



عمادة الدراسات العليا
جامعة القدس

الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي من وجهة نظر
الإداريين التربويين في محافظتي القدس و"رام الله والبيرة"

خضرة إبراهيم علي

رسالة ماجستير

القدس- فلسطين

1429هـ- 2008م

الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي من وجهة نظر
الإداريين التربويين في محافظتي القدس "رام الله والبيرة"

إعداد

خضرة إبراهيم علي

بكالوريوس تربية ابتدائية – جامعة القدس المفتوحة- فلسطين

إشراف

الدكتور محمد عبد القادر عابدين

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في الإدارة التربوية من قسم
التربية في كلية الدراسات العليا / جامعة القدس

القدس- فلسطين

1429هـ - 2008م



عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

إدارة تربوية

إجازة الرسالة

الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي من وجهة نظر
الإداريين التربويين في محافظتي القدس و"رام الله والبيرة"

اسم الطالبة: خضرة إبراهيم علي

الرقم الجامعي: 20611468

المشرف: الدكتور محمد عبد القادر عابدين

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 2008/12/20 من لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم
وتوافقهم:

رئيس لجنة المناقشة: الدكتور محمد عبد القادر عابدين
المتحن الداخلي: الدكتور محمود أحمد أبو سمرة
المتحن الخارجي: الدكتور محمد عبد الإله الطيطي

القدس- فلسطين

1429هـ - 2008م

الإهداء

إلى روح والدتي الطاهرة وإلى والدي العزيز.

إلى زوجي العزيز.

إلى إخوتي وأخواتي الكرام.

إلى أبنائي وبناتي الأعزاء، الذين تحملوا معي عناء السهر.

وإلى كل من ساهم في إنجاز هذا العمل، أهدي هذا الجهد المتواضع.

خضرة إبراهيم علي

إقرار:

أقر أنا مقدمة الرسالة أنها قدمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة، باستثناء ما تمت الإشارة له حيثما ورد، وأن هذه الرسالة -أو أي جزء منها- لم يُقدّم لنيل أية درجة عليا لأي معهد أو جامعة أخرى.

التوقيع:

خضرة إبراهيم علي

التاريخ: 2008/12/20

شكر و عرفان

الحمد لله الذي أعانني على إنجاز هذا العمل، ولا يسعني إلا أن أتقدم بجزيل الشكر وخالص التقدير والعرفان إلى الفاضل الدكتور محمد عبد القادر عابدين على جهوده ونصائحه الخيرة خلال مرحلة إعداد هذه الدراسة.

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى عضوي لجنة المناقشة الدكتور "محمود أبو سمرة"، والدكتور "محمد عبد الإله الطيبي"، لتفضلهم بالمشاركة في مناقشة هذه الرسالة، مدركة تماماً أنه سيكون لملاحظاتهم الأثر الكبير في إثراء هذه الرسالة.

كما وأشكر جميع الأساتذة الأفاضل في برنامج الماجستير في جامعة القدس، وأعضاء لجنة التحكيم الذين منحوني من وقتهم وجهدهم ما مكنتني من إتمام إعداد أداة الدراسة، وأشكر أيضاً الأستاذ "صادق الخضور" لقيامه بالمراجعة اللغوية للرسالة، وثمرّة شكر خاص إلى الأبناء والأهل لما قدموه لي من دعم وعطاء متواصل.

الباحثة

خضرة إبراهيم علي

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة لمعرفة الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي من وجهة نظر الإداريين التربويين في المجالات الآتية: العاملين، والتعليم والتعلم، والثقافة المدرسية، وتفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي، كما هدفت إلى بيان الاختلاف في وجهات النظر باختلاف الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي، والمديرية.

وتكون مجتمع الدراسة من الإداريين التربويين في مديريات التربية والتعليم في محافظتي القدس و"رام الله والبيرة"، والبالغ عددهم (307) إدارياً تربوياً، استجاب منهم (164) إدارياً تربوياً وبالتالي تم اعتبارهم عينة الدراسة.

واستخدمت الباحثة استبانة قامت بنائها معتمدة على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بالموضوع، تم التأكد من صدقها بعرضها على لجنة من المحكمين، ومن ثباتها من خلال حساب معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) حيث بلغت قيمته للدرجة الكلية (0.95). وتضمنت الاستبانة (42) فقرة موزعة على مجالات الدراسة الوارد ذكرها، وتمت الاستجابة عليها وفق مقياس ليكرت الخماسي، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي نظراً لملائمته لهذه الدراسة، وتم تحليل البيانات باستخدام حزمة التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) حيث استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدم اختبار "ت" وتحليل التباين الأحادي لفحص الفرضيات، واستخدم اختبار (LSD) لفحص الفروق البعدية.

بيّنت نتائج الدراسة أن الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير في محافظتي القدس و"رام الله والبيرة" من وجهة نظر الإداريين التربويين هو دور "مرتفع" بالنسبة للدرجة الكلية ولمجالات الدراسة جميعها. وبيّنت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في وجهات نظر الباحثين حول الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمديرية، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المسمى الوظيفي ولصالح المديرين.

وفي ضوء النتائج أوصت الباحثة بمجموعة من التوصيات، ومنها: الاستمرار في تنمية مديري المدارس وتطويرهم بعقد الدورات التدريبية لمواكبة المستجدات المتعلقة بمفاهيم الإدارة المدرسية الحديثة، وإجراء المزيد من الدراسات ذات العلاقة بالتغيير التربوي.

The Expected Role of Secondary School Principal in Educational Change from the Viewpoints of Educational Administrators at the Governorates of Jerusalem and “Ramallah and Al-Bireh”

Student: Khadra I. Ali

Supervisor: Dr. Mohmmad A. Abdeen

Abstract

This study aimed at investigating the role of secondary school principal in making educational change from the viewpoints of principals, supervisors, and heads of departments in the following fields: employees, teaching and learning, school culture and relationship with local community. The study also aimed to determine any significant differences in these viewpoints with regard to: gender, academic qualification, years of experience, job title and directorate.

The population of the study consisted of (307) educational administrators at the directorates of education in Jerusalem, and “Ramalla and Al.Bireh” of whom (164) responded; therefore, these were considered as the sample of this study. Having reviewed literature and related research the researcher developed a questionnaire; both the validity and reliability of the tool were verified. The data of this descriptive research was analyzed using the Statistical Package for Social Science (SPSS): Means and standard deviations were calculated, while t-test and One -Way Analysis of Variance were used to examine hypotheses; also LSD test was used to examine the post differences.

The results mainly showed that the role of principal in educational change from the view points of principals, supervisors and heads of departments was high in all fields of the study. The results showed that there was no significant difference in those view points at ($\alpha \leq 0.05$) in relation to the following variables: (gender, academic qualification, years of experience and educational directorate. However, there was significant difference at ($\alpha \leq 0.05$) due to the job title.

In the light of these results, the study recommended: to continue the training course for principles to deal with new thing related to modern administrative conceptive and conducting similar future studies in the related field.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

- 1.1 المقدمة.
- 2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها.
- 3.1 فرضيات الدراسة.
- 4.1 هدف الدراسة.
- 5.1 أهمية الدراسة.
- 6.1 محددات الدراسة.
- 7.1 مصطلحات الدراسة.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة:

يقاس تطور الأمم بمقدرتها على مواكبة التطورات المختلفة في هذا العصر المتدفق بالمعلومات وقدرتها على التكيف مع المتغيرات بأقصى درجات الكفاءة. والتربية في مفهومها المعاصر عملية تغيير وتطوير في أي بلد من البلاد، لذلك تسعى المجتمعات على اختلاف فلسفاتها وأيدلوجياتها وأنظمتها الاقتصادية والاجتماعية إلى استثمار التطور والمعلومات في إحراز التقدم والرفاهية لأبنائها، وذلك من خلال العملية التربوية التي تعد الأداة الرئيسة لإحداث التغييرات المنشودة. وتلعب المدرسة دوراً فاعلاً لتحقيق الأهداف التي يسعى المجتمع لتحقيقها في ناشئته.

وتعد الإدارة المدرسية في طليعة فاعليات الإدارة التربوية والتي تنال اهتماماً خاصاً؛ كونها تقود أصغر وحدة تنظيمية في العملية التربوية، وترتبط ارتباطاً وثيقاً بالمدخلات الإنسانية الرئيسة في العملية المتعلقة بالطالب، وهو محور العملية التربوية. وتتجلى أهميتها بدورها الفاعل في توجيه الجهود وقيادة القوى التي تعمل لتحقيق الأهداف المرجوة للمدرسة، فضلاً عن مسؤولياتها في توفير وتهيئة التسهيلات اللازمة للعملية التربوية؛ إذ أن نجاح كل عمل بوجه عام يتوقف على القائمين به، ومدى إخلاصهم وكفاياتهم المنبثقة عن قدراتهم، ومدى استيعابهم لمهامهم، وما يتصفون به من صفات وميزات، وما يمتلكون من معارف ومعلومات، ومما لا شك فيه أن نجاح الإدارة المدرسية بوجه عام يستند إلى العاملين فيها، ولا سيما المديرين؛ كونهم يشكلون العنصر القيادي في العملية الإدارية، فمسؤولياتهم لم تعد مقتصرة على تسيير شؤون المدرسة تسييراً روتينياً أو مجرد المحافظة على النظام فيها، أو حصر حضور الطلاب وغيابهم، بل امتد دورهم ليشمل الإسهام في قيادة مكونات العملية التربوية في مدارسهم تخطيطاً وتوجيهاً وتنسيقاً ومراقبة، فضلاً عن إحكام العلاقات المنظمة لهذه المكونات؛ إذ يعمل الجميع من خلال ذلك بتعاون وانسجام وتكامل (الطعاني، 1999).

احتلّ دور مدير المدرسة اهتماماً كبيراً في الأدب التربوي المتعلق بالإدارة التربوية خلال السنوات الأخيرة، وذلك أن لمدير المدرسة دوراً كبيراً في رفع أداء المعلمين وممارساتهم ومدى التحصيل التعليمي للطلبة، فضلاً عن مسؤوليته في تحقيق ما تتوصل إليه التربية من نتائج (الخطيب، 1997).

ولمدير المدرسة أدواراً متعددة تساهم جميعها بدرجات متفاوتة في تعميق رسالة المدرسة، وتحسين أدائها وتجويد عطائها، لذا فإن قيادة العملية التربوية تأتي في طليعة الأدوار التي يضطلع بها مدير المدرسة الثانوية، ولهذا لا بد لمدير المدرسة الثانوية الذي يتولى دور القائد التربوي أن يقوم بمهام تربوية رئيسية تتمثل بتنسيق الجهود كافة، وتوفير كافة التسهيلات والإمكانات لتحقيق الأهداف والغايات التربوية، مما يتطلب منه القيام بأدوار ونشاطات مختلفة، يؤديها وحدة متكاملة ومتفاعلة في مجالات فنية وأخرى إدارية (مياس، 1996).

ويُعدُّ إصلاح الإدارة التربوية أحد ركائز عمليات الإصلاح والتحديث التي تشهدها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، حيث عقدت دورات تدريبية للمديرين والمديرات في مختلف مدارس محافظات الوطن لإطلاعهم على أحدث النظريات والتطورات الإدارية والقيادية، وقد انبثق الاهتمام بتطوير القيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم عن مؤتمر التطوير التربوي بتوصياته المتعلقة بتطوير برامج لتنمية القيادات التربوية للعمل على بلورة مفهوم القيادة الإدارية، وإعداد القادة التربويين على مستوى مركز الوزارة والمناطق التعليمية والمدارس، لتمكين هذه القيادات من إحداث نقلة نوعية في أساليب الإدارة بما يحقق أهداف العملية بشكل أفضل (وزارة التربية والتعليم العالي، 1999-2000).

ويركز برنامج المدرسة "وحدة أساسية للتطوير التربوي" على أهمية المدرسة وتطوير المدير من مدير تنفيذي إلى قائد تربوي مسؤول عن قيادة التغيير التربوي في مدرسته، وتحقيق النمو المهني للعاملين معه، والاستخدام الفعال للمنهاج ولمصادر التعلم، وبناء روابط متينة بين المدرسة ومجتمعها المحلي، ويأتي هذا التوجه منسجماً مع أبرز الاتجاهات العالمية لعقد التسعينيات (Leithwood, 1994) التي تؤكد قيادة التغيير، بوصفها النمط القيادي الضروري للانتقال بالمدرسة إلى القرن الحادي والعشرين، والاستجابة بشكل أفضل لمتطلباته.

والتغيير بشكل عام حالة تختلف فيها الأمور، وتتبدل من حال إلى حال، لأنه نتاج الجهد البشري للتغلب على القيود والقيام بالإصلاح، وهو سلوك مقصود وموجّه لإحداث التنمية الشاملة وتقديم المجتمع، وهو بهذا يختلف عن التغيير الذي يحدث بطريقة تلقائية وغير مقصودة، والتغيير في العملية التربوية ضروري لارتباطه بالتغيير الحقيقي في النظام الاجتماعي والسياسي. ويرتكز الدور الأهم للتربية في

تنمية القوى البشرية في المجتمع خصوصاً وأن قوة الأمم والشعوب لا تقاس من حيث الكمية أو الثراء، بل بما تملكه من الكفاءات البشرية (درويش، 1999).

ولقد ذكر عبد الدايم (2000) أن مفاهيم التجويد النوعي في التربية التي سادت في عقد الثمانينيات في القرن الماضي، تحولت منذ عقد التسعينيات وحتى الآن إلى ما يمكن أن يطلق عليه اسم "التغيير"، فالتغيير كما يدل عليه لفظه غير التجويد وغير التجديد، فالتغيير هنا محاولة للخروج من الإطار التربوي التقليدي في شتى مقوماته، من أجل توليد أطر تربوية جديدة تستجيب لمطالب التقدم المتسارع في هذا العصر، وقد ظهرت في البلدان المتقدمة اتجاهات تدعو إلى تغيير التربية في مؤسساتها وبنائها وطلابها ومعلميها وسائر مقوماتها تغييراً أساسياً، مرتبطاً بحاجات المجتمع وتطوره. ويرى فولان (Fullan, 1993) أن التغيير ليس عملية إعادة هيكالية أو إعادة تنظيم بقدر ما هو إعادة بناء ثقافة تشمل المعتقدات والمعايير والمهارات والعادات.

وللتغيير أهداف متعددة، مثل التكيف مع الظروف الخارجية والرغبة في تعديل سلوك العاملين، وتحسين مناخ المدرسة، والقضاء على الصراعات، وإيجاد علاقة تبادلية بين العاملين، ومساعدة المشرفين لتبني الأساليب الديمقراطية مثل الإدارة التشاركية، ومن أهدافه أيضاً تعزيز القدرة على البقاء والنمو، ومساعدة أعضاء المدرسة على تشخيص مشكلاتهم وتحفيزهم لإحداث التطوير المرغوب وزيادة كفاءة المدرسة (حسين، 2006؛ محمود، 2002).

ويعتبر التغيير من المهام الرئيسة للإدارة المدرسية الحديثة، وعلى مدير المدرسة -عندما يقوم بإحداث التغيير- أن يسهّل مراحل التطوير والتغيير المخطط داخل المدرسة، وأن يعمل على إزالة العوائق أمام عملية التغيير، ويستطيع مدير المدرسة أن يحدد الأمور الإيجابية ويعززها، والأمور السلبية التي يجب تغييرها، والتغيير من أصعب المظاهر في العمل والحياة، والكثير من الناس يواجهونه بالرفض، ونظرة الإنسان معتادة على المألوف والخوف من المجهول الذي قد يسبب بعض المخاطر التي لا تحمد عقباها، إضافة إلى أن متطلبات التغيير تضيف أو تعدل من مهام الناس المعنيين/ المقصودين بالتغيير، فالتغيير التربوي نقطة تحولٍ تحدد أهداف المستقبل التي تؤدي للتغيير مما يستدعي قيادات تربوية فعالة وواعية لتحقيق التغيير المنشود (المغربي، 2004).

وقيادة التغيير في المؤسسة التعليمية تعدّ نمطاً قيادياً يبنى على الالتزام، ويوجد الحماسة والدافعية لدى العاملين في المؤسسة التعليمية للتغيير، ويزرع فيهم الأمل في المستقبل، والإيمان بأهمية التخطيط فيما يختص بنموهم المهني (عماد الدين، 2003).

فعلى مدير المدرسة وضع رؤية مستقبلية طويلة المدى لمدرسته حول نوع وشكل وحجم التغييرات التي يرغب في إحداثها في العملية التعليمية، فالرؤية تختلف من مدير لآخر، وقد تكون رؤية مدير تخريج مجموعة من المبدعين في مجالات متعددة في مدرسته في زمن قدره عشر سنوات مثلاً، وقد تكون رؤية مدير آخر حصول مدرسته على مقاعد جامعية أكثر في الجامعات وكليات التربية، وقد تكون رؤية مدير ثالث إحداث تغيير في برنامجه الدراسي بإضافة مادة الحاسب الآلي لطلاب مدرسته بحيث يتخرج الطالب ولديه إلمام كافٍ بالحاسب الآلي، وقد تكون رؤية مدير رابع زيادة تحصيل طلابه في اللغة الإنجليزية بحيث يتخرج الطلاب من المدرسة ولديهم إلمام كافٍ وجيد باللغة الإنجليزية (العبد اللطيف، 1995).

إن البحث في دور المدير المدير في إحداث التغيير من خلال موقعه كقائد للتغيير في مدرسته أمر جدير بالدراسة والاهتمام، خصوصاً وأن مجالات التغيير واسعة ومتعددة ومنها: العاملون، والتعليم والتعلم، والثقافة المدرسية، والمجتمع المحلي، وفي هذا السياق تأتي هذه الدراسة.

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها:

بعد تولي السلطة الفلسطينية ممثلة بوزارة التربية والتعليم العالي، مسؤولية التعليم في الضفة الغربية وقطاع غزة عام 1994، أخذت على عاتقها إصلاح نظام التعليم بهدف المساعدة في إعداد مواطنين فلسطينيين قادرين على تأسيس مجتمعهم والمساهمة في بناء اقتصاد المجتمع، فكان ذلك بداية لمرحلة جديدة من التطور في مجالات العملية التعليمية كلها.

وحيث أن للإدارة المدرسية أهمية خاصة كونها عنصراً أساسياً في نجاح المدرسة التي توجد فيها، زاد الاهتمام بها بعد إقرار الخطة الخمسية التطويرية الأولى والتي كان من أهدافها تحديث الإدارة التربوية وتطوير الإدارة المدرسية، ممثلة في برنامج المدرسة كوحدة تطوير لتنمية مهارات المدير والمعلمين في التخطيط والتنفيذ والمتابعة والتقييم لإحداث التغيير المنشود في تحسين عملية التعلم، وبما يضمن الارتقاء في دوره من مدير تنفيذي إلى قائد تربوي مسؤول عن إحداث التغيير في مدرسته لمختلف المجالات التي يقوم بها، كتغيير الاتجاهات والمواقف والسلوكيات، وتحسين المناخ التنظيمي من أجل الرقي والنهوض بمدرسته (وزارة التربية والتعليم، 2000-2005).

إذ لا غنى عن إدارة مدرسية متجددة تؤمن بالتغيير والتجديد والتطوير، وقادرة على قيادة عملية التغيير خاصة بعد وضع الخطة التطويرية الثانية الهادفة لتحقيق التطور الذي ينسجم مع عصر التكنولوجيا الذي يحتاج لمواكبة وتحديث مستمرين، فالخطة الخمسية التي انطلقت مؤخراً تركز كثيراً على محوري

الإدارة والنوعيّة، وهما جانبان معبران عن رؤية استشرافية لدور المدير (وزارة التربية والتعليم، 2007-2011).

فالمؤسسات التربوية تريد تغييراً في المناهج، وفي الإدارات، وفي الأساليب، وفي الأهداف وفي التوجيه وفي الثقافة وفي منهجية التفكير وغيرها، ولكن كيف يمكن أن يتعامل المدير مع هذه التحديات التي تواجهه؟ وهل له دور في إحداث التغيير في مدرسته في ضوء مستجدات العصر؟ وهل يبقى مدير المدرسة ينتظر حل قضايا مدرسته ومشاكل مهنته من غيره من المديرين؟ ثم هل يمكن لمدير المدرسة أن يواجه تحديات اليوم والغد ويديرها بأسلوب تعليم الأمس؟

وفي ضوء خبرة الباحثة في مجال التربية والتعليم وجدت أن قدرات مدير المدرسة في إحداث التغيير التربوي في مدرسته تتفاوت من مدير لآخر، لذا تقوم الباحثة بهذه الدراسة في محاولة للتعرف على الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي في محافظتي القدس و"رام الله والبيرة".

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس الآتي:

ما الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي من وجهة نظر الإداريين التربويين في محافظتي القدس و"رام الله والبيرة"؟

وتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

- 1) هل تختلف وجهات نظر الإداريين التربويين حول الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي باختلاف الجنس؟
- 2) هل تختلف وجهات نظر الإداريين التربويين حول الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي باختلاف المؤهل العلمي؟
- 3) هل تختلف وجهات نظر الإداريين التربويين حول الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي باختلاف سنوات الخبرة؟
- 4) هل تختلف وجهات نظر الإداريين التربويين حول الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي باختلاف المسمى الوظيفي؟
- 5) هل تختلف وجهات نظر الإداريين التربويين حول الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي باختلاف المديرية؟

3.1 فرضيات الدراسة:

انبثقت عن الأسئلة الفرعية الفرضيات الصفرية الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في وجهات نظر الإداريين التربويين حول الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي تعزى إلى متغير الجنس.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في وجهات نظر الإداريين التربويين حول الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في وجهات نظر الإداريين التربويين حول الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي تعزى إلى متغير سنوات الخبرة .

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في وجهات نظر الإداريين التربويين حول الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي تعزى إلى متغير المسمى الوظيفي.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في وجهات نظر الإداريين التربويين حول الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي تعزى لمتغير المديرية.

4.1 هدف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي في مجالات: العاملين، والتعليم والتعلم، والثقافة المدرسية، وتفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي من وجهة نظر الإداريين التربويين. كما وهدفت إلى بيان كل من متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي، والمديرية في استجابات أفراد الدراسة حول الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي في محافظتي القدس و"رام الله البيرة".

5.1 أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من كونها تكشف عن درجة الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي في محافظتي القدس و"رام الله والبيرة"، كما أنها تشكل مرجعاً للقادة والعاملين في الميدان التربوي لتحسين أداء الإدارة التربوية، من خلال التركيز على أهمية دور المدير كقائد للتغيير في مدرسته لتنمية العملية التعليمية في مجالات الدراسة الوارد ذكرها، علاوة على مبادرتها لدراسة قضية لم تحظى - حسب حدود علم الباحثة- باهتمام كافٍ من الباحثين وأصحاب العلاقة بالشأن التربوي على مستوى فلسطين.

6.1 محددات الدراسة:

تحددت هذه الدراسة وإمكانية تعميم نتائجها في ضوء الحدود الآتية:

- البشرية: شملت الدراسة جميع مديري المدارس الثانوية ومديراتها والمشرفين التربويين ورؤساء الأقسام التابعين لمديريات التربية والتعليم العالي في محافظتي القدس و"رام الله والبيرة"، وفقد استثنيت مدارس وكالة الغوث لعدم وجود مدارس ثانوية فيها.

- الزمانية: تم إجراء هذه الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي (2007-2008).

- المكانية: تتمثل بالمدارس التي خضعت للدراسة، وهي المدارس الثانوية في محافظتي القدس و"رام الله والبيرة".

- تتحدد نتائج هذه الدراسة بمدى دقة استجابة أفراد العينة من الإداريين التربويين، وموضوعيتها كما عبّروا عنها في أداة البحث.

7.1 مصطلحات الدراسة:

- **التغيير إجرائياً:** تطوير في الأفكار والممارسات أو أنماط السلوك السائدة لدى العاملين في المدرسة بأنماط سلوك أخرى جديدة.
- **إحداث التغيير التربوي:** التحسين الذي يخلق أدواراً واهتمامات جديدة، بحيث تختلف الأدوار الحالية عن الأدوار السابقة في المجالات الآتية: العاملين، والتعليم والتعلم، والثقافة المدرسية، وتفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي.
- **الدور:** هو متوسط استجابة أفراد عينة الدراسة من مديري المدارس الحكومية والخاصة والمشرفين والمشرفات التربويين ورؤساء الأقسام لفقرات أداة الدراسة.
- **الإداريون التربويون:** هم الأشخاص الذين يقع على عاتقهم العمل الإداري في الإدارات التربوية، ويتحددون إجرائياً في هذه الدراسة بأنهم المديرون التربويين، والمشرفون التربويين، ورؤساء الأقسام، في مديريات التربية والتعليم المحددة في الدراسة.
- **المدرسة الثانوية:** هي المدرسة التي تضم الصف الأول ثانوي والصف الثاني ثانوي أو إحداهما أو كلاهما، وتشرف عليها وزارة التربية والتعليم سواء كانت حكومية، أو خاصة.
- **محافظة القدس:** منطقة جغرافية تضم ذلك الجزء من مدينة القدس وضواحيها الذي احتله الجيش الإسرائيلي عام 1967، ويضم البلدة القديمة والأحياء العربية المحيطة بها، كما يبينه الملحق رقم (1.1)، ويقع جزء من المحافظة حالياً تحت إشراف السلطة الفلسطينية تعليمياً ويضم: قرى جنوب شرق القدس، وتضم: أبو ديس، العيزرية، السواحة، الزعيم، الشيخ سعد وعرب الجهالين. قرى شمال غرب القدس، وتضم: حزما، عناتا، جبع، الجديرة، قطنا، بيت إكسا، بير نبالا، الجيب، بدو، القبيبة، بيت عنان، بيت دقو، بيت سوريك، بيت حنيان، الرام، بيت إجزا، فيما يخضع الجزء الآخر تعليمياً لسلطة مؤسسات الاحتلال.
- **محافظة "رام الله والبيرة":** هي إحدى محافظات فلسطين تقع في الضفة الغربية إلى الشمال من مدينة القدس، وتضم مديرية واحدة للتربية والتعليم تابعة لوزارة التربية والتعليم، وتضم مدينتي رام الله والبيرة المتلاصقتين وحوالي (90) بلدة وقرية وخمسة مخيمات للاجئين (مركز الإحصاء الفلسطيني، 1999)، كما يبينه الملحق رقم (2.1).

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري.

1.1.2 مفهوم الإدارة المدرسية.

2.1.2 أهداف الإدارة المدرسية.

3.1.2 وظائف الإدارة المدرسية.

4.1.2 سمات مدرسة المستقبل.

5.1.2 مفهوم التغيير التربوي.

6.1.2 متطلبات قيادة التغيير التربوي.

7.1.2 مجالات عمل مدير المدرسة كقائد للتغيير.

2.2 الدراسات السابقة.

1.2.2 الدراسات العربية.

2.2.2 الدراسات الأجنبية.

3.2.2 خلاصة الدراسات السابقة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري: يتضمن هذا القسم عرضاً لمفهوم الإدارة المدرسية والتغيير التربوي، والدور المتوقع لمدير المدرسة في إحداث التغيير.

1.1.2 مفهوم الإدارة المدرسية

إن الناظر للأدب التربوي يجد أن هناك توجهات عدة لتحديد مفهوم الإدارة المدرسية. فمن الباحثين من يرى أن الإدارة المدرسية مجموعة من العمليات تقوم بها جماعة من الأفراد عن طريق المشاركة والتعاون والتفاهم المتبادل، وتشمل تنظيم العمل المدرسي والتنسيق بين العاملين، وتوفير الموارد والإمكانات والتسهيلات، وتيسير عمليتي التعليم والتعلم عن طريق التوجيه والرقابة والضبط والحفز، وإثارة الدافعية والتقويم والمتابعة، كما تشمل تنظيم العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي، والعمل على توفير المناخ المناسب لعمليتي التعليم والتعلم، والإفادة من التقنيات الحديثة وتشجيع المبادرات (الزبيدي، 1988؛ أحمد، 1991؛ أبو فروة، 1997؛ العميرة، 1999؛ النجوم وآخرون، 2006).

وهناك توجه آخر يحدد أن الإدارة المدرسية جهاز متكامل من العاملين في المدرسة، تجمعهم روابط العمل والمشاركة وتحمل المسؤولية من خلال التخطيط السليم للسياسة التعليمية ووسائل التنفيذ، فهي تشكل كل نشاط تتحقق منه الأغراض التربوية وفق نماذج مختارة ومحددة، وهي تعمل على جمع المعلومات والبيانات وتحليلها وتصورها، كما أنها تنتبأ بالأحداث، وتخلق القيادات الواعية والملتزمة بعمليات التنمية (العلاق، 1998؛ عابدين، 2001؛ الإبراهيم، 2002؛ الخواجا، 2004؛ حسين، 2006).

وتأسيساً لما قدمه الباحثون ترى الباحثة أن الإدارة المدرسية هي جهود منسقة يقوم بها مدير المدرسة مع جميع العاملين لتحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة بما ينسجم مع ما تهدف إليه الأمة من تربية صحيحة على أساس سليم.

2.1.2 أهداف الإدارة المدرسية

يرى كثير من الباحثين أن الإدارة المدرسية شهدت اتجاهاً جديداً، إذ لم تعد مجرد تسيير شؤون المدرسة سيراً روتينياً، ولم يعد هدف مدير المدرسة مجرد المحافظة على النظام في مدرسته، والتأكد من سير المدرسة وفق الجدول الموضوع، وحصر حضور الطلاب والعمل على إتقانهم للمواد الدراسية، بل أصبح الطالب محور العمل في الإدارة المدرسية، وصار الاهتمام بتوفير كل الإمكانيات التي تساعد على النمو العقلي والبدني والروحي، وصولاً إلى تحسين العملية التربوية لتحقيق هذا النمو، إضافة إلى جانب دور المدرسة الفاعل تجاه المجتمع (عابدين، 2001؛ الإبراهيم، 2002).

ويمكن إجمال أهداف الإدارة المدرسية الحديثة على النحو الآتي:

- توفير الظروف والإمكانيات التي تساعد على نمو الطالب بشكل متوازن ومتكامل: عقلياً، وجسماً، وروحياً، واجتماعياً، ونفسياً.
- تحقيق الأغراض الاجتماعية التي يدين بها المجتمع ويحرص على نشرها وتحقيقها من أجل تحقيق التكيف والتوافق الاجتماعيين.
- توجيه المتعلم ومساعدته في اختيار الخبرات التي تساعد على نموه الشخصي، وتؤدي إلى نفعه، مع الأخذ بالاعتبار أهمية المتعلم كفرد وأهمية الفروق الفردية والاستعدادات والقدرات الخاصة، ومساعدته في حل مشكلاته وإعداده لمسؤولياته.
- توفير الجو الملائم لصالح العملية التعليمية.
- العناية بالعلاقات الإنسانية الطيبة بين العاملين جميعهم في المدرسة لتوفير جو داعم للتعليم والتعلم، وتوفير قدوة حسنة للطلاب.
- توفير الإمكانيات المادية والبشرية اللازمة للقيام برسالة المدرسة.
- تطبيق ومراقبة الأنظمة والقوانين التي تصدر من الإدارة العليا المسؤولة عن التعليم وتخص الإدارة المدرسية.
- وضع خطط التطوير والنمو اللازمة للمدرسة في المستقبل (أحمد، 1991؛ عابدين، 2001؛ الإبراهيم، 2002؛ مساد، 2005).

3.1.2 وظائف الإدارة المدرسية

تشتق الوظيفة الرئيسية للإدارة المدرسية من المهمة الرئيسية للعملية التربوية، وهي بناء الطالب بشكل متوازن ومتكامل عقلياً وجسدياً وروحياً واجتماعياً ونفسياً، حيث تترجم هذه المهمة إلى وظائف عدة تقوم بتنفيذها الإدارة المدرسية من خلال الجهود والأنشطة الجماعية لأفراد إدارة المدرسة على نحو متكامل ومتعاون.

ويرى أسعد (2005) أن الوظيفة الرئيسية للإدارة المدرسية في ظل المدرسة الحديثة هي تهيئة الظروف وتقديم الخدمات التي تساعد على تربية الطلاب وتعليمهم، رغبة في تحقيق النمو المتكامل لهم. وذلك لنفع أنفسهم ومجتمعاتهم.

ويشير مصطفى الوارد في (عابدين، 2001) إلى أن وظائف الإدارة المدرسية ذات جانبين: إداري وفني، ويخدم كل منهما الآخر في تحقيق أهداف المدرسة، ومن تلك الوظائف: توفير الظروف المادية والعناصر البشرية اللازمة لتسيير العملية التربوية، وتنظيم العمل في المدرسة وتسهيله وتطويره وتنمية المعلمين مهنيًا، وإعداد برنامج التوجيه والإرشاد للطلاب، والإشراف على النواحي المالية للمدرسة، وإيجاد علاقة وثيقة بين المدرسة والمجتمع.

وتمثلت وظائف الإدارة المدرسية عند العميرة (1999) بالآتي:

- دراسة المجتمع ومشكلاته وأهدافه وأمانيه، والعمل على حل مشكلاته وتحقيق أهدافه.
- العمل على تزويد المتعلم خبرات متنوعة ومتجددة يستطيع من خلالها مواجهة ما يعترضه من مشكلات.
- تهيئة الظروف وتقديم الخدمات والخبرات التي تساعد على تربية الطلاب وتعليمهم، وتحقيق النمو المتكامل لشخصياتهم.
- الارتفاع بمستوى أداء المعلمين للقيام بتنفيذ المناهج المقررة لتحقيق الأهداف التربوية.

وترى الباحثة أن وظائف الإدارة المدرسية تتمثل بالآتي:

- عمل خطة لخدمة الطالب تساعد على نموه صحياً، واجتماعياً، وثقافياً، وروحياً.
- وضع دستور للنظام المدرسي مدعم بوسائل تنفيذية سليمة.
- إعداد خطط لعلاج ذوو التحصيل المتدني، ورعاية المتفوقين وتشجيعهم عن طريق الاحتفالات التكريمية، وشهادات التقدير، والحوافز التشجيعية.
- العمل على تطوير قدرات المعلمين عن طريق الندوات، والدورات، والمجلات، واطلاعهم على كل ما يستحدث من وسائل وأساليب تخدم العملية التربوية والتعليمية.

- مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات حول طرق تطوير المدرسة من ناحية تربوية وتعليمية.
- حث المعلمين بالتنوع في أساليب التدريس.
- إعداد خطط مستمرة للتطوير لمواكبة متطلبات العصر.
- مشاركة أولياء الأمور في الطرق الملائمة لتطوير العمل التربوي والمدرسي.

