الجامعـــة الإسلامـــية – غـــزة
عمـــادة الدراســـات العليـــا
كلـــــــية التربيـــــــة
قسم أصـــول الـــتربية-الإدارة التربوية

دور برنامج" إطار ضمان الجودة" في تنمية بعض الكفايات الإدارية لدى مديري مدارس الأنروا بمحافظات غزة

إعداد الطالب
بشير عبد الرحمن محمود أبو شاويش

إشراف
الدكتور/ محمد عثمان الأغا

قدمت هذه الدراسة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في أصول التربية / الإدارة التربوية بكلية التربية بالجامعة الإسلامية- غزة.

1431هـ/ 2010م

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية – غزة
The Islamic University - Gaza
عمادة الدراسات العليا
هاتف داخلي: 1150

ج س غ/35/
الرقم: Ref 2010/01/18م
التاريخ: Date .....

نتيجة الحكم على أطروحة ماجستير

بناءً على موافقة عمادة الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بغزة على تشكيل لجنة الحكم على أطروحة الباحث/ **بشير عبد الرحمن محمود أبو شاويش** لنيل درجة الماجستير في **كلية التربية/ قسم أصول التربية–الإدارة التربوية** وموضوعها:

"دور برنامج إطار ضمان الجودة في تنمية بعض الكفايات الإدارية لدى مديري مدارس الأنروا بمحافظات غزة"

وبعد المناقشة العلنية التي تمت اليوم السبت 01 صفر 1431هـ، الموافق 2010/01/16م الساعة العاشرة صباحاً، اجتمعت لجنة الحكم على الأطروحة والمكونة من:

د. محمد عثمان الأغا	مشرفاً ورئيساً	.....
أ.د. فؤاد علي العاجز	مناقشاً داخلياً	.....
د. رزق عبد المنعم شعت	مناقشاً خارجياً	.....

وبعد المداولة أوصت اللجنة بمنح الباحث درجة الماجستير في **كلية التربية/قسم أصول التربية–الإدارة التربوية**.

واللجنة إذ تمنحه هذه الدرجة فإنها توصيه بتقوى الله ولزوم طاعته وأن يسخر علمه في خدمة دينه ووطنه.

والله ولي التوفيق ،،،

عميد الدراسات العليا

د. زياد إبراهيم مقداد

ص.ب 108 الرمال غزة فلسطين هاتف Tel: +970 (8) 286 0700 فاكس fax: +970 (8) 286 0800
P.O. Box 108, Rimal, Gaza, Palestine
public@iugaza.edu.ps www.iugaza.edu.ps

﴿شَهِدَ اللّهُ أَنَّهُ لاَ إِلَـــهَ إِلاَّ هُوَ وَالْمَلاَئِكَةُ وَأُوْلُواْ الْعِلْمِ قَآئِمَاً بِالْقِسْطِ لاَ إِلَـــهَ إِلاَّ هُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ﴾

"آل عمران : 18"

إهـــــــــداء

إلى والديّ الذين ربياني صغيراً...

إلى زوجتي وأبنائي الذين صبروا علي كثيراً...

إلى أحبائي وأصحابي الذين لم يألوا جهداً في دعمي...

إلى المخلصين الساهرين على خدمة دينهم ووطنهم....

إلى كل الباحثين عن المعرفة...

إليهم جميعاً أهدي هذا الجهد المتواضع، سائلاً المولى عز وجل أن يوفقنا جميعاً لما فيه خير الأمة.

الباحث

بشير عبد الرحمن أبو شاويش

شكـــر وتقديـــر

بسم الله الرحمن الرحيم

(هَلْ جَزَاء الْإِحْسَانِ إِلَّا الْإِحْسَانُ) (الرحمن: 60)

الحمد لله الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم، والصلاة والسلام على النبي الأعظم، محمد بـــن عبـــد الله، وعلى آله وصحبه ومن والاه....وبعد،،،

أما وقد أشرفت على الانتهاء من هذا العمل المتواضع بفضل الله ومنته، فإنني أتقـــدم بخـــالص شـــكري وتقديري إلى جميع أساتذتي الأكارم، وأخص بالشكر **أستاذي الدكتور/ محمد عثمان الأغا** المشرف على سير هذه الرسالة، الذي كان له دور كبير في دعمي وتشجيعي خلال مراحل الرسالة المختلفة.

كما أتقدم بالعرفان والتقدير **للأستاذ الدكتور/ فؤاد علي العاجز ، والدكتور/ رزق عبد المنعم شعت** الذيْن تفضلا علىّ بقبول مناقشة الرسالة، والذيْن قدما لي النصح والإرشاد، والملاحظات التي أخذت بهـــا فـــي الرسالة.

كما أتقدم بالشكر والتقدير إلى رئاسة وإدارة الجامعة الإسلامية- أحدى أهم منارات العلم في فلـــسطين- وعمادة الدراسات العليا، والأساتذة الأفاضل بكلية التربية، وأخص بالشكر الهيئة التدريسية بقسم أصـــول التربية.

كما أتقدم بالشكر والتقدير للقادة التربويين بدائرة التربية والتعليم بالأنروا الذين قدموا لي العون في تطبيق أداة الدراسة.

كما أتقدم بالشكر والتقدير للعاملين بمركز القطان التربوي وعلى رأسهم الدكتور محمد أبو ملـــوح الـــذين وفروا لي الحصول على العديد من المراجع.

والشكر موصول إلى كل من أعانني في إعداد الرسالة ووقف بجانبي.

أسأل الله سبحانه وتعالى أن يجعل هذا العمل خالصاً لوجهه الكريم، وأن يعلمنا ما ينفعنا، وأن ينفعنا بمـــا علمنا، وأن يزدنا علماً.

الباحث

بشير عبد الرحمن ابو شاويش

قائمة المحتويات

الموضـــــــــوع	رقم الصفحة
* الآية	ب
* الإهداء	ج
* شكر وتقدير	د
* قائمة المحتويات	و- ز
* قائمة الجداول	ح- ط
* قائمة الأشكال	ي
* قائمة الملاحق	ك
* ملخص الدراسة باللغة العربية	ل- م
* ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية	**ن**- س
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	1-10
* مقدمة الدراسة	2
* مشكلة الدراسة	6
* فروض الدراسة	6
* أهداف الدراسة	7
* أهمية الدراسة	7
*مصطلحات الدراسة	8
* حدود الدراسة	10
الفصل الثاني: الإطار النظري	11-69
* **أولاً الإدارة المدرسية**	12-23
* الإدارة المدرسية والإدارة التعليمية	12
* مفهوم الإدارة المدرسية	14
* أهداف الإدارة المدرسية	15

* وظائف الإدارة المدرسية.	16
* خصائص الإدارة المدرسية الناجحة	17
* مفهوم مدير المدرسة.	18
* مهام مدير المدرسة.	19
* مهارات مدير المدرسة.	20
* معايير مدير المدرسة الناجح.	22
* الكفايات اللازمة لمدير المدرسة.	23
ثانياً: برنامج "إطار ضمان الجودة"	24-69
* مفهوم الجودة	24
* مفهوم الجودة في الفكر الإسلامي	25
* مراحل تطورالجودة	26
* مفهوم ضمان الجودة	27
* رواد الجودة	30
* الجودة في التعليم	31
* ضمان الجودة في التعليم	34
* أهمية ضمان الجودة في التعليم	34
* الأنروا وتطوير خدماتها التعليمية	35
* مكونات مشروع "المدرسة كوحدة للتطوير"	37
* دور مدير المدرسة في تنفيذ إطار ضمان الجودة	37
* المراجعة الذاتية المسندة	38
* التخطيط الاستراتيجي	46
* تمكين المعلمين ضمن إطار ضمان الجودة	52
* التوثيق في إطار ضمان الجودة	65
الفصل الثالث: الدراسات السابقة	70-97
أولاً: الدراسات العربية	71
ثانياً: الدراسات الأجنبية	84

التعقيب على الدراسات السابقة	95
الفصل الرابع: الطريقة والإجراءات	113-98
* منهج الدراسة	99
* مجتمع الدراسة	100
* عينة الدراسة	101
* أداة الدراسة	103
* صدق الاستبانة	104
* ثبات الاستبانة	111
* إجراءات تطبيق الاسبانة	111
* المعالجات الإحصائية	112
الفصل الخامس: نتائج الدراسة وتفسيراتها	139-114
* الإجابة عن السؤال الأول	116
* النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	128
* النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	130
* الإجابة عن السؤال الرابع	136
* التوصيات	140
* المقترحات	140
* **قائمة المراجع**	153-141
أولاً: المراجع العربية	141
ثانياً: المراجع الأجنبية	148
* **قائمة الملاحق**	154

قائمة الجداول

الرقم	عنــوان الجـــــدول	رقم الصفحة
جدول(1-2)	مقارنة بين المساءلة الذكية والمساءلة الإدارية.	58
جدول(2-2)	النسب المئوية للمعلمين بحسب أنماطهم.	62
جدول(3-2)	مقارنة بين نظريتي (X) و(Y) القياديتين.	65
جدول(1-4)	مجتمع الدراسة (مديري المدارس) موزعين على المحافظات.	100
جدول(2-4)	مجتمع الدراسة(المشرفين) موزعين بحسب التخصص.	101
جدول(3-4)	توزيع مجتمع الدراسة بحسب الوصف الوظيفي.	101
جدول(4-4)	توزيع أفراد العينة بحسب الوصف الوظيفي.	102
جدول(5-4)	توزيع أفراد العينة(مديري المدارس) بحسب الجنس.	102
جدول(6-4)	توزيع أفراد العينة(مديري المدارس) بحسب المؤهل العلمي.	102
جدول(7-4)	يوضح توزيع أفراد العينة(مديري المدارس) بحسب سنوات الخدمة.	103
جدول(8-4)	عدد فقرات الاستبانة الأولية بحسب كل بعد من أبعادها.	104
جدول(9-4)	عدد فقرات الاستبانة بعد التحكيم بحسب كل بعد من أبعادها.	105
جدول(10-4)	معاملات الارتباط بين فقرات بعد المراجعة الذاتية المسندة والدرجة الكلية للبعد.	106
جدول(11-4)	معاملات الارتباط بين فقرات بعد التخطيط الاستراتيجي والدرجة الكلية للبعد.	107
جدول(12-4)	معاملات الارتباط بين فقرات بعدالتمكين والدرجة الكلية للبعد.	108
جدول(13-4)	معاملات الارتباط بين فقرات بعدالتوثيق والدرجة الكلية للبعد.	109
جدول(14-4)	عدد فقرات الاستبانة بعد إجراء صدق الاتساق الداخلي بحسب كل بعد من أبعادها	110
جدول(15-4)	مصفوفة معاملات ارتباط كل بعد من أبعاد الاستبانة والأبعاد الأخرى للاستبانة وكذلك مع الدرجة الكلية.	110
جدول(16-4)	يوضح معاملات الارتباط بين نصفي كل بعد من أبعاد الاستبانة وكذلك الاستبانة ككل قبل التعديل ومعامل الثبات بعد التعديل.	111
جدول(17-4)	يوضح معاملات ألفا لكل بعد من أبعاد الاستبانة وكذلك للاستبانة ككل.	112

الرقم	عنــوان الجـــــدول	رقم الصفحة
جدول(1-5)	المحك المعتمد في الدراسة	115
جدول(2-5)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدور برنامج "إطار ضمان الجودة" في تنمية كفايات (المراجعة الذاتية المسندة، التخطيط الاستراتيجي، التمكين، التوثيق) لدى مديري مدارس الأونروا بمحافظات غزة.	116
جدول(3-5)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لكل فقرة من فقرات بعد المراجعة الذاتية المسندة وترتيبها في البعد والاستبانة ككل	118
جدول(4-5)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لكل فقرة من فقرات بعد التخطيط الاستراتيجي وترتيبها في البعد والاستبانة ككل	121
جدول(5-5)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لكل فقرة من فقرات بعد التمكين وترتيبها في البعد والاستبانة ككل	124
جدول(6-5)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لكل فقرة من فقرات بعد التوثيق وترتيبها في البعد والاستبانة ككل.	126
جدول(7-5)	نتائج اختبار(ت) للمقارنة بين متوسطات درجات مديري المدارس والمشرفين.	129
جدول(8-5)	يبين نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات تقديرات مديري المدارس تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث)	131
جدول(9-5)	مجموع المربعات ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى دلالتها للاستبانة تعزى لمتغير المؤهل العلمي (دبلوم، بكالوريس، ماجستير فأعلى)	133
جدول(10-5)	مجموع المربعات ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى دلالتها للاستبانة تعزى لمتغير سنوات الخدمة (1-5 سنوات، من 6-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).	135
جدول(11-5)	المقترحات والسبل التي قدمتها عينة الدراسة لتحسين دور البرنامج	137

قائمة الأشكال

الرقم	عنـــوان الشـــكل	رقم الصفحة
2-1	العلاقة بين الإدارة العامة، والإدارة التعليمية، والإدارة المدرسية.	12
2-2	الخطوات الخمس للمراجعة الذاتية.	41
2-3	دورة التخطيط للتحسين من خلال آلية المراجعة الذاتية المسندة.	44
2-4	العلاقة بين التخطيط للتطوير المدرسي وإطار ضمان الجودة.	45
2-5	نافذة جوهاري.	59
2-6	دور التغذية الراجعة والإفصاح عن الذات في إضاءة المناطق الغامضة.	61
2-7	انتقال المعلم من غير الفعال إلى فعال متأمل.	63
2-8	مساعدة المعلم غير الفعال على التأمل ليصبح فاعلاً.	63
2-9	مداومة المعلم غير الفعال على التأمل تجعله فاعلاً.	63
2-10	المعلم الفعال المتأمل يبقى فعالاً.	64
2-11	احتمال تحول المعلم الفعال غير المتأمل إلى معلم غير فعال.	64
2-12	خطوات التوثيق.	66

قائمة المـــلاحق

رقم الملحق	عنـــوان المـــلحق	رقم الصفحة
1	الاستبانة في صورتها الأولية قبل التحكيم.	155
2	قائمة بأسماء المحكمين.	159
3	الاستبانة في صورتها النهائية.	160
4	تسهيل مهمة: موجهة من عمادة الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية إلى رئيس برنامج التربية والتعليم بالأنروا.	163
5	برنامج " إطار ضمان الجودة "	164
6	محتوى البرنامج التدريبي لإطار ضمان الجودة	169
7	نموذج لمحتوى الوثيقة(المجال- الجانب-المعيار-مؤشرات الأداء)	175
8	سجل المراجعة الذاتية المسندة	176

ملخص الدراسة

دور برنامج" إطار ضمان الجودة" في تنمية بعض الكفايات الإدارية لدى مديري مدارس الأنروا بمحافظات غزة

هدفت الدراسة التعرف إلى دور برنامج "إطار ضمان الجودة" في تنمية بعض الكفايات الإدارية (المراجعة الذاتية المسندة- التخطيط الاستراتيجي- التمكين- التوثيق) لدى مديري مدارس الأنروا بمحافظات غزة، من وجهة نظرهم، ووجهة نظر المشرفين التربويين، والبحث عن سبل تحسين هذا الدور، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة التالية:

1- ما دور برنامج "إطار ضمان الجودة" في تنمية كفايات (المراجعة الذاتية المسندة- التخطيط الاستراتيجي- التمكين–التوثيق) لدى مديري مدارس الأنروا بمحافظات غزة، من وجهة نظر المديرين ووجهة نظرالمشرفين التربويين؟

2 – هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات المديرين ومتوسطات تقديرات المشرفين التربويين لهذا الدور؟

3- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات المديرين أنفسهم لهذا الدور تعزى إلى متغيرات(الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة)؟

4- ما سبل تحسين دور برنامج "إطار ضمان الجودة" في تنمية كفايات(المراجعة الذاتية المسندة- التخطيط الاستراتيجي- التمكين- التوثيق) لدى مديري مدارس الأنروا من وجهة نظر كل من المديرين والمشرفين التربويين؟

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، لأنه يتناسب مع طبيعة الدراسة الحالية. ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث استبانة (أداة الدراسة)، تتكون من(55) فقرة موزعة على أربعة أبعاد، تمثل أربع كفايات إدارية لمدير المدرسة وهي: المراجعة الذاتية المسندة، والتخطيط الاستراتيجي، والتمكين، والتوثيق، بالإضافة إلى سؤال مفتوح حول سبل تحسين دور برنامج إطار ضمان الجودة في تنمية هذه الكفايات لدى مديري المدارس.

