن	(5)

جامعة القدس المفتوحة-الخليل	الدكتورة رجاء العسيلي	(6)
برنامج (MSN) -الأمديست	الدكتور سعيد عساف	(7)
جامعة القدس المفتوحة- بيت لحم	الدكتور ماجد دراس	(8)
جامعة القدس المفتوحة- الخليل	الدكتور نبيل المغربي	(9)
جامعة القدس المفتوحة- بيت لحم	الأستاذ إبراهيم مطر	(10)

الملحق (5-أ) : نتائج معامل ارتباط فقرات الدراسة مع الدرجة الكلية- أداة القادة التربويون والمعلمين.

مدى الاتجاهات المستقبلية نحو التطوير		مدى توافرها في المدرسة حاليا		العبارة	الرقم	المجال
مستوى الدلالة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	معامل الارتباط			
0.01	0.48	0.02	0.41	يوجد للمدرسة رؤية تريبوية واضحة	1	التخطيط المدرسي
0.05	0.36	0.00	0.68	يوجد للمدرسة رسالة واضحة	2	
0.00	0.75	0.01	0.48	يتم إعلان مجتمع المدرسة عن رؤيتها ورسالتها بشكل واضح	3	
0.000	0.54	0.00	0.59	يوجد للخطة المدرسية أهداف محددة	4	
0.000	0.68	0.00	0.67	تحدد الخطة المدرسية المصادر اللازمة لتنفيذها	5	
0.000	0.89	0.00	0.90	يتم بناء الخطة بصورة تشاركية لكل من الأطراف المعنية بها	6	
0.01	0.48	0.01	0.49	يتم تقويم الخطة المدرسية بشكل دوري	7	

0.05	0.36	0.01	0.48	تخدم الخطة المدرسية الغايات التربوية	8	العلاقات المدرسية
				الدرجة الكلية للمجال		
0.00	0.66	0.05	0.36			
0.01	0.48	0.00	0.75	يوجد سياسة واضحة للمدرسة لدعم العلاقات الداخلية	9	
				يتم تنفيذ أنشطة المدرسة بصورة تشاركية مما يؤدي الى استثمار جميع القدرات المتوفرة	10	
0.00	0.59	0.000	0.54			
				تتنوع أنشطة المدرسة بحيث تدعم العلاقات بين العاملين والطلبة	11	
0.00	0.63	0.000	0.68			
0.03	0.42	0.000	0.89	تتسم العلاقة بين المدرسة والمجتمع بالقوة والمتانة	12	
0.00	0.66	0.00	0.76	يتبادل المجتمع والمدرسة المشورة والدعم	13	
				يشارك المجتمع المحلي في صناعة القرارات المرتبطة بتحسين الأداء المدرسي	14	
0.01	0.48	0.00	0.51			
0.00	0.59	00.0	0.33	يتم تنظيم آليات الاتصال والتواصل بشكل متطور	15	
				الدرجة الكلية للمجال		
0.02	0.41	0.01	0.47			
				تحتفظ المدرسة بسجلات منظمة توثق مواردها المادية ليسهل استخدامها	16	إدارة الموارد البشرية
0.00	0.68	0.01	0.61			
				تتابع المدرسة جاهزية مواردها المادية وصلاحياتها للاستخدام	17	
0.01	0.48	0.00	0.55			
0.00	0.59	0.000	0.88	تتسم الأمور المالية بالتوثيق الدقيق	18	
0.00	0.67	0.00	0.54	يتسم تعامل الإدارة مع المعلمين بروح الفريق	19	
0.02	0.41	0.00	0.02	يتم تفعيل لجان مختلفة لتحقيق الأهداف المدرسية	20	
				الدرجة الكلية للمجال		
0.01	0.48	0.00	0.66			
0.05	0.36	0.01	0.48	تمثل جودة التعليم هدف المدرسة الاستراتيجي	21	جودة عملية التعليم والتعلم بالمدرسة
0.00	0.75	0.00	0.59	تتوقع المدرسة اداءات عالية من الطلبة	22	
0.000	0.54	0.00	0.63	تتابع المدرسة أداء الطلبة بشكل مستمر	23	
0.000	0.68	0.03	0.42	يوجد للمدرسة خطة للتنمية المهنية للعاملين	24	
				تشارك المدرسة في برامج التنمية المهنية المحلية والخارجية	25	
0.000	0.89	0.00	0.69			
		0.02	0.41	تحتفظ المدرسة بوثائق تبين متابعة اثر التدريب على تحسن عملية التعلم	26	
0.01	0.48					