4.1.2 سمات مدرسة المستقبل

لقد أوصى وزراء التربية والتعليم العرب في مؤتمر دمشق المنعقد عام (2000) جملة من التوصيات لسمات مدرسة المستقبل ومنها:

- تزويد الطلاب بالمعرفة والوعي اللازمين لتمثل عطاء ثقافتهم القومية وتراثهم المشترك، وإدراك جوهر تلك الثقافة وقيمها الروحية ومدلولها الحضاري ومعاني وثمرات التواصل بينها وبين ثقافة العالم.
- العمل على صيرورة المعلوماتية والأخذ بالتقانة في مناحي المدرسة استجابة لروح العصر ومواكبة لمتطلباته.
- التأكيد على أهمية التعلم الذاتي وإجادة أساليبه وتقنياته.
- العناية بتربية الإبداع في المدرسة والتركيز على كيفية التفكير.
- الاهتمام لدى الطلاب بتكوين المواقف والاتجاهات الإيجابية والفعالة التي تمكنهم من مواجهة التغيير والتكيف مع الجديد، وامتلاك مهارات الإبداع وكفاءته.
- العناية بالمعلم إعداداً وتدريباً من أجل تعزيز مكانته وتغيير دوره، من ناقل للمعرفة إلى منظم لنشاطات الطلاب، ومدرّب لهم على أساليب تحصيل المعرفة ووسائل معرفتها، ومكوّن لمواقفهم واتجاهاتهم وقيمهم، ومنمّ لقدراتهم الذاتية والفكر الناقد إليهم (السنبل، 2004).

5.1.2 مفهوم التغيير التربوي

"التغيير" كلمة تشمل مجموعة من المعاني ذات مدلول مشترك بالرغم من اختلاف ألفاظها، بمعنى أنها ذات دلالة كلية، تشمل معاني عدة، ضمن مجموعة من المفردات يمكن أن تسمى كلمات التغيير (Word- change) مثل: التقدم (Progress)، والتحسين (Improvement)، والتطور (Evolution)، وكلها تُعدّ ضمن ما يسمى بالمفهوم الرئيسي للحدث (Key concept of modernity)، فالتغيير أصبح أمراً حتمياً في العصر الحديث، خاصة في الميدان التربوي، وبذلك ركزت الخطابات التربوية في معظم بلدان الغرب على التغيير الذي يهدف إلى تطوير العملية التربوية وتحسين نتائجها (Altricter & Eliot,2000).

ويرى فولان (Fullan,1993) أن التغيير تحول جذري في الفكر، ودون هذا التحول الفكري لا يمكن تخطي مشكلة أساسية تتمثل في جعل الأنظمة التربوية التقليدية تدرك مغزى التغيير من أجل القيام بالإصلاح والتطوير المطلوب في المجتمع المعاصر الذي نعيشه اليوم، فالأساليب التقليدية في تدريب المعلمين وتنظيم المدارس والطريقة التي يعمل بها الهرم التنظيمي للإدارة التربوية، كلها عوامل تدعم الحالة الراهنة ولن تساعد على نجاح التغيير وتحقيق أهدافه ما لم ينظر للتغيير التربوي على أنه تغيير يخاطب العقول، ويعمل على أساس قيم واتجاهات جديدة تواكب متطلبات العصر.

ويعرفه كلٌّ من (Talley & Hollinger,1998) بأنه التغيير الذي يؤدي إلى إحداث إصلاح في جميع جوانب ومجالات المدرسة، ويهدف تحسين إنجاز الطلاب، وتحقيق نتائج أخرى، وخلق جهد تعاوني مركز.

أما دواني (2002) فقد نظر للتغيير التربوي على أنه مجموعة من الإجراءات الهادفة إلى التحسين والتطوير في العملية التربوية وتخطيط تلك الإجراءات التي نحتاجها لإنجاز التحسين.

وقد رأى (القيوتي، 2000) أن التغيير يمكن أن يكون استراتيجياً متطورة للتعليم تهدف إلى تغيير العقائد، والاتجاهات، والقيم، وكذلك تغيير الهياكل التنظيمية التي تتناسب مع الاحتياجات الجديدة، لتستطيع التنافس مع التحديات التي تفرضها التغيرات الهائلة في البيئة الاجتماعية، والثقافية، والاقتصادية.

و يمكن النظر إلى التغيير التربوي على أنه وسيلة لتحقيق التقدم إذا أرادت المدرسة التقدم لتصل إلى أقصى مستويات التطوير، باستخدام إجراءات مختلفة وتطبيق أفكار جديدة، حيث تقع أعباء التغيير على مدير المدرسة والإدارة المدرسية ورؤساء الأقسام (عرار، 2007).

ويعرف حجازي والبابا (2003، ص29) أنه "عملية نجريها على الآخرين بهدف استبدال مواقف أو سلوكيات لديهم، فالتغيير في الجهاز التعليمي تغيير الأنماط السلوكية السائدة بأنماط سلوكية مغايرة وجديدة".

ويشير النجوم وآخرون (2006، ص91) إلى أن "التغيير عملية نمو وتطور مستمرة في المؤسسة التربوية، نتيجتها انتقال وتحول المؤسسة من حالة إلى أخرى، ويمكن أن تبدأ هذه العملية بفعل عوامل وضغوط داخلية أو خارجية، تخلق الشعور بالحاجة لهذا التغيير والذي يشارك فيه الأفراد والجماعات، وتقود عملية التغيير إلى إعادة تشكيل القيم والممارسات ونوعية مخرجات المؤسسة".

أما العويس المشار إليه في الحريري (2007، ص181) فيعرفه بأنه "التغيير الهادف والمخطط الذي يقصد به تحسين فاعلية الإدارة المدرسية في مواجهة الأوضاع الجديدة، والتغيرات الحاصلة في البيئة المدرسية بما يعبر عن كيفية استخدام أفضل الوسائل الفعالة لإحداث التغيير وتحقيق الأهداف المنشودة". ومن خلال هذه التعريفات ترى الباحثة أن التغيير: هو تطوير في الأفكار والممارسات أو أنماط السلوك السائدة لدى العاملين في المدرسة بأنماط سلوكية أخرى جديدة.

1.5.1.2 أهداف التغيير التربوي

تتحدد أهداف التغيير بناءً على الأسباب التي تدفع إليه، فالهدف من معظم التغييرات والتحسينات المدرسية هو الطالب بمعنى أن أهداف التغيير التربوي تؤكد على إكساب الطلاب مستويات عالية من الفهم والمهارات وتحسين مستوى تعلمهم.

- وأشار أوينز (Owens, 1995) إلى خمسة أهداف يبينها سارسون (Sarason) لإحداث التغيير، وهي:
 - تقليل الفجوة بين المنجزات التعليمية للطلاب والفوارق الاجتماعية والعرقية بينهم.
 - جعل الخبرات المكتسبة عن طريق التعلم المدرسي خبرات مرغوبة لدى المتعلمين وليست مفروضة عليهم.
 - تمكين الطلاب من اكتساب المعارف والمهارات العملية التي ترتبط بحاجاتهم الحالية والمستقبلية لا مجرد تعلم قائم على التجريد والحفظ.
 - تعريف الطلاب بالمنجزات الإنسانية في الماضي والحاضر، وإثارة الرغبة والاهتمام فيهم، لمعرفة كيف يتصل الحاضر بالماضي، لأن هذا النوع من المعرفة يوسع إدراكهم لهويتهم الشخصية والاجتماعية كمواطنين.
 - اطلاع الطلاب على ميادين العمل المتنوعة وما يتوافر فيها من خيارات وربط التعلم المدرسي بتلك الخيارات في ميادين العمل وسط التغيير المتسارع في عالم اليوم.

وذكر حسين (2006) أن من أهداف التغيير ما يأتي:

- حرص المدرسة على التكيف مع الظروف المتمثلة في ضغوط عدد من الجماعات والمنظمات التي تقع في البيئة الخارجية.
- تعديل سلوك العاملين في المدرسة، لمواجهة التغييرات التي تحيط بالمدرسة.
- تحسين مناخ المدرسة وإشاعة جوٍّ من الثقة بين العاملين عبر مختلف المستويات التنظيمية.

- توفير المعلومات اللازمة لمتخذي القرار بشكل مستمر ودون تشويه.
- العمل على إيجاد التوافق بين أهداف الفرد وأهداف المدرسة.
- مساعدة المشرفين على تبني الأساليب الديمقراطية، مثل: الإدارة التشاركية، الإدارة بالأهداف.
- مساعدة العاملين على ممارسة الرقابة الذاتية، والقضاء على الصراعات التي يمكن أن تحدث في المدرسة.
- تبسيط إجراءات العمل في المدرسة سواء بالنسبة للعاملين فيها أو الطلاب.

2.5.1.2 مبررات التغيير التربوي

التغيير له مبررات وضرورات تحتم حدوثه، ومنها أننا نعيش في عصر تتسارع فيه سبل التغيير المختلفة التي فرضته طبيعة العولمة، والتي أثرت في المجالات المختلفة وبخاصة النظام المدرسي ودور المدير العصري، ومن أجل مواجهة التحديات المعاصرة والاستفادة من الفرص المتاحة ينبغي على مدير المدرسة أن يبني خطط التغيير المدروسة من خلال مشاركة العاملين في تحقيق هذا التغيير وإدارته عن طريق الأخذ بالإبداع والتميز والتفوق (Talley&Hollinger,1998).

وقد ذكر القريوتي (2003) أن مبررات التغيير تتمثل في:

- التطور الذي يحدث في أساليب العمل باستمرار مع مرور الزمن.
- التغييرات في السياسات والقوانين والأنظمة نتيجة القرارات الحكومية أو التشريعات التي تحكم شؤون الإدارة في المؤسسة، أو إعادة النظر في الإدارة الحكومية بهدف إحداث تطوير إداري مما يعني إعادة توزيع الصلاحيات والمسؤوليات من بين أمور أخرى كبيرة يتم تغييرها.
- تطور وعي العاملين وزيادة طموحاتهم وتوقعاتهم مع مرور الزمن.
- تطور نظرة الجمهور وتوقعاته في المؤسسات العامة والخاصة وخاصة المؤسسة التربوية.
- تطوير المعرفة الإنسانية في مجال العلوم السلوكية والتطوير في نظرية التعلم السلوكي، والتحكم في هندسة القوى البشرية الذي أدى إلى تزايد إمكانية التحكم في سلوك الإنسان وتعديله، مما فتح عيون الإداريين في الاستفادة من هذه المعرفة الجديدة، وتسخيرها لصالح العمل وتحسين أداء العاملين بما لا يتعارض مع مصالحهم.

أما حسين (2006) فيرى أن هناك مجموعة من الأسباب والقوى الدافعة لإحداث عملية التغيير داخل المدرسة، ومنها:

- الأسباب والقوى الداخلية: وتتمثل في تغيير في أهداف المدرسة ورسالتها، وإدخال بعض التجديدات التربوية والتكنولوجية، وضعف الروح المعنوية لدى الأفراد، والاستعانة ببعض الأساليب الإدارية الفعالة في إدارة المدرسة، وتطوير العاملين وزيادة مستوى طموحاتهم وحاجاتهم.
- الأسباب والقوى الخارجية: وتتمثل في ضغط الإدارة العليا لأجل التغيير في المدرسة، والتنافس الحاد بين المدارس ورغبتها في السيطرة، وزيادة الضغوط الخارجية والانفجار المعرفي والنمو المتزايد في جميع مجالات ميادين العلم والمعرفة.

3.5.1.2 استراتيجيات التغيير التربوي

يشير موسى (2003) إلى أن وضع استراتيجية للتغيير التربوي يعني الاهتمام بالتخطيط لأن التغيير المستند على التخطيط هو أكثر شمولاً واتساعاً من التغيير العفوي أو التلقائي، وتعتمد استراتيجية التغيير التربوي على بعدين أساسيين هما: معرفة عوامل التنفيذ من ناحية، ومعرفة معوقات التغيير من ناحية أخرى، فاستراتيجية التغيير التربوي يجب أن تبنى على أساس من المعرفة التامة بعوامل التغيير الاجتماعي ومعوقاته، وبالتالي يمكن إدخال المستحدثات التربوية ضمن النظم التعليمية في إطار الشروط الآتية:

- الإلمام بالأسس والعناصر العلمية للمستحدثات والتجديدات.
- العمل على نشر الوعي بالمستحدثات بهدف إدراك أهميتها ومحتواها.
- ربط المستحدث بعوامل مقبولة في المجتمع.
- تعزيز المستحدث بالحوافز المادية والمعنوية.
- التجريب والاختبار.
- توسيع نطاق التربية وانتشارها.
- التقويم المستمر لنتائج المستحدثات.

وقد ذكر أوينز (Owens, 1995) الاستراتيجيات التي تتبع في التخطيط للتغيير:

- الاستراتيجية التجريبية العقلانية (Empirical Rationale Strategies): تعتمد على نتائج البحوث العلمية والدراسات الواقعية لتحليل الممارسات التربوية المتبعة، وتحديد ما يتطلبه التغيير من تغييرات وتخطيط ويكون ذلك يربط المعرفة الجديدة بالممارسة العلمية والتي تتم من خلال علاقات التعاون والفهم المشترك مع القائمين على التغيير.

■ استراتيجية القوة القسرية للتغيير (Coercive Power Strategies): يختلف التخطيط للتغيير باستخدام استراتيجية القوة القسرية عن الاستراتيجية العقلانية، فالبيئة والمسوغات العقلانية والعلاقات الإنسانية تعتبر ثانوية في إحداث التغيير مقابل استثمار القوى الكامنة في بنية المجتمع نفسه، فعن طريق العاملين نحصل على قوى التأثير لتساعد في إحداث التغيير وقد تعمل على إعاقته؛ لذلك توضع خطة التغيير لهذه الاستراتيجية بناء على تفعيل دور العاملين داخل المؤسسة وخارجها لدعم جهود التغيير التربوي والوصول إلى تحقيق التغيير المنشود في الممارسات التربوية.

■ استراتيجية التغيير المعيارية لإعادة التنقيف (Normative Re-educative Strategies): يتم التخطيط للتغيير لهذه الاستراتيجية بأن ينظر إلى المعايير والأعراف السائدة في المنظمة، فمنظومة القيم والمعتقدات والأفكار التي تتفاعل بين العاملين وتشكل ثقافة المنظمة تؤثر كثيراً في النظام التربوي فيها، لذلك توضع خطة تدريجية لمساعدة العاملين على التحول إلى قيم جديدة منتجة وداعمة للتغيير التطويري.

وقد حدد حسين (2006) أربع استراتيجيات للتغيير التربوي:

- استراتيجية التغيير عن طريق الإقناع والتوضيح (Change by advocacy and persuasion) وتعني ضرورة إشراك كل العاملين في حقل التعليم أو الذين سيمسهم التغيير في عملية التغيير التربوي ذاته في اتخاذ أي قرار يتعلق بهذا التغيير، وإلا ستكون استجابة العاملين للتغيير مجرد موافقة وليس التزاماً.

- استراتيجية التغيير عن طريق السلطة (Change by power): وهذه الاستراتيجية تشمل على التدرج الهرمي الإداري الواضح لاتخاذ القرار.

- استراتيجية التغيير عن طريق المدخل المفتوح (Change by open input): وتشمل التحديد الواسع للأهداف، والإجراءات والاستخدام الكبير للموارد المحلية والإقليمية والقومية والبحث عن أفكار جديدة من أكبر عدد ممكن من أفراد المجتمع.

- استراتيجية التغيير عن طريق التجديد التنظيمي (Change by organizational renewal): وتقوم هذه الاستراتيجية على إحداث تغيير في الوضع القائم الذي يؤثر في أهداف التغيير أو بنيته، أو التكنولوجيا المستخدمة فيه أو الأفراد العاملين فيه.

4.5.1.2 مجالات التغيير التربوي

يتناول التغيير التربوي المجالات الآتية:

- التغيير الهيكلي (Structural Change): ويشمل التصرف الإداري الذي يحاول تحسين الأداء من خلال تغيير الهيكل التنظيمي الرسمي للمدرسة وتغيير علاقات السلطة، وقد يشمل التغيير الهيكلي المساءلة والأنظمة والتعليمات والأهداف والتغيير في العلاقة بين الإداريين كما ويشمل بنية التعليم ومراحله.
- التغيير في الأفراد (Personal change): ويتضمن الجهود الموجهة نحو إعادة توجيه وتحسين اتجاه الافراد ومهاراتهم ومعارفهم، فالأفراد هم العناصر الحيوية والمهمة في المدرسة لأنهم يمثلون العنصر الديناميكي فيها، وبالتالي يجب أن يركز التغيير على الأفراد بهدف تطويرهم من خلال تفهم وإدراك الأفراد لسلوكهم وشخصياتهم لتتلائم مع متطلبات وأدوار المدرسة للقيام بالمهام على الوجه المطلوب.
- التغيير في العمل (Change in Work): ويشمل التغيير في ظروف وبيئة عمل المدرسة وتطوير نظم العمل فيها وذلك من خلال تبسيط وتطوير إجراءات ومسؤوليات العمل والصلاحيات والسلطات، وأنظمة المتابعة وتقييم الأداء، ونظم التحفيز وغيرها من الأنظمة الداخلية بغرض توفير الوقت والكلفة وزيادة الكفاءة والفاعلية التنظيمية.
- التغيير التكنولوجي (Technological Change): يحدث في المدرسة التغيير التكنولوجي بأن تقوم المدرسة بعملية التغيير في الطرق والوسائل، والإجراءات والأدوات والأجهزة كالحاسوب في التعليم، وهذا يؤدي إلى وضع القيادات التربوية أمام تحديات جديدة للقيام بتدريب العاملين وتوفير الكفاءات المهنية اللازمة لإدخال التجهيزات التكنولوجية بنجاح للعملية التربوية (حسين، 2006).

5.5.1.2 المكونات الأساسية لنجاح عملية التغيير التربوي

- الرؤية:

يرى كوتر (Kotter, 1995) أن من أهم الأسباب التي تؤدي إلى فشل التغيير هو عدم وجود رؤية واضحة للصورة التي ستكون عليها المدرسة بعد تنفيذ التغيير؛ لذلك فالرؤية الواضحة ضرورية لأنها تبين للمدرسة الاتجاه الذي تحتاج إليه في حركتها نحو التحسين والتطوير، وهي الصورة المستقبلية التي تخلق في العاملين الدافعية للإقدام على التغيير.

- خطة التغيير:

يعد التخطيط للتغيير نقطة البداية نحو تحقيق الرؤية الجديدة التي سيكون عليها الوضع على أرض الواقع، وذلك بعد تنفيذ الأهداف المعبرة عن الطموحات المستقبلية بناءً على حصر كامل للمصادر والإمكانيات المادية والبشرية المتاحة فعلياً.

- القيادة والتغيير:

المكون الثالث في نجاح عملية التغيير التربوي هو توافر قيادة فاعلة وقادرة على التأثير في الآخرين لإحداث التغيير المطلوب.

وقد أشار واشنطن وآخرون (Washington, et al , 2000) إلى قيادة التغيير معنية بثلاث مهام رئيسية وهي: ابتكار الرؤية أو صورة التغيير (Create the vision)، وإيصال هذه الصورة للعاملين (Communicate the vision)، ثم تحريك قوى العمل لإنجازها (Mobilize action).

6.1.2 متطلبات قيادة التغيير التربوي

ترى عماد الدين (2003) أن قيادة التغيير تتطلب وجود:

- إرادة قادرة على التحول إلى قيادة جادة تسعى لإحداث التغيير من إدراكها ووعيها لمعطيات الحاضر واقتناعها بضرورة التغيير.

- القدرة على المبادأة والإبداع والابتكار، لإحداث التغيير التربوي.

- القدرة على توفير المناخ المناسب للتغيير، ووضع استراتيجيات أو استراتيجيات فاعلة لإحداثه.

- القدرة على مواجهة المستجدات المتلاحقة واستيعاب متطلباتها والتعامل معها بإيجابية.

فقيادة مدير المدرسة هي العامل الوحيد صاحب التأثير الحاسم، على تحسين المدرسة، لذلك لا بد أن يمتلك كفايات أساسية تساعده على مواكبة تغيرات ومستجدات هذا العصر، ويرى فولان (Fullan,2001) أن هناك خمس كفايات أساسية يحتاج إليها القادة من أجل التعامل مع التغيير المستمر، وهي:

- القصد الأخلاقي (Moral purpose): هو أن يعمل القائد وهو ينوي أن يقوم بعمل إيجابي مختلف يؤدي إلى تحسين ظروف العاملين والمجتمع ككل، وبالتالي فالهدف الأخلاقي للقائد يمثل قيمة واضحة يقدرها الجميع، لذلك ينبغي أن يوجه الهدف الأخلاقي في عمله وتصرفاته حيث يعتمد عليه في نجاح المؤسسة في تحقيق أهدافها.

● فهم عملية التغيير: عندما يحقق القائد نجاحاً في عملية التغيير ينبغي أن يجمع بين التزامه بالهدف مع احترامه وتفهمه للتعقيدات الناشئة عن التغيير، وحتى يمكن فهم عملية التغيير لا بد من مراعاة الإرشادات الآتية:

- الهدف ليس تغيير كل شيء: فينبغي على المديرين عند البدء بتطبيق فكرة ما إعطاؤها الوقت الكافي للتأكد من نجاحها وفعاليتها قبل التفكير في تطبيق فكرة جديدة.
- لا يكفي أن يكون لدينا أفضل الأفكار بل يجب أن يتقبلها العاملون ويشاركوا في تطبيقها.
- تقدير الصعوبات المبكرة التي قد تواجهنا عند تجريب شيء جديد.
- يجب النظر إلى مقاومة التغيير باعتبارها قوة إيجابية دافعة.
- يعتمد التغيير على تغيير الثقافة السائدة.
- التغيير عملية شديدة التعقيد.

● بناء العلاقات: إن العامل الرئيس المشترك في كل مبادرات التغيير الناجح هو تحسين العلاقات بين العاملين في المدرسة، فكلما تحقق ذلك كلما تحسنت الأمور، ولذلك فإن القائد الناجح هو الذي يستطيع بناء علاقات إيجابية بين العاملين.

● خلق المعرفة والمشاركة: أهم أدوار القائد الناجح في عملية التغيير تتمثل في زيادة المعرفة داخل المؤسسة وخارجها وكيفية ربط المعرفة بالعناصر الثلاثة السابقة، وتواجه عملية التغيير العديد من الصعوبات والتعقيدات وعدم التوازن.

● صنع التماسك (Coherence): فإن القيادة الفعالة تسعى إلى التماسك والترابط، لأن القائد النشط المتحمس المفعم بالأمل يحمل التزاماً خفياً ويتفهم التغيير ويبني العلاقات والمعرفة، ويسعى للترابط والتماسك في المدرسة.

أما كوين (Qwen, 1989) فقد أشار إلى أن أهم أدوار قائد التغيير تتمثل فيما يأتي:

- مجدد: ففائد التغيير يعمل باستمرار على تجريب أفكار جديدة لتطوير العمل.
- وسيط: بمعنى أنه يتمتع بالمرونة الكافية للحفاظ على التوازن بين الأهداف التطويرية للمؤسسة التربوية والضغوط الخارجية.
- منتج: قائد التغيير يحرص على الإنجاز، وعلى أن تكون النتائج المترتبة على التغيير محققة للأهداف وملبية لاحتياجات الآخرين.
- موجّه: الدور التوجيهي لقائد التغيير يعني الحفاظ على مساره باتجاه الأهداف المطلوبة.

- منسّق: يتطلب هذا الدور من قائد التغيير أن يكون قادراً على التنسيق بين الأطراف جميعها المعنية بالتغيير لتمكينهم من القيام بالمهام الموكلة إليهم.
- مراقب: قائد التغيير يراقب سير العمل ويركز على ضبط أوضاعه الداخلية.
- مسهّل: يقدم قائد التغيير التسهيلات المادية والمعنوية لتمكين العاملين من إنجاز مهامهم.
- ناصح ومرشد: فقائد التغيير يعمل مع المعنيين بروح الزمالة ويقدم لهم المشورة والنصح من خلال المرونة وتوفير مناخ داعم للتجديدات لمساعدة العاملين على تقبل التغيير وكسب تعاونهم والتزامهم.

1.6.1.2 خصائص القيادة الميسرة للتغيير

- أشار الصالح (2003) أن الأدبيات التربوية ترى أن القيادي التربوي هو الذي يمتلك عدداً من الخصائص تتمثل في أنواع مختلفة من القيادة، وما يعرف بالذكاءات التسعة:
- القيادة برؤية واضحة: المقدرّة على وضع رؤية مقنعة تأخذ الأفراد إلى مكان جديد، وتوجد أربعة أنواع للرؤية، وهي:
 - الرؤية المنظماتية (Organization vision): لدى القائد صورة كاملة عن مكونات المدرسة وفهم العلاقات بينها.
 - الرؤية المستقبلية (Future vision): لديه صورة شاملة للكيفية التي تبدو بها المدرسة في فترة محددة في المستقبل.
 - الرؤية الشخصية (Personal vision): لدى القائد طموح شخصي بالنسبة للمدرسة حيث يعمل كمحفز وقوة دافعة لربط الرؤيتان المنظماتية والمستقبلية.
 - الرؤية الاستراتيجية (Strategic vision): ربط الواقع الحالي باحتمالات المستقبل بأسلوب فريد ومناسب للمدرسة.
 - قيادة ثقافية (Cultural leadership): معرفة ثقافة المدرسة وتقاليدها، وتشكيل ثقافتها لدعم الممارسات التعاونية، والتخلص من التقاليد المدرسية التي تعوق تحقيق رؤية التغيير التربوي.
 - قيادة تربوية (Educational leadership): فهم المناهج وفهم أسلوب التعليم والتعلم باستخدام المعلومات والتقويم لتحسين النظام التربوي للمدرسة.
 - قيادة تأملية (Reflexive leadership): تفعيل عملية تقويم الأداء ومقارنة التطبيقات الماضية والحالية بهدف تحسين الأداء.

- قيادة إنسانية (Human leadership): دعم تقاليد الزمالة وبناء فرق وإيجاد كثافة قيادية، وتحديد الفرص ونقاط القوة وتقدير المصادر البشرية في المدرسة.
- قيادة تحويلية (Transformational leadership): رفع القادة وتابعيه بعضهم بعضاً وصولاً إلى أعلى المستويات المعنوية، والتماس المثل العليا والقيم الأخلاقية مثل العدالة والمساواة، واتخاذ زمام المبادرة بدلاً من أسلوب رد الفعل.
- قيادة تقنية (Technical Leadership): توظيف التقنية في تنفيذ مهام الإدارة المدرسية ونمذجة استخدام التقنية وقيادة التغيير التربوي المعتمد على التقنية.
- قيادة رمزية (Symbolic Leadership): تشجيع العلاقات العامة والتعريف بأهمية برنامج التغيير التربوي للمجتمع المدرسي والمجتمع المحلي.

الذكاءات في القيادة المدرسية الميسرة للتغيير:

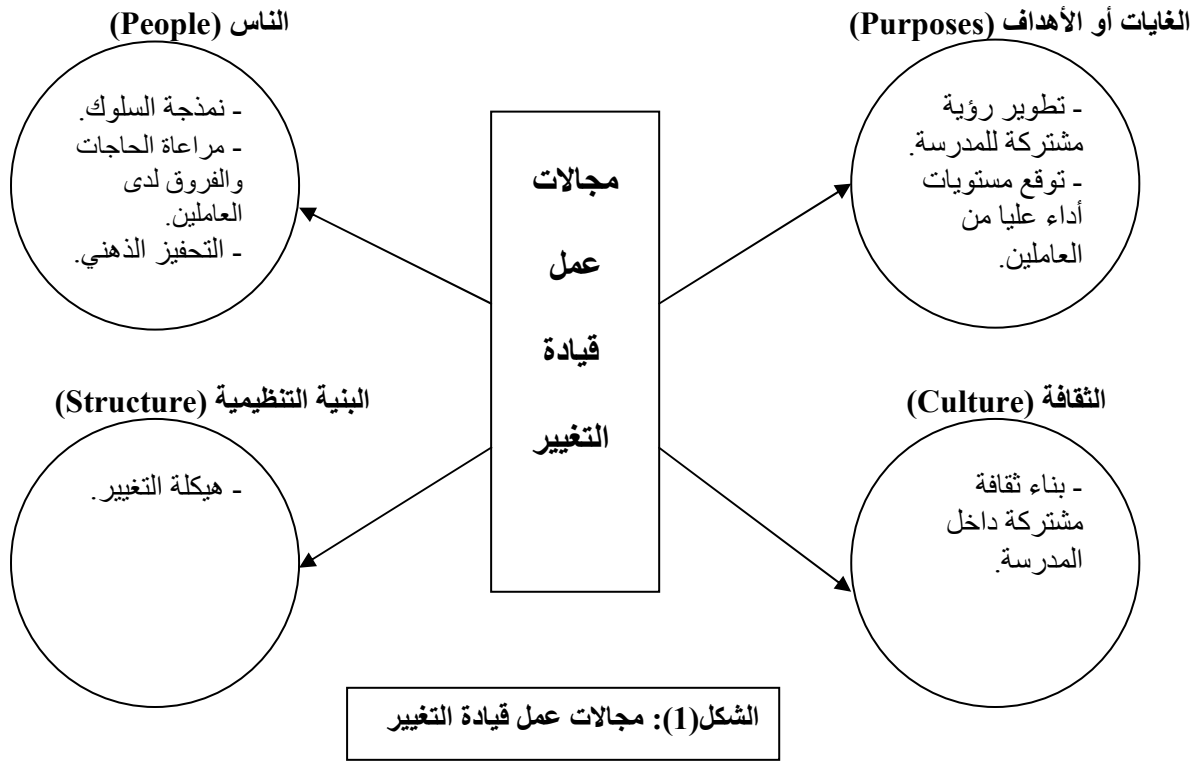
- الذكاء المجالي (Contextual intelligence): قدرة القيادي على جعل مدرسته تنظر إلى نفسها من خلال علاقتها بمجتمعها الواسع والعالم الذي تنتمي إليه، واتخاذ القرارات المنسجمة مع توجهات المجتمع.
- الذكاء الاستراتيجي (Strategic Intelligence): تأسيس خطط تكون فيها الأولويات بعيدة المدى الخاصة بالتحسين تحت المراجعة المستمرة في ضوء المعلومات الجديدة من السياق المجتمعي، ووضوح الأهداف المطلوب إنجازها والمشاركة في الرؤية والأهداف بين أعضاء المجتمع المدرسي.
- الذكاء الأكاديمي (Academic Intelligence): التأكيد على القيادة ذات القيمة المضافة، وفاعلية التعليم والتعلم، والتوقعات العالي للإنجاز وتشجيع عمليات البحث والاستقصاء، وتشجيع تعلم المعلمين وفاعلية قوة التأثير لأعضاء المجتمع المدرسي.
- الذكاء التأملي (Reflective Intelligence): امتلاك مهارات عمليات المراقبة وتقويم فاعلية المدرسة التي تركز على إنجاز الطلاب.
- الذكاء البيداغوجي (Pedagogical Intelligence): أن يخضع التعلم والتدريس للاختبار والتطوير بحيث لا تسيطر عليهما النمطية، والتأكيد على العلاقة التفاعلية بينهما وبين التفكير عند تقرير أفضل الاستراتيجيات التي ينبغي استخدامها، أي أن تنظر المدرسة إلى نفسها كمنظمة متعلمة.

- الذكاء التعاوني (Collegial Intelligence): يقوم هذا الذكاء على مبدأ أن الكل أكبر من مجموع الأجزاء، وينبغي على القيادي أن يشجع أعضاء المجتمع المدرسي ويفعل طاقتهم على العمل التعاوني لتحسين العمليات الصفية.
- الذكاء العاطفي (Emotional Intelligence): تشجيع ودعم أعضاء المجتمع المدرسي على التعبير عن مشاعرهم، واحترامها.
- الذكاء الروحي (Spiritual Intelligence): الاهتمام الكبير بتطوير جميع أعضاء المجتمع المدرسي والنظر لكل فرد منه بأنه مهم ولديه ما يساهم به.
- الذكاء الأخلاقي (Ethical Intelligence): التأكيد على حقوق الطلاب والحاجة إلى إشراكهم في القرارات الخاصة بتعلمهم، والتأكيد على المبادئ المعنوية والأخلاقية مثل العدالة والمساواة واحترام الذات والتأكيد على القيم والأهداف الواضحة في رسالة المدرسة.

7.1.2 مجالات عمل مدير المدرسة كقائد للتغيير

- تشمل جهود مدير المدرسة في قيادة التغيير بمدرسته جانبين رئيسيين، وهما: الجانب التنظيمي، والجانب الثقافي والانفعالي، وذلك على النحو الآتي:
- جهود مدير المدرسة الرامية إلى إعادة بنية تنظيم المدرسة وهيكلتها (Restructuring)، وتتضمن إحداث التغيير في بنية المدرسة بما فيها التنظيم المدرسي، والجدول المدرسية، والأدوار الوظيفية... الخ، وهي الجوانب التي تتضمن تأثيراً مباشراً أو غير مباشراً على التحسين والتطوير في العملية التعليمية التعلمية.
 - جهود مدير المدرسة الرامية إلى إعادة بناء النسق الثقافي في المدرسة (Reculturing)، وتتضمن إحداث التغييرات في الأنظمة المتصلة بالنماذج، والقيم، والدوافع، والمهارات، والعلاقات التنظيمية، مما يؤدي إلى تعزيز أساليب ووسائل جديدة للعمل الجماعي التعاوني، وتنعكس آثارها مباشرة في إحداث فرق ملموس في عمليتي التعليم والتعلم.
 - فمديرو المدارس كقادة للتغيير ينبغي عليهم التركيز على الجانب الثقافي والانفعالي مثل تركيزهم على الجانب التنظيمي، وأن يتميزوا بتأكيدهم القوي على إنجاز رسالة المدرسة، وأن يتغلبوا على القلق الذي قد يسود المدرسة عند الشروع بعملية التغيير من خلال استثمار كافة الفرص المتاحة لتطوير البيئة التنظيمية، ونماذج العمل، وأساليب الأداء، وتعزيز الثقافة المشتركة والعمل الجماعي مما يوفر الدعم ويرفع من مستوى الطموح والتوقعات والإنجازات.

وتتضمن مجالات عمل مدير المدرسة كقائد للتغيير: الأهداف، والثقافة المؤسسية، والعاملين، وإعادة هيكليّة التغيير، وذلك وفق ما هو موضح في الشكل (1) (عمادالدين، 2002):



يعد دور مدير المدرسة دوراً شاملاً، وكاملاً بمعنى أنه وظيفة إدارية كاملة، والمدير هو المسؤول عن جميع ما يتعلق بالنواحي الإدارية، وجميع ما يتعلق بالنواحي الفنية، كالبرنامج التعليمي لعملية التعليم والتعليم، وعن العلاقة بالمجتمع المحلي، وعلاقة المدرسة بالمدارس الأخرى، وعن النواحي الاقتصادية الخاصة بموارد المدرسة، وعن تقويم عمل كل فرد في المدرسة من إداريين ومعلمين وطلبة، وعن تطوير الأعمال الفنية والإدارية في المدرسة، لذلك يمكن القول بأن مفهوم توقعات الدور يرتبط بتوقعات المدير لدوره وتوقعات الآخرين لهذا الدور، وقد يحدث التوافق أو التباين بين هذه التوقعات، لذا فإن فهم المدير لتوقعات أدوار الآخرين في المدرسة يجعله قادراً على ممارسة دوره بوضوح وثقة أكثر، كما أن معرفة توقعات المدير لأدوار الآخرين، وتوقعاتهم لأدوارهم يساعد ويسهل عملية التفاعل بين أفراد المجتمع.