تكون مجتمع الدراسة من(221) مديراً ومديرة، وهم جميع مديري ومديرات مدارس الأنروا بمحافظات غزة، (97 مديراً، و124 مديرة)، بالإضافة إلى جميع المشرفين التربويين وعددهم (49) مشرفاً تربوياً، أما عينة الدراسة فتكونت من جميع أفراد مجتمع الدراسة (221 مديراً ومديرة، و49 مشرفاً تربوياً) للعام الدراسي 2009/2008م.

استخدم الباحث برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل استجابات أفراد عينة الدراسة، حيث استخدم اختبار"ت" (T-Test)، واختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للتحقق من فرضيات الدراسة.

توصل الباحث إلى النتائج التالية:

1- برنامج إطار ضمان الجودة له دور إيجابي في تنمية كفايات مديري المدارس الإدارية التالية: المراجعة الذاتية المسندة، التخطيط الاستراتيجي، التمكين، التوثيق، حيث تراوح الوزن النسبي بين (71%) للمراجعة الذاتية المسندة و(81%) للتخطيط الاستراتيجي وهي أوزان عالية نسبياً.

2- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المديرين ومتوسطات تقديرات المشرفين التربويين لدور برنامج" إطار ضمان الجودة" في تنمية كفايات (المراجعة الذاتية المسندة- التخطيط الاستراتيجي- التمكين- التوثيق).

3- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المديرين لدور برنامج" إطار ضمان الجودة" في تنمية كفايات(المراجعة الذاتية المسندة- التخطيط الاستراتيجي- التمكين) تعزى لمتغير الجنس(ذكر،أنثى) لصالح المديرين، أما بالنسبة لبعد التوثيق فلا توجد فروق دالة إحصائياً.

4- عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المديرين لدور برنامج "إطار ضمان الجودة" في تنمية كفايات (المراجعة الذاتية المسندة- التخطيط الاستراتيجي- التمكين- التوثيق) تعزى لمتغير المؤهل العلمي (دبلوم- بكالوريوس- ماجستير فأعلى).

5- عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المديرين لدور برنامج" إطار ضمان الجودة" في تنمية كفايات (المراجعة الذاتية المسندة- التخطيط الاستراتيجي- التمكين- التوثيق) تعزى لمتغير سنوات الخدمة (1-5 سنوات، 6-10سنوات، أكثر من 10 سنوات).

في ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بمجموعة من التوصيات أهمها:

* إيفاد فريق من القادة التربويين بالأنروا للخارج لنقل خبرات بعض الدول التي طبقت هذا البرنامج.
* عقد دورات تدريبية إنعاشية لمديري المدارس للتدرب على تطبيق البرنامج.
* تشكيل فريق من القادة التربويين لمتابعة تنفيذ البرنامج وتقديم التغذية الراجعة لمديري المدارس.
* تعزيز التجارب الناجحة وتقديم مكافآت مادية ومعنوية لها.

Abstract

The role of "Quality Assurance Framework" program in developing some managerial competencies of school principals in UNRWA schools in Gaza governorates

The study aims at studying the role of "Quality Assurance Framework" program in developing some managerial competencies; supported self-review, strategic planning, empowerment, and documentation, of school principals in UNRWA schools, in Gaza governorates, from the point view of the principals, and school supervisors, through answering the following questions:

1- What is the role of "Q. A. Framework" program in developing some managerial competencies; supported self-review, strategic planning, empowerment, and documentation, of school principals in UNRWA schools, in Gaza governorates, from the point view of the principals, and the school supervisors?

2- Are there any statistically significant differences on the level of the function ($\alpha \leq 0.05$), between principals estimations averages and supervisors estimations averages of this role?

3- Are there any statistically significant differences on the level of the function ($\alpha \leq 0.05$), among principals estimations averages of this role which are significantly attributed to (sex, scientific qualification, years of service)?

4- What are the ways to improve the role of "Q. A. Framework" program in developing managerial competencies; supported self-review, strategic planning, empowerment, and documentation, of school principals in UNRWA schools, in Gaza governorates, from the point view of the principals, and school supervisors.

*The researcher used the analytical descriptive method, which is suitable for this study.

*To achieve the aims of the study, the researcher prepared a questionnaire of four dimensions, referred to managerial competencies of school principal; supported self-review, strategic planning, empowerment, and documentation, it contains (55) items distributed to the four dimensions, in addition to open question about the ways to improve the role of "Q. A. Framework" program in developing these managerial competencies of school principals.

* The society of the study includes all the school principals, their number (221), and school supervisors, their number (49), in UNRWA schools, in Gaza governorates, for the studying year (2008/2009).

* The sample of the study consists of all school principals (221), and all school supervisors (49).

* The researcher used (SPSS) to analyze the responses of the sample, he used (T-test), and one way ANOVA.

The findings of the study:

1- There is appositive role of (Q.A. Framework) program in upraising the following school principals managerial competencies: supported self-review, strategic planning, empowerment, and documentations, with proportional weight between (71%) for supported self review, & (81%) for strategic planning, which are relatively high.

2- There are statistically significant differences on the level of the function ($\alpha \leq 0.05$), between principals estimations averages and supervisors estimations averages of the role of (Q.A. Framework) program in developing the managerial competencies; supported self-review, strategic planning, empowerment, and documentation, of school principals.

3- There are statistically significant differences on the level of the function ($\alpha \leq 0.05$), among principals estimations averages of the role of (Q.A. Framework) program in developing the managerial competencies; supported self-review, strategic planning, empowerment which are significantly attributed to sex, in favour of males, but no differences in Documentation field.

4- There are no any statistically significant differences on the level of the function ($\alpha \leq 0.05$), among principals estimations averages of the role of (Q.A. Framework) program in developing the managerial competencies; supported self-review, strategic planning, empowerment, and documentations, which are significantly attributed to scientific qualification.

5- There are no any statistically significant differences on the level of the function ($\alpha \leq 0.05$), among principals estimations averages of the role of (Q.A. Framework) program in developing the managerial competencies; supported self-review, strategic planning, empowerment, and documentations, which are significantly attributed to years of service.

Recommendations:

With the study results light the researcher recommended a group of recommendations;

- Sending a team of educational leaders in UNRWA abroad for transfer of experiences of some countries that have implemented this program.
- Conducting refreshment training courses for school principals for the implementation of the program.
- Forming a team of educational leaders to follow up the implementation of the program and provide feedback to school principals.
- Reinforcement successful experiences, and provide material and moral rewards to it.

الفصـــل الأول

الإطار العام للدراسة

- مقدمة
- مشكلة الدراسة
- فروض الدراسة
- أهداف الدراسة
- أهمية الدراسة
- مصطلحات الدراسة
- حدود الدراسة

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

مقدمة:

شهدت نهايات القرن العشرين وبدايات القرن الحادي والعشرين انفجاراً معرفياً وتطوراً متسارعاً في تقنية المعلومات والاتصالات، أدت إلي إحداث تغيرات جذرية في جميع مناحي الحياة لكل المجتمعات على اختلاف ألوانها ومستوياتها، وبخاصة المجال الاقتصادي الذي أفاد كثيراً من هذه التقنية، مما خلق منافسة شديدة بين الشركات، هذه المنافسة فرضت على الشركات إعادة النظر في منتجاتها والسعي لتجويدها، ومن هنا ظهر مفهوم الجودة في الصناعة(جويلي،43:2002).

وقد انتقلت المفاهيم المتعلقة بالجودة من المجال الاقتصادي إلى المجالات الأخرى ومنها المجال التربوي، هذا الانتقال تطلب تطوير الايزو 9000 المتعلق بالجانب الاقتصادي إلي الايزو 9002 الذي يتوافق مع المجال التربوي، ويتضمن تسعة عشر بنداً تمثل معايير يجب توافرها في المؤسسات التعليمية للحكم عليها بأنها تقدم خدمة تعليمية عالية الجودة، ومن أهم هذه البنود: تميز تعلم الطلبة، وضبط وتقويم الطلبة، والإجراءات التصحيحية والوقائية، والمراجعة الداخلية للجودة. ولابد من تظافر الجهود ومشاركة جميع العاملين في المؤسسة التربوية لتحقيق هذه المعايير(أبو ملوح،49:2003).

فالنهوض بالعملية التعليمية للحصول علي نتاجات تعلمية أفضل أصبح مرهوناً بتطبيق معايير الجودة في النظام التعليمي، فلم يعد الاهتمام مقتصراً على المنتج (تعلم الطلبة) من وجهة نظر إدارة الجودة، بل أصبح شاملاً لكل عناصر النظام التعليمي من مدخلات وعمليات ومخرجات(مصطفى،32:2002).

ولعل أهم ما يميز إدارة الجودة في النظام التعليمي هو التحسين المستمر في جميع عناصر النظام، حيث المتابعة والتقويم والمراجعة لكل نشاط من لحظة التخطيط إلى كل خطوة من خطوات التنفيذ لهذا النشاط، وذلك لتحقيق النتاجات المتوقعة من العملية التعليمية بأقل تكلفة وأقل جهد وأقصر وقت(الجرجاوي وحماد،121:2004).

والتحسين المستمر مبني على فلسفة الجودة التي تعني المراجعة المنتظمة للعمليات لمعرفة النقاط التي تحتاج إلى تغيير أو تطوير، ومشاركة العاملين في اتخاذ القرارات، وتشجيع الإبداع والمبادرة، وفتح خطوط التواصل بين المدرسة والآخرين، وتوفير فرص التنمية المهنية للعاملين، وتوفير المناخ للعمل الجماعي، إنه ينظر إلى التعليم كعملية مستمرة(Wolverton،5:1994).

ويرى الباحث أن تطبيق مفاهيم الجودة في النظم التعليمية أصبح ضرورة ملحة لإعـــداد جيل بمواصفات وقدرات تمكنه من مواكبة التطورات المستقبلية والتكيف مع متغيرات المستقبل. إن الوصول إلى الجودة المطلوبة في التعليم وتحقيق معاييرها في العملية التعليمية التعلمية داخل المدرسة يتطلب وجود إدارة فاعلة، تمتلك خصائص وقدرات وكفايات تؤهلها لقيادة المدرســـة، والسير بها نحو تحقيق أهدافها.

لقد فرض التطور الحادث في المفاهيم والتوجهات التربوية تطـــوراً فـــي النظـــرة إلـــى المدرسة، فبعد أن كان ينظر إليها على أنها مكان لنقل المعرفة من المعلم إلـــى الطالـــب، فهـــي المصدر الوحيد للحصول على المعرفة من قبل الطلاب، أصبح ينظر إليها كإحدى أهم مؤسسات المجتمع التي تسهم في تقدمه وتطويره، وكذلك بالنسبة للإدارة المدرسية، فقد حـــدث تطـــورعلى مفهومها، فبعد أن كان ينظر إلي مدير المدرسة كمنفذ للقرارات التي تصدرعن الإدارة التعليميـــة العليا- النظرةالتقليدية- أصبح قائداً مخططاً مشاركاً في صنع القرار(شديفات،290:1998).

فالإدارة المدرسية هي العامل الرئيس الذي يعمل على تقدم المدرسة، وبغياب هذا العامل أو ضعفه لن تستطيع المدرسة تحقيق أهدافها، فهي- الإدارة المدرسية- تتعامل مع أفراد مختلفي الأمزجة والقدرات، متعددي الاتجاهات والرغبات، وهذا يتطلب منها أن تمتلـــك مرونـــة كافيـــة للتعامل مع جميع العاملين في المدرسة للوصول لأهداف المدرسة(حجي،186:1998).

إن المفهوم الحديث لمدير المدرسة أوقع على عاتقه مهام ومسئوليات متعددة لم تكن فـــي السابق، فلم تعد مهامه تقتصر على المهام الإدارية، بل غدت مهامه الإشـــرافية أكثـــر أهميـــة، وينظر للمهام الإدارية للمدير كمسهلة للقيام بالمهام الاشرافية، فمدير المدرسة قائد تربـــوي فـــي مدرسته، يدير جميع شئون المدرسة البشرية منها والمادية، فهو يشرف على عمليـــة التخطـــيط بجميع مستوياته وأشكاله، وتنفيذ ومتابعة وتقويم الأنشطة التي خطط لها، كما أنه ينمي العلاقـــات الإنسانية بين العاملين، ويحفزهم ويعزز اتجاهاتهم الايجابية نحو مهنتهم، كما يعمل على إشـــباع حاجات الطلبة وتلبية ميولهم واتجاهاتهم(عابدين،191:2005).

يمكن القول أن مدير المدرسة الحديثة يسعى لتحقيق رسالتها من خلال التخطيط والتنفيـــذ والتقويم والمراجعة لجميع الأنشطة المدرسية التي تشمل جميع مجالات المدرسة، وذلك بتحفيـــز العاملين فيها وتنميتهم مهنياً، واستخدام كل الموارد المادية المتاحة، وتوظيف النظريات التربويـــة الحديثة، والعمل على تطوير المناهج وتسهيل تنفيذها، وتوفير المناخ المدرســـي الملائـــم لـــتعلم أفضل للطلبة، كل ذلك يتطلب أن يكون مدير المدرسة ممتلكاً للحد الأدنى مـــن الكفايـــات التـــي تؤهله لقيادة مدرسته نحو تحقيق أهدافها.

وقد أجريت دراسات أجنبية عديدة حول رفع كفايات مديري المدارس التي تجعلهم قادرين على تحقيق جودة مخرجات مدارسهم، مثل دراسة (Peterson, 2001)، ودراسة (West,2001)، ودراسة (Polite, 2000)، ودراسة(Jack & Larry, 1990).

وعلى المستوى العربي، تبذل النظم التعليمية جهوداً كبيرة لتحسين جودة مخرجات مدارسها من خلال التنمية المهنية لمديري المدارس والاستفادة من تطبيق مبادئ الجودة، وذلك بعقد المؤتمرات والأيام الدراسية والأبحاث المنشورة في الدوريات، وإجراء العديد من الدراسات العليا، سواء الماجستير أوالدكتوراة مثل دراسة (عبد الفتاح، 2005) ودراسة (بن سفيان،2003) ودراسة (عاشور،2001). وبالتزامن مع الجهود العربية تبذل جهود فلسطينية في المجالين نفسيهما، فقد أنشأت الجامعة الإسلامية وحدة الجودة، وعقدت مؤتمراً للجودة تحت عنوان"الجودة في التعليم الفلسطيني: مدخل للتميز" في العام2007، وأجريت العديد من الدراسات مثل دراسة (سكيك، 2008)، ودراسة (عزب،2008)، ودراسة (نورالدين، 2008)، ودراسة (العاجز ونشوان،2007)، ودراسة (الصالحي،2003).

التزاماً من الأنروا بتقديم تعليم عالي الجودة لأبنائها في المدارس، وسعيها باستمرار لتطوير الخدمات التعليمية التي تقدمها لهم، وتنمية العاملين في مؤسساتها التعليمية، فإنها تتبنى مشروعات تطويرية وبرامج تربوية تنسجم مع المستجدات والتطورات التربوية، ومن المشروعات التي تبنتها حديثاً مشروع "**المدرسة كوحدة للتطوير**" وذلك ضمن خطتها الخمسية (من كانون ثاني 2000 إلى كانون أول 2004)، لتطوير المدرسة وتطوير دورها لتصبح مركزاً للتطوير التربوي، بدعم من وزارة التنمية الدولية البريطانية والمجلس البريطاني. يهدف هذا المشروع إلى تحقيق مخرجات أهمها: جودة أعلى للتعليم ولتعلم الطلاب، ومديري مدارس قادرين على إثبات قيادة فاعلة، ومعلمين مبادرين يعملون على تطوير أنفسهم وتطوير مدارسهم، وطلاب ذوي اتجاهات إيجابية نحو التعلم، ومدرسة فاعلة ومتفاعلة مع المجتمع المحلي.

تضمن هذا المشروع خمسة مجمعات تدريبية (برامج) وهي:

- التخطيط للتطوير المدرسي.
- تطوير العاملين في المدرسة.
- إدارة التعليم والتعلم الفعالين.
- تحسين الروابط بين المدرسة والمجتمع المحلي.
- إطار ضمان الجودة(الأنروا،2004 :13).