00.0	0.33	0.01	0.49	تنوع المدرسة في الأنشطة غير الصفية	27		
0.01	0.47	0.00	0.68	تشارك جميع الأطراف المعنية في تنفيذ الأنشطة الصفية	28		
0.01	0.61	0.00	0.50	يوجد تقويم مستمر للأنشطة غير الصفية	29		
00.0	0.33	0.10	0.31	الدرجة الكلية للمجال		البيئة المدرسية	
0.00	0.75	0.01	0.46	يتوفر في المدرسة مناخ يعزز انتماء العاملين فيها	30		
0.000	0.54	0.01	0.47	تشجع سياسة المدرسة العاملين للمحافظة على مقتنياتها	31		
00.0	0.33	0.00	0.65	يتوفر في المدرسة مناخ يعزز انتماء الطلبة فيها	32		
0.01	0.47	0.02	0.41	تعلن المدرسة عن حقوق الطلبة بشكل يؤدي الى تطبيقها	33		
0.01	0.61	0.00	0.68	يحافظ الطلبة على مقتنيات المدرسة ومرافقها	34		
00.0	0.33	0.01	0.48	تتسم المدرسة ببيئة مادية صديقة للطفل	35		
0.00	0.75	0.00	0.59	توفر المدرسة بيئة نفسية واجتماعية جذابة للطلاب	36		
				يتم تنفيذ البرامج التعليمية في المدرسة بطرق محببة للطلبة	37		
0.000	0.54	0.00	0.67				
0.000	0.68	0.00	0.90	يشجع المناخ المدرسي على المشاركة الواسعة في الإدارة	38		
0.00	0.89	0.00	0.49	الدرجة الكلية للمجال			
0.00	0.75	0.01	0.48	تستخدم الدراسة أدوات متنوعة لتقويم مختلف الأهداف	39		أساليب وأدوات التقويم المستخدمة بالمدرسة
0.00	0.75	0.05	0.36	يوجد للمدرسة إجراءات محددة لتقييم الطلبة ومتابعتهم	40		
0.000	0.54	0.00	0.75	يتم توثيق أداء العاملين وانجازاتهم لتقدير الجيد منه	41		
0.000	0.68	0.000	0.54	يتم تقويم أداء العاملين ضمن أسس موضوعية	42		
0.000	0.68	0.000	0.68	تتحمل المدرسة مساهلة عالية تجاه نجاح الطلبة	43		
0.000	0.89	0.000	0.89	يتم اعتماد نتائج التقويم في المدرسة كجزء من عملية تعديل الأداء وتحسينه	44		
0.00	0.68	0.00	0.76	تعلن المدرسة عن نتائج التقويم لكافة الأطراف المعنية	45		
0.00	0.48		0.51	الدرجة الكلية للمجال			
0.00	0.59	00.0	0.33	يوجد في المدرسة تجهيزات تكنولوجية مناسبة	46	عمليات التعليم والتعلم والإدارة باستخدام التكنولوجيا بفعالية في	
0.00	0.67	0.01	0.47	تطلب المدرسة من العاملين توظيف التكنولوجيا في التعليم	47		
0.00	0.68	0.01	0.61	يوجد في المدرسة كوادر بشرية مؤهلة لتوظيف التكنولوجيا	48		
0.00	0.68	0.00	0.55	تستخدم الإدارة المدرسية التكنولوجيا في عملها	49		
0.01	0.48	0.000	0.88	يستخدم الطلبة التكنولوجيا أثناء تعلمهم	50		
0.00	0.59		0.54	الدرجة الكلية للمجال			