وحيث أن مدير المدرسة يقوم بعدة أدوار هامة في مدرسته، وهو المعول عليه في تحسين العمل المدرسي وتطويره، تناولت الباحثة توضيحاً لبعض أدواره المحددة في مجالات الاستبانة:

1.7.1.2 مجال العاملون:

يشمل هذا الجانب التغيير في سلوك العاملين بسبب أن التغيير الذي يهدف إلى تطوير عمل المدرسة، لا بد أن يركز على السلوك البشري والتفاعلات البشرية لأن المكونات المادية هي مجرد أنظمة معاونة ومساعدة للنظام البشري في ممارسة دوره وعمله؛ لذلك لا بد من الاهتمام في إحداث تغيير في سلوك العاملين إذا أردنا تحقيق التطوير المنشود في المدرسة وفي مستوى أداء العاملين وإنجازاتهم.

فمدير المدرسة، كقائد للتغيير، عليه تنظيم المناخ التنظيمي للمدرسة لجعله مناخاً داعماً وودياً موجّهاً نحو تحقيق الأهداف، لما له من أهمية على أداء العاملين وسلوكهم، مما يؤدي إلى الرضا وتحسن الأداء لديهم وتقبلهم للتغيير.

وكذلك لا يمكن الفصل بين المناخ والثقافة المدرسية عند الحديث عن التغيير في سلوك الأفراد وتنمية اتجاهاتهم، فتغيير السلوك يعني العمل على تكوين منظومة جديدة من القيم والقواعد التي يستند إليها الفرد في ممارساته وطريقته في أداء عمله، ويتطلب هذا النوع من التغيير قيادة واعية ومؤثرة تستغرق وقتاً وجهداً (دواني، 2003).

لذا فإن قائد التغيير يمارس أنماطاً من السلوك تعزز القيم الأساسية مثل احترام الآخرين والثقة بآرائهم، والاستقامة، ويشرك مدير المدرسة في مختلف نشاطات وفعاليات التغيير الجارية في المدرسة، ويسهم بالتعاون مع المعلمين في التخطيط للمناسبات والأحداث المختلفة كما يبدي حماساً ونشاطاً ملحوظين أثناء قيامه بأداء مهماته، ويسعى للحصول على التغذية الراجعة من العاملين معه بخصوص ممارسته القيادية، ويبدي استعداداً حقيقياً لتغييرها في ضوء الدور المطلوب منه.

وعليه كقائد للتغيير في مدرسته أن يقدم توجيهاً للمعلمين ويؤكد على تنمية أسلوب التفكير العلمي ومنهجية حل المشكلات لديهم، وتحفيزهم للتفكير في أساليب واستراتيجيات جديدة للتعليم والتعلم.

وعادةً ما يحرص مدير المدرسة على زيارة المدرسة الرائدة والتمتيزية، وحضور المؤتمرات والاجتماعات التربوية، للإفادة من الأفكار التجديدية لينقلها بدوره إلى المعلمين بمدرسته مما يسهم في تطوير ممارساتهم التربوية وتجديدها وتجويدها.

وقد ركز سيرجيو فاني (Serjiovanni, 1995) على أهمية دور القيادات في التعامل مع التغيير، ودعا إلى ما يسميه القيادة ذات القيمة المضافة (Value-added leadership) وهي القيادة التي تتميز بما يأتي:

- التركيز على الأهداف والغايات مما يساعد العاملين على إدراك الفائدة المتوقعة من التغييرات المقترحة وانعكاساتها على تحسين أداء العاملين، وبما يساهم في تحفيزهم وكسب تأييدهم للتغيير.

- تمكين العاملين وتعزيز شعورهم بالثقة والقدرة على التجديد من خلال المشاركة في اتخاذ القرارات خاصة في الأمور التي تهمهم إضافة إلى تبسيط الإجراءات، وتفويض الصلاحيات، والمشاركة في المسؤولية.

- توفير المناخ الملائم للتغيير من خلال بناء علاقات وثيقة قائمة على الزمالة والتشارك، وتزويدهم بالقيم التي تنمي اتجاهاتهم نحو أهداف التغيير.

- الاهتمام بالروح المعنوية للعاملين واستخدام الحوافز كقوة دافعة للإنجاز، وتعزيز الأداء المتميز واستثماره في العمل والارتقاء بقدرات المؤسسة التربوية، وتعمل القيادة ذات القيمة المضافة على الاستفادة من دوافع العاملين وتوجيهها نحو التغيير المطلوب وتعمل على إشباع حاجاتهم لتنسجم مع متطلبات التغيير.

- الانتباه إلى لغة المساءلة والتقويم الذاتي والابتعاد عن نظام الرقابة والتوجيهات المباشرة، والتركيز على الجوانب النوعية في العمل، عن طريق تطوير أدوات التقويم ووسائله بحيث تصبح وسائل لمراجعة الأفكار والسلوك المهني وأساليب العمل لتحسينها لا مجرد الحكم عليها.

2.7.1.2 مجال التعليم والتعلم:

تمثل عملية التعليم والتعلم عملية تحفيز وإثارة القدرة العقلية للمتعلم، ونشاطه الذاتي في ظل توفير الأجواء البيئية و الإمكانيات المناسبة التي تساعده على تعديل سلوكه تأكيداً على حدوث التعلم.

حيث يرى عابدين (2001) أن لمدير المدرسة دوراً في تطوير البرنامج التعليمي في المدرسة والاهتمام بكل ما من شأنه تحسين عمليتي التعليم والتعلم ودفعهما للأمام ، فمدير المدرسة أكثر الأشخاص تأثيراً في البرنامج التعليمي، فهو يقود المعلمين والطلاب وأولياء الأمور من خلال وظيفته كقائد ومن خلال تأثيره لتوجيه النشاط الإنساني والعمل المدرسي من أجل بلوغ هدف مشترك.

وفي ضوء الاتجاهات الحديثة نحو اللامركزية ونحو إعطاء الفرصة لمدير المدرسة لتطوير العملية التعليمية التعليمية في مدرسته، وكونه الأقدر على القيام بهذا الدور لوجوده الدائم فيها وقربه من المعلمين من الطلاب والمنهاج، فهو الأعم بنقاط الضعف والقوة عند معلميه، لذا فهو الأقدر على توجيه العاملين وتمكينهم ليصبحوا قادة قادرين على التحول والإبداع، وتساعد الأفراد على اختراع المعرفة وتحويل ما ألفوه في الماضي وتطويره والتعامل معه ضمن أفكار جديدة تجعل كل عامل في المدرسة قائداً في موقعه (Beredson,2001).

فالمنهاج هو الأساس الذي تستند إليه العملية التربوية وهو محور عمل مدير المدرسة والمعلمين، وهو المحك لنجاحهم وإبداعهم فالمنهاج الجديد يتطلب القيام بأدوار جديدة، وقد يكون التجديد في أسلوب التدريس أو في طريقة التعامل مع الطلبة حيث يقوم مدير المدرسة بإشراك المعلمين في إغناء المنهاج، وعمل الدورات التدريبية التي يحتاجها المعلم بالإضافة إلى مراقبة المدير لعملية تنفيذ المنهاج بهدف تحديد الصعوبات والمشكلات التي يواجهها المعلم أثناء عملية التنفيذ ومن ثم مساعدة المعلم في التغلب على هذه المشكلات والصعوبات وتقديم الدعم اللازم له من أدوات ومواد وغيرها.

والمدير كقائد تربوي عليه تطوير المعلمين مهنيًا لما له من دور مهم في عملية التعليم والتعلم حيث يبني المعلمون قدرة التعلم من خلال:

- مشاركة الطلاب في عملية التعلم بواسطة تعدد وتنوع المهام والتعليم عن طريق المجموعات.
- تعميق العمل الجماعي بين الطلاب وتوزيع الأدوار والمسؤوليات بينهم.
- مشاركة الطلاب بشكل فاعل لتقييم عملية التعليم.
- منح الطلاب دوراً شراكياً في عملية التقييم والزيادة من دور التقييم التكويني (Assesment of learning) (عرار، 2007).

وأشار عويدات (1999) إلى أهم الدراسات التربوية في مجال مستقبل التعليم في الوطن العربي، والتي جاءت في مؤتمر عمان المنعقد عام (1990) تحت عنوان تعليم الأمة العربية في القرن الحادي والعشرين "الخطوط الاستراتيجية للتعليم في المستقبل" ومنها:

- التركيز في العملية التربوية على تعليم كيفية التعلم بدل من التلقين.
- تنظيم التخصص على قاعدة عريضة من المعارف والمعلومات ذات العلاقة بدلاً من التخصص الضيق.

- التطوير المستمر، حيث يغدو التعليم كياناً حياً دائم الحركة والنمو.

وأشار كل من الخطيب والخطيب (2001) إلى المفاهيم الحديثة للتعليم بمفهومه الحديث: تمهين التعليم والإنتاجية، والتعلم الذاتي، وتفريد التعليم، والتقويم التكويني، والتعلم بإتقان والتعلم بالمستقبل.

إذ لا بد للمدير أن يعمل على تطوير عملية التعليم والتعلم من خلال:

- معرفة نقاط القوة والضعف لدى الطلبة، من خلال تشخيصهم أكاديمياً.

- معرفة احتياجات كل طالب والتركيز على الطالب الضعيف، فالعمل يكون فردياً ولكن ظاهره جماعي، ومساندة الطالب القوي للضعيف من خلال عمل مجموعات صفية، فيدمج الطالب القوي مع المجموعة الضعيفة لتحقيق الفائدة، بشرط عدم إشعار الضعيف بالعجز والقوي بالتميز.

- مراجعة الأساليب وطرق التدريس المستخدمة وإضافة أساليب جديدة والتحقق منها ومدى صلاحيتها للطلاب، وهذا يتطلب متابعة ومشاركة من المدير والمشرف والمعلم انطلاقاً من أن الطالب محور العملية التعليمية، (وزارة التربية والتعليم، 2001).

استراتيجيات التعليم المستقبلي:

ينبغي على المعلم الفلسطيني أن يسعى لبلورة نظرة جديدة لعملية التعليم، تستند إلى نظرية تربوية متكاملة، تتلمس المواقف والاحتياجات التربوية الهائلة التنوع، وتسعى للبحث عن الاستراتيجيات المناسبة لتلبيتها، والتي يمكن أن تتضمن الانتقال من:

- التعليم اللفظي الحرفي إلى التعليم بالمعنى والعمل والتطبيق.
- التعليم بالمفهوم المحلي إلى التعليم بالمفهوم العالمي.
- تعليم أحداث الماضي إلى تعليم مهارات المناسبة للمستقبل.
- التعليم وفق المناهج التقليدية والكتب المدرسية الموحدة إلى التعليم بالمناهج والكتب المدرسية المتنوعة، والانفتاح على الثقافات العالمية، وتبادل المعلومات على المستوى العالمي.
- التعليم بالكتاب إلى التعليم بوساطة الحاسوب.
- المدرسة المنعزلة إلى المدرسة باعتبارها جزءاً من شبكة مؤسسات مجتمعية تربطها علاقات تشاركية فاعلة.

- قياس التحصيل إلى التقويم الشامل المتكامل لجوانب شخصية المتعلم.

- التلقين والتخزين في الذاكرة إلى تنمية مهارات التفكير والنقد والبحث والإبداع.

- سياسة التبرير إلى المنهجية العقلانية.

- التركيز على حفظ المعارف والمعلومات إلى إنتاج المعرفة وتطويرها.

- استهلاك التقنية إلى ابتكار التقنيات وإبداعها. (عماد الدين، 1997)

3.7.1.2 مجال الثقافة المدرسية:

تعد ثقافة المدرسة العامل الحاسم بمدى قدرتها على التحسين والتغيير، فالثقافة المدرسية مجموعة من القواعد السلوكية والقيم والمعتقدات والمسلّمات التي يشترك بها أعضاء المدرسة كافة، وعادةً ما تسهم الثقافة المدرسية في دعم المبادرات والتوجهات التطويرية وتعزيز المشاريع والتجديدات التربوية.

ويشمل بناء الثقافة المدرسية من قبل قائد التغيير سلوكيات وممارسات تهدف إلى تطوير السلوك العام والنظام المؤسسي والقيم والمعتقدات والمسلمات التي تركز على الطالب باعتباره محور العملية التعليمية، والذي ينبغي أن توجه جملة التغييرات والتجديدات التربوية إلى إعداده وتنميته نمواً سليماً متكاملًا، وتهيئته للتعايش الفاعل في عصر ثورة المعلومات والمعلوماتية، إضافة إلى الاهتمام بتعزيز النمو المهني المستمر للمعلمين وتجديد كفاياتهم المهنية وتجويدها بما يؤهلهم لأداء أدوارهم المتجددة بكفاءة واقتدار في مجتمع التعلم الدائم والتربية المستدامة وتكنولوجيا الاتصالات المتطورة (عماد الدين، 2002).

وعادةً ما يستثمر قائد التغيير كل الفرص المتاحة لتوضيح ثقافة المدرسة ونشرها، ويتصرف بطريقة تنسجم مع القناعات والقيم المشتركة التي تسود المناخ الاجتماعي للمدرسة ويشجع المعلمين على العمل بموجبها. ويشمل هذا الدور السلوكيات والممارسات القيادية الهادفة إلى تشجيع حل المشكلات ومواجهة الصراع والأسلوب التشاركي التعاوني، والحد من المعوقات وإزالة الحواجز بين الفئات المختلفة العاملة في المدرسة: الإدارية والفنية والتعليمية لتحقيق المنفعة المتبادلة والفائدة التربوية. ويرى (العميان، 2002) أنه يمكن أن يتم إجراء تغيير وتطوير الثقافة المدرسية باستخدام الخطوات الآتية:

- حصر وتحديد الثقافة والسلوك المتبع في المدرسة من قبل العاملين.
- تحديد المتطلبات الجديدة التي ترغب فيها المدرسة.
- تعديل وتطوير السلوكيات الجديدة وفق المتطلبات المرغوبة للمدرسة.
- تحديد الاختلافات بين الثقافة الحالية والسلوكيات الجديدة ومدى تأثيرها على المدرسة بشكل عام.
- اتخاذ خطوات تكفل تبني السلوك المدرسي الجديد.

أما ديل وبيتيرسون (Dell & Peterson, 1999) فقد أشارا إلى المعايير الثقافية التي تساعد في التغيير والتحسين في المدرسة، ومنها:

- الزمالة.
- التوقعات العالية.
- الثقة.
- الدعم.
- الرجوع إلى قاعدة معرفية.
- التقدير.
- المرح.
- المشاركة في اتخاذ القرار.
- المحافظة على ما هو مهم.
- التقاليد.
- التواصل الصريح والمنفتح.

وأكد فولنويدير (Fullinwider,1986) على القيم التي تسود في المدرسة بعد تأسيس ثقافتها المدرسية، ومنها:

- القيم الأخلاقية: الصدق في التعامل، الثقة، العدل، الشجاعة.
- القيم الفكرية: الفعل الموجه بوضوح الرؤية والتماسك الفكري، والميول إلى البحث المتواصل.
- القيم الجماعية: التعاضد، اللطف في التعامل، واحترام الآخرين وتقديم المصلحة العامة على المصلحة الشخصية.
- القيم السياسية: الالتزام بالأهداف واحترام سيادة القانون، المشاركة والمسؤولية.

4.7.2.1 مجال تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي:

انفتاح المدرسة على المجتمع المحلي والعلاقة التكاملية بينهما أصبح ضرورة ملحة، وهو أحد المعايير الأساسية التي تدفع المدرسة إلى التحسين والتطوير وتحقيق أهداف ونتائج عالية المستوى سواءً على مستوى المدرسة أم على مستوى النظام التربوي العام.

ولعل دور مدير المدرسة في التغيير لتنمية المجتمع المحلي وتطويره من المواضيع المعاصرة المطروحة لتستعيد المدرسة مركزها وتبقى مركز إشعاع فكري في المجتمع، ومدير المدرسة من خلال دوره كقائد تربوي واجتماعي يؤثر في المجتمع المتواجد فيه لتحقيق أهداف التربية والتعليم، ويأخذ بيد المجتمع المحلي لمواكبة التطور في عصر الانفجار المعرفي، فالمدرسة جزء من المجتمع، وهي الوحدة الأساسية للتطوير التربوي، والنظام التربوي هو جزء من النظام المجتمعي بشكل عام، جثري وريد (Guthrie & Reed,1986).

فالمدرسة لا تستطيع أن تبقى بمنأى عن المجتمع الذي أسست فيه ومن أجله، بل ينبغي عليها أن تعي طبيعة التغيير الذي يجري في العالم وفي المجتمع المحلي، وأن تسهم في تربية حاجات هذا التغيير لمصلحة هذا المجتمع، وينتظر من المدرسة التكيف لتلائم مع الحاجات القائمة والمنظرة للعالم الحديث، فالتطور التكنولوجي مثلاً يتطلب من المدرسة أن تنمي في طلابها بعض المهارات التكنولوجية واليدوية. وأن تتيح لهم المجال للتمرس بالأجهزة والأدوات الأساسية لتنمية احترام العمل اليدوي بجميع أنواعه، ومن واجب المدرسة أن تسهم في تقوية الاعتزاز بالقيم والمثل العليا مع تطوير العادات والتقاليد الاجتماعية مساندة للتغيير الحضاري المستمر، والتوفيق بين المحافظة على التراث الروحي والعقلي وبين روح التجديد (الإبراهيم، 2002).

وتوثيق الصلة بين المدرسة والمجتمع، دعوة نادي بها رجال التربية الحديثة، ومنهم جون ديوي الذي يرى المدرسة كمؤسسة تعليمية لا بد وأن تكون صورة مصغرة للمجتمع، تعكس ما يدور في المجتمع الكبير،

والعملية التعليمية، لا تتم في فراغ ومن المستحيل أن نجد نظاماً تعليمياً مغلقاً تماماً، ولتحقيق التعاون البناء فتحت المدرسة أبوابها للمجتمع المحلي، بحيث أصبحت مرافقها تحت تصرف المجتمع ومؤسساته، وأصبح المعلمون والإداريون في المدرسة يؤدون أدواراً تعدت دورهم كمعلمين إداريين وأصبحت المناهج المدرسية تهتم بحاجات المجتمع. (أبوسمرة وآخرون، 2006).

وحيث أن المدرسة في المفهوم الحديث تمثل مركز الإشعاع في البيئة المحلية فهي مركز الإشعاع العلمي، والثقافي، والروحي ويذكر (الإبراهيم، 2002) صفات مدرسة المجتمع، وتتمثل في:

العمل على تحسين مستوى معيشة المواطنين، واستخدام البيئة معماً للتعليم، وتيسير استخدام مرافق المدرسة لخدمة البيئة المحلية، وتنظيم الخطط والمناهج حول المسائل الرئيسية للحياة، وإشراك أفراد المجتمع في رسم سياسة المدرسة وتخطيط برامجها، والإسهام في التوافق الاجتماعي، وممارسة أساليب الديمقراطية في كل المعاملات الإنسانية والعمل على تطويرها.

2.2 الدراسات السابقة

يُعدّ موضوع التغيير التربوي موضوعاً حديثاً، وبدأ يحظى باهتمام الباحثين منذ أواخر القرن العشرين، وقد تناول الباحثون التغيير التربوي من جوانب عدة، وفيما يلي عرض للدراسات التي وقفت عليها الباحثة:

1.2.2 الدراسات العربية:

دراسة المومني (1995)

هدفت إلى تحديد دور مدير المدرسة الثانوية في التغيير الاجتماعي من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين في مديريات التربية والتعليم في مناطق: عجلون، وجرش، وإربد، وإربد الثانية للتعرف على واقع هذا الدور وكيفية تفعيله، والتعرف على العقبات التي تواجه المدير في إجراء التغيير واقتراح الحلول المناسبة.

وقد تكونت عينة الدراسة من (74) مشرفاً ومشرفة، و(122) مديراً ومديرة، و(280) معلماً ومعلمة. ولتحقيق أهداف الدراسة طورت الباحثة استبانة تألفت من (59) فقرة تمثل كل منها ممارسة أو دوراً يقوم به مدير المدرسة، وقد وزعت هذه الفقرات على أربعة مجالات، وهي: الاتصال مع المجتمع المحلي، ومدرسة المجتمع، والتعليم مسؤولية الجميع، والإرشاد والتوجيه الأسري.

و أظهرت نتائج الدراسة أن هنالك (16) دوراً يقوم به مدير المدرسة ويمارسها بدرجة كبيرة، (28) دوراً يمارسها بدرجة متوسطة، و(15) دوراً يقوم بها بدرجة قليلة. كما أظهرت الدراسة أن أهم

المجالات التي يقوم بها مدير المدرسة بممارسة دوره فيها هي: الاتصال مع المجتمع المحلي، والإرشاد والتوجيه الأسري، ومدرسة المجتمع، ومن ثم التعليم مسؤولية الجميع.

وخلصت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة تعزى للمؤهل العلمي أو سنوات الخبرة، بينما توجد فروق في متوسطات الإجابات لأفراد العينة تعزى للوظيفة ولصالح المديرين.

دراسة اللوزي (1998)

هدفت لمعرفة اتجاهات العاملين في المؤسسات الحكومية نحو مجالات إدارة التغيير المختلفة وعلاقتها بمتغيرات الجنس، والحالة الاجتماعية، والمؤهل العلمي، والعمر، والمسمى الوظيفي، والخبرة. واختيرت عينة عشوائية من (603) عامل وعاملة في المؤسسات الحكومية، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات العاملين نحو مجالات التغيير لمتغيرات: الجنس لصالح الذكور، والمؤهل العلمي لصالح البكالوريوس، والمسمى الوظيفي لصالح المديرين. بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات: الحالة الاجتماعية والخبرة والعمر نحو إدارة التغيير في جميع المجالات.

دراسة صالح (2001)

هدفت الدراسة إلى استقصاء دور مدير المدرسة كقائد تربوي في مواجهة الاحتياجات التربوية المستقبلية للمدرسة، وذلك من خلال وجهات نظر مديري المدارس الثانوية في محافظة إربد، وبلغت عينة الدراسة (150) مديراً ومديرة تم اختيارها بالطرق العشوائية، وتحقيقاً لأغراض الدراسة قام الباحث بتطوير أداة قياس (استبانة). وأشارت نتائج الدراسة إلى أن معظم تقديرات مديري المدارس الثانوية للدور المطلوب من مدير المدرسة الثانوية في مواجهة الاحتياجات التربوية لمدرسة المستقبل، جاءت في درجة متوسطة على المقياس الكلي. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للدور المطلوب من مدير المدرسة، تعزى إلى اختلاف الجنس أو المؤهل العلمي لأفراد العينة. في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لتغيير الخبرة لصالح أصحاب الخبرة من (1-5) سنوات.

دراسة عماد الدين (2002)

وهي بعنوان "تقويم فاعلية برنامج تطوير الإدارة المدرسية في إعداد مدير المدرسة في الأردن لقيادة التغيير" وطبقت على عينة شملت (671) عضواً من هيئة العاملين بالمدارس المشاركة في البرنامج وعددها (24) مدرسة، وقد جمعت الباحثة بين الأسلوبين الكمي والنوعي في الدراسة مستخدمة الاستبانات والمقابلات، وقامت بتحديد ثمانية أبعاد لقيادة التغيير، و توصلت للعديد من النتائج أبرزها

نجاح البرنامج في خلق الممارسات المرتبطة بقيادة التغيير بصفة عامة بدرجة كبيرة، أما بالنسبة لترتيب الأهمية لأبعاد قيادة التغيير من وجهة نظر العاملين وكذلك من وجهة نظر المديرين و كانت كالآتي: نمذجة السلوك، وبناء اتفاق جماعي بخصوص الأهداف والأولويات، وبناء ثقافة مشتركة، ومراعاة الحاجات والفروق، كما أشارت النتائج إلى أن نمذجة السلوك كبعد رئيسي وهام لقيادة التغيير احتل المرتبة الأولى من قبل مختلف فئات الدراسة، ولم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس في جميع فئات الدراسة، عدا بعد واحد هو تطوير رؤية عامة مشتركة للمدرسة لصالح الذكور في فئة العاملين فقط، ولم يكن للمؤهل العلمي أو مستوى المدرسة أثر في فئة العاملين وبالنسبة لتغيير الخبرة، وأثبتت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح أصحاب الخبرة الطويلة أكثر من (15) سنة في فئة العاملين، بينما لا توجد فروق في فئة المديرين عدا البعد الخامس وكان لصالح الخبرة الطويلة أيضاً.

دراسة بطاينة (2003)

أجرت بطاينة دراسة ميدانية تحت عنوان: "تصورات مديري المدارس الأساسية للدور القيادي للمدير في ضوء متغيرات العصر"، وطبقت الدراسة من خلال استبانة مكونة من (61) فقرة موزعة على أربعة مجالات: الدور القيادي لمدير المدرسة في ضوء الإدارة الحديثة، ودور المدير القيادي مع المعلمين، ومع الطلاب، ومع المجتمع المحلي وأولياء الأمور. وقامت الباحثة بتوزيع استبانة الدراسة على جميع مديري ومديرات المدارس الأساسية في مديريتي إربد الأولى والثانية باعتبارهم قادة تربويين محليين، وبعد جمع المعلومات وتحليلها أشارت النتائج إلى أن:

- تصورات مديري المدارس للدور القيادي المستقبلي لمدير المدرسة الأساسية كانت عالية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات المديرين للدور القيادي لمدير المدرسة تعزى لمتغيرات الجنس أو الخبرة أو المؤهل العلمي.

دراسة دروزة (2003)

وهي بعنوان "مدى قدرة مدير المدرسة على اتخاذ القرارات التطويرية وإحداث التغيير" وهدفت للتحقق من مدى اتخاذ مدير المدرسة في مدارس وكالة الغوث الدولية للقرارات التطويرية في أربعة مجالات تتعلق بعناصر العملية التعليمية: البيئة المدرسية، والطالب، والمعلم، والمنهاج. واستخدمت الباحثة استبانة تقيس قدرة المدير على اتخاذ القرارات التطويرية في المجالات الأربعة، وطبقت على عينة عشوائية لمديري مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة نابلس وبلغت (26) مديراً ومديرة.

وأظهرت النتائج:

- أن مديري المدارس يتخذون القرارات التطويرية بنسبة (83.2%). وأن أعلى القرارات التطويرية كانت تلك المتعلقة بمجال الطالب يليه القرارات المتعلقة بالمعلم ثم مجال البيئة المدرسية، في حين كانت أدنى القرارات التطويرية هي التي تتعلق بمجال المنهاج المدرسي.
- أن سنوات الخبرة في مجال الإدارة المدرسية أولاً، ومجال الخبرة في التربية والتعليم ثانياً لها أثر في اتخاذ المدير للقرارات التطويرية حيث وجد أن المدير الذي مضى عليه في الإدارة المدرسية خاصة وفي سلك التربية والتعليم عامة عشر سنوات فأكثر، كان أقدر على اتخاذ القرارات التطويرية.

دراسة أبو ميالة (2004)

هدفت هذه الدراسة الكشف عن تصورات المعلمين والمشرفين التربويين ومديري المدارس الحكومية لبرنامج التطوير المدرسي في مديرتي التربية والتعليم في محافظة الخليل، وشملت عينة الدراسة (762) معلماً ومشرفاً ومديراً تم اختيارهم بطريقة العينة الطبقية العشوائية، وطورت الباحثة استبانة لأغراض الدراسة وزعت في أربعة مجالات: التعليم والتعلم، والمصادر البشرية، والمصادر المادية، والمجتمع المحلي.

وقد توصلت الباحثة لمجموعة من النتائج من أبرزها:

- تصورات المعلمين والمشرفين التربويين ومديري المدارس الحكومية في محافظة الخليل لبرنامج التطوير المدرسي جاءت بدرجة متوسطة.
- المجال الذ حاز على أعلى متوسط حسابي حسب تصورات عينة الدراسة هو مجال المصادر البشرية.
- كان ترتيب مجالات التطوير المدرسي تنازلياً حسب تصورات المديرين كما يأتي: المصادر البشرية، التعليم والتعلم، تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي، المصادر المادية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لتصورات عينة الدراسة لبرنامج التطوير المدرسي تعزى لمتغير المسمى الوظيفي ولصالح المديرين في مجالي التعليم والتعلم، والمصادر البشرية، ولصالح المشرفين التربويين في مجالي المصادر المادية وتفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي.
- عدم وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لتصورات عينة الدراسة لبرنامج التطوير المدرسي تعزى لمتغيرات المديرية والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة في البرنامج.

دراسة الشريدة (2004)

وهدف التعرف على الأنماط القيادية لمديري الإدارة المتعلقة بالأداء في العمل والسلطة وتأثيراتها في التغيير التربوي، من منظور رؤساء الأقسام والعاملين معهم في وزارة التربية والتعليم، كما هدفت

التعرف على بعض المتغيرات كالجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، وبهدف جمع المعلومات المتعلقة بهذه الدراسة استخدمت الباحثة استبانة تم تطويرها لتتلاءم مع البيئة الأردنية.

وقد توصلت الباحثة إلى نتائج كان أبرزها:

- إن أداء ثلثي مديري الإدارة في الأبعاد الثلاثة (العمل والسلطة والاعتبارية) مقبول من منظور رؤساء الأقسام بشكل عام، وإن بقية مديري الإدارة ضعيفو الأداء في بعد أو أكثر.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء رؤساء الأقسام تعزى لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي في حين كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آرائهم تعزى للخبرة لصالح ذوو الخبرة من (11-15) سنة.

دراسة القسوس (2004)

هدفت هذه الدراسة الكشف عن خصائص التغيير التربوي في مجالي الإدارة والإشراف التربوي في الأردن، في ضوء تجربة التطوير التربوي منذ المؤتمر الوطني للتطوير التربوي عام (1987) وحتى عام (2002)، وإلى معرفة درجة إدراك القيادات الإدارية لهذه الخصائص، وبناء نموذج مقترح للتطوير. وشملت عينة الدراسة (488) عاملاً من الفئات المشاركة في الدراسة، واستخدمت الباحثة منهجاً يجمع بين أسلوبَي البحث النوعي والكمي، وشملت أدوات الدراسة نموذج تحليل المحتوى، ودليل المقابلات، والاستبانة الخاصة بالجانب المسحي من الدراسة. وغطت هذه الأدوات سبعة مكونات لعملية التغيير التربوي وهي: الحاجة إلى التغيير، واتخاذ قرار التغيير، والرؤية، وقيادة التغيير، والتخطيط، وإدارة التغيير، ومصادر الدعم والتسهيلات.

ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- أظهرت نتائج تحليل الوثائق المرجعية والمطبوعات ذات العلاقة أن أعلى ثلاث نسب مئوية في مجال الإدارة التربوية جاءت من حيث المكونات التالية: توفير وسائل الدعم والتسهيلات، وإدارة التغيير، والحاجة إلى التغيير، وأن أعلى ثلاث نسب مئوية في مجال الإشراف التربوي جاءت من حيث الحاجة إلى التغيير وإدارة التغيير والتخطيط للتغيير.

- إن درجة إدراك القيادات التربوية الإدارية لخصائص التغيير التربوي في مجالي الإدارة التربوية والإشراف التربوي كان متوسطاً.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المسمى الوظيفي على درجة إدراك القيادات التربوية لخصائص التغيير التربوي في جميع مكونات التغيير لصالح مديري التربية والتعليم، بينما لا توجد

فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة في الوظيفة الحالية على درجة إدراك أفراد عينة الدراسة لهذه الخصائص في كلا المجالين.

دراسة المومني (2004)

وهدفت التعرف إلى علاقة توجهات مديري المدارس الثانوية الأردنية العامة نحو استخدام تكنولوجيا المعلومات والتوجهات نحو إدارة التغيير من وجهة نظر المديرين والمعلمين. وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (309) مديراً و(669) معلماً من المدارس الثانوية الحكومية تم اختيارهم بطريقة العينة الطبقية العشوائية. وطورت الباحثة استبانتيين الأولى لقياس توجهات مديري المدارس الثانوية نحو تكنولوجيا المعلومات، والثانية لقياس توجهات المديرين أنفسهم نحو إدارة التغيير. ومن أهم النتائج التي تم التوصل إليها:

- أن اتجاهات مديري المدارس الثانوية الأردنية العامة نحو استخدام تكنولوجيا المعلومات وإدارة التغيير مرتفعة من وجهة نظر معلمهم، وقد ارتبطت توجهات المديرين نحو استخدام تكنولوجيا المعلومات ارتباطاً إيجابياً بإدارة التغيير من وجهة نظر المديرين والمعلمين.

دراسة الغيلاني (2005)

وهدفت التعرف على دور إدارة التغيير في وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان من وجهة نظر العاملين بديوان عام الوزارة، وقد تألفت عينة الدراسة من (100) موظف بمختلف مسمياتهم الوظيفية، وقد طور الباحث استبانة لغرض الدراسة وكان من أهم نتائجها ما يأتي:

- تراوحت تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات إدارة التغيير ما بين المرتفعة والمتوسطة، وحصل مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على المرتبة الأولى يليه مجال الأهداف والهيكل التنظيمية، ثم مجال تنمية الموارد البشرية، واحتل مجال القيادة وصنع القرار المرتبة الرابعة، وحصل مجال الشراكة في المجتمع المحلي على المرتبة الخامسة.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، ولمتغير المؤهل العلمي لصالح حاملي مؤهل أقل من بكالوريوس، ومتغير الخبرة لصالح أصحاب الخبرة ما بين (5-10 سنوات). بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير المسمى الوظيفي على جميع مجالات الدراسة.

دراسة المرايات (2005)

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تطبيق القادة التربويين في محافظة الطفيلة لاستراتيجيات التغيير، وبيان أثر كل من متغير الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والمركز الوظيفي. وتكون مجتمع

الدراسة من جميع العاملين في مديرية التربية والتعليم في محافظة الطفيلة البالغ عددهم (184) قائداً تربوياً. وتحقيقاً لأغراض الدراسة قامت الباحثة بتطوير أداة قياس (استبانة) تغطي استراتيجيات التغيير الثلاث، والمتمثلة في (القوة القهرية، والمنحى العقلاني، وإعادة التأهيل والمعيارية).

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج :

- إن القادة التربويين في محافظة الطفيلة يطبقون استراتيجيات التغيير مما يشير إلى مرونة القادة في تطبيقهم للاستراتيجيات وفقاً للظروف السائدة.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى تطبيق استراتيجيات التغيير تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى تطبيق القادة التربويين لاستراتيجيات التغيير تعزى لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والمركز الوظيفي.

دراسة الحارثي (2006)

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور مدير المدرسة الثانوية المتنامي في مواجهة الاحتياجات التربوية للمدرسة، وذلك من خلال وجهة نظر مديري المدارس في محافظة الطائف. حيث تكونت عينة الدراسة من (80) مديراً ومديرة، واستخدم الباحث استبانة صممها لهذا الغرض، و توصلت نتائج الدراسة إلى أن معظم تقديرات مديري المدارس الثانوية في الدور المطلوب منهم في مواجهة الاحتياجات التربوية المستقبلية جاءت بدرجة كبيرة على المقياس الكلي، كما أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل العلمي، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث ولمتغير سنوات الخبرة القليلة (1-5) سنوات.