بالنسبة لبرنامج "**إطار ضمان الجودة**" فقد شكل مكتب الرئاسة بدائرة التربية والتعليم بالأنروا (بعمان) مجموعتين: مجموعة عمل، ومجموعة توجيهية. قامت مجموعة العمل بالاطلاع على عدد من التجارب في كل من بريطانيا واسكتلندا والنرويج ودراستها، ومن ثم

قامت بتصميم "إطار ضمان الجودة" الخاص بمدارس الأنروا، ولتمييزه عن غيره من البرامج أوسمته بـ "التخطيط للتحسين من خلال المراجعة الذاتية المسندة". ويتكون هذا الإطار من جزئين رئيسين:

أ- الدليل: يساعد العاملين على فهم إطار ضمان الجودة في مدارس الأنروا، وكيفية توظيف المراجعة الذاتية المسندة كآلية لتحقيق الجودة.

ب- الوثيقة: تتضمن المعايير ومؤشرات الأداء لضمان الجودة في مدارس الأنروا لكل مجال من مجالات عمل المدرسة، حيث تم تقسيم كل مجال إلى جوانب، وكل جانب إلى عدد من المعايير، وكل معيار إلى مجموعة من مؤشرات الأداء(الأنروا،22:2006).

جُرب برنامج "إطار ضمان الجودة "في صورته الأولية في كل من ميداني سوريا ولبنان حيث حصلت المجموعة التوجيهية على تغذية راجعة أفادتها في إدخال بعض التعديلات عليه ليصبح كما هو عليه الآن.

وفي إقليم غزة تم تدريب فريق التدريب الميداني في العام (2004)، والذي تولى بدوره تدريب مديري المدارس والمديرين المساعدين وفريق التطوير بكل مدرسة، ومع نهاية العام (2005) تم الانتهاء من التدريب على برنامج "إطار ضمان الجودة"، وبدأ بتطبيق هذا البرنامج في جميع مدارس الأنروا مع بداية العام 2007/2006م (ثابت،2:2006).

ولم تجرَ أي دراسة أو بحث حول هذا البرنامج، سوى دراسة واحدة فقط هي دراسة (ثابت،2007) التي بحثت في الصعوبات التي تواجه تطبيق هذا البرنامج.

ويقوم الباحث بهذه الدراسة للتعرف على دور هذا البرنامج في تنمية بعض الكفايات الإدارية لمديري مدارس الأنروا وهي:المراجعة الذاتية المسندة، والتخطيط الاستراتيجي، والتمكين، والتوثيق، ومما ساعد الباحث على القيام بهذه الدراسة عمله كمدير مساعد في مدارس الأنروا، وعلاقاته مع المديرين الآخرين، والمشرفين التربويين، ويأمل الباحث أن تسهم هذه الدراسة في تحسين تطبيق هذا البرنامج والإفادة منه في تطوير كفايات مديري مدارس الأنروا.

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما دور برنامج" إطار ضمان الجودة" في تنمية بعض الكفايات الإدارية لدى مديري مدارس الأنروا بمحافظات غزة؟

يتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1- ما دور برنامج" إطار ضمان الجودة" في تنمية كفايات (المراجعة الذاتية المسندة- التخطيط الاستراتيجي- التمكين–التوثيق) لدى مديري مدارس الأنروا بمحافظات غزة من وجهة نظر كل من المديرين والمشرفين التربويين؟

2– هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات المديرين ومتوسطات تقديرات المشرفين التربويين لهذا الدور؟

3- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات المديرين أنفسهم لهذا الدور تعزى إلى متغيرات(الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة) ؟

4- ما سبل تحسين دور برنامج "إطار ضمان الجودة" في تنمية كفايات(المراجعة الذاتية المسندة- التخطيط الاستراتيجي- التمكين-التوثيق) لدى مديري مدارس الأنروا من وجهة نظر كل من المديرين والمشرفين الربويين؟

فروض الدراسة:

1- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المديرين ومتوسطات تقديرات المشرفين التربويين لدور برنامج" إطار ضمان الجودة" في تنمية كفايات(المراجعة الذاتية المسندة- التخطيط الاستراتيجي- التمكين- التوثيق) لدى مديري مدارس الأنروا بمحافظات غزة.

2- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المديرين لدور برنامج" إطار ضمان الجودة" في تنمية كفايات(المراجعة الذاتية المسندة-التخطيط الاستراتيجي- التمكين- التوثيق) لدى مديري مدارس الأنروا بمحافظات غزة تعزى لمتغير الجنس(ذكر،أنثى).

3- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المديرين لدور برنامج" إطار ضمان الجودة" في تنمية كفايات(المراجعة الذاتية المسندة- التخطيط الاستراتيجي- التمكين- التوثيق) لدى مديري مدارس الأنروا بمحافظات غزة تعزى لمتغير المؤهل العلمي(دبلوم، بكالوريوس، ماجستير فأكثر).

4- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المديرين لدور برنامج" إطار ضمان الجودة" في تنمية كفايات(المراجعة الذاتية المسندة-التخطيط الاستراتيجي- التمكين- التوثيق) لدى مديري مدارس الأنروا بمحافظات غزة تعزى لمتغير سنوات الخدمة (1-5 سنوات، من6-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية لتحقيق الأهداف التالية:

1- التعرف إلى دور برنامج" إطار ضمان الجودة" في تنمية كفايات (المراجعة الذاتية المسندة- التخطيط الاستراتيجي- التمكين- التوثيق) لدى مديري مدارس الأنروا بمحافظات غزة من وجهة نظر كل من المديرين والمشرفين التربويين.

2- الكشف عما إذا كان هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات المديرين ومتوسطات تقديرات المشرفين التربويين لهذا الدور.

3- الكشف عما إذا كان هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات المديرين لهذا الدور تعزى إلى متغيرات(الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة).

4- تقديم مقترحات لتحسين دور برنامج" إطار ضمان الجودة" في تنمية كفايات (المراجعة الذاتية المسندة- التخطيط الاستراتيجي- التمكين-التوثيق) لدى مديري مدارس الأنروا بمحافظات غزة.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

1- موضوع الدراسة الذي يتناول ضمان الجودة في التعليم، وهو من الموضوعات المعاصرة في الأدب التربوي، ويتناول كذلك كفايات مديري المدارس التي تمثل عاملاً رئيساً في تطوير المدرسة.

2- تعد هذه الدراسة الأولى- في حدود علم الباحث- التي تبحث في دور برنامج "إطار ضمان الجودة" في مدارس الأنروا بمحافظات غزة.

3- يأمل الباحث أن تفيد هذه الدراسة دائرة التربية والتعليم، ومديري المدارس، والمشرفين التربويين بالأنروا في تحسين تطبيق برنامج "إطار ضمان الجودة".

4- قد تفيد هذه الدراسة الباحثين وطلبة الدراسات العليا المهتمين بدراسة الجودة في التعليم، والمهتمين بدراسة أدوار وكفايات مديري المدارس.

5- تتوافق هذه الدراسة مع التوجهات التربوية الحديثة التي تتبناها الأنروا.

مصطلحات الدراسة:

الدور:

- "نمط منتظم من المعايير السلوكية المتوقعة من الفرد كونه يشغل مركزاً وظيفياً معيناً في الجماعة"(زهران، 1984: 129).

- "الوظيفة أوالمركزالإداري في المنظمة الذي يقوم به الفرد ويحمل معه توقعات معينة لسلوكه كما يراها الآخرون"(نشوان،1992:109).

- يعرف الباحث الدور إجرائياً بأنه "مجموعة من الأنشطة والإجراءات المتوقع القيام بها ضمن برنامج تدريبي لمديري مدارس الأنروا بمحافظات غزة لتنمية كفاياتهم".

الجودة في التعليم:

- "يعني كافة السمات والخواص التي تتعلق بالمجال التعليمي، والتي تظهر جودة للنتائج المراد تحقيقها، وهي ترجمة احتياجات توقعات الطلاب إلى خصائص محددة تكون أساساً في تعليمهم وتدريبهم، لتعميم الخدمة التعليمية وصياغتها في أهداف بما يوافق تطلعات الطلبة المتوقع"(الرشيد،1995 :4).

- "معاييرعالمية للقياس والاعتراف، والانتقال من ثقافة الحد الأدنى إلى ثقافة الإتقان والتمي، واعتبارالمستقبل هدفاً نسعى إليه، والانتقال من تكريس الماضي والنظرة الماضية إلى المستقبل الذي تعيش فيه الأجيال الآن"(الزواوي،2003: 34).

- "مجموعة العوامل والظروف التي يهيئها النظام التعليمي من أجل إتقان العمل، من خلال تهيئة المناخ التربوي الملائم، للوصول إلى بناء جيل قادر على مواكبة ركب الحضارة، والاستفادة منها في إحداث التنمية الشاملة وصنع حضارة أمته"(العاجز ونشوان،5:2007).

- "إنها مجموعة من الخصائص والسمات التي تعبر عن مدى استيفاء المدخلات والعمليات والمخرجات في المدرسة بما تؤدي إلى تحقيق أهدافها المنشودة"(دياب،5:2007)

- يعرف الباحث الجودة "بأنها استجابة المدرسة لاحتياجات الطلبة، وتوقعات أولياء الأمور، من خلال التخطيط للتحسين المستمر، والعمل لتحقيق مجموعة من معاييرمتفق عليها تشمل جميع مجالات عمل المدرسة".

ضمان الجودة:

- "منحى نظامي يقوم على بناء الجودة في مكونات النظام نفسه،أي مدخلاته وعملياته ومخرجاته، لكي نضمن أن الموارد تنفق وتوجه وفق الخطط والأهداف والمعايير ومؤشرات الأداء المتفق عليها، بهدف تحقيق المزيد من التحسين وبصورة مستمرة، لإنجاز أهداف ذات قيمة عليا"(الأونروا،2008 :25).

- " نظام أساسه منع وقوع الأخطاء والعمل على تحسين جودة المنتج أو الخدمة، ويزيد الإنتاجية بالتأكيد على تصميم العمليات ومراقبتها، إنه المدخل الذي يتضمن تغييراً واضحاً في التركيز من أسفل مجرى العمليات إلى أعلاها"(زاهر،2005 :81).

- ويعرف الباحث ضمان الجودة إجرائياً بأنها "طريقة منظمة لبناء الجودة في جميع مكونات المدرسة بالأنروا من خلال إدارة مدرسية فاعلة تؤكد على مشاركة العاملين في التخطيط للعمل، وتنفيذه، ومراجعته، وتحسينه".

إطار ضمان الجودة:

- "هو برنامج يطبق في مدارس الأنروا بهدف التحسين المستمر، وهو يتكون من قسمين رئيسين: الأول يتضمن دليل وبرنامج التدريب الخاص الذي يتم استخدامه في تدريب المشرفين التربويين ومديري المدارس، وفرق التطويرمن أجل تطبيق ضمان الجودة في المدارس. أما الثاني فيتكون من الوثيقة الشاملة التي تتضمن مجالات وجوانب عمل المدرسة، والمعايير ومؤشرات الأداء المعتمدة لضمان الجودة في مدارس الأنروا"(الأنروا2008: 28).

الكفاية الإدارية:

- "تتمثل في امتلاك الشخص المعلومات، والمهارات، والقدرات اللازمة لتحقيق مستوى مقبول من الأداء، وهي باختصار تعبير عن مدى مناسبة الشخص بهذه الامكانات للقيام بالمهمة المطلوبة"(الطوبجي،277:1987).

- يعرف الباحث الكفاية الإدارية إجرائياً بأنها "مجموعة من المهارات- تستند إلى معارف واتجاهات- يمتلكها مديرالمدرسة بالأنروا تمكنه من التخطيط لمهامه، وتنفيذها بقدرمن الجودة، ومن ثم مراجعة أدائه للتأكد من تحقيق أهداف المدرسة".

مدير المدرسة:

- "هو المسئول الأول عن مدرسته، يقوم برعاية الطلاب والحفاظ عليهم، واتاحة الفرصة الكاملة لنموهم وتنظيم سير العمل بالمدرسة، وخدمة البيئة المحيطة بالمدرسة، حيث أن حالة المدرسة

المعنوية ومستواها الثقافي يتوقفان على مديرها واتجاهاته وشخصيته وادراكه للرسالة التي يقوم بها"(العجمي،237:2000).

- "المسئول الأول عن إدارة المدرسة، وتوفير البيئة التعليمية المناسبة فيها، والمشرف الدائم لضمان سلامة سير العمليات التربوية، ولتنسيق جهود العاملين وتوجيههم وتقويم أعمالهم من أجل تحقيق الأهداف العامة للتربية"(وزارة التربية والتعليم الفلسطينية،1996، نشرة رقم م ت غ/1).

- يعرف الباحث مدير المدرسة إجرائياً بأنه "الشخص المعيّن رسمياً من قبل دائرة التربية التعليم بالأنروا لإدارة وقيادة مدرسته، ويكون مسئولاً مباشراً عن جميع جوانب العمل فيها تخطيطاً، وتنفيذاً، ومتابعة، وتقويماً، لتوفير بيئة تعليمية مناسبة من أجل تحقيق رسالتها".

محافظات غزة:

- "محافظات غزة عبارة عن قطاع ساحلي ضيق يتراوح عرضه بين 6-12كم، بينما يبلغ طوله حوالي 42كم، وتقسم إدارياً إلى خمس محافظات، المحافظة الشمالية، محافظة غزة، المحافظة الوسطى، محافظة خانيونس، محافظة رفح"(وزارة التخطيط،4:2005).

حدود الدراسة:

الحد الموضوعي: تحددت الدراسة في بحث دور برنامج "إطار ضمان الجودة" في رفع كفايات (المراجعة الذاتية المسندة– التخطيط الاستراتيجي- التمكين– التوثيق) لدى مديري مدارس الأنروا بمحافظات غزة من وجهة نظركل من المديرين والشرفين التربويين.

الحد البشري: تقتصر الدراسة على مديري المدارس والمشرفين التربويين بمدارس الأنروا.

الحد المؤسساتي: مدارس الأنروا.

الحد المكاني: محافظات غزة.

الحد الزماني: طبقت أداة الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2008م/2009م.

الفصـــل الثـــاني

الإطار النظري للدراسة

- الإدارة المدرسية
- إطار ضمان الجودة

الفصـــل الثـــاني
الإطـــار النـــظري

أولاً: الإدارة المدرسية :

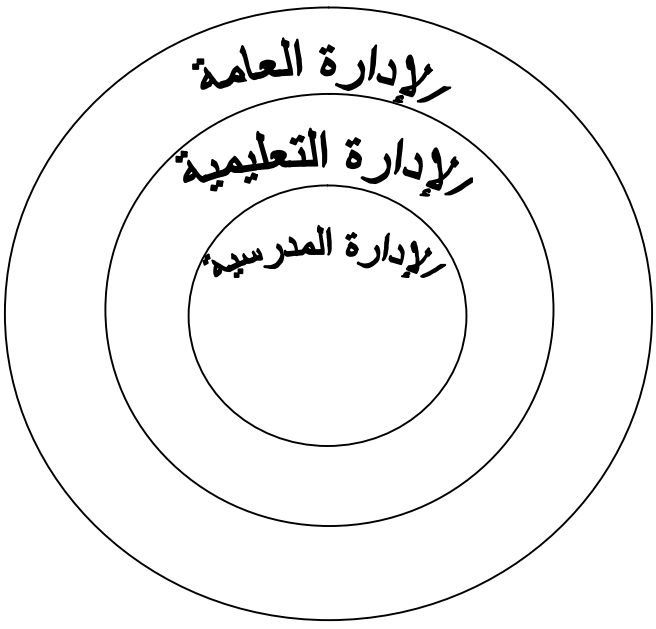
الإدارة المدرسية والإدارة التعليمية:

يمكننا فهم الإدارة المدرسية من خلال فهمنا للإدارة التعليمية، فالإدارة المدرسية ليـــست كياناً مستقلاً بذاته، بل هي جزء من الإدارة التعليمية، كما أن المدرسة تـــستمد شخـــصيتها مـــن الإدارة التعليمية(البدري،2004:52).