يبين الملحق (5-أ) ان درجة الاتساق الداخلي بين فقرات الأداة والدرجة الكلية كانت مرتفعة

الملحق (5-ب) : نتائج معامل ارتباط فقرات الدراسة مع الدرجة الكلية - أداة أولياء الأمور

مدى الاتجاهات المستقبلية نحو التطوير		مدى توافرها في المدرسة حاليا				
مستوى الدلالة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	العبارة	الرقم	المجال
0.000	0.68	0.00	0.51	يوجد للمدرسة رؤية تربوية واضحة	1	التخطيط المدرسي
0.000	0.89	00.0	0.33	يوجد للمدرسة رسالة واضحة	2	
0.00	0.76	0.01	0.47	يتم إعلان مجتمع المدرسة عن رؤيتها ورسالتها بشكل واضح	3	
0.00	0.51			يتم بناء الخطة بصورة تشاركية لكل من الأطراف المعنية بها	4	
0.00	0.68	0.01	0.48	يتم تقويم الخطة المدرسية بشكل دوري	5	
0.00	0.33	0.05	0.36	تخدم الخطة المدرسية الغايات التربوية	6	
0.01	0.47	0.00	0.75	الدرجة الكلية للمجال		
0.00	0.51	0.01	0.49	يوجد سياسة واضحة للمدرسة لدعم العلاقات الداخلية	7	العلاقات المدرسية
00.0	0.33	0.00	0.51	يتم تنفيذ أنشطة المدرسة بصورة تشاركية مما يؤدي الى استثمار جميع القدرات المتوفرة	8	

0.01	0.47	0.00	0.33	تتسم العلاقة بين المدرسة والمجتمع بالقوة والمناطة	9	
0.00	0.33	0.01	0.47	يتبادل المجتمع والمدرسة المشورة والدعم	10	
0.00	0.33	0.00	0.51	يشارك المجتمع المحلي في صناعة القرارات المرتبطة بتحسين الأداء المدرسي	11	
0.01	0.47	00.0	0.33	يتم تنظيم آليات الاتصال والتواصل بشكل متطور	12	
0.00	0.51	0.01	0.47	الدرجة الكلية للمجال		إدارة الموارد المدرسية
00.0	0.33	0.00	0.55	تتابع المدرسة جاهزية مواردها المادية وصلاحياتها للاستخدام	13	
0.00	0.51	0.00	0.51	تتسم الأمور المالية بالتوثيق الدقيق	14	
0.01	0.47	00.0	0.33	يتسم تعامل الإدارة مع المعلمين بروح الفريق	15	
0.01	0.47	0.01	0.47	يتم تفعيل لجان مختلفة لتحقيق الأهداف المدرسية	16	
0.00	0.51	0.00	0.51	الدرجة الكلية للمجال		
00.0	0.33	0.00	0.51	تمثل جودة التعليم هدف المدرسة الاستراتيجي	17	جودة عملية التعليم والتعلم بالمدرسة
0.00	0.51	00.0	0.33	تتوقع المدرسة اداءات عالية من الطلبة	18	
0.01	0.47	0.01	0.47	تتابع المدرسة أداء الطلبة بشكل مستمر	19	
0.00	0.51	0.00	0.51	تنوع المدرسة في الأنشطة غير الصفية	20	
0.01	0.47	00.0	0.33	تشارك جميع الأطراف المعنية في تنفيذ الأنشطة الصفية	21	
0.00	0.51	0.00	0.51	يوجد تقويم مستمر للأنشطة غير الصفية	22	
00.0	0.33	00.0	0.33	الدرجة الكلية للمجال		البيئة المدرسية
0.00	0.51	0.01	0.47	يتوفر في المدرسة مناخ يعزز انتماء العاملين فيها	23	
0.01	0.47	0.00	0.51	تشجع سياسة المدرسة العاملين للمحافظة على مقنناتها	24	
0.00	0.51	00.0	0.33	يتوفر في المدرسة مناخ يعزز انتماء الطلبة فيها	25	
00.0	0.33	0.00	0.51	تعلن المدرسة عن حقوق الطلبة بشكل يؤدي الى تطبيقها	26	
00.0	0.33	00.0	0.33	يحافظ الطلبة على مقننات المدرسة ومرافقها	27	
0.01	0.47	0.01	0.47	تتسم المدرسة ببيئة مادية صديقة للطفل	28	
0.000	0.68	0.00	0.51	توفر المدرسة بيئة نفسية واجتماعية جذابة للطالب	29	
0.000	0.68	00.0	0.33	يتم تنفيذ البرامج التعليمية في المدرسة بطرق محببة للطلبة	30	
0.000	0.89	0.01	0.47	يشجع المناخ المدرسي على المشاركة الواسعة في الإدارة	31	