دراسة الواسمي (2006)

هدفت هذه الدراسة لمعرفة درجة إسهام القادة التربويين في إدارة التغيير في المؤسسات التربوية في دولة الكويت، وإلى التعرف على أثر الخبرة، والجنس، والمسمى الوظيفي في درجة إسهام القادة التربويين في إدارة التغيير. وطبقت الدراسة على أفراد العينة البالغ عددهم (947) فرداً من العاملين في وزارة التربية والتعليم، واشتملت أداة الدراسة (الاستبانة) على خمسة مجالات هي: التخطيط والتنظيم، والتوجيه، والرقابة، واتخاذ القرارات، والتقييم. وقد أظهرت النتائج ما يلي:

- أن درجة إسهام القادة التربويين في إدارة التغيير في المؤسسات التربوية كانت بدرجة كبيرة.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر القادة ومديري المدارس في جميع المجالات، بينما وجدت فروق في وجهات نظر المعلمين تعزى للجنس في جميع المجالات عدا التخطيط، وكانت لصالح الإناث.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر القادة التربويين في جميع المجالات تعزى لمتغير الخبرة ولصالح من تزيد خبرتهم عن (10 سنوات). ومتغير المسمى الوظيفي ولصالح مديري المدارس.

دراسة وصوص (2006)

هدفت هذه الدراسة التعرف على درجة ممارسة إدارة التغيير لدى القادة التربويين في مديريات التربية والتعليم التابعة لإقليم الشمال في الأردن، والتعرف على درجة الصعوبة في ممارسة القادة الإداريين، وبيان أثر كل من المتغيرات: المسمى الوظيفي والمؤهل العلمي والخبرة على ممارسة إدارة التغيير.

واستخدمت الباحثة استبانة مكونة من (66) فقرة وقسمت إلى ستة مجالات، وتم تطبيقها على عينة اشتملت على (192) قائداً تربوياً في مديريات التربية والتعليم التابعة لإقليم الشمال وأشارت نتائج الدراسة إلى:

أن تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات ممارسة إدارة التغيير بين العالية والمتوسطة، وأشارت أيضاً لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على درجة ممارسة إدارة التغيير تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة الماجستير، والمسمى الوظيفي لصالح المديرين، والخبرة لصالح أصحاب الخبرة من (6-10 سنوات). أما تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الصعوبة في ممارسة إدارة التغيير جاءت بين العالية والمتوسطة.

وأشارت النتائج أيضاً لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على درجة الصعوبة في ممارسة إدارة التغيير تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة البكالوريوس والماجستير، والمسمى الوظيفي لصالح رئيس قسم إعداد وتدريب المعلمين، ومجال الإدارة التربوية، أما الخبرة لصالح فئة الخبرة من (6-10 سنوات) على مجال الأهداف والسياسات، وإعداد وتدريب المعلمين، والإدارة التربوية والصعوبة ككل لصالح الخبرة (11 سنة فأكثر) على مجال المناهج والكتب المدرسية والأبنية والتقنيات التربوية والمؤسسة التربوية وعلاقتها بالمجتمع المحلي.

وقدمت الباحثة عدداً من التوصيات، ومنها: إشراك القادة الإداريين في عملية وضع أهداف التغيير والتخطيط له، والعمل على مراجعة التشريعات التربوية لتعديلها بما يتلائم مع متطلبات التغيير، وأن يسعى القادة لإيجاد علاقة شراكة بين المؤسسة التربوية والمجتمع المحلي لتحقيق أهداف التغيير.

دراسة أبو شعبان (2008)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة مجالات القيادة التحويلية لدى مديري مدارس مدينة القدس من وجهة نظر المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (368) معلماً ومعلمة، تم اختيارها بالطريقة العشوائية.

واستخدمت الباحثة استبانة كأداة لتحقيق أهداف الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أن تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مجالات القيادة التحويلية لدى مديري مدارس مدينة القدس كانت بدرجة متوسطة على الدرجة الكلية، كما أشارت الدراسة لوجود فروق دالة إحصائياً بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة القيادة التحويلية لمتغيرات مستوى الدراسة لصالح المدرسة الأساسية، والجنس لصالح الإناث، والمؤهل العلمي لصالح الدبلوم، وعدم وجود فروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مجالات القيادة التحويلية تعزى لمتغيرات: السلطة المشرفة، وسنوات الخبرة، والتخصص.

2.2.2 الدراسات الأجنبية:

دراسة (Huling & Lesli, 1985)

دراسة بعنوان "

مديري المدارس الثانوية في توجيه التغيير"، وقد خلصت إلى صياغة تقرير شغل جزءاً من سلسلة بحوث عن أدوار المساهمين في تغيير المدارس الثانوية، وقد ركزت على فعاليات المديرين في توجيه التغيير وتسهيله، والتشكيلات القيادية المتبعة في المدارس الثانوية، وكيفية تفاعل المديرين مع بقية مساندي التغيير في عملية التغيير، وقد تضمن التقرير على زيارة المدارس الثانوية في تسع مناطق تعليمية خلال العام الدراسي (1983-1984)، وتوزعت على ولايات أمريكية مختلفة. وقد وثق التقرير التأثيرات والتغييرات الظرفية والقيادية الخاصة بإدارة التغيير والدور الذي يمارسه المدير في تسهيل التغيير، وشكلت هذه المعلومات الجانب الأكثر عمقاً في التحليل، كما صنفت أدوار المديرين تبعاً للوظائف والفعاليات التي يمارسونها كتسهيل التغيير مثلاً، وتم توضيح التحليل من خلال الجداول والرسوم البيانية. وشخص البحث (215) تعبيراً يرتبط بـ (15) دوراً مسهلاً للتغيير يمارسها المديرون، وأن المديرين غالباً ما يؤديون دوراً متصلاً بالرؤية وتحديد الأهداف، ويؤدون بصورة أقل دوراً يتصل ببناء المدرسة كموقع عمل. وكشفت المدارس التي كانت أكثر انشغالاً بالتغيير عن مشاركة كبيرة للمديرين في هيكلة عملية التغيير، وعززت المعلومات المتعلقة بشكل القيادة وأدوار المديرين المسهلة للتغيير على الرغم من الأدوار العديدة التي يمارسونها.

دراسة (Tichy & Devanna, 1990)

دراسة وصفية تحليلية هدفت إلى التعرف على طبيعة قيادة التغيير، وأبرز خصائصها وممارساتها، وفهم استراتيجيات التغيير الناجحة في المؤسسات التي نجحت في تحقيق تغيير حقيقي ملموس داخلها. وشملت الدراسة (12) قائداً عملوا على قيادة التغيير في مؤسساتهم بنجاح وتميز، واستخدم الباحثان المنهج النوعي من خلال إجراء المقابلات والملاحظات الميدانية، وخلصت الدراسة إلى أن قادة التغيير يشتركون في مجموعة من الخصائص تميزهم عن القادة الإداريين التقليديين، وهذه الخصائص هي:

- أنهم يرون أنفسهم كمحركين لجهود التغيير في المؤسسة.
- أنهم يمتازون بالشجاعة واتخاذ القرارات والتعلم المستدام.
- أن لديهم القدرة كقادة للتغيير للتعامل مع المواقف المعقدة والتكيف مع الظروف المختلفة.
- أنهم يقدرون طاقات الأفراد العاملين معهم ويثقون بقدراتهم، ويسعون دوماً لتمكينهم من إنجاز عملهم وتطويره بإتقان وتميز.

دراسة (Webster, 1994)

هدفت هذه الدراسة معرفة دور مدير المدرسة الثانوية المتجدد، وتم جمع المعلومات من المديرين من خلال (150) مقابلة مع المديرين في (23) ولاية في أمريكا، ومن أهم نتائج الدراسة: أن للمدير دوراً في التغيير في مجالات مثل: التعليم والتعلم، وتطوير المدرسة، والتواصل مع المجتمع المحلي، وكان من أهم التوصيات التي أوصى بها الباحث: أن على المدير أن يطور النمط القيادي الذي يتبعه ويجب أن يكون لمدرسته خطة منتظمة من حيث الإبداع والتطوير، وأن تستمر المدارس في الوصول إلى كافة قطاعات المجتمع.

دراسة (McCoy, 1995)

دراسة بولاية لويزيانا حيث أكد الباحث فيها على نوعية القيادة المؤثرة للمدرسة والتي ترتبط بالتغيير التربوي متناولة قيادة الفريق، والتنمية المهنية، وتفويض المعلمين والمشاركة الجماعية، وركزت على مفهوم القيادة مقابل الإدارة مع وصف التحديات المستقبلية التي تواجه قائد المدرسة، مع توضيح العوامل التي جعلت القيادة المؤثرة ضرورية لتحقيق التغيير التربوي، وذلك من أجل استخدام مدخل القيادة المدرسية الجماعية مع الموازنة بين مهارات الإدارة والاتجاه نحو تقليل السلطة والكفاح لخفض البيروقراطية والنظم المقيدة الأخرى والإقرار بأن التغيير يتعطل بفعل نقص المشاركة بصنع القرار التربوي.

دراسة (Carroll, 2000)

دراسة بعنوان "ظاهرة إحداث التغيير في منطقة تعليمية ريفية في ولاية نيويورك" في الفترة الواقعة بين عامي (1992-1997)، وهدفت لمعرفة المعوقات الرئيسة التي تواجه عملية التغيير والإصلاح التربوي، إذ استخدمت الباحثة أسلوب دراسة الحالة والمقابلات والوثائق للحصول على المعلومات. وقد أشارت النتائج إلى أهم معوقات التغيير التربوي في المنطقة الريفية التي تتمثل في:

- الثقافات التقليدية السائدة ومعتقدات الناس وسلوكهم اليومي.
- الافتراضات غير المدروسة وعدم مراعاة الزمن المطلوب لإحداث التغيير.
- القيادة الضعيفة وغياب الالتزام الشخصي وضعف الثقة.

دراسة (Edwards, 2000)

هدفت التعرف على أدوار مدير المدرسة الفعال ومسؤولياته أثناء حدوث التغيير، وذلك لأن مبادرات الإصلاح التربوي المستمرة تلقى بالمزيد من المسؤوليات على دور مدير المدرسة باعتباره صاحب دور قيادي متعدد الأبعاد، لذلك ركزت الدراسة على القيادة التربوية الفعالة ضمن مجموعة من الأبعاد، أهمها:

- تطوير المنهاج وتحسين التعليم.
 - قيادة مجتمع المدرسة ورعاية الحاجات المهنية والشخصية للمعلمين والطلاب.
 - التنظيم والتنسيق وإدارة الموارد المادية والبشرية.
- ومن خلال التجربة اليومية التي تمت ملاحظتها، وفي ضوء الانعكاسات الخطيرة لخصائص وصفات المدير القيادية على فاعلية دوره ضمن الأبعاد السابقة، توصل الباحث إلى أن تفهم الأدوار المتعددة لمدير المدرسة والعمل على تمكينه وتدريبه، يسهم إيجابياً في تفعيل دوره القيادي أثناء التغيير.

دراسة (Hooper & Pooter, 2000)

دراسة هدفت الاطلاع على أهم الأدبيات التي تناولت موضوع التغيير، واستعراض بعض المفاهيم والأساليب النظرية التي يمكن أن تسهم في تطبيق الفاعلية ومعرفة أبرز القضايا التي تواجه قادة التغيير أثناء تعاملهم وإدارتهم لجهود التغيير في مؤسساتهم، وشملت عينة الدراسة (25) قائداً تميزوا بقيادة التغيير داخل مؤسساتهم بفاعلية وتميزوا كذلك بتطبيق الأفكار والممارسات التجديدية بنجاح، وتم اختيار أفراد العينة بعناية بحيث يمثلون مراكز وظيفية متعددة ومتنوعة من القطاعين العام والخاص، كما يمثلون مناطق جغرافية مختلفة من العالم شملت أوروبا وجنوب إفريقيا وأمريكا، وبريطانيا، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي كما استخدموا المقابلات كأداة للدراسة.

وقد توصل الباحثان نتيجة تحليلهما للمقابلات الميدانية إلى مجموعة من النتائج من أهمها: إن من الأمور التي تساعد في فهم التغيير وإحداثه هي أن يتم دراسة التغيير في التنظيم الإداري في مستوياته الثلاثة: الاستراتيجية، والإجرائي، والتنفيذي، ووجدوا أن قادة التغيير الفاعلين يمتازون بالقدرة على التفكير فيما يتعلق بالمستويات الثلاثة معاً، وأنهم يلعبون دوراً أساسياً في جعل المؤسسة تعمل على أساس شمولي، وأن يكسبوا قلوب وعقول العاملين معهم لدعم التغيير، ومن أبرز التحديات التي تواجههم مقاومة التغيير ورفضه نتيجة للمعتقدات السلبية السائدة. ومن أبرز الاستراتيجيات في حفز العاملين قبول التغيير وإيجاد التفاهم وتعزيزه، وإيصال غايات التغيير لجميع المعنيين به، وإطلاق طاقات العاملين وتنميتها وتقديم أمثلة واقعية محسوسة حول تجارب التغيير الناجحة، وزيادة مساحة مشاركة العاملين في مراحل التغيير وتقديم مبررات التبنّي لإقناعهم بالتغيير ورفع درجة التزامهم.

دراسة (Huen, 2000)

هدفت لمعرفة القيادة التحويلية لمديري المدارس على التزام المعلمين نحو التغيير في مدارس ابتدائية في هونغ كونغ (Hong Kong) في عام 1998، واستخدم الباحث الاستبانة وبلغ حجم عينة الدراسة (1140) معلماً، وقد أشارت النتائج إلى أن إدراك المعلمين للقيادة التحويلية لرؤسائهم أدى إلى زيادة التزامهم نحو التغيير، وكان لعاملي الهدف والرؤية تأثيراً كبيراً على التزام المعلمين المهني.

دراسة (Lybeck, 2000)

دراسة قام بها الباحث في الولايات المتحدة الأمريكية بعنوان "تطور في ثقافة المدرسة المتجددة ذاتياً في قيادة المدير للتغيير" وهدفت للتحقق من دور المدير البناء في حفظ الاستقرار التنظيمي والتغيير الإصلاحي في المدرسة، وتكون مجتمع الدراسة من ثلاث مدارس ابتدائية في ولاية واشنطن، حيث جمع الباحث المعلومات المتمثلة بمديري المدارس الثلاث بواسطة المقابلات الشخصية مع المديرين وملاحظة السلوك من خلال مراجعة الوثائق ذات الصلة بالموضوع.

وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن:

- دور المدير في عملية التغيير هو تطوير الثقافة المدرسية المتجددة وذلك من أجل تطوير العمل المدرسي.
- القيادة الفعالة تلعب دوراً كبيراً في التغيير.
- المديرين أصحاب الثقافات القوية يصلون إلى نجاحات كبيرة في نتائج الإصلاح التعليمي في ولاية واشنطن، حول مسائل التخطيط والمنهاج.

دراسة (Strojiny & Margaret, 2002)

هدفت هذه الدراسة إلى فحص التغييرات في أدوار ومسؤوليات مديري المدارس الابتدائية في ولاية (Massachusetts) بعد صدور قانون الإصلاح التربوي عام (1993)، والذي عمل على زيادة أدوار ومسؤوليات المديرين، وطور الباحثان استبانة تم إرسالها بالبريد إلى (761) مدير مدرسة، واقتصرت المشاركة على المديرين الذين كانوا مديرين قبل صدور القانون، وكان من المهم للدراسة أن يكون المستجيبون قادرين على مقارنة أدوارهم ومسؤولياتهم وعبء عملهم قبل وبعد القانون. وأهم نتائج الدراسة ما يلي:

- وجدت الدراسة أنه قبل قانون الإصلاح التربوي في الكومنولث كان مديرو المدارس يعملون كمديرين (Managers)، وبعد عام (1993) أصبح المديرين يعملون كمديرين وقادة بشكل متساوي، وزادت مسؤولياتهم الإدارية وارتفعت مسؤولياتهم القيادية.
- أظهرت البيانات أن ثلاثة أرباع مديري المدارس الابتدائية يشعرون أنهم مستعدون للمسؤوليات المرافقة للإصلاح التربوي، إلا أنهم شعروا بأنهم أكثر استعداداً للمتطلبات الإدارية من الأدوار القيادية.
- وجدت الدراسة أن عدد ساعات العمل الأسبوعي للمدير قد زادت، وهناك حوالي عشرة أضعاف المديرين الذين يعملون أكثر من (60) ساعة في الأسبوع بعد قانون الإصلاح التربوي.

دراسة "Binkly" المشار إليها في (دروزة، 2003)

- دراسة حول كيفية تطبيق المدير لفكرة إحداث التغيير الإيجابي في المدرسة، واستمرت الدراسة لمدة سنتين حيث تم جمع المعلومات من مصادر عدة كالمقابلات الرسمية وغير الرسمية التي أجريت مع مديري المدارس، ومدير المنطقة العام، ومدير التعليم، ورئيس رابطة المعلمين، كما تم جمع معلومات من المجالات والوثائق المدرسية، وتوصل إلى أهمية أن يحدث المدير التغيير في مدرسته عن طريق التعرف أولاً على قراراتهم، وتنمية الاحترام المتبادل بينهم والعمل على تجسيد القيم المشتركة وبث روح التعاون بينهم، وتنمية قدراتهم على التخطيط المهني.

دراسة (Chrosciel & Field, 2003)

دراسة بعنوان "من عوامل النجاح الحرجة نحو معايير تميز النجاح- استراتيجية التغيير التنظيمي"، وتعد هذه الدراسة من الدراسات الحديثة التي أثبتت وجود ارتباطات بين عوامل النجاح الحرجة وبين سعي المنظمة نحو التفوق والتميز، فقد هدفت دراستها الميدانية المطبقة على العاملين في دائرة تخطيط التسهيلات والعمليات الإدارية في إحدى الجامعات الحكومية في الولايات المتحدة الأمريكية إلى مراجعة آثار تشغيل نظام دعم القرار، كأحد برامج التغيير، وبعد مرور أربع سنوات على تشغيله، وإلى التأكد من إمكانية استخدام عوامل النجاح الحرجة وصولاً إلى معايير التفوق في الأداء، واعتمد الباحثان أداة الاستبانة لجمع البيانات، حيث تم توزيعها على العاملين الذين واکبوا مرحلة تنفيذ النظام وكذلك المستخدمين له.

وتوصلت الدراسة إلى تحديد عوامل النجاح الحرجة الآتية: دعم الإدارة العليا، وتدريب المستخدمين، والتخطيط والتحليل والتقييم واستعداد الأنظمة للتعامل مع التغيير، ومنهجية التعامل مع التغيير والفائدة الشخصية المرجوة، وأن هذه العوامل تعتبر معايير التفوق والتميز في الأداء.

دراسة (Voorhis & Sheldon, 2004)

هدفت هذه الدراسة الطولية والتي أجريت على (320) مدرسة أمريكية إلى إبراز أهمية دور المدير في تطوير البرامج المدرسية، والعائلية، والمشاركة المجتمعية، في (27) ولاية أمريكية، وتم قياس دعم المدير عن طريق السؤال الآتي: ما مدى تعاون المدير في تقديم الدعم إلى فريق الشراكة؟ وقبّمت المدارس درجة دعم المدير للجهود العائلية والمشاركات المجتمعية، بالإضافة إلى معلومات عن تغيير دور المدير، ومن خلال تحليل العناصر الضرورية لنجاح البرنامج الشراكي الذي يتضمن عمل الفريق ومتغيرات خارجية داعمة، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين دعم المدير ونوعية البرنامج الشراكي في عام (2002)، وتؤكد النتائج أيضاً إلى أن المدير يساهم بدرجة كبيرة في الجهود الشراكية والتطوير القوي بين الآباء والمعلمين وأعضاء المجتمع، مع استمرارية توسيع وتقييم عمل الفريق الشراكي لتشجيع الطلاب على التطوير والنجاح.

وقد أوصى الباحثان بمجموعة من التوصيات، أهمها:

- التأكد من العدد الكافي لفريق الشراكة.
- توسيع النشاطات المجتمعية من عام لآخر.
- تقييم برنامج الشراكة كل عام.

دراسة (Effinger, 2005)

دراسة هدفت إلى إعداد القيادات الإدارية التربوية في مجال الشراكة بين مجال الجامعة والمدرسة في ولاية نيويورك، وتم بناء شراكة بين إحدى مؤسسات التعليم العالي هي جامعة (فورهام) وإحدى المدارس الخاصة هي مدرسة (برونكس)، وكان محور الإعداد القيادي في رفع كفاءة القادة التربويين في مجال وظائف الإدارة، حيث تم اختيار فريق من المعلمين لهذه الغاية، وتم تطبيق البرنامج بالتعاون مع الجامعة، وأشارت نتائج الدراسة إلى درجة عالية في تطور ادعاءات المشاركين في مجال المهارات القيادية المعنية، وأصبحت المدرسة نموذجاً يحتذى به في هذا المجال، وركزت هذه الدراسة على عنصرين من العناصر الضرورية للتحويل نحو الاقتصاد المعرفي، وهما: بناء القدرات وإعادة بنائها، وتأسيس مبدأ الشراكة بين مؤسسات النظام التعليمي في خدمة التعليم التربوي.

دراسة (James & Jones, 2008)

هدفت إلى مراقبة ممارسات المعلمين في الفصول الدراسية ثم تفسير عملية التغيير من منطلق عاطفي، وأن التجربة العاطفية قد تؤثر على التمييز بين النظريات المتبعة والنظريات المستخدمة والذي بدوره قد يؤثر على المقاومة الفردية للتغيير ونجاح التطبيق. حيث طبقت الدراسة في مدرسة ثانوية شاملة مختلطة في مقاطعة (ويلز) في المملكة المتحدة، من سن (11-18) سنة.

وتم جمع البيانات من خلال مراقبة الاجتماعات الخمسة لفريق العمل وتدوين الملاحظات، ومقابلة ثمانية رؤساء أقسام وتسعة معلمين خلال عملية التغيير، والاستبانة التي وزعت من خلال البريد الداخلي للمدرسة إلى (42) معلماً و (16) عضواً من لجنة القيادة.

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن العديد من أعضاء التعليم كانت لديهم مشاعر سلبية قوية تجاه التنفيذ، والتي تم التعبير عنها بعواطف قوية حيث أن الفروقات بين النظريات المتبعة والنظريات المستخدمة قد تزيد من القلق التنظيمي والمقاومة في دائرة مستدامة ذاتية، ويرى الباحثان أنه عندما يتم السماح للعواطف والقلق التنظيمي بالبروز في عملية التغيير والتأثير عليه تزداد احتمالية انسجام النظريات المتبعة والمستخدم، كما ستخفض المقاومة والقلق التنظيمي من التغيير.

ويقترح الباحثان أن على القادة في قطاعات التعليم فهم الطرق التي تنتسب في تجاربهم العاطفية في إحداث تغيير بين النظريات المتبناة والمستخدم خلال إدارة التغيير.

3.2.2 خلاصة الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية، استنتجت الباحثة أن موضوع التغيير التربوي لم يحظ بالاهتمام في الوطن العربي بالرغم من أهمية هذا الموضوع. وركزت الدراسات السابقة على جوانب متعددة من التغيير، ومنها ما ركز على أثر قيادة التغيير في المؤسسات التعليمية واتجاهات العاملين نحو التغيير، وخطط التغيير التربوي، ودور المديرين في التغيير، وتقييم فاعلية برامج تطوير الإدارة المدرسية، ودور الإشراف التربوي في عملية التغيير.

ويمكن تلخيص ما تتضمنه الدراسات في النقاط الآتية:

- أكدت نتائج الدراسات السابقة أن مديري المدارس كونهم قادة يسعون للتطوير والتغيير من خلال أساليب واستراتيجيات لتطوير مؤسساتهم التربوية نحو الأفضل.
- أظهرت نتائج الدراسات السابقة أن قادة التغيير يشتركون بمجموعة من الخصائص التي تمكنهم من إحداث التغيير.
- اعتمدت أغلبية الدراسات العربية على المنهج الوصفي.
- كان هناك فائدة كبيرة للباحثة من خلال مراجعة الدراسات السابقة حيث تم الاستفادة منها في تطوير أداة الدراسة.
- هناك دراسات تناولت دور المدير في إحداث التغيير (Webster, 1994)، (Binkly, 1997)، (Edwards, 2000)، (Strojiny & Margaret, 2002)، (عماد الدين، 2002)، (دروزة، 2003)، (Voorhis & Sheldon, 2004).
- هناك دراسات تناولت طبيعة قيادة التغيير (Ticky & Devanna, 1990)، (McCoy, 1995)، (Huen, 2000)، (Lybeck, 2000)، (الشريفة، 2004)، (Effinger, 2005).
- توجد دراسات تناولت جوانب عملية التغيير والاتجاهات نحو التغيير (Carroll, 2000)، (Hooper & Pooter, 2000)، (القسوس، 2004)، (الغيلاني، 2005)، (وصوص، 2005)، (المرايات، 2005)، (الوسمي، 2006)، (James & Jones, 2008).

أما دراسة الباحثة التي جاءت لتؤكد على الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي من خلال موقعه كقائد تربوي يؤثر في تحسين العملية التعليمية، ويساعد في تنمية المدرسة وتطويرها ولمعرفة دوره وطموحاته لما يجب أن يكون من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين أنفسهم ورؤساء الأقسام.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

- 1.3 منهج الدراسة.
- 2.3 مجتمع الدراسة.
- 3.3 عينة الدراسة.
- 4.3 أداة الدراسة.
- 5.3 متغيرات الدراسة.
- 6.3 إجراءات الدراسة.
- 7.3 المعالجة الإحصائية.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً لمنهج الدراسة ولمجتمعها وعينتها، وأداتها، والتأكد من صدقها وثباتها بالإضافة إلى إجراءات تطبيق الدراسة، وبيان المعالجة الإحصائية التي تم استخدامها لتحليل البيانات.

1.3 منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي في هذه الدراسة وذلك لمناسبته لأغراض الدراسة.

2.3 مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الثانوية وجميع المشرفين التربويين ورؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، والموزعين في ثلاث مديريات: مديرية تربية القدس، ومديرية تربية ضواحي القدس/الرام، ومديرية تربية "رام الله والبيرة"، والبالغ عددهم (307) إدارياً تربوياً للعام الدراسي (2007-2008). والملحق (1.3) يبين جنس المديرين في المدارس التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظتي القدس و"رام الله والبيرة".

جدول 1.3: يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الجنس والمسمى الوظيفي والمديرية.

رؤساء الأقسام			المشرفون التربويون			المديرون			المسمى الوظيفي
رام الله والبيرة	ضواحي القدس	القدس	رام الله والبيرة	ضواحي القدس	القدس	رام الله والبيرة	ضواحي القدس	القدس	المديرية/الجنس
13	13	13	23	15	10	60	17	17	ذكور
3	3	3	12	7	12	56	16	14	إناث
16	16	16	35	22	22	116	33	31	المجموع

3.3 عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من أفراد الدراسة الذين أعادوا الاستبانة والبالغ عددهم (169) فرداً فقط، وبالتالي اعتبر هؤلاء عينة الدراسة، وكانت (5) استجابات غير تامة مما استدعى استثناءها، وبالتالي أصبح عدد أفراد الدراسة الذين اعتمدوا في تحليل الاستجابات (164) فرداً كما يبينه الجدول (2.3) و (3.3).

الجدول 2.3: يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
المسمى الوظيفي	مدير مدرسة	90	54.9%
	رئيس قسم	20	12.2%
	مشرف تربوي	54	32.9%
الجنس	ذكر	95	57.9%
	أنثى	69	42.1%
المؤهل العلمي	بكالوريوس	86	52.4%
	بكالوريوس+دبلوم	32	19.5%
	ماجستير فأعلى	46	28.1%
سنوات الخبرة	من 1-5 سنوات	11	6.7%
	من 5-10 سنوات	28	17.1%
	أكثر من 10 سنوات	125	76.2%
المديرية	القدس الشريف	39	23.8%
	ضواحي القدس	45	27.4%
	رام الله والبييرة	80	48.8%

جدول 3.3: يبين الاستبانات الموزعة والمستردة والمستبعدة.

الصالح للتحليل	العدد			الفئة
	المستبعدة	المستردة	الموزعة	
90	3	93	180	مدير مدرسة
54	2	56	79	مشرف تربوي
20	0	20	48	رئيس قسم
164	5	169	307	المجموع

4.3 أداة الدراسة:

استخدمت الباحثة في دراستها أداة بحث واحدة، وقامت ببنائها بالرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة ذي العلاقة بموضوع الدراسة (جرادات وآخرون "1989"، والمومني "1995"، والخطيب "2001"، وكاربنتر "2001"، ودروزة "2003"، وبطايينة "2003"، وأبو ميالة "2004"، والخوaja "2004"). وبالرجوع أيضاً إلى بعض المتخصصين والخبراء في هذا المجال. واشتملت الاستبانة في صورتها الأولية على (40) فقرة، وأعطيت كل فقرة من فقرات الاستبانة وزناً مدرجاً وفق سلم ليكرت الخماسي: موافق بشدة وتأخذ (5) درجات، موافق وتأخذ (4) درجات، محايد وتأخذ (3) درجات، غير موافق وتأخذ درجتين، غير موافق بشدة وتأخذ درجة واحدة. وذلك لتقدير توافر المؤشرات السلوكية الدالة على الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي من وجهة نظر الإداريين التربويين، وقد تدرجت في أربعة مجالات كالاتي:

- مجال العاملين، واشتمل على (10) فقرات.
- مجال التعليم والتعلم، واشتمل على (10) فقرات.
- مجال الثقافة المدرسية، واشتمل على (10) فقرات.
- مجال تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي، واشتمل على (10) فقرات.

1.4.3 صدق الأداة:

قامت الباحثة بعرض استبانة الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي على مجموعة من ذوي الاختصاص والخبرة في التربية بشكل عام، والإدارة التربوية بشكل خاص بلغ عددهم (13) محكماً كما يبين ملحق رقم (3.3)، وتوجهت الباحثة إلى المحكمين للاطلاع على فقرات الاستبانة ومجالاتها وإبداء الرأي فيها من حيث: انتمائها إلى مجالاتها، وإنها تقيس ما وضعت من أجله، وتعديل وحذف وإضافة ما يروونه مناسباً، وبما يخدم أفراد الدراسة.

وعلى ضوء الملاحظات الشفوية والمكتوبة التي أبداهما المحكمون قامت الباحثة بحذف بعض فقرات الاستبانة وتعديل البعض الآخر، حتى أصبحت على صورتها النهائية مكونة من (42)، ويشير ملحق رقم (2.3) إلى الاستبانة في صورتها المعدلة، إذ احتوت على (42) فقرة، وأعطيت هذه الأداة إلى مديري المدارس الثانوية ليصفوا دورهم المتوقع في إحداث التغيير التربوي، كما أعطيت أيضاً للمشرفين التربويين والإداريين التربويين لوصف الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي من وجهة نظرهم.

مجالات الدراسة:

- المجال الأول: العاملون، ويتكون من (9) فقرات.
- المجال الثاني: التعليم والتعلم، ويتكون من (14) فقرة.
- المجال الثالث: الثقافة المدرسية، ويتكون من (9) فقرات.
- المجال الرابع: تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي، ويتكون من (10) فقرات.

أما علامة المجال فيتم حسابها من خلال جمع علامات المستجيب على فقرات المجال، أما الدرجة الكلية فيتم حسابها من خلال جمع علامات المستجيب على جميع فقرات الأداة.

وتم التحقق من صدق أداة الدراسة أيضاً بحساب مصفوفة ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للأداة، وذلك كما هو موضح في الجدول (4.3).

جدول 4.3: يبين نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) لمصفوفة ارتباط فقرات أداة الدراسة مع الدرجة الكلية.

رقم الفقرة	المجال	قيمة (ر)	الدلالة الإحصائية	رقم الفقرة	المجال	قيمة (ر)	الدلالة الإحصائية
1	العاملون	0.43	0.00	22	التعليم والتعلم	0.34	0.00
2	العاملون	0.48	0.00	23	التعليم والتعلم	0.37	0.00
3	العاملون	0.24	0.00	24	الثقافة المدرسية	0.33	0.00
4	العاملون	0.20	0.00	25	الثقافة المدرسية	0.25	0.00
5	العاملون	0.34	0.00	26	الثقافة المدرسية	0.24	0.00
6	العاملون	0.32	0.00	27	الثقافة المدرسية	0.38	0.00
7	العاملون	0.27	0.00	28	الثقافة المدرسية	0.16	0.00
8	العاملون	0.28	0.00	29	الثقافة المدرسية	0.28	0.00
9	العاملون	0.32	0.00	30	الثقافة المدرسية	0.26	0.00
10	التعليم والتعلم	0.27	0.00	31	الثقافة المدرسية	0.29	0.00
11	التعليم والتعلم	0.23	0.00	32	الثقافة المدرسية	0.22	0.00
12	التعليم والتعلم	0.38	0.00	33	المجتمع المحلي	0.16	0.00
13	التعليم والتعلم	0.09	0.00	34	المجتمع المحلي	0.16	0.00
14	التعليم والتعلم	0.17	0.00	35	المجتمع المحلي	0.20	0.00
15	التعليم والتعلم	0.19	0.00	36	المجتمع المحلي	0.12	0.00
16	التعليم والتعلم	0.24	0.00	37	المجتمع المحلي	0.20	0.00
17	التعليم والتعلم	0.13	0.00	38	المجتمع المحلي	0.24	0.00
18	التعليم والتعلم	0.22	0.00	39	المجتمع المحلي	0.19	0.00
19	التعليم والتعلم	0.18	0.00	40	المجتمع المحلي	0.21	0.00
20	التعليم والتعلم	0.22	0.00	41	المجتمع المحلي	0.19	0.00
21	التعليم والتعلم	0.32	0.00	42	المجتمع المحلي	0.33	0.00

2.4.3 ثبات الأداة:

تم حساب معامل ثبات أداة الدراسة بطريقة الاتساق الداخلي، من خلال معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، حيث بلغت قيمته للدرجة الكلية (0.95) وهي قيمة مرتفعة تدل على قيمة ثبات مقبول لأغراض الدراسة، مما يعني أن فقرات هذه الاستبانة ذات ثبات مرتفع كما يوضح الجدول (5.3).

جدول 5.3: يبين نتائج معادلة ثبات كرونباخ ألفا لمجالات الدراسة.

المجال	عدد الفقرات	قيمة Alpha
العاملون	9	0.83
التعليم والتعلم	14	0.89
الثقافة المدرسية	9	0.88
المجتمع المحلي	10	0.90
الدرجة الكلية	42	0.95

5.3 متغيرات الدراسة:

- المتغيرات المستقلة، وتشتمل على:
 - المسمى الوظيفي وله ثلاث فئات: مدير/ة مدرسة، ومشرف/ة تربوي/ة، ورئيس/ة قسم.
 - الجنس.
 - المؤهل العلمي وله ثلاث فئات: بكالوريوس، بكالوريوس + دبلوم، ماجستير فأعلى.
 - سنوات الخبرة ولها ثلاث فئات: أقل من (5) سنوات، ومن (5- 10) سنوات، وأكثر من (10) سنوات.
 - المديرية ولها ثلاث فئات: مديرية تربية القدس، ومديرية تربية ضواحي القدس/الرام، ومديرية تربية "رام الله والبيرة".
- المتغير التابع:
 - وجهات نظر الإداريين التربويين في الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي.