في الوقت نفسه، تعتبر الإدارة التعليمية- باعتبارأن التعليم خدمة عامـــة- جـــزءاً مـــن الإدارة العامة، فالتعليم خدمة تقدمها وزارة التربية والتعليم، وهي أحد الأجهزة الحكومية، وتتفق الإدارة التعليمية مع الإدارة العامة في عناصر مشتركة وهـــي التخطـــيط والتنظـــيم والتوجيـــه والمتابعة والتقويم(حسين،2004:17).

كما أن الإدارة التعليمية تشتق أسسها وعملياتها ومبادئها من الإدارة العامـــة، وأهـــداف الإدارة التعليمية تتصل بتحقيق أهداف التربية المستمدة من فلسفة المجتمع وظروفه، لـــذا علـــى رجل الإدارة التربوية والتعليمية أن يكون على وعي كامل بالعلوم المتصلة بالإنسان، وبـــالأمور ذات الصلة ببيئته الاجتماعية(حجي،2000: 17).

ويمكن توضيح العلاقة بين الإدارة العامة والإدارة التعليمية والإدارة المدرسية في الشكل التالي:



شكل رقم(1-2) يوضح العلاقة بين الإدارة العامة، والتعليمية، والمدرسية

إذن فالعلاقة بين الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية هي علاقة بين الكل والجزء، فالإدارة المدرسية صورة مصغرة من الإدارة التعليمية في جوانبها التنظيمية والاستراتيجية، وبينما تقوم الإدارة التعليمية برسم السياسات التعليمية، تقوم الإدارة المدرسية بتنفيذ هذه السياسات وتحقيق الأهداف التعليمية الموضوعة تحت إشراف ومتابعة الإدارة التعليمية(حسين،2004: 20).

وسنحاول أن نتعرف على كل من مفهوم الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية.

مفهوم الإدارة التعليمية:

يرى (البدري،2004) أنها "تعني الأعمال التي يقوم بها الإداريون في المستويات العليا في الجهاز التعليمي المركزي واللامركزي في المحليات، وتخطيط وتنظيم اتخاذ القرارات لخدمة الأهداف العامة، ووضع المقررات، ودورها في رسم السياسة التعليمية، وهي عادة يرأسها الوزير"(البدري،2004: 52).

ويعرفها (حسين، 2004) بأنها "كل عمل منسق منظم يخدم التربية والتعليم، وتتحقق من ورائه الأغراض التربوية والتعليمية تحقيقاً يتماشى مع الأهداف الأساسية من التعليم"(حسين،2004: 18).

ويعرفها(الشيباني،1992) بأنها "مجموعة العمليات التنفيذية والفنية التي تتم عن طريق العمل الإنساني الجماعي التعاوني، الساعي على الدوام إلى توفير المناخ الفكري والنفسي والمادي المناسب، الذي يحفز الهمم ويبعث الرغبة في العمل الفردي والجماعي النشط المنظم، من أجل تذليل الصعاب وتكييف المشكلات الموجودة وتحقيق الأهداف التربوية المحددة للمجتمع وللمؤسسات التعليمية"(الشيباني،1992: 21).

تنقسم الإدارة التعليمية إلى عدة مستويات هي:

1- الإدارة التعليمية على المستوى القومي.

2- الإدارة التعليمية على المستوى الاقليمي.

3- الإدارة التعليمية على المستوى المحلي.

4- الإدارة التعليمية على المستوى الإجرائي.

وتنقسم الإدارة التعليمية على المستوى الإجرائي إلى:

أ- الإدارة التعليمية على مستوى المدرسة (الإدارة المدرسية).

ب- الإدارة التعليمية على مستوى المواقف التعليمية داخل الفصل وخارجه(دياب،2001: 65).

مفهوم الإدارة المدرسية:

لقد حدث تطور كبير في الفكر الإداري والتربوي في العقود الأخيرة، انعكس هذا التطور ايجابياً على مفهوم المدرسة ووظيفتها، فبعد أن كان ينظر إلى المدرسة كمكان لنقل المعرفة من المعلم إلى الطالب بالتلقي- فهي المصدر الوحيد للحصول المعرفة من قبل الطلاب- وهي النظرة التقليدية، أصبح ينظر إليها كإحدى أهم مؤسسات المجتمع التي تتفاعل معه وتسهم في تقدمه وتطويره(شديفات،290:1998).

ومن أهم التطورات الحادثة على مفهوم المدرسة أنه أصبح ينظر إليها كنظام تربوي له مدخلاته وعملياته ومخرجاته، ولكل عنصر من عناصر هذا النظام التربوي وظيفة محددة من أجل تحقيق الهدف النهائي لهذا النظام، وكي يتمكن هذا النظام من إنتاج المخرجات المطلوبة منه بحسب ما خطط له، لابد من وجود الاتساق الداخلي والتكامل بين عناصره. إن أهم مدخلات النظام المدرسي هي الموارد البشرية والموارد المادية والموارد الثقافية التي تتفاعل مع بعضها البعض في مجموعة من العمليات التي تعمل على تحويل المدخلات إلى مخرجات، وتتنوع مخرجات النظام المدرسي إلى مهارات واتجاهات وقيم ومعارف يكتسبها الطلبة، وتعد الإدارة المدرسية من أهم عناصر النظام المدرسي وأكثرها تأثيراً، فهي الناظم الأساس الذي يعمل على تفاعل عناصر هذا النظام من معلمين وتلاميذ ومناهج وبيئة مدرسية، لتنتج ما هو مطلوب منها بكفاية إنتاجية عالية من خلال الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة. إن أهم ما يميز المدرسة الحديثة عن المدرسة التقليدية وجود إدارة تمتاز بالكفاءة والفاعلية(أبوالوفا وسلامة،2000: 121- 124). كما أن التطور في الفكر الإداري والتربوي أحدث تطوراً على مفهوم الإدارة المدرسية، فلم تعد الإدارة المدرسية منفذة لتعليمات الإدارة التعليمية العليا فقط، ولم تعد مسيّرة لشئون المدرسة بشكل روتيني يتبع القواعد واللوائح المعدة لها، بل هي عملية إنسانية تنظم وتسهل وتطور العمل المدرسي، كما أنها تسعى لتوفيرالمناخ المدرسي الملائم لتحقيق الأهداف التربوية، وتعمل كذلك على تنمية المعلمين مهنياً، وتطوير المناهج المدرسية، ورعاية شئون الطلبة سواء الصحية أو النفسية أو التعليمية...، كما تعمل على تطوير العلاقة بين المدرسة ومجتمعها المحلي. في ضوء ذلك أصبحت الإدارة المدرسية علماً له أصوله وقواعده، وفناً يتطلب صفات وسمات شخصية ونفسية وعقلية خاصة لمن يمارسه، ومهنة لها أخلاقياتها وتقاليدها المستمدة من الإدارة المدرسية كعلم وفن(مصطفى،40:2002).

وهذه بعض تعريفات الإدارة المدرسية:

- "هي جميع الجهود والأنشطة والعمليات (من تخطيط ، وتنظيم، ومتابعة، وتوجيه، ورقابة ...إلخ) والتي يقوم بها المدير مع العاملين معه من مدرسين وإداريين بغرض بناء وإعداد

التلميذ من جميع النواحي (عقلياَ، وأخلاقياَ، واجتماعياً، ووجدانياً، وجسمياً، ... وغيرها) لمساعدته على أن يتكيف بنجاح مع المجتمع، ويحافظ على بيئته المحيطة، ويساهم في تقدم مجتمعه"(دياب،2001: 99).

- "هي الوحدة القائمة بتنفيذ السياسة التعليمية، وهي جزء من الإدارة التعليمية، ويقوم على رأسها مدير مسئولياته الرئيسة هي توجيه المدرسة نحو أداء رسالتها، وتنفيذ اللوائح والقوانين التعليمية التي تصدر من الوزارة(البدري، 2004: 52).

- "هي ذلك الكل المنظم الذي يتفاعل أجزاؤه داخل المدرسة وخارجها تفاعلاً إيجابياً، وفق سياسة عامة وفلسفة تربوية تضعها الدولة، رغبة في إعداد الناشئين بما يتفق مع أهداف المجتمع والصالح العام"(حسين،2004: 19).

- "هي القادرة على إشراك جميع العاملين في السعي نحو تحقيق رسالة المدرسة" (Smith&Andrews,1989:13).

- "مجموعة من العمليات تتكون من التخطيط والتنظيم والتنسيق والتوجيه والرقابة يقوم بها مدير المدرسة، ويوجه جهود وأداء المعلمين والفنيين والإداريين، وذلك لتحقيق الأهداف المدرسية المتمثلة بتطوير شخصية الطالب من جميع جوانبها الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية وتعديل سلوكه"(أبو الكشك،2006: 33).

- " مجموعة عمليات(تخطيط، تنسيق، وتوجيه) وظيفية تتفاعل بإيجابية ضمن مناخ مناسب داخل المدرسة وخارجها، وفقاً لسياسة عامة، وفلسفة تربوية تضعها الدولة، رغبة في إعداد النشء بما يتفق وأهداف المجتمع والدولة"(العمايرة،1998: 19).

أهداف الإدارة المدرسية:

يصنف (أبوالكشك،2006) أهداف الإدارة المدرسية إلى:

أولاً- أهداف تقليدية روتينية إدارية:

- تسيير شئون المدرسة وفقاً للقواعد والتعليمات الصادرة من الإدارة التربوية العليا.
- المحافظة على النظام في المدرسة.
- حصر غياب الطلبة.
- العمل على إتقان وحفظ المقررات الدراسية.
- صيانة الأبنية المدرسية وتجهيزاتها.
- توفير الإمكانات المادية والبشرية التي تساعد على تحقيق الأهداف المدرسية.
- تنظيم السجلات والملفات الإدارية المختلفة، المالية، المكتبة، المختبرات، الكتب، الإرشاد الطلابي، النشاطات المدرسية.

- حوسبة السجلات والملفات الإدارية.

ثانياً- أهداف فنية تربوية تطويرية:

- بناء شخصية الطالب جسمياً وعقلياً وانفعالياً واجتماعياً بشكل متكامل ومتوازن.
- اكتشاف مواهب وقدرات الطلبة وتنميتها.
- تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة.
- تنمية القيم الدينية والأخلاقية في نفوس الطلبة.
- تحليل وتقويم وإثراء المناهج.
- مساعدة الطلبة على حل المشكلات التي تواجههم.
- نقل التراث الثقافي وعادات وتقاليد المجتمع إلى الأبناء.
- تنمية وتدريب المعلمين مهنياً وتربوياً وأكاديمياً.
- تطوير وتحديث برامج التوجيه والإرشاد.
- تحليل وتقويم وتطوير الاختبارات المدرسية.
- إنشاء بنك للأسئلة في المدرسة.
- تنمية روح التعاون والعمل بروح الفريق.
- استخدام الحاسوب في العملية التعليمية التعلمية.
- تنمية وتطوير العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي(أبو الكشك،2006: 47-48).

وظائف الإدارة المدرسية:

1- **التخطيط**: هونقطة البداية التي ينطلق منها العمل الإداري وتبنى عليه جميع الوظائف الأخرى: اتخاذ القرارات، والتنظيم، والتنسيق، والتوجيه، والمتابعة، والتقويم، وتدريب العاملين، وغيرها. إن التخطيط يقلل من عنصر الحظ والحدس والتخمين، ويمكّن الإداريين من توقع المشاكل قبل وقوعها فيحولوا دون وقوعها(الشيباني،1992: 47).

2- **التنظيم**: التنظيم المدرسي يعني توزيع الأنشطة المختلفة علىالعاملين لتحقيق أهداف المدرسة وخططها، وتجميع كل مجموعة من الأنشطة المتشابهة في قسم أو تخصص مناسب:لغة عربية، رياضيات، علوم،..ألخ(حجي،2000: 305).

3- **التوجيه**: وظيفة تهدف إلى توجيه جهود الآخرين، من خلال تقديم النصح والإرشاد للأفراد العاملين من أجل زيادة الإنتاجية وتحقيق الأداء الأفضل(مصطفى،2005: 8).

4- **الرقابة(المتابعة)**: تهدف الرقابة إلى تصحيح الأداء للتأكد من أن التنفيذ الفعلي لها قد تم وفق ما خطط له، فهي عملية مقارنة بين ما تم وما يجب أن يتم(مصطفى،2005: 9).

5- **التقويم**: التقويم الشامل لجميع جوانب العمل الإداري لتحديد مدى ما تحقق من أهدف وتحديد مستوى النجاح والإخفاق، واكتشاف نقاط القوة من أجل تـــدعيمها، والتعـــرف علـــى نقـــاط الضعف لتصحيحها، وتفادي الأخطاء المستقبلية من خلال التغذية الراجعة التي يتم الحصول عليها(الشيباني،1992: 65).

خصائص الإدارة المدرسية الناجحة:

يرى(حسين،2004) أن نجاح الإدارة المدرسية في تحقيق أهدافها يتطلـــب منهـــا أن تكـــون إدارة:

1- **هادفة**: أي أنها غير عشوائية بل تسير نحو تحقيق مجموعة من الأهداف.

2- **اجتماعية**: بمعنى أنها غير مستبدة، ويشارك جميع العاملين في صنع القرار.

3- **إنسانية**: يعني حسن التعامل مع الآخرين.

4- **ديمقراطية**: يعمل الجميع رئيس ومرؤوسين في جو من الثقة المتبادلة وبروح الفريق.

5- **شمولية**: أي أن الإداري يمارس جميع وظائف العملية الإدارية.

6- **مرنة**: في الحركة والعمل، وتتكيف بحسب الموقف(حسين،2004: 31).

أما (الشيباني،1992) فلديه خصائص إضافية هي:

- **تربوية**: تستهدف تربية العاملين والمتصلين بها، كما أنها تسعى لتحقيق الأهـــداف التربويـــة للمجتمع والمؤسسة التعليمية.

- **منظمة**: تتم وفق تنظيم سليم شامل لجميع النواحي، وتوزيع حكيم للمسؤوليات والصلاحيات.

ويضيف (مصطفى،2005) خاصية أخرى للإدارة المدرسية الناجحة بأنها

- **متطورة غير جامدة**(مصطفى، 2005: 37).

معايير الإدارة المدرسية الجيدة:

يعدد (مرسي،2001) مجموعة من معايير الإدارة المدرسية الجيدة كما يلي:

1-وضوح الأهداف التي تسعى الإدارة لتحقيقها.

2-التحديد الواضح للمسؤليات والتقسيم الواضح للعمل.

3- تفويض السلطات بطريقة تضمن حسن أداءالعمل.

4- التركيز على العملية التربوية، فالإمكانات المادية والبشرية مسخرة لتحقيق الغاية التربوية.

5- تتبنى الأسلوب الديمقراطي القائم على احترام الأفراد.

6- وجود نظام اتصال جيد داخل المدرسة وبين المدرسة والآخرين(مرسي،2001 :92-93).

مدير المدرسة:

يعتبر مدير المدرسة الركن الرئيس في الكيان المدرسي، والمحرك الأساس لطاقاتها البشرية والمادية، وهو ينسق جهود العاملين وينظمها ويوجهها لتحقيق الغايات الكبرى التي تسعى المدرسة لتحقيقها. ولكي يستطيع مدير المدرسة أن يؤدي أدواره بفاعلية وكفاءة لابد أن يتصف بصفات عدة(الشيباني،1992: 75).

إن المفهوم الحديث للإدارة المدرسية يتطلب من مدير المدرسة أن يكون على دراية كاملة بالقواعد والأصول العلمية التي تقوم عليها المدرسة الحديثة، أهمها الهدف الرئيس من التربية المتمثل في النمو المتكامل لشخصية الطالب في جميع جوانبها الجسمية والعقلية والنفسية والوجدانية والاجتماعية، والمدرسة هي وسيلة تحقيق هذا الهدف، أي أن رسالة المدرسة لا يقتصر على الجانب المعرفي للطالب وإنما تتضمن أيضاَ السعي لتنمية الطالب جسمياً وعقلياَ واجتماعياً ووجدانياً (مرسي،113:2001).