0.00	0.76	0.00	0.51	الدرجة الكلية للمجال		أساليب ولوات التقويم المستخدمة بالمدرسة
0.00	0.51	0.01	0.48	32	تستخدم الدراسة أدوات متنوعة لتقويم مختلف الأهداف	
0.000	0.68	0.05	0.36	33	يوجد للمدرسة إجراءات محددة لتقييم الطلبة ومتابعتهم	
0.00	0.33	0.000	0.68	34	تتحمل المدرسة مساعلة عالية تجاه نجاح الطلبة	
0.01	0.47	0.000	0.89	35	يتم اعتماد نتائج التقويم في المدرسة كجزء من عملية تعديل الأداء وتحسينه	
0.00	0.51	0.00	0.76	36	تعلن المدرسة عن نتائج التقويم لكافة الأطراف المعنية	
0.00	0.33	0.00	0.51	الدرجة الكلية للمجال		عمليات التعليم والتعلم والإدارة المدرسية
0.01	0.47	00.0	0.33	37	يوجد في المدرسة تجهيزات تكنولوجية مناسبة	
0.00	0.33	0.01	0.47	38	تطلب المدرسة من العاملين توظيف التكنولوجيا في التعليم	
0.00	0.33	0.01	0.61	39	يوجد في المدرسة كوادر بشرية مؤهلة لتوظيف التكنولوجيا	
0.01	0.47	0.05	0.36	40	تستخدم الإدارة المدرسية التكنولوجيا في عملها	
0.00	0.51	0.000	0.68	41	يستخدم الطلبة التكنولوجيا أثناء تعلمهم	
0.00	0.50	0.00	0.89	الدرجة الكلية للمجال		

ملحق رقم (6): كتاب تسهيل مهمة من عمادة الدراسات العليا في جامعة القدس

بسم الله الرحمن الرحيم

Al-Quds University
Faculty of Educational Science
Graduate Studies Programs



جامعة القدس
كلية العلوم التربوية
برامج الدراسات العليا

الرقم: ب د ع/09/04/521/12
التاريخ: 2009/04/01

حضرة مديرة مدرسة الروم الاورثودكس المحترم/ة
بيت لحم

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،،

تقوم الطالبة: سوسن فيكتور إسحق أسطفان ورقمها الجامعي (20714403)، بدراسة تتعلق
برسالة ماجستير، بعنوان

" مدى توفر عناصر المدرسة الفعالة في مدارس شبكة النموجية (MSN) في بيت لحم
والاتجاهات المستقبلية نحو التطوير "

لذا يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه والتعاون معها.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

والله الموفق

د. محسن عكس
ممنسق برامج الدراسات العليا / كلية العلوم التربوية
جامعة القدس وعلم النفس

ملحق رقم (7) : كتاب إلى الأديست للموافقة على إستخدام الإستبانة الخاصة بمشروع (MSN)

حضرة الدكتور سعيد عساف مدير برنامج شبكة المدارس النموذجية (MSN) المحترم،
تحية طيبة وبعد،

الموضوع: الاستئذان باستخدام إستبانة برنامج (MSN)

أتقدم إليكم بطلب إمكانية إستخدام نموذج الإستبانة الخاصة بمشروع (MSN) كأداة في دراسة بعنوان
مدى توفر عناصر المدرسة الفعالة في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم
والإتجاهات المستقبلية نحو التطوير

وذلك إستكمالاًً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية من جامعة القدس ، وعليه
الرجاء الرد على ذلك بما تجدونه مناسباًً ً.