6.3 إجراءات الدراسة:

لإجراء هذه الدراسة وتنفيذها تم اتباع الخطوات الآتية:

1- حصلت الباحثة على كتاب تسهيل مهمة من دائرة التربية/جامعة القدس، ملحق رقم (4.3). ومن ثم الإذن الرسمي من وزارة التربية والتعليم الفلسطينية لتوزيع أداة الدراسة على مجتمع الدراسة، ملحق رقم (5.3).

2- قامت الباحثة بتوزيع الاستبانات على مجتمع الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (2007-2008) بوساطة بريد مديريات التربية والتعليم في محافظتي القدس و"رام الله والبيرة".

3- قامت الباحثة بالتعاون مع قسم التعليم العام بمديريات التربية والتعليم بمتابعة إجراءات استجابة أفراد مجتمع الدراسة على الأداة واستلام الاستبانات الجاهزة من المديريات في محافظتي القدس و"رام الله والبيرة".

4- بعد استكمال جمع البيانات قامت الباحثة بمراجعتها للتأكد من صلاحيتها للتحليل الإحصائي.

5- قامت الباحثة بتفريغ البيانات الواردة منها وإدخالها إلى الحاسوب بهدف إجراء التحليل الإحصائي المناسب لفقرات الاستبانة.

7.3 المعالجة الإحصائية:

استخدمت الباحثة في معالجة البيانات الخاصة بالدراسة برنامج الرزم الإحصائية (SPSS) "Statistical Package for Social Science"، وتم فحص فرضيات الدراسة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) عن طريق الاختبارات التالية: اختبار (ت) "t-test"، وتحليل التباين الأحادي "One-Way Analysis of Variance"، واختبار "LSD" للفروق البعدية.

و تم استخدام معامل ارتباط بيرسون "Pearson Correlation Coefficient" لصدق الأداة، ومعامل الثبات كرونباخ ألفا "Cronbach Alpha"، إضافة إلى استخراج المتوسطات الحسابية لقياس وجهة نظر أفراد عينة الدراسة حول الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

1.4 نتائج سؤال الدراسة الرئيس.

1.1.4 استجابات المديرين.

2.1.4 استجابات المشرفين التربويين.

3.1.4 استجابات رؤساء الأقسام.

2.4 النتائج المتعلقة بالأسئلة الفرعية للدراسة.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الباحثة حول الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي من وجهة نظر الإداريين التربويين في محافظتي القدس و"رام الله والبيرة"، وبيان الاختلاف في وجهات نظرهم بحسب كل من متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والمسمى الوظيفي، والمديرية.

ولتحديد درجة الدور المتوقع للمدير في إحداث التغيير التربوي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة تم اعتماد مقياس وزني للمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة، على النحو الآتي:

تمت قسمة المدى الفعلي للاستجابة على فقرات الاستبانة $(5-1)=4$ ومن ثم قسمة الناتج على (3) لمستويات الدور، وبذلك تكون درجة الدور المتوقع للمدير في إحداث التغيير كما يأتي:

- دور منخفض: إذا كان المتوسط الحسابي للاستجابة عن الفقرة أو المجال أو الدرجة الكلية (2.333) فأقل.

- دور متوسط: إذا كان المتوسط الحسابية أكثر من (2.333) إلى أقل من (3.667).

- دور مرتفع: إذا كان المتوسط الحسابي للاستجابة (3.667) فأكثر. وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة:

1.4 نتائج سؤال الدراسة الرئيس

ما الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي من وجهة نظر الإداريين التربويين في محافظتي القدس و"رام الله والبيرة"؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الأداة المستخدمة وفقاً للمجالات، وتم عرض الاستجابات بشكل مفصل في جداول مخصصة كما هو مبين لاحقاً.

1.1.4 استجابات المديرين

تم عرض استجابات المديرين لأداة الدراسة بشكل عام وبحسب المجالات الفرعية في الجداول (1.4 - 5.4).

أ) وجهات نظر المديرين حول الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي على مجالات الدراسة والدرجة الكلية مرتبة تنازلياً، كما يوضحه الجدول (1.4).

جدول 1.4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المديرين على مجالات الدراسة والدرجة الكلية مرتبة تنازلياً.

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الدور
3	الثقافة المدرسية	4.47	0.38	مرتفعة
1	العاملون	4.38	0.34	مرتفعة
2	التعليم والتعلم	4.25	0.42	مرتفعة
4	تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي	3.97	0.52	مرتفعة
	الدرجة الكلية للمجالات	4.27	0.34	مرتفعة

يتضح من جدول (1.4) أن أعلى قيمة للمتوسطات الحسابية لاستجابات المديرين حول الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي بلغت (4.47) وتعود لمجال الثقافة المدرسية، يليها مجال العاملين بمتوسط حسابي (4.38)، ثم مجال التعليم والتعلم بمتوسط حسابي (4.25)، وأن أدنى قيمة للمتوسط الحسابي كانت لمجال المجتمع المحلي حيث بلغت (3.97)، إذ كانت جميع المجالات بدرجة مرتفعة.

وبلغت قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لاستجابات المديرين حول الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي (4.27). ويشير ذلك إلى أن المديرين يتوقعون أن للمدير دوراً مرتفعاً في إحداث التغيير التربوي.

ب) وجهات نظر المديرين حول الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي في مجال العاملين، حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات هذا المجال، كما يوضحه الجدول (2.4).

جدول 2.4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المديرين في مجال العاملين مرتبة تنازلياً.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الدور
9	تقديم حوافز معنوية لزيادة دافعية العاملين في المدرسة.	4.52	0.55	مرتفعة
1	رفع كفاءة المعلمين والطاقم الإداري في ظل الرؤية المدرسية.	4.48	0.57	مرتفعة
3	توجيه العاملين إلى الطرق الحديثة لتحقيق أهداف المدرسة.	4.46	0.56	مرتفعة
4	تسهيل عقد دورات وورشات عمل لتحسين نوعية التعليم لدى المعلمين.	4.46	0.64	مرتفعة
7	مناقشة الأساليب الصحيحة مع العاملين لتنفيذ التغييرات المنشودة.	4.37	0.55	مرتفعة
8	إقناع العاملين بأن التغيير ضرورة للتعلم الدائم.	4.36	0.59	مرتفعة
5	تفعيل استخدام التكنولوجيا الحديثة في التواصل بين "عناصر العملية التربوية".	4.32	0.65	مرتفعة
6	تنويع أدوات تقييم أداء العاملين.	4.27	0.54	مرتفعة
2	بناء خطة عمل لتعزيز التنمية المهنية المستدامة لجميع العاملين.	4.23	0.56	مرتفعة
	العاملون (المجال بشكل عام)	4.38	0.34	مرتفعة

يتضح من خلال الجدول (2.4) أن قيم المتوسطات الحسابية لاستجابات المديرين حول الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي تتراوح ما بين (4.23-4.52)، وأن الفقرة ذات أدنى متوسط حسابي هي الفقرة رقم (2) والتي تنص على "بناء خطة عمل لتعزيز التنمية المهنية المستدامة لجميع العاملين" إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (4.23)، في حين حصلت الفقرة رقم (9) على أعلى متوسط حسابي في هذا المجال والتي تنص على "تقديم حوافز معنوية لزيادة دافعية العاملين في المدرسة" إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (4.52).

وقد حصل مجال العاملين بشكل عام على متوسط حسابي مقداره (4.38)، ويشير ذلك إلى أن المديرين يتوقعون أن للمدير دوراً مرتفعاً في إحداث التغيير التربوي في هذا المجال.

ج) وجهات نظر المديرين حول الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي في مجال التعليم والتعلم، حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات هذا المجال، كما يوضحه الجدول (3.4).

جدول 3.4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المديرين في مجال التعليم والتعلم مرتبة تنازلياً.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الدور
22	الاشتراك مع المعلمين في وضع خطط علاجية لمشكلات تعلم الطلبة.	4.51	0.60	مرتفعة
16	تعزيز دافعية الطلبة لرفع مستوى تحصيلهم وأدائهم.	4.49	0.59	مرتفعة
17	توجيه المعلمين لربط الخبرات النظرية للطلبة بالحياة العملية.	4.49	0.57	مرتفعة
19	توفير البيئة التعليمية المناسبة للتعليم والتعلم.	4.46	0.56	مرتفعة
15	تهيئة الجو المدرسي لتنفيذ الأنشطة الصفية والغير صفية التي تحقق أهداف المنهاج.	4.42	0.54	مرتفعة
21	تزويد المكتبة بأحدث الإصدارات العلمية والأدبية.	4.39	0.63	مرتفعة
20	عقد لقاءات مع الطلبة للتعرف على تطلعاتهم ومشاكلهم.	4.27	0.60	مرتفعة
10	إدخال توجهات جديدة في التعليم والتعلم.	4.18	0.70	مرتفعة
11	تحديد احتياجات تنفيذ المنهاج.	4.14	0.71	مرتفعة
14	تنظيم النشاطات والرحلات العلمية والترويحية التي تخدم المنهاج.	4.13	0.67	مرتفعة
23	تسهيل عقد الندوات الثقافية والفكرية في المدرسة.	4.08	0.71	مرتفعة
12	إجراء دراسات تقييمية للمنهاج.	4.07	0.79	مرتفعة
13	حث المعلمين على القيام بأبحاث إجرائية لتطوير المنهاج والعملية التعليمية ككل.	3.96	0.69	مرتفعة
18	اختيار الكتب المدرسية بناءً على الخطوط العامة للمنهاج.	3.87	0.90	مرتفعة
	التعليم والتعلم (المجال بشكل عام)	4.25	0.42	مرتفعة

يتضح من جدول (3.4) أن قيم المتوسطات الحسابية لاستجابات المديرين حول الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي تتراوح ما بين (4.51- 3.87)، وأن الفقرة ذات أدنى متوسط حسابي هي الفقرة رقم (18) والتي تنص على "اختيار الكتب المدرسية بناءً على الخطوط العامة للمنهاج" إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (3.87)، في حين حصلت الفقرة رقم (22) على

أعلى متوسط حسابي في هذا المجال والتي تنص على "الاشتراك مع المعلمين في وضع خطط علاجية لمشكلات تعلم الطلبة" إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي (4.51).

وحصل مجال التعليم والتعلم بشكل عام على متوسط حسابي مقداره (4.25)، ويشير ذلك إلى أن المديرين يتوقعون أن للمدير دوراً مرتفعاً في إحداث التغيير التربوي في هذا المجال.

د) وجهات نظر المديرين حول الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي في مجال الثقافة المدرسية، حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات هذا المجال، كما يوضحه الجدول (4.4).

جدول 4.4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المديرين في مجال الثقافة المدرسية مرتبة تنازلياً.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الدور
27	تشجيع العمل بروح الفريق.	4.72	0.50	مرتفعة
24	التأكيد على احترام قدسية مهنة التعليم.	4.69	0.49	مرتفعة
28	التعامل مع الطالب باعتباره محوراً للعملية التعليمية.	4.61	0.53	مرتفعة
26	تعزيز القيم الإيجابية في التعامل.	4.58	0.52	مرتفعة
30	نشر أجواء الثقة والتفاهم بين العاملين.	4.48	0.57	مرتفعة
29	تعديل الاتجاهات السلبية لدى العاملين في المدرسة.	4.36	0.69	مرتفعة
25	نشر مفهومي الإبداع والتميز بين العاملين.	4.33	0.60	مرتفعة
32	نشر مفهوم المساءلة في العمل التربوي.	4.33	0.60	مرتفعة
31	تشجيع الأخذ بالتجريب وعدم الخوف من الوقوع في الخطأ.	4.14	0.65	مرتفعة
	الثقافة المدرسية (المجال بشكل عام)	4.47	0.38	مرتفعة

يتضح من جدول (4.4) أن قيم المتوسطات الحسابية لاستجابات المديرين حول الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي تتراوح ما بين (4.72- 4.14)، وأن الفقرة ذات أدنى متوسط حسابي هي الفقرة رقم (31) في هذا المجال والتي تنص على "تشجيع الأخذ بالتجريب وعدم الخوف من الوقوع في الخطأ" إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (4.14)، في حين حصلت الفقرة رقم (27) على أعلى متوسط حسابي في هذا المجال والتي تنص على "تشجيع العمل بروح الفريق" إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (4.72).

وقد حصل مجال الثقافة المدرسية بشكل عام على متوسط حسابي مقداره (4.47)، ويشير ذلك إلى أن المديرين يتوقعون أن للمدير دوراً مرتفعاً في إحداث التغيير التربوي في هذا المجال.

هـ) وجهات نظر المديرين حول الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي في مجال تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي، حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات هذا المجال، كما يوضحه الجدول (5.4).

جدول 5.4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المديرين في مجال تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي مرتبة تنازلياً.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الدور
41	إيصال رؤية المدرسة إلى المجتمع المحلي.	4.19	0.56	مرتفعة
42	تشجيع أولياء الأمور على مساعدة أبنائهم بتوفير أجهزة الحاسوب وتوظيف استخدامها في التعليم.	4.19	0.70	مرتفعة
35	التعاون مع قطاعات المجتمع المحلي للتغلب على المشكلات التعليمية والاجتماعية والسلوكية لدى الطلاب.	4.08	0.72	مرتفعة
33	تفعيل دور مجالس أولياء الأمور في متابعة تحصيل الطلبة.	4.07	0.83	مرتفعة
39	تعزيز الدور التكاملي مع المجتمع المحلي.	3.98	0.64	مرتفعة
40	تشجيع أفراد المجتمع المحلي على المشاركة في الأنشطة المدرسية المتنوعة.	3.90	0.70	مرتفعة
37	جعل المدرسة مركزاً لتطوير المجتمع المحلي.	3.87	0.71	مرتفعة
38	تشكيل مجالس التطوير التربوي.	3.86	0.68	مرتفعة
34	إشراك ذوي الاهتمام في المجتمع في رسم الخطة التطويرية "الاستراتيجية" للمدرسة.	3.84	0.82	مرتفعة
36	تسهيل استخدام المرافق المدرسية من قبل مؤسسات المجتمع.	3.72	0.91	مرتفعة
	تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي (المجال بشكل عام)	3.97	0.52	مرتفعة

يتضح من جدول (4.4) أن قيم المتوسطات الحسابية لاستجابات المديرين حول الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي تتراوح ما بين (4.19- 3.72)، وأن الفقرة ذات أدنى متوسط حسابي هي الفقرة رقم (36) في هذا المجال والتي تنص على "تسهيل استخدام المرافق المدرسية من قبل مؤسسات المجتمع" إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (3.72)، في حين حصلت

الفقرة رقم (41) على أعلى متوسط حسابي في هذا المجال والتي تنص على "إيصال رؤية المدرسة إلى المجتمع المحلي" إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (4.19).

وحصل مجال تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي بشكل عام على متوسط حسابي مقداره (3.97)، ويشير ذلك إلى أن المديرين يتوقعون أن للمدير دوراً مرتفعاً في إحداث التغيير التربوي في هذا المجال.

جدول 6.4: الفقرات العشرة ذات المتوسطات الحسابية الأدنى من وجهة نظر المديرين على جميع مجالات الدراسة مرتبة تصاعدياً حسب قيمة المتوسط الحسابي لها.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المجال
36	تسهيل استخدام المرافق المدرسية من قبل مؤسسات المجتمع.	3.72	0.91	المجتمع المحلي
34	إشراك ذوي الاهتمام في المجتمع في رسم الخطة التطويرية "الاستراتيجية" للمدرسة.	3.84	0.82	المجتمع المحلي
38	تشكيل مجالس التطوير التربوي.	3.86	0.68	المجتمع المحلي
18	اختيار الكتب المدرسية بناءً على الخطوط العامة للمنهاج	3.87	0.90	التعليم والتعلم
37	جعل المدرسة مركزاً لتطوير المجتمع المحلي.	3.87	0.71	المجتمع المحلي
40	تشجيع أفراد المجتمع المحلي على المشاركة في الأنشطة المدرسية المتنوعة.	3.90	0.70	المجتمع المحلي
13	حث المعلمين على القيام بأبحاث إجرائية لتطوير المنهاج والعملية التعليمية ككل.	3.96	0.69	التعليم والتعلم
39	تعزيز الدور التكاملي مع المجتمع المحلي.	3.98	0.64	المجتمع المحلي
33	تفعيل دور مجالس أولياء الأمور في متابعة تحصيل الطلبة.	4.07	0.83	المجتمع المحلي
12	إجراء دراسات تقييمية للمنهاج.	4.07	0.79	التعليم والتعلم

يتضح من الجدول (6.4) أن (7) فقرات من الفقرات العشرة ذات المتوسطات الحسابية الأدنى في استبانة الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير تعود لمجال المجتمع المحلي، وأن (3) فقرات منها تعود لمجال التعليم والتعلم، في حين لا توجد فقرات تعود لمجال العاملين والثقافة المدرسية.

وأن الفقرة التي حصلت على أدنى متوسط حسابي من وجهة نظر المديرين تعود لمجال المجتمع المحلي وهي الفقرة رقم (36) والتي تنص على "تسهيل استخدام المرافق المدرسية من قبل مؤسسات المجتمع"، ثم الفقرة رقم (34) من المجال ذاته والتي تنص على "إشراك ذوي الاهتمام في المجتمع في رسم الخطة التطويرية للمدرسة".

جدول 7.4: الفقرات العشرة ذات المتوسطات الحسابية الأعلى من وجهة نظر المديرين على جميع مجالات الدراسة مرتبة تنازلياً حسب قيمة المتوسط الحسابي لها.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المجال
27	تشجيع العمل بروح الفريق.	4.72	0.50	الثقافة المدرسية
24	التأكيد على احترام قدسية مهنة التعليم.	4.69	0.49	الثقافة المدرسية
28	التعامل مع الطالب باعتباره محوراً للعملية التعليمية.	4.61	0.53	الثقافة المدرسية
26	تعزيز القيم الإيجابية في التعامل.	4.58	0.52	الثقافة المدرسية
9	تقديم حوافز معنوية لزيادة دافعية العاملين في المدرسة.	4.52	0.55	العاملون
22	الاشتراك مع المعلمين في وضع خطط علاجية لمشكلات تعلم الطلبة.	4.51	0.60	التعليم والتعلم
17	توجيه المعلمين لربط الخبرات النظرية للطلبة بالحياة العملية.	4.49	0.57	التعليم والتعلم
16	تعزيز دافعية الطلبة لرفع مستوى تحصيلهم وأدائهم.	4.49	0.59	التعليم والتعلم
1	رفع كفاءة المعلمين والطواقم الإداري في ظل الرؤية المدرسية.	4.48	0.57	العاملون
30	نشر أجواء الثقة والتفاهم بين العاملين.	4.48	0.57	الثقافة المدرسية

يتضح من جدول (7.4) أن (5) فقرات من الفقرات العشرة ذات المتوسطات الحسابية الأعلى من وجهة نظر المديرين في استبانة الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير تعود لمجال الثقافة المدرسية، وأن (3) فقرات منها تعود لمجال التعليم والتعلم، في حين أخذ مجال العاملين فقرة واحدة، ولا توجد فقرات تعود لمجال المجتمع المحلي.

وأن الفقرة التي حصلت على أعلى متوسط حسابي من وجهة نظر المديرين تعود لمجال الثقافة المدرسية وهي الفقرة رقم (27) والتي تنص على "تشجيع العمل بروح الفريق"، ثم الفقرة رقم (24) من نفس المجال والتي تنص على "التأكيد على احترام قدسية مهنة التعليم".

2.1.4 استجابات المشرفين التربويين

تم عرض استجابات المشرفين التربويين لأداة الدراسة بشكل عام وبحسب المجالات الفرعية في الجداول (8.4 - 12.4).

(أ) وجهات نظر المشرفين التربويين حول الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي على مجالات الدراسة والدرجة الكلية مرتبة تنازلياً، كما يوضحه الجدول (8.4).

جدول 8.4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المشرفين التربويين على مجالات الدراسة والدرجة الكلية مرتبة تنازلياً.

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الدور
3	الثقافة المدرسية	4.26	0.51	مرتفعة
1	العاملون	4.13	0.48	مرتفعة
2	التعليم والتعلم	4.09	0.44	مرتفعة
4	تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي	3.94	0.57	مرتفعة
	الدرجة الكلية للمجالات	4.11	0.45	مرتفعة

يتضح من جدول (8.4) أن أعلى قيمة للمتوسطات الحسابية لاستجابات المشرفين التربويين حول الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي بلغت (4.26) وتعود لمجال الثقافة المدرسية، يليها مجال العاملون بمتوسط حسابي (4.13)، ثم مجال التعليم والتعلم بمتوسط حسابي (4.09)، وأن أدنى قيمة للمتوسط الحسابي كانت لمجال المجتمع المحلي حيث بلغت (3.94)، إذ كانت جميع المجالات بدرجة مرتفعة.

وبلغت قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لاستجابات المشرفين التربويين حول الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي (4.11). ويشير ذلك إلى أن المشرفين التربويين يتوقعون أن للمدير دوراً مرتفعاً في إحداث التغيير التربوي.

ب) وجهات نظر المشرفين التربويين حول الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي في مجال العاملين، حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات هذا المجال، كما يوضحه الجدول (9.4-أ ، 9.4-ب).

جدول 9.4- أ: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المشرفين التربويين في مجال العاملين مرتبة تنازلياً.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الدور
1	رفع كفاءة المعلمين والطاقم الإداري في ظل الرؤية المدرسية.	4.22	0.66	مرتفعة
4	تسهيل عقد دورات وورشات عمل لتحسين نوعية التعليم لدى المعلمين.	4.20	0.63	مرتفعة
3	توجيه العاملين إلى الطرق الحديثة لتحقيق أهداف المدرسة.	4.17	0.67	مرتفعة
8	إقناع العاملين بأن التغيير ضرورة للتعليم الدائم.	4.15	0.74	مرتفعة

جدول 9.4- ب: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المشرفين التربويين في مجال العاملين مرتبة تنازلياً.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الدور
9	تقديم حوافز معنوية لزيادة دافعية العاملين في المدرسة.	4.15	0.79	مرتفعة
7	مناقشة الأساليب الصحيحة مع العاملين لتنفيذ التغييرات المنشودة.	4.12	0.63	مرتفعة
5	تفعيل استخدام التكنولوجيا الحديثة في التواصل بين "عناصر العملية التربوية".	4.11	0.66	مرتفعة
6	تنويع أدوات تقييم أداء العاملين.	4.06	0.68	مرتفعة
2	بناء خطة عمل لتعزيز التنمية المهنية المستدامة لجميع العاملين.	3.98	0.79	مرتفعة
	العاملون (المجال بشكل عام)	4.13	0.48	مرتفعة

يتضح من خلال جدول (9.4- أ ، 9.4- ب) أن قيم المتوسطات الحسابية لاستجابات المشرفين التربويين حول الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي تتراوح ما بين (3.98-4.22)، وأن الفقرة ذات أدنى متوسط حسابي هي الفقرة رقم (2) في هذا المجال والتي تنص على "بناء خطة عمل لتعزيز التنمية المهنية المستدامة لجميع العاملين" إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (3.98)، في حين حصلت الفقرة رقم (1) على أعلى متوسط حسابي في هذا المجال والتي تنص على "رفع كفاءة المعلمين والطواقم الإداري في ظل الرؤية المدرسية" إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (4.22).

وقد حصل مجال العاملين بشكل عام على متوسط حسابي مقداره (4.13)، ويشير ذلك إلى أن المشرفين التربويين يتوقعون أن للمدير دوراً مرتفعاً في إحداث التغيير التربوي في هذا المجال.

(ج) وجهات نظر المشرفين التربويين حول الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي في مجال التعليم والتعلم، حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات هذا المجال، كما يوضحه الجدول (10.4- أ ، 10.4- ب).

جدول 10.4- أ : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المشرفين التربويين في مجال التعليم والتعلم مرتبة تنازلياً.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الدور
16	تعزيز دافعية الطلبة لرفع مستوى تحصيلهم وأدائهم.	4.48	0.50	مرتفعة
22	الاشتراك مع المعلمين في وضع خطط علاجية لمشكلات تعلم الطلبة.	4.33	0.55	مرتفعة

جدول 10.4-ب: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المشرفين التربويين في مجال التعليم والتعلم مرتبة تنازلياً.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الدور
15	تهيئة الجو المدرسي لتنفيذ الأنشطة الصفية والغير صفية التي تحقق أهداف المنهاج.	4.31	0.58	مرتفعة
17	توجيه المعلمين لربط الخبرات النظرية للطلبة بالحياة العملية.	4.31	0.67	مرتفعة
20	عقد لقاءات مع الطلبة للتعرف على تطلعاتهم ومشاكلهم.	4.26	0.68	مرتفعة
19	توفير البيئة التعليمية المناسبة للتعليم والتعلم.	4.22	0.60	مرتفعة
14	تنظيم النشاطات والرحلات العلمية والترويحية التي تخدم المنهاج.	4.20	0.59	مرتفعة
21	تزويد المكتبة بأحدث الإصدارات العلمية والأدبية.	4.20	0.66	مرتفعة
23	تسهيل عقد الندوات الثقافية والفكرية في المدرسة.	4.06	0.53	مرتفعة
10	إدخال توجهات جديدة في التعليم والتعلم.	4.00	0.67	مرتفعة
11	تحديد احتياجات تنفيذ المنهاج.	3.87	0.83	مرتفعة
13	حث المعلمين على القيام بأبحاث إجرائية لتطوير المنهاج والعملية التعليمية ككل.	3.76	0.93	مرتفعة
18	اختيار الكتب المدرسية بناءً على الخطوط العامة للمنهاج.	3.65	0.95	متوسطة
12	إجراء دراسات تقييمية للمنهاج.	3.61	0.86	متوسطة
	التعليم والتعلم (المجال بشكل عام)	4.09	0.44	مرتفعة

يتضح من خلال جدول (10.4-أ ، 10.4-ب) أن (12) فقرة من فقرات هذا المجال حصلت على متوسطات حسابية تدل على أن الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير مرتفع، وتراوحت هذه المتوسطات ما بين (3.76-4.84)، في حين حصلت الفقرتان (18،12) على متوسطين حسابيين بلغا (3.65، 3.61)، ويدلان على أن الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير متوسط.

وقد حصل مجال التعليم والتعلم بشكل عام على متوسط حسابي مقداره (4.09)، ويشير ذلك إلى أن المشرفين التربويين يتوقعون أن للمدير دوراً مرتفعاً في إحداث التغيير التربوي في هذا المجال.

د) وجهات نظر المشرفين التربويين حول الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي في مجال الثقافة المدرسية، حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات هذا المجال، كما يوضحه الجدول (11.4).

جدول 11.4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المشرفين التربويين في مجال الثقافة المدرسية مرتبة تنازلياً.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الدور
27	تشجيع العمل بروح الفريق.	4.54	0.57	مرتفعة
24	التأكيد على احترام قدسية مهنة التعليم.	4.39	0.56	مرتفعة
26	تعزيز القيم الإيجابية في التعامل.	4.39	0.63	مرتفعة
28	التعامل مع الطالب باعتباره محوراً للعملية التعليمية.	4.35	0.78	مرتفعة
30	نشر أجواء الثقة والتفاهم بين العاملين.	4.28	0.76	مرتفعة
29	تعديل الاتجاهات السلبية لدى العاملين في المدرسة.	4.26	0.65	مرتفعة
25	نشر مفهومي الإبداع والتميز بين العاملين.	4.17	0.77	مرتفعة
32	نشر مفهوم المساءلة في العمل التربوي.	3.98	0.71	مرتفعة
31	تشجيع الأخذ بالتجريب وعدم الخوف من الوقوع في الخطأ.	3.94	0.79	مرتفعة
	الثقافة المدرسية (المجال بشكل عام)	4.26	0.51	مرتفعة

يتضح من خلال جدول (11.4) أن قيم المتوسطات الحسابية لاستجابات المشرفين التربويين حول الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي تتراوح ما بين (4.54-3.94)، وأن الفقرة ذات أدنى متوسط حسابي هي الفقرة رقم (31) في هذا المجال والتي تنص على "تشجيع الأخذ بالتجريب وعدم الخوف من الوقوع في الخطأ" إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (3.94)، في حين حصلت الفقرة رقم (27) على أعلى متوسط حسابي في هذا المجال والتي تنص على "تشجيع العمل بروح الفريق" إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (4.54).

وحصل مجال الثقافة المدرسية بشكل عام على متوسط حسابي مقداره (4.26)، ويشير ذلك إلى أن المشرفين التربويين يتوقعون أن للمدير دوراً مرتفعاً في إحداث التغيير التربوي في هذا المجال.

هـ) وجهات نظر المشرفين التربويين حول الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي في مجال تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي، حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات هذا المجال، كما يوضحه الجدول (12.4).

جدول 12.4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المشرفين التربويين في مجال تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي مرتبة تنازلياً.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الدور
33	تفعيل دور مجالس أولياء الأمور في متابعة تحصيل الطلبة.	4.19	0.70	مرتفعة
35	التعاون مع قطاعات المجتمع المحلي للتغلب على المشكلات التعليمية والاجتماعية والسلوكية لدى الطلاب.	4.13	0.70	مرتفعة
41	إيصال رؤية المدرسة إلى المجتمع المحلي.	4.07	0.80	مرتفعة
39	تعزيز الدور التكاملي مع المجتمع المحلي.	4.02	0.63	مرتفعة
42	تشجيع أولياء الأمور على مساعدة أبنائهم بتوفير أجهزة الحاسوب وتوظيف استخدامها في التعليم.	3.98	0.71	مرتفعة
40	تشجيع أفراد المجتمع المحلي على المشاركة في الأنشطة المدرسية المتنوعة.	3.87	0.75	مرتفعة
36	تسهيل استخدام المرافق المدرسية من قبل مؤسسات المجتمع.	3.85	0.76	مرتفعة
38	تشكيل مجالس التطوير التربوي.	3.80	0.79	مرتفعة
34	إشراك ذوي الاهتمام في المجتمع في رسم الخطة التطويرية "الاستراتيجية" للمدرسة.	3.74	0.97	مرتفعة
37	جعل المدرسة مركزاً لتطوير المجتمع المحلي.	3.70	0.84	مرتفعة
	تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي (المجال بشكل عام)	3.94	0.57	مرتفعة

يتضح من خلال جدول (12.4) أن قيم المتوسطات الحسابية لاستجابات المشرفين التربويين حول الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي تتراوح ما بين (4.19-3.70)، وأن الفقرة ذات أدنى متوسط حسابي هي الفقرة رقم (37) في هذا المجال والتي تنص على "جعل المدرسة مركزاً لتطوير المجتمع المحلي" إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (3.70)، في حين حصلت الفقرة رقم (33) على أعلى متوسط حسابي في هذا المجال والتي تنص على "تفعيل دور مجالس أولياء الأمور في متابعة تحصيل الطلبة" إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (4.19).

وحصل مجال تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي بشكل عام على متوسط حسابي مقداره (3.94)، ويشير ذلك إلى أن المشرفين التربويين يتوقعون أن للمدير دوراً مرتفعاً في إحداث التغيير التربوي في هذا المجال.

جدول 13.4-أ: الفقرات العشرة ذات المتوسطات الحسابية الأدنى من وجهة نظر المشرفين التربويين على جميع مجالات الدراسة مرتبة تصاعدياً حسب قيمة المتوسط الحسابي لها.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المجال
12	إجراء دراسات تقييمية للمنهاج.	3.61	0.86	التعليم والتعلم
18	اختيار الكتب المدرسية بناءً على الخطوط العامة للمنهاج	3.65	0.95	التعليم والتعلم
37	جعل المدرسة مركزاً لتطوير المجتمع المحلي.	3.70	0.84	المجتمع المحلي

جدول 13.4-ب: الفقرات العشرة ذات المتوسطات الحسابية الأدنى من وجهة نظر المشرفين التربويين على جميع مجالات الدراسة مرتبة تصاعدياً حسب قيمة المتوسط الحسابي لها.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المجال
34	إشراك ذوي الاهتمام في المجتمع في رسم الخطة التربوية "الاستراتيجية" للمدرسة.	3.74	0.97	المجتمع المحلي
13	حث المعلمين على القيام بأبحاث إجرائية لتطوير المنهاج والعملية التعليمية ككل.	3.76	0.93	التعليم والتعلم
38	تشكيل مجالس التطوير التربوي.	3.80	0.79	المجتمع المحلي
36	تسهيل استخدام المرافق المدرسية من قبل مؤسسات المجتمع.	3.85	0.76	المجتمع المحلي
11	تحديد احتياجات تنفيذ المنهاج.	3.87	0.83	التعليم والتعلم
40	تشجيع أفراد المجتمع المحلي على المشاركة في الأنشطة المدرسية المتنوعة.	3.87	0.75	المجتمع المحلي
31	تشجيع الأخذ بالتجريب وعدم الخوف من الوقوع في الخطأ.	3.94	0.79	الثقافة المدرسية

يتضح من جدول (13.4-أ ، 13.4-ب) أن (5) فقرات من الفقرات العشرة ذات المتوسطات الحسابية الأدنى في استبانة الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي تعود لمجال المجتمع المحلي، وأن (4) فقرات منها تعود لمجال التعليم والتعلم، في حين حصل مجال الثقافة المدرسية على فقرة واحدة، ولا توجد فقرات تعود لمجال العاملين.

وأن الفقرة التي حصلت على أدنى متوسط حسابي من وجهة نظر المشرفين التربويين تعود لمجال التعليم والتعلم وهي الفقرة رقم (12) والتي تنص على "إجراء دراسات تقييمية للمنهاج"، ثم الفقرة (18) من نفس المجال والتي تنص "على اختيار الكتب المدرسية بناءً على الخطوط العامة للمنهاج".

جدول 14.4-أ: الفقرات العشرة ذات المتوسطات الحسابية الأعلى من وجهة نظر المشرفين التربويين على جميع مجالات الدراسة مرتبة تنازلياً حسب قيمة المتوسط الحسابي لها.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المجال
27	تشجيع العمل بروح الفريق.	4.54	0.57	الثقافة المدرسية
16	تعزيز دافعية الطلبة لرفع مستوى تحصيلهم وأدائهم.	4.48	0.50	التعليم والتعلم
24	التأكيد على احترام قدسية المهنة.	4.39	0.56	الثقافة المدرسية
26	تعزيز القيم الإيجابية في التعامل.	4.39	0.63	الثقافة المدرسية
28	التعامل مع الطالب باعتباره محوراً للعملية التعليمية.	4.35	0.78	الثقافة المدرسية

جدول 14.4-ب: الفقرات العشرة ذات المتوسطات الحسابية الأعلى من وجهة نظر المشرفين التربويين على جميع مجالات الدراسة مرتبة تنازلياً حسب قيمة المتوسط الحسابي لها.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المجال
22	الاشتراك مع المعلمين في وضع خطط علاجية لمشكلات تعلم الطلبة.	4.33	0.55	التعليم والتعلم
15	تهيئة الجو المدرسي لتنفيذ الأنشطة الصفية والغير صفية التي تحقق أهداف النجاح.	4.31	0.58	التعليم والتعلم
17	توجيه المعلمين لربط الخبرات النظرية للطلبة بالحياة العملية.	4.31	0.67	التعليم والتعلم
30	نشر أجواء الثقة والتفاهم بين العاملين.	4.28	0.76	الثقافة المدرسية
20	عقد لقاءات مع الطلبة للتعرف على تطلعاتهم ومشاكلهم.	4.26	0.68	التعليم والتعلم

يتضح من جدول (14.4-أ ، 14.4-ب) أن (5) فقرات من الفقرات العشرة ذات المتوسطات الحسابية الأعلى من وجهة نظر المشرفين التربويين في استبانة الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي تعود لمجال الثقافة المدرسية، وأن الخمس فقرات الأخرى تعود لمجال التعليم والتعلم، في حين لا توجد فقرات تعود لمجالي العاملين والمجتمع المحلي. وأن الفقرة التي حصلت على أعلى متوسط حسابي من وجهة نظر المشرفين التربويين تعود لمجال الثقافة المدرسية وهي الفقرة رقم (27) والتي تنص على "تشجيع العمل بروح الفريق"، ثم الفقرة (16) تعود لمجال التعليم والتعلم والتي تنص على "تعزيز دافعية الطلبة لرفع مستوى تحصيلهم وأدائهم".