كما أن المفهوم الحديث لمديرالمدرسة أوقع على عاتقه مهام ومسئوليات متعددة لم تكن في السابق، فلم تعد مهامه تقتصر على المهام الإدارية، بل غدت مهامه الإشرافية أكثرأهمية، و ينظر لمهام المدير الإدارية كمسهلة لقيامه بمهامه الاشرافية، فمديرالمدرسة قائد تربوي في مدرسته، يدير جميع شئون المدرسة البشرية منها والمادية، فهو يشرف على عملية التخطيط بجميع مستوياته وأشكاله، وتنفيذ ومتابعة وتقويم الأنشطة التي خطط لها، كما أنه ينمي العلاقات الإنسانية بين العاملين، ويحفزهم ويعزز اتجاهاتهم الايجابية نحو مهنتهم، كما يعمل على إشباع حاجات الطلبة وتلبية ميولهم واتجاهاتهم(عابدين،191:2005).

مفهوم مدير المدرسة:

- يعرف(العجمي،2000) مدير المدرسة بأنه "هو المسئول الأول عن مدرسته، يقوم برعاية الطلاب والحفاظ عليهم، واتاحة الفرصة الكاملة لنموهم وتنظيم سير العمل بالمدرسة، وخدمة البيئة المحيطة بالمدرسة، حيث أن حالة المدرسة المعنوية ومستواها الثقافي يتوقفان على مديرها واتجاهاته وشخصيته وإدراكه للرسالة التي يقوم بها"(العجمي،237:2000).

- وتعرف وزارة التربية والتعليم الفلسطينية مدير المدرسة بأنه "المسئول الأول عن إدارة المدرسة، وتوفير البيئة التعليمية المناسبة فيها، والمشرف الدائم لضمان سلامة سير العمليات التربوية، ولتنسيق جهود العاملين وتوجيههم وتقويم أعمالهم من أجل تحقيق الأهداف العامة للتربية"(وزارة التربية والتعليم الفلسطينية،1996، نشرة رقم م ت غ/1).

- وتعرفه وزارة المعارف السعودية بأنه "المسئول الأول في مدرسته، وهو المشرف على جميع شئونها التربوية والتعليمية والإدارية والاجتماعية، وهو القدوة الحسنة لزملائه أداءً وسلوكاً"(وزارة المعارف السعودية،2000: 10).

- ويرى الباحث أن مدير المدرسة بالأنروا هو "الشخص المعيّن رسمياً من قبل دائرة التربية التعليم بالأنروا لإدارة وقيادة مدرسته، ويكون مسئولاً مباشراً عن جميع جوانب العمل فيها، تخطيطاً وتنفيذاً ومتابعة وتقويماً، لتوفير بيئة تعليمية مناسبة من أجل تحقيق رسالتها".

مهام مدير المدرسة:

يرى (نشوان،1986) أن مهام مدير المدرسة تشمل المجالات الأربعة التالية:

أولاً: تطوير المعلمين وتنميتم مهنياً:

أي رفع كفايات المعلمين التعليمية في الجانبين المعرفي والسلوكي، وذلك باستخدام أساليب مختلفة مثل الزيارات الصفية، والمشاغل التربوية، والنشرات التربوية، والدروس التوضيحية....

ثانياً: تحسين تنفيذ المنهاج:

الاهتمام بجميع عناصرالمنهاج، الأهداف والمحتوى والأنشطة والإجراءات والتقويم، وذلك بالتوظيف الأمثل للكتاب المدرسي، وتوفير واستخدام الوسائل التعليمية التعلمية، وتوظيف الاستراتيجيات التربوية الحديثة، وتوظيف المختبر والمكتبة، والأنشطة الصفية واللاصفية.

ثالثاً: رعاية شئون التلاميذ:

التعليمية والاجتماعية والنفسية والصحية من خلال توفير بيئة مدرسية آمنة.

رابعاً: التعاون مع البيئة المحلية:

حيث أن العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي علاقة إيجابية، ومن الضروري أن يقوم مدير المدرسة بتوثيق هذه العلاقة وتطويرها كي تحصل المدرسة على دعم المجتمع، وفي الوقت نفسه تقدم المدرسة خدمات للمجتمع(نشوان،1986: 167-200).

مهام مدير المدرسة بالأنروا بشكل خاص:

تصنف دائرة التربية والتعليم بالأنروا(الأنروا،1986) مهام مدير المدرسة إلى مجالين رئيسين هما: المجال الإداري والمجال الإشرافي.

أ.المجال الإداري:

بالرغم من أن الإدارة الحديثة تهتم بالجانب الإشرافي لمدير المدرسة إلا أنها لا تقلل من أهمية الجانب الإداري لعمل مدير المدرسة، فالتنظيم الإداري الفعال له دور أساسي وفاعل في تحقيق الأهداف التربوية"(الأنروا،1986: 8).

ب. المجال الإشرافي:

مدير المدرسة الناجح يعمل كمشرف تربوي مقيم، عليه القيام بالمهام الإشرافية؛ أهمها تنمية العاملين، وإثراء المنهاج، وتوفير فرص النمو المتكامل للمتعلمين جسمياً وعقلياً واجتماعياً ونفسيا(الأنروا،1986:10).

مهارات مدير المدرسة:

هناك مجموعة من المهارات التي يجب أن تتوافر لدى مدير المدرسة - كقائد تربوي- ليتمكن من القيام بمهامه الإدارية والإشرافية من أجل تحقيق رسالة المدرسة وأهدافها، وتصنف هذه المهارات إلى:

1- المهارات الذاتية(Self-Skills):

أهم المهارات الذاتية التي يجب أن تتوافر في مدير المدرسة كما يراها (العمايرة،2001)هي:

- قوة الجسم والأعصاب: تعني تمتع مدير المدرسة بصحة جيدة تمكنه من القيام بمهامه بكفاءة وفاعلية.
- قوة الشخصية: إن المدير الذي يتمتع بشخصية قوية يستطيع التأثير في المرؤوسين، وجعلهم يلتفون حوله مما يسهل تحقيق أهداف المدرسة.
- الحيوية: يجب أن يتمتع مدير المدرية بالحوية والنشاط وحماسه للعمل.
- الصحة النفسية: التي توفر لمدير المدرسة الاستقرار النفسي، فيتمكن من مواجهة المشكلات بثقة واتزان، ويستطيع أن يعمل بهدوء تحت ضغط العمل.
- القدوة الحسنة.
- العدالة التامة: يجب أن يكون مدير المدرسة عادلاً مع جميع العاملين(العمايرة،2001: 97).

2- المهارات التصورية (الإدراكية)(perceptional skills):

تهتم برؤية القائد للمؤسسة ككل، ففهم مدير المدرسة لشبكة العلاقات الموجودة في مدرسته، بالإضافة إلى تبصره بالعناصرالرئيسة والمهمة في المؤسسة، والتي تحتاج إلى طريقة معينة في التعامل، تؤدي في النهاية إلى نجاح المؤسسة وتقدمها(الهواري،1997:102).

أهم المهارات التصورية اللازمة لمدير المدرسة كي يؤدي دوره بنجاح كما يراها(دياب،2001) هي:

- الإلمام الجيد بأبعاد ونماذج العملية التعليمية التعلمية المختلفة من مدخلات ومخرجات وعمليات.
- الإدراك الجيد للمبادئ والقواعد والنظريات التربوية.

- إدراك وظائف العملية الإدارية وهي: التخطيط والتنظيم والمتابعة والتقويم.
- القدرة التحليلية في مجال الإحصاءات الكمية، واستنتاج الكفاية الداخلية والخارجية للعملية التعليمية.
- الخيال المبدع لتكوين فكرة متكاملة عن مدرسته تتضمن جميع عناصرها البشرية والمادية(دياب،2001: 189).

3- المهارات الإنسانية(Human skills):

تتعلق بالطريقة التي يستطيع بها مدير المدرسة التعامل بنجاح مع الآخرين، ويجعلهم يتعاونون معه(مرسي،2001: 104).

أهم المهارات الإنسانية اللازمة لمدير المدرسة كي يؤدي دوره بنجاح كما يراها(نصر الله،2001) هي:

- تشجيع المعلمين على الاحتفاظ بعلاقات قوية فيما بينهم.
- استخدام الأسلوب الديمقراطي في قيادة المدرسة.
- تشجيع الأنشطة التي تبني علاقات قوية بين المعلمين والطلبة.
- السعي لإشباع حاجات العاملين والطلبة(نصر الله،2001: 277).

4- المهارات الفنية(Technical skills):

وهي مجموعة من المهارات التي تتصل بالأساليب والعمليات والإجراءات التي يستخدمها مدير المدرسة في ممارساته لأدواره، وهذه المهارات تتطلب توافر معلومات وأصول علمية(رسمي،2004: 83).

أهم المهارات الفنية اللازمة لمدير المدرسة كي يؤدي دوره بنجاح كما يراها (دياب،2001) هي:

- صنع واتخاد القرارات.
- التخطيط، التنظيم، الإشراف، التابعة، التقويم.
- توصيل المعلومات والأفكار والآراء للدارسين.
- إعداد المعلومات والبيانات في تسلسل واضح وتدرج مبسط.
- إعداد الوسيلة الملاءمة.
- حفز الطلبة على العمل الجاد في الدراسة.
- توجيه الأسئلة والاستفسارات.
- استخدام الوقت بأفضل صورة ممكنة.
- اختيار المادة العلمية المناسبة لعمر التلميذ(دياب، 2001: 190).

معايير مديرالمدرسة الناجح:

وضعت الهيئة الوطنية لمديري المدارس الابتدائية (NESP) بالولايات المتحدة الأمريكية ستة معايير لمدير المدرسة الناجح، وهي أن يكون قادراً على فعل مايلي:

1- قيادة المدرسة بطريقة تجعل المتعلم هو محور العملية التعليمية التعلمية.

2- وضع توقعات ومعايير عالية لتنمية الطلبة أكاديمياً واجتماعياً، وتوقعات عالية لأدائهم.

3- توظيف المحتوى والتعليم الذين يؤكدان على معايير عالية لتحصيل الطلبة.

4- خلق ثقافة التعلم المستمر لدى الطلبة، ترتبط بتعلم الطلبة وأهداف المدرسة.

5- توظيف مصادر متعددة كأدوات للتشخيص والتقييم وتحسين التعليم.

6- مشاركة المجتمع المحلي في المسئولية عن نجاح الطلبة والمدرسة(NAESP,2001:12).

أما (Crawford&Others,1993:140-143) فقد ذكروا تسعة معايير لمدير المدرسة الذي يقود مدرسته نحو تحقيق جودة عالية هي:

1- حازم في أداء دوره التعليمي: حيث يشارك في البرامج التعليمية، ويقدم الرؤيا، ويشرف على تنفيذ البرامج التعليمية وتقييمها.

2- موجه المهام نحو الأهداف: المدير الفعال يشرف على الأنشطة والبرامج الخلاقة.

3- منظم جيد.

4- لديه توقعات عالية من الطلبة والعاملين.

5- محدد للسياسات والإجراءات بشكل جيد.

6- دائم الزيارات للفصول للاطلاع على حاجاتها.

7- متفاعل مع المتعلمين، مقدم لهم الخدمات ليتمكنوا من التحصيل.

8- داعم قوي للهيئة التدريسية.

9- ذوعلاقة جيدة مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي(Crawford&Others,1993:140-143).

و يرى (Rutherford,1985) المشار إليه في(Crawford,1993)أن مدير المدرسة الناجح يتميز بخصائص أهمها:

أ- يتملك رؤيا واضحة للمدرسة؛ رؤيا تركزعلى الطلبة وحاجاتهم.

ب- قادر على أن يحول هذه الرؤيا إلى أهداف مدرسية.

ج- لديه توقعات عالية من المعلمين والطلبة.

د- يتابع التقدم باستمرار.

هـ- يتدخل للدعم والتصحيح عند الحاجة لذلك(Crawford,1993:15).

أما (Persell& Cooken,1982) المشار إليهما في(Crawford,1993) فقد عددا مجموعة من خصائص المدير الناجح وهي:

- يبدي التزاماً بأهداف المدرسة.
- يخلق مناخاً لتوقعات عالية.
- صاحب قوة وديناميكية.
- يتشاورمع الآخرين.
- يخلق النظام.
- يدير المصادر بفاعلية.
- يستغل الوقت بشكل جيد.
- يقوّم النتائج(Crawford,1993:16).

الكفايات اللازمة لمدير المدرسة:

يرى (Topping, 2002) أن مدير المدرسة يجب أن يمتلك مجموعة من الكفايات التي تمكنه من أداء مهامه بفاعلية وهي:

1- تنمية العاملين وتطويرهم: المدير يساعد العاملين على التعلم المستمر، وتطوير الأداء، واكتساب كفايات جديدة، وتحملهم مسؤليات ومبادرات جديدة.

2- تشجيع المبادرة والابتكار وتطوير المؤسسة: خلق ثقافة التطوير، والأفكارالحرة، والمبادرات، وتوظيف التكنولوجيا.

3- إظهار سلوك أخلاقي واستجابة اجتماعية: يفهم ويتبع السلوك القانوني والأخلاقي، والاعتبارات الاجتماعية.

4- القدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات: يضع المشكلات المعقدة والقرارات ضمن أولويات، ويحلها بفاعلية، وينفذها في الوقت المناسب .

5- بناء الفرق الداخلية والاستفادة منها: يبني الفرق داخل المدرسة، ويعمل على الاستفادة منها من أجل تحسين الأداء داخل المدرسة.

6- توظيف التفكير الاستراتيجي: يتخذ قرارات ذات تأثيرات بعيدة المدى.

7- التواصل مع الآخرين: يظهر تواصلاً فعالاً لتحقيق الأهداف ورفع دافعية المعلمين.

8- الفهم الجيد: للظروف الداخلية والخارجية، والرؤيا، والرسالة، والاستراتيجيات والأهداف.

9- بناء شراكة مع المستفيدين الخارجيين: بناء علاقات إيجابية مع المستفيدين الخارجيين لمعرفة حاجاتهم الحالية والمستقبلية وتوقعاتهم(Topping, 2002 :83).

أما (Bennis,1984) المشار إليه في (Smith&Andrews,1989:13) فقد حدد أربع كفايات رئيسة لمدير المدرسة وهي:

1- إدارة المعنى: تعني فهم مدير المدرسة الجيد للغرض الذي أنشأت من أجله المدرسة، وقدرته على إدارة كل موارد المدرسة من أجل تحقيق هذا الغرض.

2- إدارة الانتباه: قدرة مدير المدرسة على جعل المعلمين في بؤرة الاهتمام، والعمل على رفع طاقاتهم تجاه تحقيق الغرض.

3- إدارة الثقة: تعني ممارسات مدير المدرسة لجعل الآخرين يلتفون حوله ويثقون به.

4- إدارة الذات: تعني معرفة مدير المدرسة لذاته، ومعرفة نقاط القوة لديه لتدعيمها، ونقاط الضعف للتغلب عليها(Smith&Andrews,1989:13).

ويرى الباحث أن هذه الكفايات الرئيسة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالكفايات التي هي قيد الدراسة، فالكفاية الأولى -إدارة المعنى- تعني فهم مدير المدرسة لرسالة المدرسة، والتخطيط لتحقيق هذه الرسالة، وهذا يرتبط بكفاية التخطيط الاستراتيجي.

والكفاية الثانية -إدارة الانتباه – فهي تعني قدرة مدير المدرسة على تمكين المعلمين.

والكفاية الثالثة التي تعنى ببناء الثقة داخل المدرسة فهي تعتبر جزءاً من المراجعة الذاتية المسندة التي تقوم أساساً على الثقة المتبادلة بين مدير المدرسة كمساند والمعلم كمراجع.

والكفاية الرابعة -إدارة الذات- فذات صلة بالتوثيق، فإن توثيق العمل من خلال جمع الأدلة من مصادرها المختلفة يسهل على مدير المدرسة تحديد نجاحاته واخفاقاته.

ثانياً: إطار ضمان الجودة :

مفهوم الجودة وتعريفها لغة واصطلاحاً:

إن التقدم الصناعي الحادث نتيجة التطور العلمي المتسارع، إضافة إلى مفاهيم العولمة وما نتج عنها من منافسة شديدة، دفع الشركات إلى تبني نظم إدارية جديدة تركز على الجودة في تحقيق المزايا التنافسية، فالجودة بمفهومها الجديد لم تعد تعني إتقان العمل فقط، بل تجاوزت ذلك إلى كيفية إدارته بصيغة أفضل(علوان،2005: 19).