وشكراًً لحسن تعاونكم

الباحثة: سوسن فكتور اسطفان

فهرس الجداول

رقم الجدول	إسم الجدول	الصفحة
1.3	توزيع مجتمع الدراسة حسب المدرسة وفئة المستجيب	75
2.3	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المدرسة وفئة المستجيب	75
3.3	الأعداد والنسب المئوية لخصائص عينة الدراسة من القادة التربويين حسب متغيرات الخبرة في التدريس والمؤهل العلمي	76
4.3	الأعداد والنسب المئوية لخصائص عينة الدراسة من المعلمين حسب متغيرات الخبرة في التدريس والمدرسة.	76
5.3	الأعداد والنسب المئوية لخصائص عينة الدراسة من أولياء الأمور حسب متغيرات الخبرة في التدريس والمؤهل العلمي.	77
6.3	نتائج معامل كرونباخ ألفا لثبات أداة الدراسة للقادة التربويين والمعلمين.	79
7.3	نتائج معامل كرونباخ ألفا لثبات أداة الدراسة المعدة لأولياء الأمور .	79
1.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات مدى توفر عناصر المدرسة الفعالة في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم من وجهة نظر أولياء الأمور مرتبة تنازلياً.	84
2.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوفر لفقرات مجال التخطيط المدرسي من وجهة نظر أولياء الأمور .	84
3.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوفر لفقرات مجال العلاقات المدرسية من وجهة نظر أولياء الأمور .	85
4.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوفر لفقرات مجال إدارة الموارد المدرسية من وجهة نظر أولياء الأمور .	86
5.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوفر لفقرات مجال جودة عملية التعليم والتعلم بالمدرسة من وجهة نظر أولياء الأمور .	86
6.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوفر لفقرات مجال البيئة المدرسية من وجهة نظر أولياء الأمور .	87
7.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوفر لفقرات مجال أساليب وأدوات التقويم المستخدمة بالمدرسة من وجهة نظر أولياء الأمور .	88
8.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوفر لفقرات مجال تستخدم التكنولوجيا بفعالية في عمليات التعليم والتعلم من وجهة نظر أولياء الأمور .	88
9.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات مدى توفر عناصر المدرسة الفعالة في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين والقادة التربويين مرتبة تنازلياً.	89
10.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوفر لفقرات مجال التخطيط المدرسي من وجهة نظر المعلمين والقادة التربويين.	90