3.1.4 استجابات رؤساء الأقسام

تم عرض استجابات رؤساء الأقسام لأداة الدراسة بشكل عام وبحسب المجالات الفرعية في الجداول (15.4 - 19.4).

أ) وجهات نظر رؤساء الأقسام حول الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي على مجالات الدراسة والدرجة الكلية مرتبة تنازلياً، كما يوضحه الجدول (15.4).

جدول 15.4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات رؤساء الأقسام على مجالات الدراسة والدرجة الكلية مرتبة تنازلياً.

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الدور
1	العاملون	4.07	0.50	مرتفعة
3	الثقافة المدرسية	3.98	0.55	مرتفعة
2	التعليم والتعلم	3.72	0.49	مرتفعة
4	تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي	3.58	0.70	متوسطة
	الدرجة الكلية للمجالات	3.85	0.51	مرتفعة

يتضح من جدول (15.4) أن أعلى قيمة للمتوسطات الحسابية لاستجابات رؤساء الأقسام حول الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي بلغت (4.07) وتعود لمجال العاملين، يليها مجال الثقافة المدرسية بمتوسط حسابي (3.89)، ثم مجال التعليم والتعلم بمتوسط حسابي (3.72)، وأن أدنى قيمة للمتوسط الحسابي كانت لمجال المجتمع المحلي حيث بلغت (3.58) إذ كانت درجة المجال متوسطة.

وبلغت قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لاستجابات رؤساء الأقسام حول الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي (3.85). ويشير ذلك إلى أن رؤساء الأقسام يتوقعون أن للمدير دوراً مرتفعاً في إحداث التغيير التربوي.

(ب) وجهات نظر رؤساء الأقسام حول الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي في مجال العاملين، حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات هذا المجال، كما يوضحه الجدول (16.4).

جدول 16.4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات رؤساء الأقسام في مجال العاملين مرتبة تنازلياً.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الدور
3	توجيه العاملين إلى الطرق الحديثة لتحقيق أهداف المدرسة.	4.25	0.55	مرتفعة
1	رفع كفاءة المعلمين والطاقم الإداري في ظل الرؤية المدرسية.	4.25	0.72	مرتفعة
9	تقديم حوافز معنوية لزيادة دافعية العاملين في المدرسة.	4.20	0.70	مرتفعة
2	بناء خطة عمل لتعزيز التنمية المهنية المستدامة لجميع العاملين.	4.10	0.45	مرتفعة
5	تفعيل استخدام التكنولوجيا الحديثة في التواصل بين "عناصر العملية التربوية".	4.05	0.83	مرتفعة
8	إقناع العاملين بأن التغيير ضرورة للتعلم الدائم.	4.00	0.79	مرتفعة
4	تسهيل عقد دورات وورشات عمل لتحسين نوعية التعليم لدى المعلمين.	3.95	0.83	مرتفعة
6	تنويع أدوات تقييم أداء العاملين.	3.95	0.89	مرتفعة
7	مناقشة الأساليب الصحيحة مع العاملين لتنفيذ التغييرات المنشودة.	3.85	0.88	مرتفعة
	العاملون (المجال بشكل عام)	4.07	0.50	مرتفعة

يتضح من خلال جدول (16.4) أن قيمة المتوسطات الحسابية لاستجابات رؤساء الأقسام حول الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي تتراوح ما بين (4.25-3.85)، وأن الفقرة ذات أدنى متوسط حسابي هي الفقرة رقم (7) في هذا المجال والتي تنص على "مناقشة الأساليب

الصحيحة مع العاملين لتنفيذ التغييرات المنشودة" إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (3.85)، في حين حصلت الفقرة رقم (3) على أعلى متوسط حسابي في هذا المجال والتي تنص على "توجيه العاملين إلى الطرق الحديثة لتحقيق أهداف المدرسة" إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (4.25).

وقد حصل مجال العاملون بشكل عام على متوسط حسابي مقداره (4.07)، ويشير ذلك إلى أن رؤساء الأقسام يتوقعون أن للمدير دوراً مرتفعاً في إحداث التغيير التربوي في هذا المجال.

ج) وجهات نظر رؤساء الأقسام حول الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي في مجال التعليم والتعلم، حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات هذا المجال، كما يوضحه الجدول (17.4).

جدول 17.4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات رؤساء الأقسام في مجال التعليم والتعلم مرتبة تنازلياً.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الدور
19	توفير البيئة التعليمية المناسبة للتعليم والتعلم.	4.25	0.44	مرتفعة
16	تعزيز دافعية الطلبة لرفع مستوى تحصيلهم وأدائهم.	4.20	0.62	مرتفعة
17	توجيه المعلمين لربط الخبرات النظرية للطلبة بالحياة العملية.	4.05	0.94	مرتفعة
15	تهيئة الجو المدرسي لتنفيذ الأنشطة الصفية والغير صفية التي تحقق أهداف المنهاج.	4.00	0.86	مرتفعة
23	تسهيل عقد الندوات الثقافية والفكرية في المدرسة.	3.95	0.51	مرتفعة
14	تنظيم النشاطات والرحلات العلمية والترويحية التي تخدم المنهاج.	3.95	0.76	مرتفعة
20	عقد لقاءات مع الطلبة للتعرف على تطلعاتهم ومشاكلهم.	3.75	0.79	مرتفعة
22	الاشتراك مع المعلمين في وضع خطط علاجية لمشكلات تعلم الطلبة.	3.75	0.85	مرتفعة
21	تزويد المكتبة بأحدث الإصدارات العلمية والأدبية.	3.65	0.81	متوسطة
10	إدخال توجهات جديدة في التعليم والتعلم.	3.55	0.76	متوسطة
12	إجراء دراسات تقييمية للمنهاج.	3.55	0.88	متوسطة
13	حث المعلمين على القيام بأبحاث إجرائية لتطوير المنهاج والعملية التعليمية ككل.	3.35	0.81	متوسطة
11	تحديد احتياجات تنفيذ المنهاج.	3.30	0.80	متوسطة
18	اختيار الكتب المدرسية بناءً على الخطوط العامة للمنهاج.	3.05	1.10	متوسطة
	التعليم والتعلم (المجال بشكل عام)	3.72	0.49	مرتفعة

يتضح من خلال جدول (17.4) أن (8) فقرات حصلت على متوسطات حسابية تراوحت ما بين (3.75-4.25)، وتدل على أن الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي مرتفع، في حين حصلت (6) فقرات على متوسطات حسابية تراوحت ما بين (3.05-3.65)، ويشير ذلك إلى أن الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي متوسط.

وقد حصل مجال التعليم والتعلم بشكل عام على متوسط حسابي مقداره (3.72)، ويشير ذلك إلى أن رؤساء الأقسام يتوقعون أن للمدير دوراً مرتفعاً في إحداث التغيير التربوي في هذا المجال.

(د) وجهات نظر رؤساء الأقسام حول الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي في مجال الثقافة المدرسية، حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات هذا المجال، كما يوضحه الجدول (18.4).

جدول 18.4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات رؤساء الأقسام في مجال الثقافة المدرسية مرتبة تنازلياً.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الدور
24	التأكيد على احترام قدسية مهنة التعليم.	4.25	0.55	مرتفعة
27	تشجيع العمل بروح الفريق.	4.25	0.72	مرتفعة
28	التعامل مع الطالب باعتباره محوراً للعملية التعليمية.	4.15	0.67	مرتفعة
26	تعزيز القيم الإيجابية في التعامل.	4.05	0.89	مرتفعة
30	نشر أجواء الثقة والتفاهم بين العاملين.	4.00	0.65	مرتفعة
25	نشر مفهومي الإبداع والتميز بين العاملين.	3.95	0.76	مرتفعة
29	تعديل الاتجاهات السلبية لدى العاملين في المدرسة.	3.85	0.75	مرتفعة
31	تشجيع الأخذ بالتجريب وعدم الخوف من الوقوع في الخطأ.	3.65	0.75	متوسطة
32	نشر مفهوم المساءلة في العمل التربوي.	3.65	0.88	متوسطة
	الثقافة المدرسية (المجال بشكل عام)	3.98	0.55	مرتفعة

يتضح من خلال جدول (18.4) أن (8) فقرات من فقرات مجال الثقافة المدرسية حصلت على متوسطات حسابية تراوحت ما بين (3.85-4.25)، وتدل على أن الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي مرتفع، في حين حصلت الفقرتان (31،32) على متوسطين حسابيين بلغا (3.65)، ويشير ذلك إلى أن الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي متوسط.

وقد حصل مجال الثقافة المدرسية بشكل عام على متوسط حسابي مقداره (3.98)، ويشير ذلك إلى أن رؤساء الأقسام يتوقعون أن للمدير دوراً مرتفعاً في إحداث التغيير التربوي في هذا المجال.

هـ) وجهات نظر رؤساء الأقسام حول الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي في مجال تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي، حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات هذا المجال، كما يوضحه الجدول (19.4).

جدول 19.4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات رؤساء الأقسام في مجال تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي مرتبة تنازلياً.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الدور
41	إيصال رؤية المدرسة إلى المجتمع المحلي.	4.00	0.65	مرتفعة
33	تفعيل دور مجالس أولياء الأمور في متابعة تحصيل الطلبة.	3.75	0.85	مرتفعة
40	تشجيع أفراد المجتمع المحلي على المشاركة في الأنشطة المدرسية المتنوعة.	3.70	0.86	مرتفعة
39	تعزيز الدور التكاملي مع المجتمع المحلي.	3.65	0.81	متوسطة
42	تشجيع أولياء الأمور على مساعدة أبنائهم بتوفير أجهزة الحاسوب وتوظيف استخدامهما في التعليم.	3.55	0.69	متوسطة
35	التعاون مع قطاعات المجتمع المحلي للتغلب على المشكلات التعليمية والاجتماعية والسلوكية لدى الطلاب.	3.55	0.76	متوسطة
34	إشراك ذوي الاهتمام في المجتمع في رسم الخطة التطويرية "الاستراتيجية" للمدرسة.	3.50	0.83	متوسطة
38	تشكيل مجالس التطوير التربوي.	3.40	1.05	متوسطة
36	تسهيل استخدام المرافق المدرسية من قبل مؤسسات المجتمع.	3.35	1.04	متوسطة
37	جعل المدرسة مركزاً لتطوير المجتمع المحلي.	3.35	1.04	متوسطة
	تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي (المجال بشكل عام)	3.58	0.70	متوسطة

يتضح من خلال جدول (19.4) أن ثلاث فقرات فقط من فقرات هذا المجال حصلت على متوسطات حسابية تراوحت ما بين (3.70-4.00)، ويشير ذلك إلى أن الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي مرتفع من وجهة نظر رؤساء الأقسام، ومن ناحية أخرى حصلت غالبية فقرات هذا المجال على متوسطات حسابية تراوحت ما بين (3.35-3.65)، وتدلل على أن الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي متوسط.

وقد حصل مجال تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي بشكل عام على متوسط حسابي مقداره (3.58)، ويشير ذلك إلى أن رؤساء الأقسام يتوقعون أن للمدير دوراً متوسطاً في إحداث التغيير التربوي في هذا المجال.

جدول 20.4: الفقرات العشرة ذات المتوسطات الحسابية الأدنى من وجهة نظر رؤساء الأقسام على جميع مجالات الدراسة مرتبة تصاعدياً حسب قيمة المتوسط الحسابي لها.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المجال
18	اختيار الكتب المدرسية بناءً على الخطوط العامة للمنهاج.	3.05	1.10	التعليم والتعلم
11	تحديد احتياجات تنفيذ المنهاج.	3.30	0.80	التعليم والتعلم
36	تسهيل استخدام المرافق المدرسية من قبل مؤسسات المجتمع.	3.35	1.04	المجتمع المحلي
37	جعل المدرسة مركزاً لتطوير المجتمع المحلي.	3.35	1.04	المجتمع المحلي
13	حث المعلمين على القيام بأبحاث إجرائية لتطوير المنهاج والعملية التعليمية ككل.	3.35	0.81	التعليم والتعلم
12	إجراء دراسات تقييمية للمنهاج.	3.35	0.88	التعليم والتعلم
38	تشكيل مجالس التطوير التربوي.	3.40	1.05	المجتمع المحلي
34	إشراك ذوي الاهتمام في المجتمع في رسم الخطة التربوية "الاستراتيجية" للمدرسة.	3.50	0.83	المجتمع المحلي
10	إدخال توجهات جديدة في التعليم والتعلم.	3.55	0.76	التعليم والتعلم
35	التعاون مع قطاعات المجتمع المحلي للتغلب على المشكلات التعليمية والاجتماعية والسلوكية لدى الطلاب.	3.55	0.76	المجتمع المحلي

يتضح من الجدول (20.4) أن (5) فقرات من الفقرات العشرة ذات المتوسطات الحسابية الأدنى من وجهة نظر رؤساء الأقسام تعود لمجال التعليم والتعلم، والخمس فقرات الأخرى تعود لمجال المجتمع المحلي في استبانة الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي، في حين لا توجد فقرات تعود لمجال العاملين والثقافة المدرسية.

وأن الفقرة التي حصلت على أدنى متوسط حسابي من وجهة نظر رؤساء الأقسام تعود لمجال التعليم والتعلم وهي الفقرة رقم (18) والتي تنص على "اختيار الكتب المدرسية بناءً على الخطوط العامة للمنهاج"، ثم الفقرة (11) من المجال ذاته والتي تنص على "تحديد احتياجات تنفيذ المنهاج".

جدول 21.4: الفقرات العشرة ذات المتوسطات الحسابية الأعلى من وجهة نظر رؤساء الأقسام على جميع مجالات الدراسة مرتبة تنازلياً حسب قيمة المتوسط الحسابي لها.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المجال
19	توفير البيئة التعليمية المناسبة للتعليم والتعلم.	4.25	0.44	التعليم والتعلم
24	التأكيد على احترام قدسية المهنة.	4.25	0.55	الثقافة المدرسية
3	توجيه العاملين إلى الطرق الحديثة لتحقيق أهداف المدرسة.	4.25	0.55	العاملون
27	تشجيع العمل بروح الفريق.	4.25	0.72	الثقافة المدرسية
1	رفع كفاءة المعلمين والطواقم الإداري في ظل الرؤية المدرسية.	4.25	0.72	العاملون
16	تعزيز دافعية الطلبة لرفع مستوى تحصيلهم وأدائهم.	4.20	0.62	التعليم والتعلم
9	تقديم حوافز معنوية لزيادة دافعية العاملين في المدرسة.	4.20	0.70	العاملون
28	التعامل مع الطالب باعتباره محوراً للعملية التعليمية.	4.15	0.67	الثقافة المدرسية
2	بناء خطة عمل لتعزيز التنمية المهنية المستدامة لجميع العاملين.	4.10	0.45	العاملون
17	توجيه المعلمين لربط الخبرات النظرية للطلبة بالحياة العملية.	4.05	0.94	التعليم والتعلم

يتضح من جدول (21.4) أن (4) فقرات من الفقرات العشرة ذات المتوسطات الحسابية الأكثر من وجهة نظر رؤساء الأقسام في استبانة الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي تعود لمجال العاملين، وأن (3) فقرات منها تعود لمجال التعليم والتعلم، والفقرات الثلاث الأخرى تعود لمجال الثقافة المدرسية، في حين لا توجد فقرات تعود لمجال المجتمع المحلي.

2.4 النتائج المتعلقة بالأسئلة الفرعية للدراسة:

تفرع عن سؤال الدراسة الرئيس خمسة أسئلة فرعية تدور حول الاختلاف في وجهات نظر الإداريين التربويين في محافظتي القدس و"رام الله والبيرة" حول الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي باختلاف متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي، والمديرية.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة الفرعية تم إيجاد قيم المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي حسب متغيرات الدراسة الواردة في الأسئلة الفرعية المنبثقة عن السؤال الرئيس، وللتعرف فيما إذا كانت الفروق بين قيم المتوسطات الحسابية دالة إحصائياً، تم فحصها من خلال الفرضيات الصفرية الآتية:

1.2.4 نتائج الفرضية الأولى:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين وجهات نظر الإداريين التربويين في محافظتي القدس و"رام الله والبيرة" حول الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي تعزى لمتغير الجنس". ولفحص هذه الفرضية الصفرية، قامت الباحثة باستخدام اختبار "ت" (t-test) كما يبين الجدول رقم (22.4).

جدول 22.4: نتائج اختبار "ت" (t-test) للفروق في متوسطات وجهات نظر أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس.

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
العاملون	ذكر	95	4.23	0.46	-0.97	0.333
	أنثى	69	4.30	0.39		
التعليم والتعلم	ذكر	95	4.09	0.49	-1.54	0.127
	أنثى	69	4.20	0.42		
الثقافة المدرسية	ذكر	95	4.33	0.46	-0.46	0.649
	أنثى	69	4.36	0.50		
تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي	ذكر	95	3.91	0.60	0.03	0.975
	أنثى	69	3.91	0.54		
الدرجة الكلية	ذكر	95	4.14	0.44	-0.87	0.387
	أنثى	69	4.20	0.40		

تشير النتائج الواردة في الجدول (22.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر الإداريين التربويين في محافظتي القدس و"رام الله والبيرة" تعزى لمتغير الجنس لأي من المجالات الفرعية ودرجة الكلية، وذلك لأن قيمة الدلالة الإحصائية لها أكبر من (0.05)، وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية الأولى.

2.2.4 نتائج الفرضية الثانية:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين وجهات نظر الإداريين التربويين في محافظتي القدس و"رام الله والبيرة" حول الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي تعزى لمتغير المؤهل العلمي".

قامت الباحثة أولاً بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة كما هو مبين في الجدول رقم (23.4).

جدول 23.4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المؤهل العلمي	المجال
0.43	4.26	86	بكالوريوس	العاملون
0.51	4.17	32	بكالوريوس+ دبلوم	
0.37	4.32	46	ماجستير فأعلى	
0.43	4.26	164	المجموع	
0.44	4.20	86	بكالوريوس	التعليم والتعلم
0.58	4.07	32	بكالوريوس+ دبلوم	
0.42	4.07	46	ماجستير فأعلى	
0.47	4.13	164	المجموع	
0.44	4.37	86	بكالوريوس	الثقافة المدرسية
0.56	4.32	32	بكالوريوس+ دبلوم	
0.49	4.30	46	ماجستير فأعلى	
0.48	4.34	164	المجموع	
0.50	4.01	86	بكالوريوس	تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي
0.66	3.82	32	بكالوريوس+ دبلوم	
0.61	3.79	46	ماجستير فأعلى	
0.57	3.91	164	المجموع	
0.38	4.21	86	بكالوريوس	الدرجة الكلية
0.53	4.09	32	بكالوريوس+ دبلوم	
0.41	4.13	46	ماجستير فأعلى	
0.42	4.16	164	المجموع	

ولفحص الفروق في المتوسطات الحسابية الواردة في الجدول (23.4) فيما إذا كانت دالة إحصائياً، استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي (One-Way Analysis of Variance) كما يبين الجدول رقم (24.4-أ ، 24.4-ب) تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

جدول 24.4-أ: نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في متوسطات وجهات نظر أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
العاملون	بين المجموعات	0.45	2	0.22	1.21	0.301
	داخل المجموعات	29.75	161	0.18		
	المجموع	30.20	163			
التعليم والتعلم	بين المجموعات	0.66	2	0.33	1.54	0.217
	داخل المجموعات	34.69	161	0.22		
	المجموع	35.35	163			
الثقافة المدرسية	بين المجموعات	0.17	2	0.08	0.36	0.696
	داخل المجموعات	36.95	161	0.23		
	المجموع	37.12	163			

جدول 24.4-ب: نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في متوسطات وجهات نظر أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي	بين المجموعات	1.74	2	0.87	2.74	0.067
	داخل المجموعات	51.13	161	0.32		
	المجموع	52.87	163			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.42	2	0.21	1.18	0.309
	داخل المجموعات	28.88	161	0.18		
	المجموع	29.30	163			

تشير النتائج الواردة في الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر الإداريين التربويين في محافظتي القدس و"رام الله والبيرة" تعزى لمتغير المؤهل العلمي لأي من المجالات الفرعية والدرجة الكلية، وذلك لأن قيمة الدلالة الإحصائية لها أكبر من (0.05)، وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية الثانية.

3.2.4 نتائج الفرضية الثالثة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين وجهات نظر الإداريين التربويين في محافظتي القدس و"رام الله والبيرة" حول الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي تعزى لمتغير سنوات الخبرة". قامت الباحثة أولاً بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة، كما هو مبين في الجدول (25.4-أ، 25.4-ب).

جدول 25.4-أ: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.

المجال	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العاملون	من 1-5 سنوات	11	4.17	0.28
	من 5-10 سنوات	28	4.07	0.41
	أكثر من 10 سنوات	125	4.31	0.44
	المجموع	164	4.26	0.43
التعليم والتعلم	من 1-5 سنوات	11	4.22	0.29
	من 5-10 سنوات	28	3.98	0.49
	أكثر من 10 سنوات	125	4.16	0.47
	المجموع	164	4.13	0.47

جدول 25.4-ب: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	سنوات الخبرة	المجال
0.30	4.46	11	من 1-5 سنوات	الثقافة المدرسية
0.49	4.20	28	من 5-10 سنوات	
0.48	4.36	125	أكثر من 10 سنوات	
0.48	4.34	164	المجموع	
0.41	3.97	11	من 1-5 سنوات	تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي
0.67	3.93	28	من 5-10 سنوات	
0.56	3.90	125	أكثر من 10 سنوات	
0.57	3.91	164	المجموع	
0.22	4.22	11	من 1-5 سنوات	الدرجة الكلية
0.45	4.04	28	من 5-10 سنوات	
0.43	4.19	125	أكثر من 10 سنوات	
0.42	4.16	164	المجموع	

ولفحص الفروق في المتوسطات الحسابية الواردة في الجدول (25.4-أ ، 25.4-ب) فيما إذا كانت دالة إحصائياً، استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي (One-Way Analysis of Variance) كما يبين الجدول رقم (26.4) وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.

جدول 26.4: نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في متوسطات وجهات نظر أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.

مستوى الدلالة	قيمة ف	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	المجال
*0.025	3.76	0.67	2	1.35	بين المجموعات	العاملون
		0.18	161	28.85	داخل المجموعات	
			163	30.20	المجموع	
0.128	2.08	0.45	2	0.89	بين المجموعات	التعليم والتعلم
		0.21	161	34.46	داخل المجموعات	
			163	35.35	المجموع	
0.183	1.72	0.39	2	0.78	بين المجموعات	الثقافة المدرسية
		0.23	161	36.34	داخل المجموعات	
			163	37.12	المجموع	
0.908	0.10	0.03	2	0.06	بين المجموعات	تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي
		0.33	161	52.81	داخل المجموعات	
			163	52.87	المجموع	
0.249	1.40	0.25	2	0.50	بين المجموعات	الدرجة الكلية
		0.18	161	28.80	داخل المجموعات	
			163	29.30	المجموع	

تشير النتائج الواردة في الجدول (26.4) إلى أن قيم (ف) للدرجة الكلية والمجالات الفرعية ليست ذات دلالة إحصائية سوى في مجال العاملين، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لسنوات الخبرة سواء على المجالات الفرعية أو على الدرجة الكلية وبالتالي يتم قبول الفرضية الصفرية الثالثة بشكل عام.

ولتحديد مصدر الفروق في مجال العاملين تم استخدام اختبار (LSD) لقياس الفروق البعدية كما يبينه الجدول رقم (27.4) حيث يتبين وجود فروق في هذا المجال بين الفئة "من 5-10 سنوات" و "أكثر من 10 سنوات" لصالح "أكثر من 10 سنوات".

جدول 27.4: نتائج اختبار (LSD) للمقارنات الثنائية للفروق حول الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي من وجهة نظر الإداريين التربويين في محافظتي القدس و"رام الله والبيرة" وفقاً لتغير سنوات الخبرة.

المجال	سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	من 5-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
العاملون	أقل من 5 سنوات		0.502	0.317
	من 5-10 سنوات	0.502		*0.009
	أكثر من 10 سنوات	0.317	*0.009	

4.2.4 نتائج الفرضية الرابعة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين وجهات نظر الإداريين التربويين في محافظتي القدس و"رام الله والبيرة" حول الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي تعزى لتغير المسمى الوظيفي". قامت الباحثة أولاً بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة كما هو مبين في الجدول رقم (28.4، أ، ب-28.4).

جدول 28.4-أ: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لتغير المسمى الوظيفي.

المجال	المسمى الوظيفي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العاملون	مدير مدرسة	90	4.38	0.34
	رئيس قسم	20	4.07	0.50
	مشرف تربوي	54	4.13	0.48
	المجموع	164	4.26	0.43

جدول 28.4-ب: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المسمى الوظيفي	المجال
0.42	4.25	90	مدير مدرسة	التعليم والتعلم
0.49	3.72	20	رئيس قسم	
0.44	4.09	54	مشرف تربوي	
0.47	4.13	164	المجموع	
0.38	4.47	90	مدير مدرسة	الثقافة المدرسية
0.55	3.98	20	رئيس قسم	
0.51	4.26	54	مشرف تربوي	
0.48	4.34	164	المجموع	
0.52	3.97	90	مدير مدرسة	تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي
0.70	3.58	20	رئيس قسم	
0.57	3.94	54	مشرف تربوي	
0.57	3.91	164	المجموع	
0.34	4.27	90	مدير مدرسة	الدرجة الكلية
0.51	3.85	20	رئيس قسم	
0.45	4.11	54	مشرف تربوي	
0.42	4.16	164	المجموع	

ولفحص الفروق في المتوسطات الحسابية الواردة في الجدول (28.4-أ ، 28.4-ب) فيما إذا كانت دالة إحصائياً، استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي (One-Way Analysis of Variance) كما يبين الجدول رقم (29.4-أ ، 29.4-ب) وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي.

جدول 29.4-أ: نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في متوسطات وجهات نظر أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
العاملون	بين المجموعات	2.90	2	1.45	8.56	*0.000
	داخل المجموعات	27.30	161	0.17		
	المجموع	30.20	163			
التعليم والتعلم	بين المجموعات	4.85	2	2.43	12.81	*0.000
	داخل المجموعات	30.50	161	0.19		
	المجموع	35.35	163			
الثقافة المدرسية	بين المجموعات	4.61	2	2.30	11.41	*0.000
	داخل المجموعات	32.51	161	0.20		
	المجموع	37.12	163			

جدول 29.4-ب: نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في متوسطات وجهات نظر أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي	بين المجموعات	2.52	2	1.26	4.04	*0.019
	داخل المجموعات	50.35	161	0.31		
	المجموع	52.87	163			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	3.21	2	1.60	9.90	*0.000
	داخل المجموعات	26.09	161	0.16		
	المجموع	29.30	163			

تشير النتائج الواردة في الجدول (29.4-أ ، 29.4-ب) إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير المسمى الوظيفي على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية، وبالتالي تم رفض الفرضية الصفرية الرابعة.

ولتحديد مصدر الفروق في الدرجة الكلية، تم استخدام اختبار (LSD) للفروق البعدية كما يبينه الملحق رقم (1.4). ويبين الجدول (30.4) مصدر الفروق للدرجة الكلية بشكل عام، حيث كانت الفروق بين كل من "مدير المدرسة" و"رئيس القسم" من ناحية، وكل من "مدير المدرسة" و"المشرف التربوي" من ناحية أخرى، ولصالح "مدير المدرسة" في الحالتين.

جدول 30.4: نتائج اختبار (LSD) للمقارنات الثنائية للفروق حول الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي من وجهة نظر الإداريين التربويين في محافظتي القدس و"رام الله والبيرة" وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي.

المجال	المسمى الوظيفي	مدير مدرسة	رئيس قسم	مشرف تربوي
الدرجة الكلية	مدير مدرسة		*0.000	*0.020
	رئيس قسم	*0.000		*0.014
	مشرف تربوي	*0.020	*0.014	

5.2.4 نتائج الفرضية الخامسة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين وجهات نظر الإداريين التربويين في محافظتي القدس و"رام الله والبيرة" حول الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث

التغيير التربوي تعزى لمتغير المديرية". قامت الباحثة أيضاً بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة، كما هو مبين في الجدول رقم (31.4).
جدول 31.4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المديرية

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	مديرية التربية والتعليم	المجال
0.44	4.16	39	القدس	العاملون
0.46	4.17	45	ضواحي القدس	
0.39	4.35	80	رام الله والبييرة	
0.43	4.26	164	المجموع	
0.44	4.11	39	القدس	التعليم والتعلم
0.48	4.12	45	ضواحي القدس	
0.47	4.15	80	رام الله والبييرة	
0.47	4.13	164	المجموع	
0.53	4.26	39	القدس	الثقافة المدرسية
0.50	4.29	45	ضواحي القدس	
0.43	4.41	80	رام الله والبييرة	
0.48	4.34	164	المجموع	
0.61	3.77	39	القدس	تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي
0.62	3.95	45	ضواحي القدس	
0.52	3.96	80	رام الله والبييرة	
0.57	3.91	164	المجموع	
0.44	4.08	39	القدس	الدرجة الكلية
0.46	4.14	45	ضواحي القدس	
0.39	4.22	80	رام الله والبييرة	
0.42	4.16	164	المجموع	

ولفحص الفروق في المتوسطات الحسابية الواردة في الجدول (31.4) فيما إذا كانت دالة إحصائياً، استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي (One-Way Analysis of Variance) كما يبين الجدول رقم (32.4-أ ، 32.4-ب) تعزى لمتغير المديرية.

جدول 32.4-أ: نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في متوسطات وجهات نظر أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المديرية.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
العاملون	بين المجموعات	1.34	2	0.67	3.75	*0.026
	داخل المجموعات	28.86	161	0.18		
	المجموع	30.20	163			
التعليم والتعلم	بين المجموعات	0.06	2	0.03	0.14	0.868
	داخل المجموعات	35.29	161	0.22		
	المجموع	35.35	163			

جدول 32.4-ب: نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في متوسطات وجهات نظر أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المديرية.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الثقافة المدرسية	بين المجموعات	0.71	2	0.35	1.56	0.213
	داخل المجموعات	36.41	161	0.23		
	المجموع	37.12	163			
تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي	بين المجموعات	0.95	2	0.47	1.47	0.233
	داخل المجموعات	51.92	161	0.32		
	المجموع	52.87	163			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.53	2	0.27	1.49	0.228
	داخل المجموعات	28.77	161	0.18		
	المجموع	29.30	163			

تشير النتائج الواردة في الجدول (32.4-أ ، 32.4-ب) إلى أن قيم (ف) للدرجة الكلية والمجالات الفرعية ليست ذات دلالة إحصائية سوى في مجال العاملين، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لسنوات الخبرة سواء على المجالات الفرعية أو على الدرجة الكلية وبالتالي يتم قبول الفرضية الصفرية الخامسة بشكل عام.

ولتحديد مصدر الفروق في مجال العاملين، تم استخدام اختبار (LSD) لقياس الفروق البعدية كما يبينه جدول (33.4) حيث تبين وجود فروق في هذا المجال في هذا المجال بين مديرية "ضواحي القدس" و"رام الله والبيرة" من ناحية، ومديرية "القدس" و"رام الله والبيرة" من ناحية أخرى، لصالح مديرية "رام الله والبيرة" في الحالتين.

جدول 33.4: يبين نتائج اختبار (LSD) للمقارنات الثنائية للفروق حول الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي من وجهة نظر الإداريين التربويين في محافظتي القدس و"رام الله والبيرة" وفقاً لمتغير المديرية.

المجال	مديرية التربية والتعليم	القدس	ضواحي القدس	رام الله والبيرة
العاملون	القدس		0.921	*0.026
	ضواحي القدس	0.921		*0.026
	رام الله والبيرة	*0.026	*0.026	

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

1.5 مناقشة نتائج السؤال الرئيس.

2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالأسئلة الفرعية.

1.2.5 مناقشة الفرضية الأولى.

2.2.5 مناقشة الفرضية الثانية.

3.2.5 مناقشة الفرضية الثالثة.

4.2.5 مناقشة الفرضية الرابعة.

5.2.5 مناقشة الفرضية الخامسة.

3.5 التوصيات.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتناول هذا الفصل عرضاً لمناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة وتفسيرها، ومقارنة هذه النتائج بالدراسات السابقة، من حيث أوجه التشابه والاختلاف، كما تم تقديم التوصيات المبنية على هذه النتائج.

1.5 مناقشة نتائج السؤال الرئيس:

ما الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي من وجهة نظر الإداريين التربويين في محافظتي القدس و"رام الله والبيرة"؟

أظهرت نتائج الدراسة أن وجهات نظر الإداريين التربويين بكافة نتائجهم حول الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي تشير إلى أنه دور مرتفع على الدرجة الكلية ولجميع مجالات الدراسة، وهذا يدل على أن هؤلاء الإداريين التربويين لديهم تفاؤل وأمل بأن تصبح لديهم القدرة على إحداث التغيير والتطوير في المستقبل، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن:

- مدير المدرسة أهم العناصر البشرية للمدرسة، فهو الذي يقود الأفراد الذين يقومون بتنفيذ الخطط حسب الأهداف المنشودة، وهو الذي يسهل المهمات وينقل مدرسته من الجمود إلى الفاعلية والديناميكية، إضافة إلى وعي المدير بالمهام والمسؤوليات الملقاة على عاتقه، وتكريس جهوده لخدمة المدرسة وتحسين العملية التربوية، إضافة لتطويرة نماذج إدارية حديثة مثل: الإدارة بالأهداف، وإدارة التغيير، وإدارة الأفراد، والإدارة اللامركزية.

- فاعلية برنامج التطوير التربوي الذي تطبقه وزارة التربية والتعليم من وقت لآخر لمديري المدارس لتؤهلهم لقيادة التغيير، حيث يعتقد أنه سيسهم في تشكيل قناعات لديهم بأهمية التغيير التربوي وضرورته لضمان كفاءة العملية التربوية.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Webster, 1994)، وبطائنة (2003)، والمومني (2004).