أصبح الاهتمام بجودة التعليم وتطبيق نظامها ونشر مبادئها طلباً ملحاً وخياراً استراتيجياً في النظم التعليمية كافة، وعلى المؤسسة التعليمية أن تستجيب لهذا الطلب، وتهتم بالجودة كمعيار للمنتج التعليمي، تراعي فيه البيئة المستخدمة لهذا المنتج. ويدعم هذا الطلب التوجه نحو الجودة الشاملة، الذي كان دائماً المعيار الذي تتميز به المؤسسة التعليمية في مختلف مراحل التعليم. وتستوجب معطيات العصر، والتحديات التي تواجهها خطط التنمية في مؤسساتنا التعليمية، الأخذ بالأساليب والمناهج الحديثة لدعم الجودة وضمانها، انطلاقاً من واقع رسالتها بضرورة الاستفادة من الجديد والمفيد، سعياً لتقديم خدمات تعليمية مميزة، تراعى رغبات وتطلعات المستفيدين(اللجنة الشعبية العامة للتعليم،2007: 3).

الجودة لغةً:

ذكر ابن منظور في لسان العرب، الجيد نقيض الرديء، وجاد الشيء جوّده، أي صار جيداً، وأجاد: أتى بالجيد من القول أو الفعل (ابن منظور،م 13،ن-هـ:257).

أما معنى **الجودة(Quality)** في اللغة الإنجليزية، كما جاء في قاموس(OXFORD) أن الجودة" سمة للشيء التي تجعله مختلفاً عن الأشياء الأخرى".

الجودة اصطلاحاً:

تعددت مفاهيم الجودة تبعاً لوجهة نظر المهتمين بها ومن هذه التعريفات:

- عرفها جوران (Juran&Others,1999) بأنها: "خصائص المنتج التي تلبي حاجات الزبون وتحقق رضاه" أوهي "الخلو من العيوب"(Juran&Others,1999: 2.1).

- وعرفها(Getsch&Davis,2006) بأنها "حالة ديناميكية مرتبطة بالمنتجات، والخدمات، والعمليات، والناس، والظروف التي تلبي التوقعات أو تزيد عنها"(Getsch&Davis,2006:5).

- أما هارفي (Haravey) وجرين(Green) (1993م) المشار إليهما في (البهواشي والربيعي، 2005) فقد ذكرا خمسة مفاهيم للجودة أهمها:

1- تعني تحقيق الدقة والإتقان من خلال التحسين المستمر، باستخدام إدارة الجودة الشاملة، من أجل تكوين فلسفة عن العمل والناس والعلاقات الإنسانية، في إطار قاسم مشترك من القيم.

2- نوع من الأداء الفريد، يتحقق فقط في ظروف محدودة، وفي نوعية معينة من الطلاب، وينطبق هذا المفهوم على مؤسسات التعليم العالي ذات الشهرة مثل جامعة (Harvard) وجامعة (Cambridge)(البهواشي والربيعي،2005: 32-33).

وعرفها(العزاوي،2005) بأنها "مجموعة الخصائص الشمولية في السلع والخدمات المؤثرة في تلبية حاجات الزبون الظاهرة والضمنية"(العزاوي، 2005: 14).

مفهوم الجودة في الفكر الإسلامي:

يعد مفهوم الجودة من المفردات الإسلامية على الرغم من جدته، وقد وردت ألفاظ في القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة بمعنى الجودة أهمها:

1- **الإحسان**: يعني فعل ما هو فوق الواجب، وإتيان الشيء على أحسن وجه، قال تعالى:

(..وَأَحْسِنُوَاْ إِنَّ اللّهَ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ) (البقرة : 195).

وقوله تعالى: (إِنَّ اللّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالإِحْسَانِ وَإِيتَاء ذِي الْقُرْبَى...) (النحل : 90).

2- **الإتقان**: وهو الإيتان بالعمل بطريقة محكمة، قال تعالى: (وَتَرَى الْجِبَالَ تَحْسَبُهَا جَامِدَةً وَهِيَ تَمُرُّ مَرَّ السَّحَابِ صُنْعَ اللَّهِ الَّذِي أَتْقَنَ كُلَّ شَيْءٍ إِنَّهُ خَبِيرٌ بِمَا تَفْعَلُونَ) (النمل : 88).

وقال رسول الله صلى الله عليه وسلم:" إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه "(صحيح الجامع الصغير).

3- **الإتمام والكمال**: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم:

"إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق "(السلسلة الصحيحة للألباني 1\ 112).

5- **التسديد**: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : " سددوا وقاربوا " فالسداد هو حقيقة الاستقامة، وهو الإصابة في جميع الأقوال والأفعال، والمقاربة: أن يصيب ما قرب من الفرض إذا لم يصب الفرض(الصوفي،2004: 113).

مراحل تطور مفهوم الجودة:

لقد تطور مفهوم الجودة عبر التاريخ، فقد ذكر(مجيد والزيادات،2007) أن مفهوم الجودة مر بسبع مراحل رئيسة هي:

المرحلة الأولى: مرحلة ما قبل الثورة الصناعية: مرحلة ضبط العامل المنفذ للجودة (Operator)، حيث يقوم عامل أو مجموعة محدودة من العمال بتصنيع المنتج، ويكونون مسئولين عن جودته، ويشعر العامل بالفخروالإنجاز مما يحفزه على العمل.

المرحلة الثانية: مرحلة ما بعد الثورة الصناعية: ضبط رئيس العمال للجودة (Forman)، حيث اتسع عمل المصانع، وظهرت صناعات جديدة تتطلب أن يتوزع العمل على أكثر من عامل، مما جعل رئيس العمل مسئولاً عن جودة المنتج.

المرحلة الثالثة: مرحلة الإدارة العلمية: مرحلة ضبط الجودة والتفتيش(Inspection)، في بداية القرن العشرين ظهرت النظرية العلمية في الإدارة على يد فردريك تايلور، وتنوعت أساليب الانتاج في المصانع، وأصبح رئيس العمل مسئولاً عن عدد كبير من العمال، مما استوجب وجود المفتش الذي يتابع سير العمل، من خلال عمليات تفتيش صارمة(Police Control).

المرحلة الرابعة: مرحلة ضبط الجودة إحصائياً:(Statistical Quality Control)، أصبح نظام التفتيش غير قادرعلى أداء دوره بسبب الزيادة الكبيرة في الإنتاج، فتطلب فحص عينات من المنتج كبديل عن عملية التفتيش، وهو ما يعرف بضبط الجودة (بناء على مواصفات محددة)، ويعد العالم والتن شيوارت(Walten shewart) من مؤسسي ومطوري نظرية ضبط الجودة الإحصائية.

المرحلة الخامسة: مرحلة ضمان الجودة:(Quality Assurance)، بدأت في اليابان عندما سعوا إلى منتج خالٍ من العيوب، وتطلب منهم أن يقوموا برقابة شاملة على جميع العمليات من بداية الإنتاج إلى نهايته، فالتركيز والرقابة تكون على جميع مكونات النظام، وليس على المخرج فقط، مما يضمن مخرجاً يمتاز بالجودة

المرحلة السادسة: مرحلة إدارة الجودة الإستراتيجية:(Strategic Quality Management) في عصر المنافسة الشديدة بين كبرى الشركات العالمية سعت المؤسسات إلى تطبيق إدارة الجودة الاستراتيجية والتي تتركز على المعايير التالية :

أ- إرضاء العملاء والمستفيدين.

ب- مسئولية تحقيق الجودة تقع على الجميع.

ج- مطلوب تحقيق الجودة في كل شيء.

المرحلة السابعة: مرحلة إدارة الجودة الشاملة:(Total Quality Management)

مع التطور الهائل في الصناعات اليابانية، وازدياد حدة المنافسة بين الشركات، وخاصة بين الشركات اليابانية والأمريكية، عمدت الشركات الأمريكية إلى تطوير مفهوم إدارة الجودة الاستراتيجية إلى إدارة الجودة الشاملة، التي ارتكزت على مبادئ أكثر شمولاً، واستخدمت أساليب حديثة لتحسين الجودة من أجل إرضاء المستفيدين(مجيد والزيادات،2007: 44-46).

تطور مفهوم ضمان الجودة:

بالرغم من أن مفهوم الجودة، ومفهوم ضمان الجودة، مترابطان مع بعضها البعض، إلا أنهما مفهومان مختلفان، فبينما تهتم الجودة بالسؤال "ماذا؟"(what?)، فإن ضمان الجودة يهتم بالسؤال "كيف؟" (How?)، فضمان الجودة يعنى بكيفية تحقيق الجودة في جميع عناصر النظام المؤسسي، مدخلاته وعملياته ومخرجاته(Colardyn,1998:10).

كما أن ضمان الجودة يعني عملية مطابقة مجموعة من معايير الجودة بشكل مستمر لإرضاء المستهلك والمنتج وجميع المستفيدين، إنه يقوم على مبدأ "أفعل صحيحاً منذ المرة الأولى"، ولقد حدث تطور ملحوظ في السنوات الاخيرة على أنشطة ضمان الجودة التي تهدف إلى تحسين التعليم على جميع المستويات المؤسساتية، والإقليمية، والعالمية، فالغرض العام لضمان الجودة هو التأكيد على أن الطلبة قد تلقوا تعليماً عالي الجودة. من السهل الحديث عن ضمان الجودة ولكن ليس سهلاً أن نضع الكلمات موضع التنفيذ، وليصبح ضمان الجودة نافذاً، فإنه يحتاج للتدقيق الخارجي الذي يؤكد على أن أداء المؤسسة يسير بشكل صحيح ويقدم لها التغذية الراجعة المفيدة(Belatwati&Zuhairi,2007:1).

تعريف ضمان الجودة:

عرف (الخطيب،2005) ضمان الجودة بأنه "جميع الأنشطة المنهجية والمخطط لها، المطبقة ضمن نظام الجودة، ويتم اثباتها عند الحاجة، لتوفير الثقة الكافية بأن المؤسسة قادرة على تلبية متطلبات الجودة، وأن ضمان الجودة يعتمد على الوقاية أو منع حدوث العيوب بدلاً من

الكشف عنها، ويركز على الحاجة إلى تطبيق أساليب ضبط موثوقة على الأنشطة المنفذة في جميع مراحل الإنتاج"(الخطيب،2005: 118).

وعرف (Okland1993) المشار إليه في(Khoo&Others,2004) ضمان الجودة بأنه:" منع وقوع مشاكل في الجودة بالعموم، من خلال الأنشطة المخططة والمنظمة- بما فيها التوثيق- وتتضمن هذه الأنشطة، بناء نظام إدارة الجودة، وتقييم كفاءته، وتدقيق نظام العمليات، ومراجعة النظام نفسه"(Khoo&Others,2004:3).

أهداف ضمان الجودة:

حدد (مصطفى،2001) مجموعة من أهداف ضمان الجودة وهي:

1- وضع أهداف أسياسية للجودة ومتابعة تنفيذها من منظور شامل.

2- وضع موازنات لمراقبة الجودة ومتابعة الأداء على ضوئها.

3- تحسين الجودة، وزيادة الإنتاجية وخفض التكلفة كأهداف متكاملة.

4- تقييم نظام مراقبة الجودة من حيث فاعليته وتكلفته.

5- تقليل المخاطر المترتبة على انخفاض الثقة بالمنتج أو الاعتماد(مصطفى،2001: 70).

عناصر نظام ضمان الجودة:

يتكون نظام ضمان الجودة- بحسب(مصطفى،2001)- من ثلاثة عناصر رئيسة وهي:

1- مراقبة الجودة:

ويعني تصميم معايير مخططة، وتنفيذ مجموعة من القياسات المخططة للتفتيش والفحص والمقارنة بالمعايير، للتأكد من التوافق مع المواصفات واتخاذ إجراءات تصحيحية ومانعة للخطأ. وتبدأ مراقبة الجودة قبل تقديم المنتج أو الخدمة. وهنا يجب التمييز بين ضمان الجودة ومراقبة الجودة، حيث أن ضمان الجودة أعم وأشمل، فهو يقوم على مبدأ أساسي للجودة وهو أن الجودة يجب ألا تفحص في المنتج بل يجب أن تبنى فيه .

2- هندسة الجودة:

ويقصد بها تخطيط استراتيجي نحو بناء الجودة في المنتج، حيث يتم التعرف على رغبات الزبون ومن ثم تصميم المنتج ليحقق هذه الرغبات، وكذلك التنبؤ بمشكلات الجودة المتوقع حدوثها والتغلب عليها.

3- سياسة الجودة:

يقصد بسياسة الجودة مجموعة الأهداف والتوجهات التي تضعها الإدارة العليا ضمن ممارستها لإدارة الجودة لتمثل دليلاً مرشداً للعاملين بمجالات الأداء المختلفة(مصطفى،2001: 72-81).

سياسات ضمان الجودة:

حدد كولاردين (Colardyn,1998) ثلاث سياسات لضمان الجودة وهي:

1- السياسات المتمركزة حول عمليات المؤسسة:

تقوم هذه السياسة على تحسين مخرجات المؤسسة من خلال التركيز على عمليات المؤسسة المرتبطة بالمناهج وأدوات التقويم ومؤهلات الطلبة والمعلمين وملاءمة التسهيلات، حيث توضع مجموعة من المعايير يتم بموجبها مراجعة الأداء.

2- السياسات المتمركزة حول جودة المخرجات:

يتم التركيز فيها على جودة المخرجات وقدرتها على تحقيق المنافسة، دون النظر إلى العمليات التي تقوم بها المؤسسة.

3- السياسات المختلطة:

وهي السياسات التي تمزج بين السياسيتين السابقتين، أي أنها تتمركز على مخرجات المؤسسة وفي الوقت نفسه فإنها تركز على عمليات المؤسسة (Colardyn,1998:22-23).

متطلبات ضمان الجودة:

وضع(Belatwati&Zuhairi,2007) مجموعة من متطلبات لضمان الجودة وهي:

أ . التعريف الواضح للوصف الوظيفي.

ب. التعريف الواضح لمؤشرات الأداء.

ج . إجراءات واضحة لتقويم الأداء.

د . وجود نظام حوافز مرتبط بالأداء.

هـ. آلية تغذية راجعة موثوقة(Belatwati&Zuhairi,2007:7-10).

خطوات تنفيذ نظام ضمان الجودة:

وضح (Belatwati&Zuhairi,2007) خمس خطوات لتنفيذ نظام ضمان الجودة وهي كما يلي:

1- تطويرسياسة ضمان الجودة: تتمثل هذه السياسة في وضع الممارسات الجيدة موزعة على مجالات تسعة وهي: السياسة والتخطيط، ومتطلبات الموارد البشرية وتطويرها، والإدارة، والمتعلمون، وتصميم البرامج وتطويرها، وتصميم وتطوير المناهج، ودعم التعليم، وتقويم تعليم الطلبة، والإعلام للتعلم.

2- التقويم الذاتي ووضع الأوليات لتحسين الجودة: هنا يتم تحويل الممارسات الجيدة التي وضعت في المراحل السابقة إلى أداة للتقويم الذاتي، ويُجرى التقويم الذاتي لكل خطوة من

خطوات التنفيذ، وكذلك يُجرى تقويم ذاتي كلي للمؤسسة، ومن خلال التقويم الذاتي يتم تحديد نقاط الضعف والإنجازات والإخفاقات ووضع الأوليات للتنفيذ.

3- تحديد وتطوير الوظائف في المؤسسة: لدعم التحسين المستمر في داخل المؤسسة يتم تحديد وتطوير الوظائف لكل وحدة في المؤسسة، وتعريف كل فرد في المؤسسة بدوره، وتكامل الأدوار بين أفراد المؤسسة. هذا التكامل بين أدوار أفراد المؤسسة يؤدي إلى تكامل وظائف وحدات المؤسسة الذي ينتج مخرجات متكاملة لجميع جوانب عمل المؤسسة.