91	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوفر لفقرات مجال العلاقات المدرسية من وجهة نظر المعلمين والقادة التربويين.	11.4
91	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوفر لفقرات مجال إدارة الموارد المدرسية من وجهة نظر المعلمين والقادة التربويين.	12.4
92	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوفر لفقرات مجال جودة عملية التعليم والتعلم بالمدرسة من وجهة نظر المعلمين والقادة التربويين.	13.4
93	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوفر لفقرات مجال البيئة المدرسية من وجهة المعلمين والقادة التربويين.	14.4
93	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوفر لفقرات مجال أساليب وأدوات التقويم المستخدمة بالمدرسة من وجهة المعلمين والقادة التربويين.	15.4
94	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوفر لفقرات مجال تستخدم التكنولوجيا بفعالية في عمليات التعليم والتعلم من وجهة المعلمين والقادة التربويين.	16.4
95	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين والقادة التربويين في مجالات الدراسة تبعاً للفتة.	17.4
96	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين والقادة التربويين في مجالات الدراسة تبعاً للخبرة في التدريس.	18.4
97	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين والقادة التربويين في مجالات الدراسة تبعاً للمدرسة.	19.4
99	نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في المتوسطات الحسابية حول وجهات نظر المعلمين والقادة التربويين في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) حول توفر عناصر المدرسة الفعالة في مدارسهم تعزى إلى متغير الخبرة.	20.4
100	نتائج إختبار شيفيه للمقارنات البعدية في مجال العلاقات المدرسية حسب الخبرة.	21.4
101	نتائج تحليل التباين التثائي للفروق في المتوسطات الحسابية حول وجهات نظر المعلمين والقادة التربويين في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) حول توفر عناصر المدرسة الفعالة في مدارسهم تعزى إلى فئة المستجيب والمدرسة والتفاعل بينهما.	22.4
103	نتائج إختبار شيفيه للمقارنات البعدية.	23.4
103	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أولياء الأمور حول الاتجاهات المستقبلية نحو التطوير في عناصر المدرسة الفعالة لمدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم من وجهة نظر أولياء الأمور مرتبة تنازلياً.	24.4
104	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وطبيعة الاتجاه المستقبلي نحو التطوير لفقرات مجال التخطيط المدرسي من وجهة نظر أولياء الأمور.	25.4
105	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وطبيعة الاتجاه المستقبلي نحو التطوير لفقرات مجال العلاقات المدرسية من وجهة نظر أولياء الأمور.	26.4

105	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وطبيعة الاتجاه المستقبلي نحو التطوير لفقرات مجال إدارة الموارد المدرسية من وجهة نظر أولياء الأمور .	27.4
106	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وطبيعة الاتجاه المستقبلي نحو التطوير لفقرات مجال جودة عملية التعليم والتعلم من وجهة نظر أولياء الأمور .	28.4
106	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة وطبيعة الاتجاه المستقبلي نحو التطوير لمجال البيئة المدرسية من وجهة نظر أولياء الأمور .	29.4
107	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وطبيعة الاتجاه المستقبلي نحو التطوير لفقرات مجال أساليب وأدوات التقويم المستخدمة بالمدرسة من وجهة نظر أولياء الأمور .	30.4
108	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وطبيعة الاتجاه المستقبلي نحو التطوير لفقرات مجال استخدام التكنولوجيا بفعالية في عمليات التعليم والتعلم والإدارة المدرسية من وجهة نظر أولياء الأمور .	31.4
109	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين والقادة التربويين حول الاتجاهات المستقبلية نحو التطوير في عناصر المدرسة الفعالة لمدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين والقادة التربويين مرتبة تنازلياً .	32.4
109	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وطبيعة الاتجاه المستقبلي نحو التطوير لفقرات مجال التخطيط المدرسي من وجهة نظر المعلمين والقادة التربويين .	33.4
110	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وطبيعة الاتجاه المستقبلي نحو التطوير لفقرات مجال العلاقات المدرسية من وجهة نظر المعلمين والقادة التربويين .	35.4
110	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وطبيعة الاتجاه المستقبلي نحو التطوير لفقرات مجال إدارة الموارد البشرية من وجهة نظر المعلمين والقادة التربويين .	36.4
111	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وطبيعة الاتجاه المستقبلي نحو التطوير لفقرات مجال جودة عملية التعليم والتعلم بالمدرسة من وجهة نظر المعلمين والقادة التربويين .	37.4
112	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وطبيعة الاتجاه المستقبلي نحو التطوير لفقرات مجال البيئة المدرسية من وجهة نظر المعلمين والقادة التربويين .	38.4
112	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وطبيعة الاتجاه المستقبلي نحو التطوير لفقرات مجال أساليب وأدوات التقويم المستخدمة بالمدرسة من وجهة نظر المعلمين والقادة التربويين .	39.4
113	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وطبيعة الاتجاه المستقبلي نحو التطوير لفقرات مجال استخدام التكنولوجيا بفعالية في عمليات التعليم والتعلم والإدارة المدرسية من وجهة نظر المعلمين والقادة التربويين .	40.4
114	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين والقادة التربويين في مجالات الدراسة تبعاً للفترة .	41.4