2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالأسئلة الفرعية:

تمت الإجابة عن الأسئلة الفرعية التي تدور حول الاختلاف في وجهات نظر الإداريين التربويين حول الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي في محافظتي القدس و"رام الله والبيرة" باختلاف الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي، والمديرية من خلال فرضيات الدراسة التي انبثقت عنها، وهي:

1.2.5 مناقشة الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في وجهات نظر الإداريين التربويين حول الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي في محافظتي القدس و"رام الله والبيرة" تعزى لمتغير الجنس.

تشير النتائج في الجدول (22.4) وباستخدام اختبار "ت" (t-test) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر الإداريين التربويين حول الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي تعزى إلى الجنس على مجالات الدراسة والدرجة الكلية، ويعود ذلك لأن دور مدير المدرسة الثانوية في إحداثه للتغيير لا يختلف عليه الإداريون التربويون من الذكور والإناث، ويمكن تفسير ذلك بأن مديري المدارس ذكوراً وإناثاً لديهم إرادة وقادرين على التمييز وتحديد الأولويات والحاجات ويرغبون بترجمة التوجهات والرؤى إلى مخرجات تربوية تحقق الأهداف المرجوة، بالإضافة إلى تشابه ظروف العمل بالنسبة لهم ذكوراً وإناثاً، حيث أن السياسات والأنظمة والتعليمات واحدة لكلا الجنسين دون أن يكون هناك إصدار تعليمات خاصة للذكور وأخرى للإناث.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من: صالح (2001)، وعماد الدين (2002)، وبطاينة (2003)، والشريفة (2004)، والوسمي (2006)، والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس، و اختلفت مع دراسة كل من: اللوزي (1998)، والمرايات (2005)، والتي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس.

2.2.5 مناقشة الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في وجهات نظر الإداريين التربويين حول الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي في محافظتي القدس و"رام الله والبيرة" تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

تشير النتائج في الجدول (24.4-أ ، 24.4-ب) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر الإداريين التربويين حول الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي على مجالات الدراسة والدرجة الكلية، وقد تعزو الباحثة ذلك إلى أن المؤهل العلمي ليس له أثر كبير على الإداريين التربويين؛ لأن البرامج التدريبية تكسبهم المعرفة والوعي بأدوار المدير ومجالات عمله والمهارات القيادية التي يجب أن تتوافر لديه، بالإضافة إلى أن أفراد العينة بمختلف مؤهلاتهم العلمية يرغبون في إحداث طفرة تربوية وتعليمية في فلسطين رغبة منهم في تحقيق التعليم للجميع وفق النظم العالمية الحديثة والتطورات التربوية المعاصرة بما ينسجم مع أسس ومرتكزات المجتمع الفلسطيني، إضافة للعمق المعرفي الذي لديهم وسعة الاطلاع على المستجدات التي تطرأ في الميدان التربوي.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من: (Edwards, 2000)، والشريفة (2004)، والقسوس (2004)، والحارثي (2006)، والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، و اختلفت مع دراسة كل من: اللوزي (1998)، والغيلاني (2005)، ووصوص (2006)، والتي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

3.2.5 مناقشة الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في وجهات نظر الإداريين التربويين حول الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي في محافظتي القدس و"رام الله والبيرة" تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وتشير النتائج في الجدول (26.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر الإداريين التربويين حول الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي في مجالات الدراسة والدرجة الكلية سوى في مجال العاملين، ويمكن تفسير ذلك إلى وضوح دور مدير المدرسة الثانوية من وجهة نظر الإداريين التربويين لقيامه بواجباته والمهام الموكلة إليه من خلال الصلاحيات الممنوحة له، بالإضافة إلى أن أفراد العينة يعترفون أن للمدير القدرة على القيام بدوره المتوقع بشكل أفضل يتمشى مع الخطط الخمسية للتطوير، وأشارت النتائج أيضاً إلى أن من لديهم خبرة أكثر من (10) سنوات سيميلون إلى التطوير والتغيير، كما أنهم سيحاولون إثبات ذاتهم في العمل من خلال الخبرات العديدة التي اكتسبوها خلال خدمتهم الطويلة والمواقف التربوية المختلفة التي واجهوها.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من: أبو ميالة (2004)، والقسوس (2004)، والمرايات (2005)، والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة،

واختلفت مع دراسة كل من: صالح (2001)، والغيلاني (2005)، والوسمي (2006)، والتي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

4.2.5 مناقشة الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في وجهات نظر الإداريين التربويين حول الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي في محافظتي القدس و"رام الله والبيرة" تعزى لمتغير المسمى الوظيفي.

وتشير النتائج في الجدول (29.4-أ ، 29.4-ب) إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر الإداريين التربويين حول الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي تعزى للمسمى الوظيفي، ولصالح مديري المدارس على أداة الدراسة الكلية وعلى مجالاتها الفرعية، حيث تعزو الباحثة هذه النتيجة بأن مدير المدرسة هو الذي ينتظر منه المجتمع قيادة المدرسة قيادة حديثة مبدعة تأخذ بالاعتبار كل ما يواجهه المجتمع المحيط من مستجدات وخاصة في وطننا فلسطين، مما ينمي شعورهم بالقدرة على التغيير وإنتاج أفكار جديدة، وتطبيق تجارب متطورة.

وتعزو الباحثة أيضاً هذه النتيجة إلى أن مديري المدارس من خلال مواقعهم الإدارية والقيادية يؤمنون بمسؤولياتهم في تحسين العملية التعليمية وإحداث تغيير تربوي في الأساليب التقليدية في التعليم والأنماط السلوكية لدى العاملين في المدرسة الثانوية، حيث يقع العبء الأكبر على عاتقهم، إضافة لذلك وضوح الدور المتوقع الذي يجب أن يقوم به مدير المدرسة كقائد تربوي سيعمل على إحداث التغيير التربوي لتنمية العملية التعليمية وتطورها، والذي سيكون انعكاس لتحقيق أهداف الخطة الخمسية التطويرية (2007-2011)، والتي من أهم سماتها النهوض بنوعية التعليم والتعلم وتحسين الأداء.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من: المومني (1995)، والوسمي (2006)، ووصوص (2006)، والتي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائية تعزى إلى متغير المسمى الوظيفي، وكما اختلفت مع دراسة كل من: والغيلاني (2005)، والمرايات (2005)، والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى إلى متغير المسمى الوظيفي.

5.2.5 مناقشة الفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في وجهات نظر الإداريين التربويين حول الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي في محافظتي القدس و"رام الله والبيرة" تعزى لمتغير المديرية.

وتشير النتائج في الجدول (32.4-أ ، 32.4-ب) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر الإداريين التربويين حول الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي في مجالات الدراسة والدرجة الكلية سوى في مجال العاملين لصالح مديرية تربية "رام الله والبيرة"، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن كلتا المديريتين تخضعان لنفس الثقافة التنظيمية الإدارية، بالإضافة إلى التشابه بين عمل المدير في كلا المديريتين، وحيث أن رسالة المدرسة وأهدافها واحدة والتي تخضع لقوانين مديريات التربية والتعليم التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي.

وتعزو الباحثة وجود الفروق لصالح مديرية "رام الله والبيرة" إلى أن عدد المدارس التابعة لمحافظة "رام الله والبيرة" أكثر من عدد المدارس التابعة لمديرية القدس وضواحيها إضافة إلى الاتصال الدائم بين الإداريين التربويين بين محافظة "رام الله والبيرة" أقوى من مديرية القدس وضواحيها بسبب ظروف الاحتلال التي من خلالها يتعرض الإداريون التربويون إلى العديد من المضايقات والتفتيش أثناء توجههم لمكان عملهم، بالإضافة إلى تجمع مباني وزارة التربية والتعليم في محافظة رام الله أثر على توقعات أفراد العينة لإحداث التغيير بعكس التشتت في محافظة القدس. كما تستفيد المدارس من دعم أبناؤها المغتربون في أمريكا وغيرها ومن الميسورين مادياً بتبرعات سخية، الأمر الذي لا يتوفر لمديرية القدس وضواحيها، فتوفر التقنيات الحديثة في المدارس سيساعد مديري المدارس في التفكير باستراتيجيات جديدة وطرق وأساليب حديثة تساعد في تحسين العملية التعليمية. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من: أبو ميالة (2004)، والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى إلى متغير المديرية.

وترى الباحثة حصول اتفاق بين فئات عينة الدراسة على معظم المجالات، واتفاق عينة الدراسة على الدور المتوقع لمدير المدرسة في إحداث التغيير التربوي مما يعزز الرأي بأن هناك تطوراً في وظيفة مدير المدرسة بعد أن كان يشكل منصباً إدارياً ليصبح قائداً تربوياً واضعاً للرؤية المستقبلية، ومبادراً وذو ميزات ديناميكية، بالإضافة إلى أن مدير المدرسة قائداً تربوياً يدفع لنجاح الطلاب عبر ضمان إدارة المدرسة وتعليلها والتنويع في ثقافة المدرسة، وخطه تطوير مهني للمعلمين بالإضافة إلى إشراك الأهالي وأفراد المجتمع.

3.5 التوصيات

على ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة توصي الباحثة بما يأتي:

- توصيات للوزارة:

- (1) التركيز على إدماج برامج تدريبية تتعلق بقيادة التغيير في برامج التنمية المهنية المستدامة.
- (2) تعزيز التوجه نحو اللامركزية، ومنح صلاحيات أكبر لمديري المدارس لإنجاز المهام وإعداد خطط التغيير دون الرجوع إلى السلطات العليا.
- (3) إنشاء وحدة خاصة تعنى بإدارة التغيير والتطوير في وزارة التربية والتعليم يناط بها مسؤولية إحداث التغيير التربوي.
- (4) الاستمرار في عملية تنمية مديري المدارس وتطويرهم بعقد الدورات التدريبية لمواكبة المستجدات المتعلقة بمفاهيم الإدارة المدرسية الحديثة.

- توصيات للمدير:

- (1) الاستمرار باهتمام الإدارات المدرسية بالمهام والأدوار التي حصلت على إجماع من قبل الإداريين التربويين، لما لذلك من دور بالغ في تحسين العملية التعليمية.
- (2) اهتمام مديري المدارس الثانوية بتشجيع التعاون المثمر بين العاملين في المدرسة وإشراكهم في تحديد الأهداف وتحفيزهم؛ للقيام بالتغيير والتطوير.
- (3) التأكيد على دور المدرسة كوحدة أساسية للتطوير التربوي لإحداث التغيير المنشود.
- (4) أن يعمل مديرو المدارس على تعميق علاقات الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي.

- توصيات للبحث المستقبلي:

- (1) إجراء مزيد من الدراسات المستقبلية في مفهوم التغيير التربوي لدى كافة مديريات التربية والتعليم في الضفة الغربية مع إدخال متغيرات جديدة ومقارنة نتائجها مع نتائج هذه الدراسة.
- (2) إجراء دراسات على الموضوع ذاته وبمنهجية مختلفة.

المراجع العربية:

- أبو سمرة، محمود والعسيلي، رجاء وعمرو، أمل.(2006). "تصورات مديري المدارس الثانوية وأولياء الأمور في محافظة الخليل للتفاعل بين الإدارة المدرسية والمجتمع المحلي". **مجلة جامعة الخليل للبحوث**، 2، (2)، 140-163.
- أبو شعبان، قمر.(2008). "درجة ممارسة مجالات القيادة التحويلية لدى مديري مدارس مدينة القدس من وجهة نظر المعلمين". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس.
- أبو فروة، إبراهيم.(1997). **الإدارة المدرسية**، طرابلس الغرب: الجامعة المفتوحة.
- أبو ميالة، هيام.(2004). "تصورات المعلمين والمشرفين التربويين ومديري المدارس الحكومية لبرنامج التطوير المدرسي في مديرتي التربية والتعليم في محافظة الخليل". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس.
- الإبراهيم، عدنان.(2002). **الإدارة، تربوية، مدرسية، صفية**، ط1، إربد: مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع.
- أحمد، إبراهيم.(1991). **نحو تطوير الإدارة المدرسية: سلسلة دراسات نظرية وميدانية**، ط1، الإسكندرية: دار المطبوعات الجديدة.
- أسعد، وليد.(2005). **الإدارة المدرسية**، ط1، عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- البدري، طارق.(2001). **الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية**، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- بطاينة، منى.(2003). "تصورات مديري المدارس الأساسية للدور القيادي للمدير في ضوء متغيرات العصر". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.
- جرادات، عزت والعكش، إبراهيم والمحاميد، هاني وراشد، محمد، وشعبان، محمد وأبو سماحة، كمال.(1989). **نحو إدارة مدرسية متطورة. رسالة المعلم**، 30، بديل العددين الأول والثاني، 69-85.
- الجهاز المركزي الإحصائي الفلسطيني.(1999). **التعداد العام للسكان والمساكن والمنشآت**، رام الله، فلسطين.
- الحارثي، علي.(2006). "دور مدير المدرسة الثانوية المتنامي في مواجهة الاحتياجات التربوية للمدرسة". **مجلة كليات المعلمين**، (1)، 55-115.

- حجازي، يحيى والبابا، محمد.(2003). دليل في الإرشاد والإدارة الصفية، ط2، رام الله: مركز إبداع المعلم.
- الحريري، رافدة.(2007). التخطيط الاستراتيجي في المنظومة المدرسية، ط1، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- حسين، سلامة.(2006). الإدارة المدرسية والصفية المتميزة، الطريق إلى المدرسة الفعالة، ط1، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الخطيب، أحمد.(1997). أثر برنامج التطوير التربوي على اتجاهات ومؤهلات وممارسات المعلمين في المدارس الأردنية. سلسلة منشورات المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية رقم (51)، عمان.
- الخطيب، أحمد والخطيب، رداح.(2001). التطوير التربوي، تجارب دولية وعربية، ط1، إربد: مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع.
- الخواجا، عبد الفتاح.(2004). تطوير الإدارة المدرسية والقيادة الإدارية، ط1، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- دروزة، أفنان.(2003). "مدى قدرة مدير المدرسة على اتخاذ القرارات التطويرية وإحداث التغيير". مجلة اتحاد الجامعات العربية ، (41)، 5-41.
- درويش، إبراهيم.(1999). إدارة التغيير، بدون ناشر، عمان.
- دوّاني، كمال.(2002). المدرسة الذكية، عمان: مركز الكتاب الأردني.
- دوّاني، كمال. (2003). الإشراف التربوي، مفاهيم وآفاق، ط1، عمان، منشورات الجامعة الأردنية.
- الزبيدي، سلمان.(1988). اتجاهات في تربية الطفل، عمان: دار أنس للنشر والتوزيع.
- السنبل، عبد العزيز.(2004). "التربية والتعليم في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين"، دمشق: وزارة الثقافة.
- الشريدة، هيام.(2004). "الأنماط القيادية لمديري الإدارة في وزارة التربية والتعليم وتأثيراتها في التغيير التربوي من منظور رؤساء الأقسام". مجلة اتحاد الجامعات العربية، (43)، 227-269.
- صالح، أمجد.(2001). "أهمية دور مدير المدرسة الثانوية في مواجهة الاحتياجات التربوية للمدرسة". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، إربد.
- الصالح، بدر.(2003). مستقبل تقنية التعليم ودورها في إحداث التغيير النوعي في طرق التعليم والتعلم، الرياض: مركز بحوث كلية التربية.

- الطعاني، حسن.(1999). دراسة ميدانية لبناء برنامج تدريبي لمديري المدارس في ضوء مهماتهم المطلوبة. مجلة مركز البحوث التربوية، (15)، 107-130.
- عابدين، محمد.(2001). الإدارة المدرسية الحديثة، ط1، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- عبد الدايم، عبد الله.(2000). معالم التربية المستقبلية في البلاد العربية. قضايا استراتيجية،(1) آذار،دمشق: المركز العربي للدراسات الاستراتيجية.
- العبد اللطيف، عبد الحليم.(1995). مدير المدرسة: صفاته وسماته. الرياض: دار الكتاب السعودي.
- عرار، خالد.(2007). القيادة التربوية بين الرؤية والتغيير، ط1، فلسطين: مركز مسار.
- عماد الدين، منى.(1997). معلم المستقبل من منظور أردني. رسالة المعلم. 38، (4)، 42-50.
- عماد الدين، منى.(2002). "تقويم فاعلية برنامج تطوير الإدارة المدرسية في إعداد مدير المدرسة في الأردن لقيادة التغيير". رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
- عماد الدين، منى.(2003). إعداد مدير المدرسة لقيادة التغيير، ط1، عمان: مركز الكتاب الأكاديمي.
- العميان، محمود.(2002). السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال، ط1، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- العلاق، بشير.(1998). مبادئ الإدارة، عمان: دار اليازوري العلمية.
- العمائرة، محمد.(1999). مبادئ الإدارة المدرسية، ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عويدات، عبد الله.(1999). إعداد الطالب لمواجهة القرن الحادي والعشرين، عمان: مؤسسة عبد الحميد شومان.
- الغيلاني، صلاح.(2005). "إدارة التغيير في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان من وجهة نظر العاملين بديوان عام الوزارة". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.
- القريوتي، محمد.(2000). السلوك التنظيمي، دراسة السلوك الإنساني الفردي والجماعي في المنظمات المختلفة، ط3، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- القريوتي، محمد.(2003). السلوك التنظيمي، ط4، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

- القسوس، ابتسام.(2004). "خصائص التغيير التربوي في مجالي الإدارة والإشراف التربوي في الأردن في الفترة ما بين (1987-2002) ومدى إدراك القيادات الإدارية لها/ بناء أنموذج للتطوير". رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.
- كاربنتر، جون.(2001). مدير المدرسة ودوره في تطوير التعليم.(عبدالله شحاته، مترجم)، القاهرة: إيتراك للنشر والتوزيع.
- اللوزي، موسى.(1998). "اتجاهات العاملين في المؤسسات الحكومية الأردنية نحو إدارة التغيير". مجلة دراسات العلوم الإدارية، 25، (2)، 338-356.
- محمود، خضير.(2002). السلوك التنظيمي، ط2، عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- المرايات، أمل.(2005). "مدى تطبيق القادة التربويين في محافظة الطفيلة لاستراتيجيات التغيير من وجهة نظرهم". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك.
- مساد، عمر.(2005). الإدارة التعليمية، ط1، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- المغربي، كامل.(2004). السلوك التنظيمي، مفاهيم وأسس سلوك الفرد والجماعة في التنظيم، ط3، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- موسى، محمد.(2003). التربية وقضايا المجتمع المعاصر، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- المومني، فايزة.(1995). "دور مدير المدرسة الثانوية في التغيير الاجتماعي من وجهة نظر: المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين في مديريات التربية والتعليم في مناطق: عجلون، جرش، إربد". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، إربد.
- المومني، فايزة.(2004). "العلاقة بين التوجهات نحو استخدام تكنولوجيا المعلومات والتوجهات نحو إدارة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن من وجهة نظر المديرين والمعلمين فيها". رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.
- مياس، أحمد.(1996). "الكفايات القيادية لمدير المدرسة الثانوية كما يتصورها القادة التربويين ومدارس الثانوية في المفرق". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد: الأردن.
- النجوم، اسماعيل وبلو، صالح ونعيش، جهاد وجبر، سميح وحرش، ريم.(2006). قيادة التغيير التربوي دليل المدرب والمدير، ط1، رام الله: المورد.
- وزارة التربية والتعليم العالي. (1999-2000). تطوير العملية التربوية، رام الله، فلسطين.

- وزارة التربية والتعليم العالي.(2001). تقويم فاعلية برنامج التطوير المدرسي الجيلين الأول والثاني من وجهة نظر المديرين والمعلمين وطلاب المدارس الحكومية في فلسطين، دراسة ميدانية تقييمية، رام الله، فلسطين.

- وزارة التربية والتعليم العالي.(2005-2000). الخطة الخمسية الأولى، رام الله: الإدارة العامة للتخطيط، رام الله، فلسطين.

- وزارة التربية والتعليم العالي.(2011-2007). الخطة الخمسية الثانية، رام الله: الإدارة العامة للتخطيط، رام الله، فلسطين.

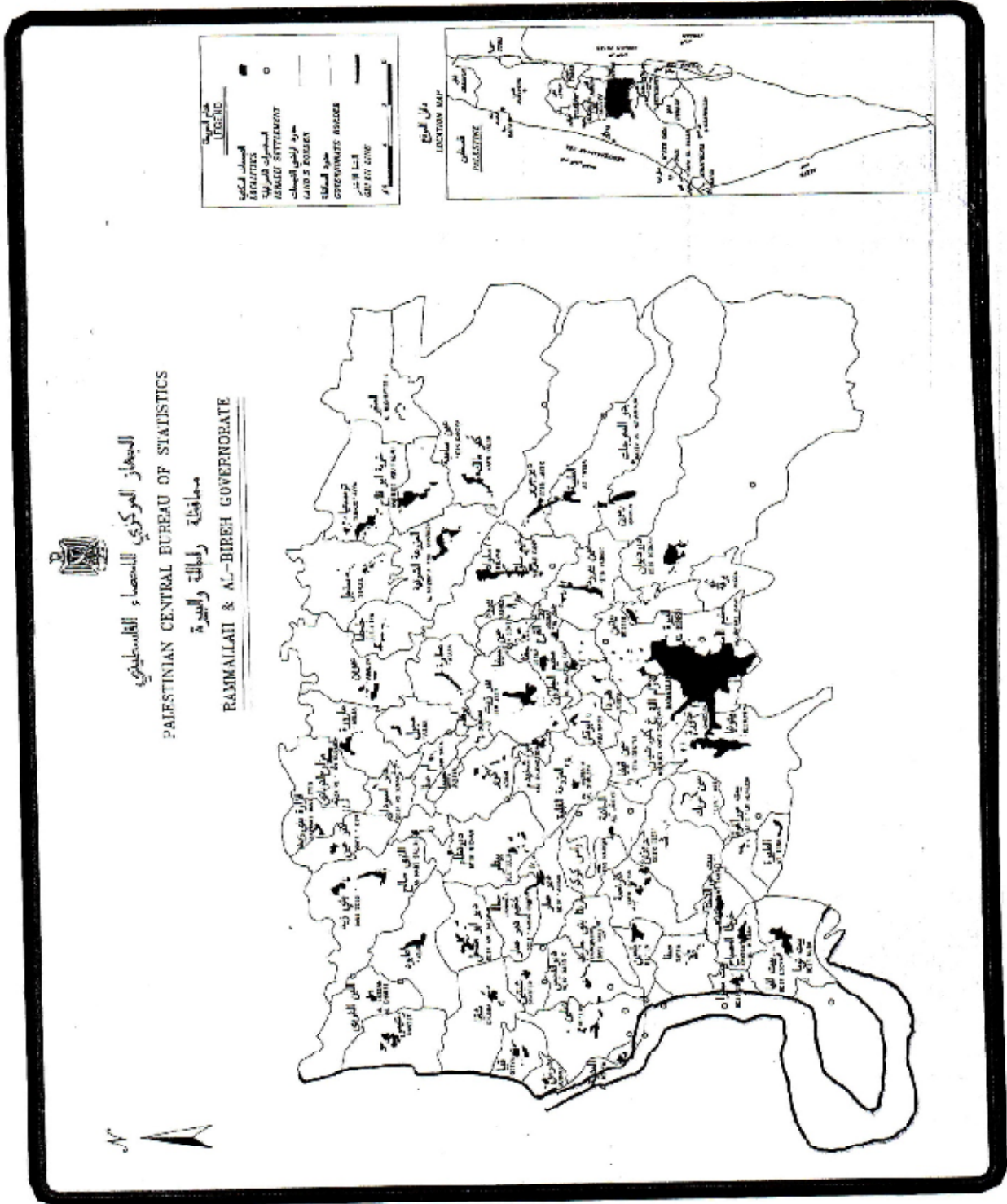
- الوسمي، فيصل.(2006). "درجة إسهام القادة التربويين في إدارة التغيير في المؤسسات التربوية في دولة الكويت". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.

- وصوص، ديمة.(2006). "درجة ممارسة إدارة التغيير لدى القادة الإداريين في مديريات التربية والتعليم التابعة لإقليم الشمال في الأردن والصعوبات التي تواجهها". رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.

- Altricher, H& Eliot, J. (2000). **Images of Educational Change**. Open university press Backingham , Philadelphia.
- Beredson, J. (2001).The school principal's role in teacher professional development. **Journal of In- service Education**. **26**(2), 385-401.
- Carroll, G. (2000). "**The phenomenon of making change in one rural school district in New York state**". Unpublished master dissertation, Columbia University-teachers collage.
- Chrocial, D& Field. D. (2003). Form critical success factors in to criteria for performance excellence, an organizational change strategy. **Journal of Industrial Technology**. **19** (4), 1-11.
- Dell, T& Peterson, K. (1999). **Shaping School Culture, the heart of leadership**. SanFrancisco: jossey- Bass.
- Edwards, P. (2000). "**The roles and responsibilities of an effective school principal**". An internship report, University of new Finland, Canada.
- Effinger, R. (2005). "**Reform in the preparation of educational leaders: partnership between a university and school district**". Unpublished master dissertation, New York, U.S.A.
- Fullan, M. (1993). **Change forces probing the depth of educational reform**. London: Falmer press.
- Fullan, M. (2001). **Leading in Culture of Change**. San Francisco: Jossey- Bass.
 - Fullinwider, R. (1986). **Civic education and traditional values**, philosophy and public policy. **6**, (3) 34-42.
- Guthrie, J& Reed, R. (1986). **Educational Administration and Policy: Effective leadership for American Education**. New Jersey: Englewood cliffs.

- Hooper, A & Potter, J. (2000). **Intelligent leadership**, 2nd Ed. Random house business books: London.
- Huen, Y. (2000). "**Transformational leadership and Hong Kong teacher's commitment to change**". Unpublished doctoral dissertation, university of Toronto, Canada.
- Huling, A & Leslie, S. (1985). **High school principals their role in guiding change**. Austin research and develop Manchester for teacher education. Texas University, ERIC. No: ED 271807.
- James, C & Jones, N. (2008). A case study of the mis-management of educational change: an interpretation from an affective standpoint. **Journal of education change**. **9** (1) 1-16.
- Kotter, J. (1995). Leading change: Why transformation efforts fail. **Harvard business review**. March- April, 95-67.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school Restruturing. **Educational Administration**. Quarterly, **30**(4),498-518.
- Lybick, Ch. (2000). "**The development of A self – renewing school culture principals leadership for change and stability in three case studies**". Unpublished doctoral dissertation, University of Washington state. U.S.A.
- McCoy, M. (1995). Leadership perspective for practice. **Paper presented at the annual meeting of the southwest educational research association**, Dallas: Texas.
- Owens, R.(1995). **Organizational Behavior in Education**. 5th Ed. Boston: Allan and Bacon.
- Qwen, R. (1989).**The Educational significant of the future administration** , ERIC No: ED 297851.
- Sergiovanni, T. (1995). **Value- added Leadership: How to get extra ordinary performance in school**. New York: Harcourt brace Jovanovich.

- Strojny & Margaret. (2002). "**A study that examines the changes in the roles and responsibilities of Massachusetts elementary school principals as a result of the education**", reform act of 1993, Boston college. DAI 62/12,p.4019.
- Talley, S & Hollinger, M.(1998). **School change model: basic principles for school reform in a bilingual context**. [http:// www.ed.gov/pubs/tools_for_schools.thtle.html](http://www.ed.gov/pubs/tools_for_schools.thtle.html), 12/5/2008.
- Tichy, N & Devanna, M. (1990). **The Transformational Leader**. 2nd Ed, Canada : John Wiley & sons.
- Voorhis, F & Sheldon, S. (2004). Principals' roles in the development of US programs of school, family and community partner ships. **International journal of educational research**. 14(1), 55-70.
- Washington, M & Hacker, M & Hacker, S. (2000). **Five components needed for successful change**. University of Iowa. U.S.A.
- Webster, E. (1994). **Voices in the hall: High school principals at work**, ERIC No: ED 381898.



فهرست المدن والقرى حسب الحروف الهجائية

أبو شخيدم 322	ترمسعيا 377	رافات 254	كفر نعمة 294
ام صفا 330	الجانية	الرام 226	كوبر 320
ابو فلاح	جفنا 323	سرنا	كفر عقب 259
برقة	جلجليا 368	سلواد 403	اللبن الغربي 292
البيرة 136	جيبيا 329	سنجل 366	مزارع النوباني
بيت ريما	الجيب 201	شقة 285	المزرعة الشرقية 400
بيت سيرا 278	جبع 260	صفا 269	المزرعة القبلية 313
بيت عور التحتا 231	خربثا الحارثية 244	الطيبة 268	المغير 377
بيت عور الفوقا 231	خربثا المصباح	عابود 352	المدية 290
بيتللو 356	خربة أبو فلاح	الطيبة 418	مخماس 257
بيتين 390	حزما 250	عارورة 375	النبي صالح 332
بيرزيت 310	دورا القرع 364	عبوين 384	النبي صموئيل 255
بدو 284	دير جريز 408	عجول 337	نعلين 280
بيتونيا	دير أبو مشعل 345	عين سينيا 365	يبرود
بيت اجزاص 22	دير دبوان 413	عين قينيا 299	
بيت اكسا 252	دير السودان 340	عين عريك	
بيت حنينا	دير عمار	عين يبرود 396	
بيت دقو 291	دير غسانة	عمواس	
بيت لقيا	دير نظام 343	عناتا 221	
بيت سوريك	دير ابزيع 358	قراوة بني زيد 334	
بيرنبالا 209	دير قديس 293	قبيبة 238	
بدرس 282	رام الله 76	قلندية	
بيت نوبا	راس كركر 360	قطنة ابو قش 244 - 319	
بيت اولا	رنتيس 355	كفر عين 333	
بلعين 295	رافات 254	كفر مالك 411	
بيت كنا 246			

ملحق 1.3: يبين جنس المديرين في المدارس التابعة لمديريات القدس و"رام الله والبيرة".