4- التنفيذ والمراجعة: كل فرد في المؤسسة يجب أن يعرف أين هم الآن، وأين هم ذاهبون، ومعرفة خارطة الطريق التي توصلهم لأهدافهم. وللقيادة في المؤسسة دور مهم في توضيح رؤيا المؤسسة والتوقعات منها، وحث العاملين على القيام بمهامهم اليومية لتحقيق هذه التوقيعات. ويجب أن تكون القيادة قدوة للعاملين، وتوفر لهم فرصاً للتعليم والتدريب، وتقدم لهم خدمات إشرافية لتلبية حاجاتهم، وجعلهم قادرين على التحدي والتغيير حتي لا يراوحوا مكانهم.

5. التقويم المستمر لتنفيذ ضمان الجودة: إن التنفيذ الفعال لضمان الجودة يتطلب تغييراً في فكر العاملين، وتغييراً في ثقافة المؤسسة. إن دور الموارد البشرية في المؤسسة هو تطبيق ضمان الجودة لتحقيق معايير الأداء والتوقعات.

وتواجه القيادة تحديات إدارة التغييروالابداع في المؤسسة، فعليها تقديم الدعم للعاملين ورفع الروح المعنوية لديهم، والتزام الجميع بتنفيذ ضمان الجودة(Belatwati&Zuhairi,2007:2).

رواد الجودة:

يذكر (طعيمة،2005) أن الفضل لنشأة مفهوم الجودة يعود إلى ثلاثة العلماء في الولايات المتحدة الأمريكية وهم :

1- إدوارد ديمنج (Edward Deming): الأب الأول للجودة وهو فيزيائي عمل في مصنع للإلكترونيات، أثناء عمله فيه انتقد نموذج الإدارة العلمية الذي وضعه تايلور، هاجر إلى اليابان حيث وجد قبولاً، وهناك طور أفكاره عن الجودة، فقد رفض ضبط الجودة الذي يقوم على فحص المنتج وقياسه إن كان موافقاً للمواصفات أم لا.

ويرى ديمنج أن تحقيق الجودة يتم ضمن علاقات إنسانية بين العاملين في المؤسسة، فإذا عملت جميع القوى العاملة في المؤسسة عن قناعة بالجودة فإنها ستكون ملزمة باتقان العمل، وبالتالي تحقق الجودة في المؤسسة كلها.

وقد أستفاد ديمنج من أفكار **والتر شيوارت(Walter shewart)** الذي قدم نموذجاً إحصائياً لضبط الجودة .

2- **جوزيف جوران(Joseph Juran)**: يعد الأب الثاني للجودة والمعلم الأول لها، حيث كان له الفضل الكبير بنشر ثقافة الجودة في العالم، عمل في مجال الصناعة في الولايات المتحدة، أكد على التخطيط داخل المؤسسة، و رأى أن تحقيق الجودة يتطلب قدرة العاملين على إنتاج المنتجات أو تقديم الخدمات التي تتلائم مع متطلبات المستقبل. ويرى أن الجودة تتألف من قسمين: الجودة الداخلية المتعلقة بالعميل الداخلي، والجودة الخارجية المتعلقة بالعميل الخارجي.

4- **فيليب كروسبي (Philip Crosby)**: أحد عمالقة الجودة في الولايات المتحدة الأمريكية، عمل بمؤسسة (ITT) كفاحص للإنتاج، أكد كروسبي على أن مسئولية تحقيق الجودة تقع على الجميع، وأكد على مبدأ منع وقوع أخطاء(Zero Defect)، وعلى أهمية الاتصال مع العملاء والإصغاء إليهم لمعرفة احتياجاتهم(طعيمة،2005: 25).

الجودة في التعليم:

تواجه النظم التربوية تحدياً كبيراً؛ إنه تحسين جودة التعليم في المؤسسة، فالتحديات العلمية والتكنولوجية والاقتصادية، علاوة علي الطلب الاجتماعي القوي من أجل التنمية المستديمة أجبرت القائمين علي التعليم علي أن يستجيبوا لهذا المطلب. إن تحسين جودة التعليم أصبحت هدفاً رئيساً للنظم التعليمية حيث أكدت الكثير من الدراسات والمؤتمرات الدولية علي ضرورة تقديم التعليم بجودة عالية(البوهي،2001: 368).

وقد سعي التربويون إلي تكييف مفاهيم ومصطلحات الأيزو لتصبح ملاءمة للمؤسسات التعليمية، ونظراً للنجاح الذي حازت عليه تطبيقات (ISO) في الصناعة فقد أخذت به مؤسسات التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية في أواخر الثمانينات من القرن العشرين، حيث طورت العديد من الجامعات مداخل لإدارة الجودة؛ من أجل تحسين جودة التعليم وحياة الطلبة والبرامج الأكاديمية. وسعت المؤسسات التربوية الأمريكية لإصلاح التعليم من خلال حركة المعايير التي بدأت في النمو مع بداية عقد التسعينات، وكان لصدور تقرير "أمة في خطر" أثر مهم في دفع حركة المعاييروالاهتمام بها، فتأسست الجمعيات التي تهتم بالمعايير كالجمعية الوطنية لمدارس الرياضيات، وأنشئ نظام اعتماد لتقويم المادة التعليمية وتعزيز التحسين في التعليم(التميمي،2007: 80).

مع بداية التسعينات بدأت المملكة المتحدة بنقل مفهوم الجودة إلي مجال التعليم، فأنشأت هيئات متعددة تعنى بضمان الجودة وبتطبيق الجودة في المؤسسات التعليمية، سواء التعليم الجامعي أو ما قبل الجامعي، حيث قامت لجنة نواب رؤساء الجامعات ومديري المدارس بإنشاء وحدة الفحص الأكاديمي لدراسة الجودة الأكاديمية في الجامعات البريطانية. وأسس مكتب المعايير التربوية(Office for Standards in Education) (OFSTED)، وكذلك هيئة

ضمان الجودة (Quality Assurance Agency) (QAA) وأصبح معظم المؤسسات التعليمية في بريطانيا تأخذ بمفهوم ضمان الجودة (طعيمة،2005: 223).

وقد ساهمت المملكة المتحدة بشكل كبير في نقل مفهوم ضمان الجودة إلي الأنـــروا، حيـــث قامت وزارة التنمية البريطانية والمجلس البريطاني بتمويل مشروع المدرســـة مركـــز للتطـــوير والذي يتضمن المجمع التدريبي الخامس الممثل ببرنامج "إطار ضمان الجودة" وهو مدار البحـــث هنا.

مفهوم الجودة في التعليم:

تعددت الرؤى حول مفهوم الجودة في التعليم:

- فعرفها (السعود،2002) بأنها " قدرة المؤسسة التعليمية على تقديم خدمة بمستوى عـــالٍ مـــن الجودة المتميزة، وتستطيع من خلالها الوفاء باحتياجات ورغبات عملائها(الطلبة، أولياء الأمور، أصحاب العمل، المجتمع، وغيرهم)، وبالشكل الذي يتفق مع توقعـــاتهم، وبمـــا يحقـــق الرضـــا والسعادة لديهم، ويتم ذلك من خلال مقاييس موضوعة سلفاً لتقييم المخرجات، والتحقق من صفة التميز فيها"(السعود، 2002: 61).

- وعرفها (الزواوي،2003) بأنها "معايير عالمية للقياس والاعتراف، والانتقال من ثقافة الحـــد الأدنى إلى ثقافة الإتقان والتميز، واعتبار المستقبل هدفاً نسعى إليـــه، والانتقـــال مـــن تكـــريس الماضي والنظرة الماضية إلى المستقبل الذي تعيش فيه الأجيال الآن"(الزواوي،2003: 34).

- وعرفها (العاجز ونشوان،2007) بأنها "مجموعة العوامل والظـــروف التـــي يهيئهـــا النظـــام التعليمي من أجل إتقان العمل، من خلال تهيئة المناخ التربوي الملائم للوصول إلى بنـــاء جيـــل قادر على مواكبة ركب الحضارة، والاستفادة منها في إحداث التنمية الشاملة، وصـــنع حـــضارة أمته"(العاجز ونشوان،5:2007).

- وعرفها(الرشيد،1995) بأنها "تعني كافة السمات والخواص التي تتعلـــق بالمجـــال التعليمـــي والتي تظهر جودة للنتائج المراد تحقيقها، وهي ترجمة احتياجات توقعات الطلاب إلى خـــصائص محددة تكون أساساً في تعليمهم وتدريبهم لتعميم الخدمة التعليمية وصياغتها في أهداف بما يوافق تطلعات الطلبة المتوقع"(الرشيد،1995 :4).

- وعرفها (دياب،2007) "إنها مجموعة من الخصائص والسمات التي تعبر عن مـــدى اســـتيفاء المـــدخلات والعمليـــات والمخرجـــات فـــي المدرســـة بمـــا تـــؤدي إلـــى تحقيـــق أهـــدافها المنشودة"(دياب،5:2007).

أساسيات الجودة في التعليم:

عدد(الخطيب،2005) أهم أساسيات الجودة في التعليم وهي:

1. تبني فلسفة الجودة من قبل النظم التعليمية لمواجهة التحديات، ولتتمكن من المنافسة في الاقتصاد العالمي، وتتحمل مسئولياتها لتحسين معاييرالأداء وخدمات الجودة.
2. العمل علي تحسين أداء الطلبة والخدمات التعليمية.
3. التقليل من نظم التفتيش علي المدرسة.
4. استحداث طرق تقلل من تكلفة التعليم.
5. المسئولية الجماعية من قبل الهيئة التدريسية والإدارة المدرسية والطلاب والآباء.
6. تزويد المدرسة بالموارد والتجهيزات التي تساعد في تحسين العملية التعليمية.
7. تنمية ثقافية الجودة داخل المؤسسة التربوية علي جميع المستويات الإدارية.
8. إيجاد حلول بديلة تسهم في إحداث تحسين الجودة.
9. إزالة الحواجز التي تسلب الطلبة وهيئات التدريس والإداريين حقوقهم وتؤدي إلي عجزهم عن أعمالهم(الخطيب،2005: 76).

فوائد تطبيق الجودة في التعليم:

يحتاج النظام التعليمي إلي جهود لتحسين الأداء من أجل تحقيق الجودة في جميع عناصر النظام التعليمي (المدخلات والعمليات والمخرجات). إن تطبيق الجودة في التعليم يحقق العديد من الفوائد أهمها:

1. ضبط وتطوير النظام الإداري في أي مؤسسة تعليمية نتيجة لوضوح الأدوار وتحديد المسئولية بدقة.
2. الارتقاء بمستوي الطلبة في جميع الجوانب الجسمية والعقلية والاجتماعية والنفسية والوجدانية.
3. زيادة كفايات الإداريين والمعلمين والعاملين بالمؤسسات التعليمية ورفع مستوي أدائهم.
4. زيادة الثقة والتعاون بين المؤسسات التعليمية والمجتمع.
5. توفير جو من التفاهم والتعاون والعلاقات الإنسانية بين جميع العاملين بالمؤسسة التعليمية مهما كان حجمها أونوعها.
6. زيادة الوعي والانتماء نحو المؤسسة من قبل الطلاب والمجتمع المحلي.
7. الترابط والتكافل بين جميع الإداريين والعاملين بالمؤسسة التعليمية للعمل بروح الفريق(الرشيد،1995: 35-38).

طرق تحسين الجودة في التعليم:

لقد أصبح مفروضاً علي النظم التربوية أن تقوم بإصلاحات وتجديدات تربوية، لمواجهة التغيرات والتطورات الحادثة ويمكن تصنيف هذه الإصلاحات إلي نوعين هما:

1.التأكيد علي الجودة الداخلية للمؤسسة التعليمية: حيث تركز التربية علي عملية تحقيق الأهداف المخطط لها وخاصة تحصيل المتعلمين، فجودة التعليم تقاس بمستوي تحصيل المتعلمين، والوصول إلي مستوي عالٍ من تحصيل المتعلمين يتطلب الاهتمام بالاستراتيجيات المتعلقة بالتعليم وتحسين النظم التعليمية وتعزيز فاعليتها.

تأكيد الجودة الداخلية يتم بطريقتين:

أ- تأكيد الجودة الداخلية من خلال المكونات: تركز هذه الطريقة علي مكونات المؤسسة التعليمية، فتعمل علي تحسين هذه المكونات من أجل تأكيد الجودة في نتائج تحصيل الطلبة، والتركيزعلي المعلم وتنميته مهنياً، حيث تعتبر كفاءة المعلم عاملاً رئيساً للجودة الداخلية، وكذلك التركيزعلي الإدارة المدرسية وتحسينها، وتحسين البيئة المدرسية، وطرائق التدريس وتوظيف تكنولوجيا المعلومات. إلا أن هذه الطريقة تجاهلت العلاقات البيئية والتأثير المتبادل بين مكونات النظام التعليمي.

ب- تأكيد الجودة الداخلية من خلال تحسين العلاقات: تركز هذه الطريقة علي تحسين العلاقات بين مكونات النظام التعليمي، أي التركيز علي العلاقات بين تعلم الطلبة وخصائص المنهاج وأداء المعلم والبيئة التنظيمية، فهذه الطريقة تعتمد علي فهم العلاقة بين مكونات النظام والتأثيرات المتبادلة بينها.

2. التأكيد علي الجودة الخارجية:

انتقل الإصلاح من تحسين العمليات التربوية الداخلية إلي الفعالية الخارجية، حيث يتم التركيز علي التفاعل بين المؤسسة والمجتمع المحلي، فجودة التربية ترتبط برضا المنتفعين من الخدمات التربوية(الخطيب،2005: 58- 65).

ضمان الجودة في التعليم:

- عرفت (اللجنة الشعبية العامة للتعليم،2007) ضمان الجودة في التعليم بأنه" استيفاء الجودة لجميع عناصر العملية التعليمية من مؤسسات ومناهج وطلاب وأساتذة وموظفين بمختلف الأنشطة التي ترتبط بالعملية التعليمية"(اللجنة الشعبية العامة للتعليم،2007: 9).

- وعرفت اليونيسكو(UNESCO,2002) ضمان الجودة بأنه" السياسات، والإجراءات، والعمليات التي تتبع للمحافظة على الجودة، حيث يتم مساءلة المؤسسة من قبل المستفيدين"(UNESCO,2002:133).

- وعرفت (الأنروا،2008) ضمان الجودة بأنه" منحى نظامي يقوم على بناء الجودة في مكونات النظام نفسه، أي مدخلاته وعملياته ومخرجاته، لكي يضمن أن الموارد تنفق وتوجه وفق الخطط والمعايير ومؤشرات الأداء المتفق عليها بهدف تحقيق المزيد من التحسين وبصورة مستمرة، لإنجاز أهداف ذات قيمة عليا للأفراد وللمؤسسة"(الأنروا،2008: 25).

أهمية ضمان الجودة في التعليم:

يرى كل من (Belatwati&Zuhairi,2007) أن أهمية ضمان الجودة في التعليم تكمن في أنه:

- يسهل تحقيق المعايير.
- يفيد إشراك المستفيدين في المحاسبة.
- يساعد الطلبة على الاختيار.
- يسهم في تحسين العملية التعليمية /التعلمية.
- يسهم في تحسين العملية الإدارية.
- يساعد في نشر الممارسات الجيدة.
- يؤدي إلى تحسين في النظام التعليمي بشكل عام(Belatwati&Zuhairi,2007:2).

متطلبات ضمان الجودة في التعليم:

يرى كل من(البهواشي والربيعي، 2005) أن ضمان جودة التعليم يمكن أن يكون فاعلاً إذا ما توافرت المتطلبات التالية:

1- وجود أعضاء هيئة تدريسية مؤهلين: يمتلكون معرفة كافية بالتخصص، وقدرة على توظيف استراتيجيات ووسائل التدريس.
2- أن يكون أعضاء الهيئة التدريسية متفرغين للعمل داخل المؤسسة فقط.
3- توفير الموارد المادية والتجهيزات اللازمة للتدريس مثل المكتبات والمعامل والحواسيب و.....
4- وجود قناعات بضمان الجودة، وفهم الإداريين والهيئة التدريسية له، والالتزام به.
5- وجود نظام تعيين وترقية موضوعي قائم على الكفاءة والجدارة، وليس على اعتبارات سياسية أو اجتماعية.
6- توافر قدر من الحرية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس(البهواشي والربيعي،2005:71-74).