115	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين والقادة التربويين في مجالات الدراسة تبعاً للخبرة في التدريس.	42.4
116	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين والقادة التربويين في مجالات الدراسة تبعاً لمتغير المدرسة.	43.4
118	نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في المتوسطات الحسابية حول الاتجاهات المستقبلية نحو التطوير لدى المعلمين والقادة التربويين في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) تعزى إلى متغير الخبرة.	44.4
119	نتائج تحليل التباين الثنائي للفروق في المتوسطات الحسابية حول الاتجاهات المستقبلية نحو التطوير لدى المعلمين والقادة التربويين في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN) تعزى إلى فئة المستجيب والمدرسة والتفاعل بينهما.	45.4
121	نتائج إختبار شيفيه للمقارنات البعدية.	46.4
121	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفئات حسب المدرسة.	47.4

فهرس الملاحق

الصفحة	إسم الملحق	رقم الملحق
145	كتاب إلى إدارات المدارس المحددة بالدراسة لتحديد مجتمع الدراسة	(1)
146	إستبانة المعلمين والقادة التربويين	(2)
150	إستبانة بحث لأولياء الأمور	(3)
153	أسماء المحكمين	(4)
154	نتائج معامل ارتباط فقرات الدراسة مع الدرجة الكلية- أداة القادة التربويين والمعلمين	(5-أ)
157	نتائج معامل ارتباط فقرات الدراسة مع الدرجة الكلية - أداة أولياء الأمور	(5-ب)
159	كتاب تسهيل مهمة من عمادة كلية الدراسات العليا في جامعة القدس	(6)
160	كتاب إلى الأمديست للموافقة على إستخدام الإستبانة الخاصة بمشروع (MSN)	(7)

فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع
أ	الإقرار
ب	شكر وعرفان
ج	مصطلحات الدراسة
د	الملخص باللغة العربية
هـ	الملخص باللغة الإنجليزية
1	الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها
1	المقدمة
6	مشكلة الدراسة
7	أهداف الدراسة
7	أسئلة الدراسة
9	فرضيات الدراسة
10	أهمية الدراسة
11	حدود الدراسة
12	الفصل الثاني: الأدب النظري والدراسات السابقة
13	الأدب النظري
37	الدراسات العربية
54	الدراسات الأجنبية
69	التعليق على الدراسات
71	الفصل الثالث: منهج الدراسة وإجراءاتها
71	منهج الدراسة
71	مجتمع الدراسة
72	عينة الدراسة

74	أداتا الدراسة
74	وصف الأدوات
75	صدق أداتي الدراسة
75	ثبات أداتي الدراسة
77	إجراءات الدراسة
77	متغيرات الدراسة
78	المعالجة الإحصائية
82	الفصل الرابع: نتائج الدراسة
79	عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول
85	عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني
90	عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث
99	عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع
105	عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس
111	عرض النتائج المتعلقة بالسؤال السادس
117	عرض النتائج المتعلقة بالسؤال السابع
126	عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثامن
132	ملخص نتائج الدراسة
133	الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات
134	مناقشة نتائج السؤال الأول
135	مناقشة نتائج السؤال الثاني
136	مناقشة نتائج السؤال الثالث
138	مناقشة نتائج السؤال الرابع
139	مناقشة نتائج السؤال الخامس

140	مناقشة نتائج السؤال السادس
141	مناقشة نتائج السؤال السابع
143	مناقشة نتائج السؤال الثامن
145	التوصيات
146	المصادر والمراجع
146	المراجع العربية
151	المراجع الأجنبية
155	الملاحق
171	فهرس الجداول
175	فهرس الملاحق
176	فهرس المحتويات