توزيع المدارس الثانوية في محافظة القدس للعام الدراسي 2007-2008

الرقم	اسم المدرسة	جنس المدير
1	الإقصى الشرعية للذكور	ذكر
2	الثانوية الشرعية للبنات	أنثى
3	حارمزي	ذكر
4	الكلية الأنطونية للذكور	ذكر
5	سيدة البيطار	أنثى
6	ثانوية نزامطيا للبنين	ذكر
7	ألفريد	ذكر
8	المطران الثانوية	ذكر
9	كلية سميدت	ذكر
10	دار الطفل العربي الثانوية	ذكر
11	الكلية الإبراهيمية	أنثى
12	الإيمان الثانوية للبنات	أنثى
13	الإيمان الثانوية للبنين	ذكر
14	الفرقان الإسلامية للبنات (أ)	أنثى
15	القدس الأمريكية	ذكر
16	بروج إنترناشيونال للبنات	أنثى
17	الزهراء الوردية	ذكر
18	دار المعرفة	ذكر
19	المستقبل الأهلية للبنات	ذكر
20	الأقصى الإسلامية الثانوية	أنثى
21	الإمامة الثانوية	ذكر
22	الشابات المسلمات الثانوية	أنثى
23	الشيخ سعد الثانوية للبنات	أنثى
24	الفداء اللاجئة الثانوية الشاملة	أنثى
25	النظامية الثانوية	أنثى
26	بنات أبو بكر الصديق	أنثى
27	بنات النظامية الثانوية	أنثى
28	دار الأيتام الإسلامية الثانوية	ذكر
29	دار الفداء اللاجئة الثانوية	أنثى
30	ذكور عمر بن الخطاب	ذكر
31	ذكور الشيخ سعد الثانوية	ذكر

توزيع المدارس في شواحي القدس للعام الدراسي 2007-2008

الترتيب	اسم المدرسة	جنس المدير
1	ذكور الزمان الثانوية	ذكر
2	ذكور ليلك حاري الثانوية	ذكر
3	ذكور بيت عمان الثانوية	ذكر
4	ذكور حرم الثانوية	ذكر
5	ذكور صفا الثانوية	ذكر
6	ذكور أبو عيسى الثانوية	ذكر
7	ذكور مسقط الثانوية	أنثى
8	ذكور بيت الكفا الثانوية	ذكر
9	ذكور بيت حوريت الثانوية	ذكر
10	ذكور جمع الثانوية	ذكر
11	ذكور المدرسة الشرقية الثانوية	ذكر
12	ذكور بيت دار الثانوية	ذكر
13	ذكور حسان الثانوية	ذكر
14	بنات بيت حبيبة الثانوية	أنثى
15	بنات أبو نبلا الثانوية	أنثى
16	بنات عتقا الثانوية	أنثى
17	بنات الزمان الثانوية	أنثى
18	بنات قطعة الزمان الثانوية	أنثى
19	بنات الأمانة الثانوية	أنثى
20	بنات أبو عيسى الثانوية	أنثى
21	بنات الجزيرة الثانوية	أنثى
22	بنات جمع الثانوية	أنثى
23	بنات حرم الثانوية	أنثى
24	بنات حسان الثانوية	أنثى
25	بنات المدرسة الشرقية الثانوية	أنثى
26	ذكور شهداء غزة الثانوية	ذكر
27	بنات القبية الثانوية	أنثى
28	ذكور حبيب الثانوية	ذكر
29	بنات بيت الكفا الثانوية	أنثى
30	معلمين أبو نبلا	ذكر
31	لتعليم العربي	ذكر
32	دار الأيتام الإسلامية لصناعة	ذكر
33	أكتادب التوزيع	أنثى

توزيع المدارس الثانوية في محافظة رام الله والبيرة في العام الدراسي 2008/2007

الرقم	اسم المدرسة	الجهة المخرقة	العنوان	جنس المدرسة	الذي صفا	اعلى صفا
1	فوسل الحسيني الأساسية المختلطة	الحكومة	رام الله	انثى	خامس اساسي	ثاني اثنى
2	بنات ملواد الثانوية	الحكومة	ملواد	انثى	سابع اساسي	ثاني اثنى
3	بنات بنت الاوزر الثانوية	الحكومة	البيرة	انثى	سابع اساسي	ثاني اثنى
4	بنات رام الله الثانوية	الحكومة	رام الله	انثى	عاشر اساسي	ثاني تجاري
5	بنات البيرة الثانوية	الحكومة	البيرة	انثى	اول علمي	ثاني اثنى
6	بنات دير نيران الثانوية	الحكومة	دير نيران	انثى	خامس اساسي	ثاني اثنى
7	بنات قاسم الريساري الثانوية	الحكومة	بني زيت	انثى	اول اساسي	ثاني اثنى
8	بنات اماجدة وسيلة الثانوية	الحكومة	بني زيت	انثى	عاشر اساسي	ثاني اثنى
9	بنات عزيز شاهين الثانوية	الحكومة	رام الله	انثى	خامس اساسي	ثاني اثنى
10	ذكور رام الله الثانوية	الحكومة	رام الله	ذكر	اول اثنى	ثاني اثنى
11	بشير ثيرعولي الثانوية المختلطة	الحكومة	بني زيت	ذكر	سابع اساسي	ثاني اثنى
12	دير نيران الثانوية المختلطة	الحكومة	دير نيران	مختلطة	سابع اساسي	ثاني اثنى
13	ذكور سلواد الثانوية	الحكومة	سلواد	ذكر	سابع اساسي	ثاني اثنى
14	ذكور الامير حسن الثانوية	الحكومة	بني زيت	ذكر	تاسع اساسي	ثاني اثنى
15	بنات بيتونيا الثانوية	الحكومة	بيتونيا	انثى	تاسع اساسي	ثاني اثنى
16	ذكور الهائسية الثانوية	الحكومة	البيرة	ذكر	تاسع اساسي	ثاني علمي
17	ذكور بيتونيا الثانوية	الحكومة	بيتونيا	ذكر	سابع اساسي	ثاني اثنى
18	ذكور دير ديوان الثانوية الصناعية	الحكومة	دير نيران	ذكر	اول صفائي	ثاني صفائي
19	سبعة حليل الاسمية لمختلطة	الحكومة	البيرة	مختلطة	اول اساسي	ثاني اثنى
20	المدرسة الاسيانية الثانوية	الحكومة	البيرة	انثى	خامس اساسي	ثاني اثنى
21	بنات جنوبين الثانوية	الحكومة	جنوبين	انثى	خامس اساسي	ثاني اثنى
22	بنات دير ابو مشعل الثانوية	الحكومة	دير ابو مشعل	انثى	اول اساسي	ثاني اثنى
23	بنات قبا الثانوية	الحكومة	قبة	انثى	سابع اساسي	ثاني اثنى
24	بنات دير السردان الثانوية	الحكومة	دير السردان	انثى	اول اساسي	ثاني اثنى
25	بنات ترمسما الثانوية	الحكومة	كركسما	انثى	اول اساسي	ثاني اثنى
26	بنات كفر نعمة الثانوية	الحكومة	كفر نعمة	انثى	اول اساسي	ثاني اثنى
27	بنات خربثا المصباح الثانوية	الحكومة	خربثا المصباح	انثى	سابع اساسي	ثاني اثنى
28	بنات بقين الثانوية	الحكومة	بقين	انثى	اول اساسي	ثاني اثنى
29	بنات نعاين الثانوية	الحكومة	نعاين	انثى	اول اساسي	ثاني اثنى
30	بنات ابو فلاح الثانوية	الحكومة	خربثا ابو فلاح	انثى	اول اساسي	ثاني اثنى
31	ذكور قرارة وكفر عين الثانوية	الحكومة	قرارة بني زيت	مختلطة	خامس اساسي	ثاني اثنى
32	بنات بيت نقبا الثانوية	الحكومة	بيت نقبا	انثى	سابع اساسي	ثاني اثنى
33	بنات العنبر الثانوية	الحكومة	العنبر	انثى	اول اساسي	ثاني اثنى
34	الامراء بنات سنجل الثانوية	الحكومة	سنجل	انثى	خامس اساسي	ثاني اثنى
35	بنات صفارة الثانوية	الحكومة	صفارة	انثى	اول اساسي	ثاني اثنى
36	بنات بيت سيرا الثانوية	الحكومة	بيت سيرا	انثى	اول اساسي	ثاني اثنى
37	بنات خربثا بني حارث الثانوية	الحكومة	خربثا بني حارث	انثى	اول اساسي	ثاني اثنى
38	بنات رمون الثانوية	الحكومة	رمون	انثى	اول اساسي	ثاني اثنى
39	بنات عين بربود الثانوية	الحكومة	عين بربود	انثى	خامس اساسي	ثاني اثنى
40	بنات كفر مالك الثانوية	الحكومة	كفر مالك	انثى	اول اساسي	ثاني اثنى
41	بنات كوير الثانوية	الحكومة	كوير	انثى	سابع اساسي	ثاني اثنى
42	بنات المزرعة القبلية الثانوية	الحكومة	المزرعة القبلية	انثى	رابع اساسي	ثاني اثنى

توزيع المدارس الثانوية في محافظة رام الله والبيرة في العام الدراسي 2008/2007

الرقم	اسم المدرسة	تجهة المشرف	العنوان	جنس المدرسة	الرتبة	الصف
43	بنات نظيرة الثانوية	الحكومة	نظيرة	مختلطة	أول أساسي	ثاني أدبي
44	بنات شقيا الثانوية	الحكومة	شقيا	انثى	أول أساسي	ثاني أدبي
45	بنات مزارع النوباني وعاروره الثانوية	الحكومة	مزارع النوباني	انثى	خامس أساسي	ثاني أدبي
46	حميدي البرغوثي الثانوية لمختلطة	الحكومة	عناود	مختلطة	أول أساسي	ثاني أدبي
47	كفر عين الثانوية لمختلطة	الحكومة	كفر عين	مختلطة	أول أساسي	ثاني أدبي
48	اللين العربي الثانوية لمختلطة	الحكومة	اللين العربي	مختلطة	أول أساسي	ثاني أدبي
49	بنات براق الثانوية	الحكومة	براق	انثى	خامس أساسي	ثاني أدبي
50	نكور دير جرير الثانوية	الحكومة	دير جرير	ذكر	ثامن أساسي	ثاني أدبي
51	حويين الثانوية لمختلطة	الحكومة	حويين	مختلطة	خامس أساسي	ثاني أدبي
52	بلمين الثانوية لمختلطة	الحكومة	بلمين	مختلطة	أول أساسي	ثاني أدبي
53	نكور كفر نعمة الثانوية	الحكومة	كفر نعمة	مختلطة	أول أساسي	ثاني أدبي
54	نكور كفر مالك الثانوية	الحكومة	كفر مالك	ذكر	أول أساسي	ثاني أدبي
55	نكور قيا الثانوية	الحكومة	قيه	ذكر	رابع أساسي	ثاني أدبي
56	دير نظام الثانوية لمختلطة	الحكومة	دير نظام	مختلطة	أول أساسي	ثاني أدبي
57	بيتلو الثانوية لمختلطة	الحكومة	بيتلو	مختلطة	أول أساسي	ثاني أدبي
58	نكور ترمسعا الثانوية	الحكومة	ترمسعا	ذكر	أول أساسي	ثاني أدبي
59	دير السودان الثانوية لمختلطة	الحكومة	دير السودان	ذكر	أول أساسي	ثاني أدبي
60	الطيرة بيت حور الفوق الأساسية لمختلطة	الحكومة	الطيرة	مختلطة	خامس أساسي	ثاني أدبي
61	نكور بينين الثانوية	الحكومة	بينين	ذكر	أول أساسي	ثاني أدبي
62	نكور سنحل الثانوية	الحكومة	سنحل	ذكر	خامس أساسي	ثاني أدبي
63	رنتيس الثانوية لمختلطة	الحكومة	رنتيس	ذكر	أول أساسي	ثاني أدبي
64	نكور خريفا بني حارث الثانوية	الحكومة	خريفا بني حارث	مختلطة	أول أساسي	ثاني أدبي
65	حجون الثانوية لمختلطة	الحكومة	حجون	مختلطة	أول أساسي	ثاني أدبي
66	بنات دير جرير الثانوية	الحكومة	دير جرير	انثى	أول أساسي	ثاني أدبي
67	بنات رنتيس الثانوية	الحكومة	رنتيس	انثى	أول أساسي	ثاني أدبي
68	بنات صفا الثانوية	الحكومة	صفا	انثى	أول أساسي	ثاني أدبي
69	بنات دير ايزيع الثانوية	الحكومة	دير ايزيع	انثى	أول أساسي	ثاني أدبي
70	بنات قراوة الثانوية	الحكومة	قراوة بني زيد	انثى	أول أساسي	ثاني أدبي
71	نكور شقيا الثانوية	الحكومة	شقيا	ذكر	أول أساسي	ثاني أدبي
72	نكور مزارع النوباني وعاروره الثانوية	الحكومة	مزارع النوباني	مختلطة	سابع أساسي	ثاني أدبي
73	المزرعة القليلة الثانوية لمختلطة	الحكومة	المزرعة القليلة	ذكر	رابع أساسي	ثاني أدبي
74	ابو شخيم الثانوية لمختلطة	الحكومة	لزيوتنة	مختلطة	أول أساسي	ثاني أدبي
75	نكور كوير الثانوية	الحكومة	كوير	ذكر	رابع أساسي	ثاني أدبي
76	نكور عناود الثانوية	الحكومة	عناود	مختلطة	سابع أساسي	ثاني أدبي
77	نكور عين بيرود الثانوية	الحكومة	عين بيرود	ذكر	رابع أساسي	ثاني أدبي
78	نكور خريفا المصباح الثانوية	الحكومة	خريفا المصباح	ذكر	أول أساسي	ثاني أدبي
79	نكور اتحاد صفا الثانوية	الحكومة	صفا	ذكر	تاسع أساسي	ثاني أدبي
80	بدرس الثانوية لمختلطة	الحكومة	بدرس	مختلطة	خامس أساسي	ثاني أدبي
81	دير ايزيع الثانوية لمختلطة	الحكومة	دير ايزيع	ذكر	أول أساسي	ثاني أدبي
82	نكور نعلين الثانوية	الحكومة	نعلين	ذكر	أول أساسي	أول تجازي
83	نكور ابو فلاح الثانوية	الحكومة	خريفا أبو فلاح	ذكر	خامس أساسي	ثاني أدبي
84	نكور دير ابو مشعل الثانوية	الحكومة	دير أبو مشعل	ذكر	أول أساسي	ثاني أدبي

توزيع المدارس الثانوية في محافظة رام الله والبيرة في العام الدراسي 2008/2007

الرقم	اسم المدرسة	الجهة المشرفة	العنوان	جنس المدرسة	انسي صف	اعلى صف
85	ذكور بيت آليا الثانوية	الحكومة	بيت لقيا	ذكر	ثامن أساسي	ثاني ائني
88	شبكة الأساسية المختلطة	الحكومة	شبيكن	مختلطة	اول أساسي	اول ائني
87	إتحاد الجالية رام كركر الثانوية المختلطة	الحكومة	رام كركر	مختلطة	خامس أساسي	ثاني ائني
88	دير قيس الثانوية المختلطة	الحكومة	دير قيس	مختلطة	اول أساسي	ثاني ائني
89	دورا الفرع الأساسية المختلطة	الحكومة	دورا الفرع	مختلطة	اول أساسي	اول ائني
90	دير عمار الثانوية المختلطة	الحكومة	دير عمار	مختلطة	سابع أساسي	ثاني ائني
91	الشيخ محمد الشامي الثانوية للبنات	الحكومة	بيت حور الخطا	انثى	ثامن أساسي	ثاني ائني
92	جملة الثانوية المختلطة	الحكومة	جمالا	مختلطة	خامس أساسي	ثاني ائني
93	بنات الشيخة فائمه بنت مبارك الثانوية	الحكومة	العزرة الشرقية	انثى	سابع أساسي	ثاني ائني
94	ذكور دورا الفرع الثانوية	الحكومة	دورا الفرع	ذكر	خامس أساسي	ثاني ائني
95	سعد بن راشد آل مكتوم الثانوية للبنين	الحكومة	العزرة الشرقية	ذكر	سابع أساسي	ثاني ائني
96	بنات الحزبون الثانوية	الحكومة	مخيم الحزبون	انثى	عشر أساسي	ثاني ائني
97	ثانوية البيرة الشرعية	خاصة	رام الله	ذكر	سابع أساسي	ثاني ائني
98	الإسلامية الثانوية للبنات	خاصة	البيرة	مختلطة	اول أساسي	ثاني علمي
99	الانجيلية الاسقفية العربية	خاصة	رام الله	مختلطة	اول أساسي	ثاني ائني
100	كلية الاحياء الثانوية	خاصة	رام الله	مختلطة	اول أساسي	ثاني ائني
101	سيدة البشارة للروم الكاثوليك	خاصة	رام الله	مختلطة	اول أساسي	ثاني ائني
102	راهبات ماريوسف الثانوية	خاصة	رام الله	مختلطة	اول أساسي	ثاني ائني
103	سان جورج الاساسيه	خاصة	رام الله	مختلطة	اول أساسي	ثاني ائني
104	مدرسة البطريركية اللاتينية / بير زيت	خاصة	بير زيت	مختلطة	اول أساسي	اول ائني
105	مدرسة الفرندل للصبيان	خاصة	البيرة	مختلطة	سابع أساسي	ثاني ائني
106	أرجاء الانجيلية اللوثرية	خاصة	رام الله	مختلطة	اول أساسي	ثاني ائني
107	لروم الارثوذكس الثانوية الطبية	خاصة	الطينة	مختلطة	اول أساسي	ثاني ائني
108	لائين الطبيه الثانوية	خاصة	البيرة	مختلطة	اول أساسي	اول ائني
109	مدارس مستقل	خاصة	رام الله	مختلطة	اول أساسي	اول تجاري
110	دار العلوم	خاصة	رام الله	مختلطة	ثاني ائني	ثاني ائني
111	الاردنية الثانوية (الأكاديمية المسكونية)	خاصة	البيرة	مختلطة	اول أساسي	ثاني علمي
112	الإسلامية الثانوية للبنين	خاصة	البيرة	ذكر	ثالث أساسي	ثاني علمي
113	التجاح الثانوية للبنات	خاصة	البيرة	مختلطة	اول أساسي	ثاني تجاري
114	أجنان	خاصة	رام الله	مختلطة	اول أساسي	ثاني علمي
115	نور الهدى أ	خاصة	بيكوثيا	ذكر	ثاني أساسي	ثاني علمي
116	نور الهدى ب	خاصة	بيكوثيا	انثى	اول أساسي	ثاني علمي

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي الكريم

أختي الكريمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية من جامعة القدس، تقوم الباحثة بدراسة حول (الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي من وجهة نظر الإداريين التربويين في محافظتي القدس و"رام الله والبيرة") ولقد صممت هذه الاستبانة لتحقيق هذا الغرض علماً بأن هذه الاستبانة تتكون من جزئين:

الجزء الأول ويتضمن معلومات عامة، والجزء الثاني يتكون من (42) فقرة تتعلق (بالدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي من وجهة نظر الإداريين التربويين في محافظتي القدس و"رام الله والبيرة").

لذا أرجو التكرم بالإجابة بوضع إشارة (X) في المربع الخاص وكما تراه مناسباً، علماً بأن التدرج الخاص في الإجابة (بدرجة موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، راجية تعاونكم علماً بأن هذه المعلومات ستعامل بسرية تامة ولن تستخدم إلا لغايات البحث العلمي.

واقبلوا فائق الاحترام

الجزء الأول:

معلومات عامة:

- | | | | |
|-----------------------------|---|--|---|
| 1) الجنس: | <input type="checkbox"/> ذكر | <input type="checkbox"/> أنثى | |
| 2) المؤهل العلمي: | <input type="checkbox"/> بكالوريوس | <input type="checkbox"/> بكالوريوس + دبلوم | <input type="checkbox"/> ماجستير فأعلى |
| 3) سنوات الخبرة: | <input type="checkbox"/> أقل من 5 سنوات | <input type="checkbox"/> (5-10) سنوات | <input type="checkbox"/> أكثر من 10 سنوات |
| 4) المسمى الوظيفي: | <input type="checkbox"/> مدير مدرسة | <input type="checkbox"/> رئيس قسم | <input type="checkbox"/> مشرف تربوي |
| 5) مديرية التربية والتعليم: | <input type="checkbox"/> القدس الشريف | <input type="checkbox"/> ضواحي القدس | <input type="checkbox"/> رام الله والبيرة |

الباحثة: خضرة إبراهيم علي

جامعة القدس

الجزء الثاني:

المجال الأول: العاملون

درجة الموافقة					أرى أنه يتوقع من المدير القيام بـ:	الرقم
موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة		
					رفع كفاءة المعلمين والطواقم الإداري في ظل الرؤية المدرسية.	1
					بناء خطة عمل لتعزيز التنمية المهنية المستدامة لجميع العاملين.	2
					توجيه العاملين إلى الطرق الحديثة لتحقيق أهداف المدرسة.	3
					تسهيل عقد دورات وورشات عمل لتحسين نوعية التعليم لدى المعلمين.	4
					تفعيل استخدام التكنولوجيا الحديثة في التواصل بين "عناصر العملية التربوية".	5
					تنوع أدوات تقييم أداء العاملين.	6
					مناقشة الأساليب الصحيحة مع العاملين لتنفيذ التغييرات المنشودة.	7
					إقناع العاملين بأن التغيير ضرورة للتعلم الدائم.	8
					تقديم حوافز معنوية لزيادة دافعية العاملين في المدرسة.	9

المجال الثاني: التعليم والتعلم

درجة الموافقة					أرى أنه يتوقع من المدير القيام بـ:	الرقم
غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة		
					إدخال توجهات جديدة في التعليم والتعلم.	10
					تحديد احتياجات تنفيذ المنهاج.	11
					إجراء دراسات تقييمية للمنهاج.	12
					حث المعلمين على القيام بأبحاث إجرائية لتطوير المنهاج والعملية التعليمية ككل.	13
					تنظيم النشاطات والرحلات العلمية والترويحية التي تخدم المنهاج.	14
					تهيئة الجو المدرسي لتنفيذ الأنشطة الصفية والغير صفية التي تحقق أهداف المنهاج.	15
					تعزيز دافعية الطلبة لرفع مستوى تحصيلهم وأدائهم.	16
					توجيه المعلمين لربط الخبرات النظرية للطلبة بالحياة العملية.	17
					اختيار الكتب المدرسية بناءً على الخطوط العامة للمنهاج.	18
					توفير البيئة التعليمية المناسبة للتعليم والتعلم.	19
					عقد لقاءات مع الطلبة للتعرف على تطلعاتهم ومشاكلهم.	20
					تزويد المكتبة بأحدث الإصدارات العلمية والأدبية.	21
					الاشتراك مع المعلمين في وضع خطط علاجية لمشكلات تعلم الطلبة.	22
					تسهيل عقد الندوات الثقافية والفكرية في المدرسة.	23

المجال الثالث: الثقافة المدرسية

درجة الموافقة					أرى أنه يتوقع من المدير القيام بـ:	الرقم
غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة		
					التأكيد على احترام قدسية مهنة التعليم.	24
					نشر مفهومي الإبداع والتميز بين العاملين.	25
					تعزيز القيم الإيجابية في التعامل.	26
					تشجيع العمل بروح الفريق.	27
					التعامل مع الطالب باعتباره محوراً للعملية التعليمية.	28
					تعديل الاتجاهات السلبية لدى العاملين في المدرسة.	29
					نشر أجواء الثقة والتفاهم بين العاملين.	30
					تشجيع الأخذ بالتجريب وعدم الخوف من الوقوع في الخطأ.	31
					نشر مفهوم المساءلة في العمل التربوي.	32

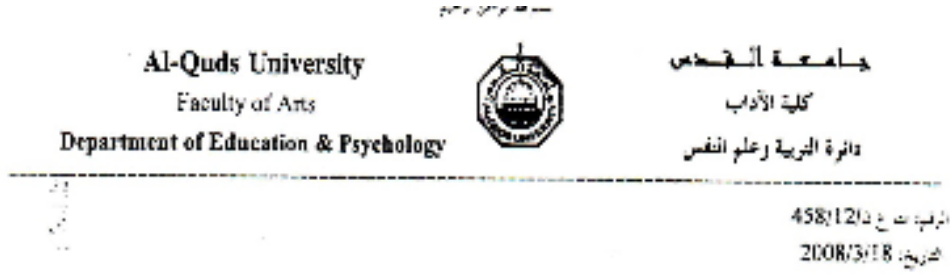
المجال الرابع: تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي

درجة الموافقة					أرى أنه يتوقع من المدير القيام بـ:	الرقم
موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة		
					تفعيل دور مجالس أولياء الأمور في متابعة تحصيل الطلبة.	33
					إشراك المهتمين والمختصين من المجتمع في رسم الخطة التطويرية "الاستراتيجية" للمدرسة.	34
					التعاون مع قطاعات المجتمع المحلي للتغلب على المشكلات التعليمية والاجتماعية والسلوكية لدى الطلاب.	35
					تسهيل استخدام المرافق المدرسية من قبل مؤسسات المجتمع.	36
					جعل المدرسة مركزاً لتطوير المجتمع المحلي.	37
					تشكيل مجالس التطوير التربوي.	38
					تعزيز الدور التكاملي مع المجتمع المحلي.	39
					تشجيع أفراد المجتمع المحلي على المشاركة في الأنشطة المدرسية المتنوعة.	40
					إيصال رؤية المدرسة إلى المجتمع المحلي.	41
					تشجيع أولياء الأمور على مساعدة أبنائهم بتوفير أجهزة الحاسوب وتوظيف استخدامها في التعليم.	42

ملحق 3.3 : قائمة بأسماء المحكمين.

الرقم	الاسم	مكان العمل
1	أ.د. أحمد فهيم جبر	جامعة القدس
2	د. محمد عابدين	جامعة القدس
3	د. محمود أبو سمرة	جامعة القدس
4	د. غسان سرحان	جامعة القدس
5	د. عفيف زيدان	جامعة القدس
6	د. محسن عدس	جامعة القدس
7	د. محمد أمين القضاة	جامعة مؤتة
8	د. خالد عرار	كلية بيت بيرل/حيفا
9	د. ميسون التميمي	جامعة الخليل
10	أ. صادق الخضور	وزارة التربية والتعليم
11	أ. أماني هوانش	وزارة التربية والتعليم
12	أ. وليد إحشيش	وزارة التربية والتعليم
13	أ. وحيد جبران	وكالة الغوث

ملحق 4.3: يبين رسالة قسم التربية في جامعة القدس إلى معالي وزيرة التربية والتعليم العالي في فلسطين.



معالي وزيرة التربية والتعليم العالي المحترمة
رام الله

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،
تقوم الطالبة: خضرة إبراهيم موسى علي ورقصا الجامعي (20611468)، بدراسة تتعلق برسالة ماجستير،
بفنون

* تدور مدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي من وجهة نظر لقادة التربويين في محافظتي
القدس ورام الله *

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

شاكرين لكم حسن تعاونكم

والله الموفق



رئيس دائرة التربية وعلم النفس

ملحق 5.3: يبين الإذن الرسمي من وزارة التربية والتعليم لتوزيع أداة الدراسة على مجتمع الدراسة.



ترقم : و/ت/ ٢٧/٢٣/٢٠٠٨

تاريخ: 29/3/2008م

الموافق: 17/3/1429هـ

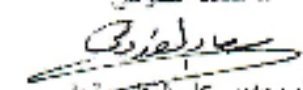
السيد د. غسان سرحان المحترم
رئيس دائرة التربية وعلم النفس/ جامعة القدس
تحية طيبة وبعد،،،

الموضوع: الدراسة الميدانية

الإشارة كتايكم رقم ت ع ن/ 458/12 بتاريخ 18/3/2008م

لا سارع من قيام الطالبة " خندرة إبراهيم موسى علي " بإجراء دراستها الميدانية بعنوان " دور مدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي من وجهة نظر الفاعلة التربويين في محافظتي القدس ورام الله " ، وبوزيع الإستبلة المعدة لهذه الغاية على مديري المدارس والمدرسات التربويين في مديريات رام الله والبيروا، ضواحي القدس والقدس)؛ وذلك بعد التنسيق المسبق مع مديري التربية والتعليم في المديريات المذكورة ؛ على أن لا يؤثر ذلك على سير العملية التعليمية .

مع الاحترام،،،

أ. سعاد القدوس

نائب مدير عام التعليم - القدس



نسخة/ السيد وكيل المساعد لشؤون الإدارة وإقامة المحترم
نسخة/ السيد مدير التربية والتنظيم/ رام الله والبيروا المحترم
نسخة/ السيد مدير التربية والتعليم/ القدس المحترم
نسخة/ السيد مدير التربية والتعليم/ ضواحي القدس المحترم
لرجاء تسهيل المهمة

/ نسخة / الملف
تاريخ

ملحق 1.4: يبين نتائج اختبار (LSD) للمقارنات الثنائية للفروق حول الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي من وجهة نظر الإداريين التربويين في محافظتي القدس و"رام الله والبيرة" وفقاً لتغيير المسمى الوظيفي.

المجال	المسمى الوظيفي	مدير مدرسة	رئيس قسم	مشرف تربوي
العاملون	مدير مدرسة		*0.003	*0.001
	رئيس قسم	*0.003		0.550
	مشرف تربوي	*0.001	0.550	
التعليم والتعلم	مدير مدرسة		*0.000	*0.037
	رئيس قسم	*0.000		*0.001
	مشرف تربوي	*0.037	*0.001	
الثقافة المدرسية	مدير مدرسة		*0.000	*0.006
	رئيس قسم	*0.000		*0.017
	مشرف تربوي	*0.006	*0.017	
تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي	مدير مدرسة		*0.006	0.727
	رئيس قسم	*0.006		*0.016
	مشرف تربوي	0.727	*0.016	
الدرجة الكلية	مدير مدرسة		*0.000	*0.020
	رئيس قسم	*0.000		*0.014
	مشرف تربوي	*0.020	*0.014	

رقم الصفحة	عنوان الجدول	الرقم
53	توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الجنس والمسمى الوظيفي والمديرية ...	1.3
54	توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.....	2.3
55	الاستبانات الموزعة والمستردة والمستبعدة.....	3.3
	يبين نتائج معامل ارتباط بيرسون لمصفوفة ارتباط فقرات أداة الدراسة	4.3
57	مع الدرجة الكلية.....	
58	نتائج معادلة ثبات كرونباخ ألفا لمجالات الدراسة.....	5.3
62	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المديرين على مجالات الدراسة والدرجة الكلية مرتبة تنازلياً.....	1.4
63	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المديرين في مجال العاملين مرتبة تنازلياً.....	2.4
64	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المديرين في مجال التعليم والتعلم مرتبة تنازلياً.....	3.4
65	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المديرين في مجال الثقافة المدرسية مرتبة تنازلياً.....	4.4
66	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المديرين في مجال تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي مرتبة تنازلياً.....	5.4
67	الفقرات العشرة ذات المتوسطات الحسابية الأدنى من وجهة نظر المديرين على جميع مجالات الدراسة مرتبة تصاعدياً حسب قيمة المتوسط الحسابي.....	6.4
68	الفقرات العشرة ذات المتوسطات الحسابية الأعلى من وجهة نظر المديرين على جميع مجالات الدراسة مرتبة تنازلياً حسب قيمة المتوسط الحسابي.....	7.4
69	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المشرفين التربويين على مجالات الدراسة والدرجة الكلية مرتبة تنازلياً.....	8.4

الرقم	عنوان الجدول	رقم الصفحة
9.4-أ	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المشرفين التربويين في مجال العاملين مرتبة تنازلياً.....	69
9.4-ب	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المشرفين التربويين في مجال العاملين مرتبة تنازلياً.....	70
10.4-أ	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المشرفين التربويين في مجال التعليم والتعلم مرتبة تنازلياً.....	70
10.4-ب	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المشرفين التربويين في مجال التعليم والتعلم مرتبة تنازلياً.....	71
11.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المشرفين التربويين في مجال الثقافة المدرسية مرتبة تنازلياً.....	72
12.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المشرفين التربويين في مجال تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي مرتبة تنازلياً.....	73
13.4-أ	الفقرات العشرة ذات المتوسطات الحسابية الأدنى من وجهة نظر المشرفين التربويين على جميع مجالات الدراسة مرتبة تصاعدياً حسب قيمة المتوسط الحسابي.	73
13.4-ب	الفقرات العشرة ذات المتوسطات الحسابية الأدنى من وجهة نظر المشرفين التربويين على جميع مجالات الدراسة مرتبة تصاعدياً حسب قيمة المتوسط الحسابي.	74
14.4-أ	الفقرات العشرة ذات المتوسطات الحسابية الأعلى من وجهة نظر المشرفين التربويين على جميع مجالات الدراسة مرتبة تنازلياً حسب قيمة المتوسط الحسابي.	74
14.4-ب	الفقرات العشرة ذات المتوسطات الحسابية الأعلى من وجهة نظر المشرفين التربويين على جميع مجالات الدراسة مرتبة تنازلياً حسب قيمة المتوسط الحسابي.	75
15.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات رؤساء الأقسام على مجالات الدراسة والدرجة الكلية مرتبة تنازلياً.....	75

الرقم	عنوان الجدول	رقم الصفحة
16.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات رؤساء الأقسام في مجال العاملين مرتبة تنازلياً.....	76
17.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات رؤساء الأقسام في مجال التعليم والتعلم مرتبة تنازلياً.....	77
18.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات رؤساء الأقسام في مجال الثقافة المدرسية مرتبة تنازلياً.....	78
19.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات رؤساء الأقسام في مجال تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي مرتبة تنازلياً.....	79
20.4	الفقرات العشرة ذات المتوسطات الحسابية الأدنى من وجهة نظر رؤساء الأقسام على جميع مجالات الدراسة مرتبة تصاعدياً حسب قيمة المتوسط الحسابي	80
21.4	الفقرات العشرة ذات المتوسطات الحسابية الأعلى من وجهة نظر رؤساء الأقسام على جميع مجالات الدراسة مرتبة تنازلياً حسب قيمة المتوسط الحسابي	81
22.4	نتائج اختبار "ت" للفروق في متوسطات وجهات نظر أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس.....	82
23.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.....	83
أ-24.4	نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في متوسطات وجهات نظر أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.....	83
ب-24.4	نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في متوسطات وجهات نظر أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.....	84
أ-25.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.....	84
ب-25.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.....	85

رقم الصفحة	عنوان الجدول	الرقم
85	نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في متوسطات وجهات نظر أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.....	26.4
86	يبين نتائج اختبار (LSD) للمقارنات الثنائية للفروق حول الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي من وجهة نظر الإداريين التربويين في محافظتي القدس و"رام الله والبيرة" وفقاً لمتغير سنوات الخبرة	27.4
86	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي.....	28.4-أ
87	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي.....	28.4-ب
87	نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في متوسطات وجهات نظر أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي.....	29.4-أ
88	نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في متوسطات وجهات نظر أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي.....	29.4-ب
88	يبين نتائج اختبار (LSD) للمقارنات الثنائية للفروق حول الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي من وجهة نظر الإداريين التربويين في محافظتي القدس و"رام الله والبيرة" وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي	30.4
89	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المديرية.....	31.4
89	نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في متوسطات وجهات نظر أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المديرية.....	32.4-أ
90	نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في متوسطات وجهات نظر أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المديرية.....	32.4-ب
90	يبين نتائج اختبار (LSD) للمقارنات الثنائية للفروق حول الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي من وجهة نظر الإداريين التربويين في محافظتي القدس و"رام الله والبيرة" وفقاً لمتغير المديرية	33.4

فهرس الملاحق

رقم الصفحة	عنوان الملحق	الرقم
106	خريطة محافظة القدس	1.1
107	خريطة محافظة رام الله والبيرة	2.1
109	جنس المديرين في المداس التابعة لمديريات القدس و"رام الله والبيرة" ...	1.3
114	الاستبانة في صورتها المعدلة	2.3
119	قائمة بأسماء المحكمين	3.3
120	رسالة قسم التربية في جامعة القدس إلى معالي وزيرة التربية والتعليم العالي في فلسطين	4.3
121	الإذن الرسمي من وزارة التربية والتعليم لتوزيع أداة الدراسة على مجتمع الدراسة	5.3
122	يبين نتائج اختبار (LSD) للمقارنات الثنائية حول الدور المتوقع لمدير المدرسة الثانوية في إحداث التغيير التربوي من وجهة نظر الإداريين في محافظة القدس و"رام الله والبيرة" وفقاً لتغير المسمى الوظيفي	1.4

فهرس المحتويات

رقم الصفحة	الموضوع	الرقم
	الغلاف الخارجي	
	عنوان الرسالة	
	إجازة الرسالة	
	الإهداء	
أ	إقرار	
ب	شكر و عرفان	
ج	الملخص باللغة العربية	
د	الملخص باللغة الإنجليزية	
1	الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها	
2	المقدمة	1.1
5	مشكلة الدراسة وأسئلتها	2.1
7	فرضيات الدراسة	3.1
8	هدف الدراسة	4.1
8	أهمية الدراسة	5.1
8	محددات الدراسة	6.1
9	مصطلحات الدراسة	7.1
10	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	
11	الإطار النظري	1.2
11	مفهوم الإدارة المدرسية	1.1.2
12	أهداف الإدارة المدرسية	2.1.2
13	وظائف الإدارة المدرسية	3.1.2
14	سمات مدرسة المستقبل	4.1.2
15	مفهوم التغيير التربوي	5.1.2

رقم الصفحة	الموضوع	الرقم
16	أهداف التغيير التربوي	1.5.1.2
18	مبررات التغيير التربوي	2.5.1.2
19	استراتيجيات التغيير التربوي	3.5.1.2
20	مجالات التغيير التربوي	4.5.1.2
21	المكونات الأساسية لنجاح عملية التغيير التربوي التغيير التربوي ...	5.5.1.2
22	متطلبات قيادة التغيير التربوي	6.1.2
24	خصائص القيادة الميسرة للتغيير	1.6.1.2
26	مجالات عمل مدير المدرسة كقائد للتغيير	7.1.2
28	مجال العاملون	1.7.1.2
29	مجال التعليم والتعلم	2.7.1.2
32	مجال الثقافة المدرسية	3.7.1.2
33	مجال تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي	4.7.1.2
35	الدراسات السابقة	2.2
35	الدراسات العربية	1.2.2
44	الدراسات الأجنبية	2.2.2
51	خلاصة الدراسات السابقة	3.2.2
52	الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	
53	منهج الدراسة	1.3
53	مجتمع الدراسة	2.3
54	عينة الدراسة	3.3
55	أداة الدراسة	4.3
56	صدق الأداة	1.4.3
58	ثبات الأداة	2.4.3
58	متغيرات الدراسة	5.3
59	إجراءات الدراسة	6.3
59	المعالجة الإحصائية	7.7

رقم الصفحة	الموضوع	الرقم
60	نتائج الدراسة	الفصل الرابع:
61	نتائج سؤال الدراسة الرئيس	1.4
62	استجابات المديرين	1.1.4
68	استجابات المشرفين التربويين	2.1.4
75	استجابات رؤساء الأقسام	3.1.4
81	النتائج المتعلقة بالأسئلة الفرعية للدراسة	2.4
82	نتائج الفرضية الأولى	1.2.4
82	نتائج الفرضية الثانية	2.2.4
84	نتائج الفرضية الثالثة	3.2.4
86	نتائج الفرضية الرابعة	4.2.4
88	نتائج الفرضية الخامسة	5.2.4
91	مناقشة النتائج والتوصيات	الفصل الخامس:
92	مناقشة نتائج السؤال الرئيس	1.5
93	مناقشة النتائج المتعلقة بالأسئلة الفرعية	2.5
93	مناقشة الفرضية الأولى	1.2.5
93	مناقشة الفرضية الثانية	2.2.5
94	مناقشة الفرضية الثالثة	3.2.5
95	مناقشة الفرضية الرابعة	4.2.5
96	مناقشة الفرضية الخامسة	5.2.5
97	التوصيات	5.3
98	المراجع العربية	
103	المراجع الأجنبية	
106	الملاحق	
123	فهرس الجداول	
127	فهرس الملاحق	
128	فهرس المحتويات	