برامج الأنروا لتطوير خدماتها التعليمية:

شرعت الأونروا بتقديم خدماتها التعليمية لأبناء اللاجئين الفلسطينيين في جميع مناطق عملياتها في العام1950م، ومنذ ذلك الوقت وهي تسعى لتطويرهذه الخدمات من خلال:

- تأسيس معهد التربية ومراكز التطوير التربوي في مناطق عملياتها الخمس.
- تبني مشاريع تطويرية وبرامج تنموية.

أولاً: تأسيس معهد التربية ومراكز التطوير التربوي:

في العام 1963م أنشأت الأونروا معهد التربية كمشروع مشترك بينها وبين اليونسكو بتمويل من الحكومة السويسرية، ومقره في مكتب الرئاسة بعمان. ويهدف المعهد إلى إعداد العاملين في السلك التعليمي وتنميتهم مهنياً، وبخاصة المعلمين ومديري المدارس، وذلك من خلال البرامج التدريبية. ثم قامت دائرة التربية والتعليم بإنشاء مراكز التطوير التربوي في ميادين عمل الأونروا الخمسة (غزة– الضفة– الأردن– سوريا– لبنان) لتكون تابعة لهذا المعهد، ومساعدةً له في تنفيذ برامجه التدريبية(الأنروا،1999: 4-6).

أهم الدورات التي يقدمها معهد التربية :

1- دورة للمعلمين:

وهي دور لتأهيل للمعلمين أثناء الخدمة، تشمل الموضوعات التربوية والنفسية، واستراتيجيات التعليم، والإدارة الصفية وتكنولوجيا التعليم، والقياس والتقويم وكل ما يستجد في المجال التربوي، بالإضافة إلى موضوعات أكاديمية ترتبط بتخصص المعلم.

2- دورات القيادة التربوية :

تنقسم إلى قسمين:

أ- **دورات المشرفين التربويين:** الموجهة نحو تدريبهم، لإكسابهم الكفايات الإشرافية ليكونوا قادرين على أداء مهامهم الإشرافية بكفاءة وفاعلية.

ب- دورة الإدارة المدرسية: أحد البرامج التي يقدمها معهد التربية لمديري المدارس بهدف تطوير وتنمية معارفهم، وكفاياتهم الإدارية والإشرافية، كي يصبحوا قادرين على أداء مهامهم كقادة تربويين في مدارسهم، وتتميز هذه الدورة بأنها عملية تطبيقية، تعتمد على استثمار خبرات المتدربين ومشاركتهم في أنشطتها، وتتناول خبرات تدريبية تنتمي إلى مهام مدير المدرسة في المجالين الإداري والإشرافي(الأنروا،2005: 1-6).

ثانياً: تبني مشاريع تطويرية وبرامج تنموية:

إلى جانب البرامج التدريبية التي تقدمها دائرة التربية والتعليم بالأنروا، فإنها تتبنى العديد من المشاريع لتطوير التعليم وتحسينه. ومن المشاريع التي تبنتها الدائرة حديثاً مشروع "**المدرسة كوحدة للتطوير**".

مشروع " المدرسة كوحدة للتطوير":

تبنت دائرة التربية والتعليم بالأنروا هذا المشرع ضمن خطتها الخمسية (من كانون ثاني 2000م إلى كانون أول 2004م) لتطوير المدرسة، وتطوير دورها لتصبح مركزاً للتطويرالتربوي. وقد ساهمت المملكة المتحدة بشكل كبير في دعم هذا المشروع من خلال وزارة التنمية الدولية البريطانية (Department of International Development) (DFID) والمجلس البريطاني(British Council)(BC)(الأنروا،2004: 13).

النتاجات المتوقعة من مشروع "المدرسة كوحدة للتطوير":

تتوقع دائرة التربية والتعليم بالأنروا أن يحقق المشروع النتاجات التالية:

- رفع الكفايات الإدارية لمديري ومديرات المدارس.
- تحسين نوعية التعليم المقدمة للطلبة، مما يحسن مستوى تحصيلهم.
- توفير بيئة مدرسية تسهم في تحسين تعلم الطلبة.
- تنمية قيم واتجاهات ايجابية لدى الطلبة، مثل التعاون، والتسامح، والالتزام، والاحترام المتبادل، وتنمية اتجاهات ايجابية لديهم نحو التعليم.
- تطوير العلاقات المتبادلة بين المدرسة والمجتمع المحلي.
- توظيف الموارد المادية والبشرية بأفضل ما يمكن(ثابت،2006: 6-10).

مكونات مشروع "المدرسة كوحدة للتطوير":

يتكون هذا المشروع من خمسة برامج (مجمعات تدريبية) وهي:

1- التخطيط للتطوير المدرسي: ركزهذا البرنامج على تدريب القادة التربويين، المشرفين ومديري المدارس وفرق التطوير بالمدارس، على التخطيط الاستراتيجي وكيفية صوغ رؤيا ورسالة المدرسة وبناء الخطة الإجرائية لتطويرها.

2- تطوير العاملين مهنياً: تناول هذا البرنامج آليات تحديد حاجات العاملين، وتصنيفها إلى جماعية، وزمرية، وفردية، وكيفية تلبية هذه الحاجات، لتنميتهم مهنياً وأكاديمياً.

3- **إدارة التعليم والتعلم الفعالين**: عرّف هذا البرنامج المتدربين على نظريات تربوية حديثة، مثل أنماط التعلم لدى المتعلمين، ونظرية الذكاءات المتعددة، ودور كل جانب من جانبي الدماغ، وتوظيف هذه النظريات في العملية التعليمية التعلمية لتحقيق تعلماً فعالاً.

4- تحسين الروابط بين المدرسة والمجتمع المحلي: يزود هذا البرنامج المتدربين بالأساليب، والإجراءات، والأنشطة التي تزيد التفاعل بين المدرسة والمجتمع، كي تستفيد المدرسة من المجتمع المحلي أقصى ما يمكن، وفي المقابل تقدم المدرسة أقصى ما يمكن للمجتمع المحلي.

5- إطار ضمان الجودة: وهو البرنامج قيد الدراسة(الأنروا،2008: 23-24).(الملاحق رقم5 ،6،7،8).

يرى الباحث من خلال خبرته التربوية والإدارية بمدارس الأنروا بمحافظات غزة، ومشاركته في كثير من البرامج التربوية التي تبنتها دائرة التربية والتعليم بالأنروا، أن برنامج "إطار ضمان الجودة" من أهم تلك البرامج، وأكثرها نفعاً لجميع العاملين في دائرة التربية والتعليم، فهو لم يستثنِ أحداً من العاملين، فالكل شارك في هذا البرنامج. كما أنه تناول مفاهيم علمية وتربوية حديثة، علاوة على أنه يسعى لتوفير بيئة تربوية قائمة على الثقة المتبادلة بين الجميع.

النتاجات المتوقعة من البرنامج تجاه كفايات مديري المدارس:

بعد أن يتدرب مديرو المدارس على آليات تنفيذ برنامج إطار ضمان الجودة، وهي المراجعة الذاتية المسندة، يتوقع منهم أن يكتسبوا المهارات والكفايات الإدارية التالية:

- معرفة مفاهيم وإجراءات المراجعة الذاتية المسندة.
- التخطيط للتحسين.
- مهارات القيادة.
- مهارات الاتصال.
- مهارات الإقناع.
- القدرة على تحديد مواطن القوة ومواطن الضعف.
- تعميق الخبرات.
- مهارات جمع الأدلة.
- مهارات إعداد التقارير.(الأنروا،2008: 46-47).

ويمكن إجمال المهارات السابقة في أربع كفايات هي:

1- المراجعة الذاتية المسندة.

2- التخطيط الاستراتيجي.

3- تمكين المعلمين من خلال مهارات القيادة والاتصال والإقناع، وتعميق الخبرات، وتحديد مواطن القوة ومواطن الضعف.

4- التوثيق من خلال إعداد التقارير وجمع الأدلة المنتمية للنشاط.

أولاً: المراجعة الذاتية المسندة:

المراجعة الذاتية:

يستخدم البعض التقويم الذاتي، والتقييم الذاتي، والمراجعة الذاتية بنفس المعنى، إلا أننا يجب أن نميز بينها، فالتقويم الذاتي والتقييم الذاتي يرتبطان بشكل مباشر بالمخرجات، بينما تهتم المراجعة الذاتية بالعمليات. إن قدرة النظام المدرسي على العمل بفاعلية يتطلب المراجعة الدائمة للنظم الفرعية، كما يتطلب المراجعة الدائمة للتحسين والتطوير(Dembowsk,1999:21).

تلعب المراجعة الذاتية دوراً مهماً في خلق التزام المدرسة نحو التعليم والتطوير، كما أنها تزيد من قدرة المدرسة على تحقيق متطلبات ضمان الجودة الخارجية، وعندما تنفذ المراجعة الذاتية جيداً فإنها تدعم فهم الأداء لتحقيق الأهداف، وتكوين الممارسات المؤسساتية المتطورة(Adams,2008:7).

مفهوم المراجعة الذاتية:

- عرفها(Adms,2008) بأنها "عملية تأملية جماعية تقوم بها المؤسسة رغبة في الفهم الأفضل، وتحسين تقدمها نحو أهدافها، وتعزيز فاعليتها، مما يؤثر إيجابياً على السياق المؤسسي الذي تعمل فيه، إنها تتم للتأثير على سير العمل..إنها عملية مراجعة ناقدة لجودة أداء معين"(Adms,2008:3).

- وعرفها(Tomlison,2004) بأنها "عملية تقوم المدرسة من خلالها بالتأمل في أدائها وتقييمه بهدف بناء استراتيجية لتطوير نفسها"(Tomlison,2004:387).

- وعرفها (Hopkin,1984) المشار إليه في (Tomlison,2004) بأنها " استراتيجية تطوير المدرسة التي تشمل التشخيص النظامي لوظائف المدرسة من قبل العاملين لتطوير غاياتها"(Tomlison,2004:338).

- وعرفها (Watson &Maddison) المشار إليهما في (Adams,2008) بأنها: "ممارسة جماعية تأملية تقوم بها المؤسسة، مع الاهتمام بمزيد من الفهم والتحسين المستمر لتحقيق أهدافها ودعم فاعليتها المؤسساتية، وتستجيب للسياق الذي تعمل فيه وتؤثر فيه ...إنها عملية التأثير المباشر في المؤسسات"(Adams,2008:7).

مبادئ المراجعة الذاتية:

1- وضوح الغايات.

2- التأكيد على المراجعة بهدف التحسين.

3- التوقيت المناسب.

4- توظيف المصادر الملائمة.

5- مشاركة المستفيدين فيها.

6- بناء الثقة من أجل التأمل الفعال والإفصاح عن الذات.

7- وجود أكثر من مراجع.

8- الشفافية أثناء العملية وعند كتابة التقرير عنها.

9- نشر ثقافة المراجعة في المؤسسة(Adms,2008:1).

خصائص المراجعة الذاتية للمدرسة:

- تركز على المؤسسة ككل وليس على الأفراد.
- عملية داخلية يشارك فيها المستفيدون.
- عملية تكوينية وليست تحصيلية.
- عملية تعلمية.
- ترتبط بالإجراءات التطويرية.
- المساءلة لا تكون على النتائج.
- ترتبط بدائرة الجودة(Dembowsk,1999:21).
- عملية مستمرة(Tomlison,2004:338).

أهم نتائج المراجعة الذاتية:

1- التحقق من فاعلية سير العمليات.

2- التأكد من أن السياسات والإجراءات تحقق أهداف المؤسسة.

3- تنمي فهم عمليات المؤسسة ومخرجاتها.

4- تزيد المشاركة في التغيير.

5- تسهم في التغلب على نقاط الضعف.

6- تطورالتواصل داخل المؤسسة.

7- تشجع إيجاد علامات قياسية داخلية وخارجية.

8- تحدد الأنشطة المتوافقة مع غايات المؤسسة.

9- تقدم أدلة على عمليات الجودة.

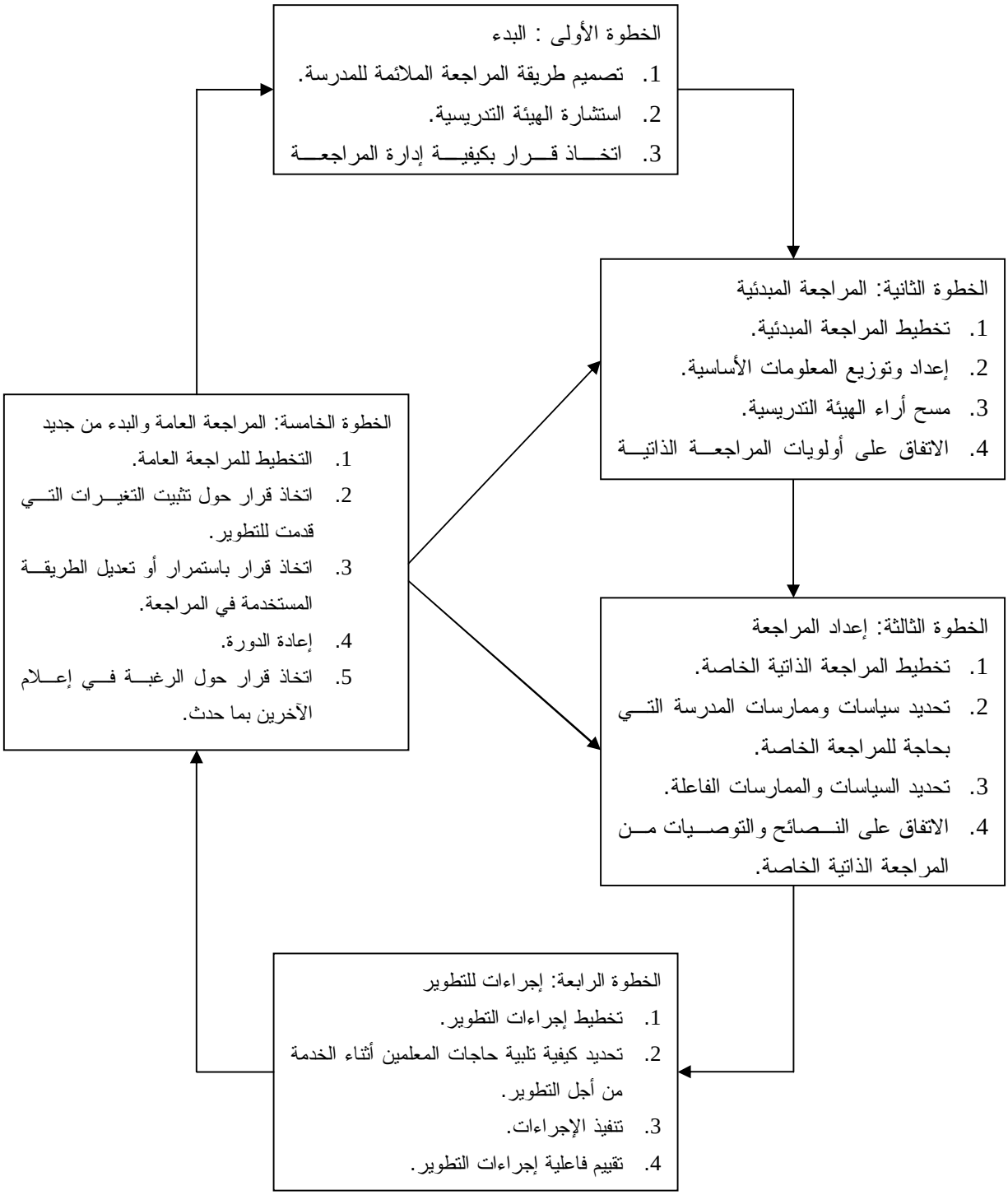
10- تساعد على نشر ثقافة الأدلة.

11- تطورالتعليم.

12- تساعد على تحديد فجوات التحسين.

13- تطور الاستراتيجيات(Adams,2008:9).

خطوات تنفيذ المراجعة الذاتية وعملية التطوير



شكل (2-2) الخطوات الخمس للمراجعة الذاتية عن (Tomlison,2004:393)

عندما تبنت دائرة التربية والتعليم بالأنروا إطار ضمان الجودة، أرادته أن يكون فريداً ومميزاً، حيث اختارت المراجعة الذاتية المسندة كآلية للتحسين المستمر في المدرسة، وأوسمت هذا البرنامج بـ "التخطيط للتحسين من خلال المراجعة الذاتية المسندة".

مفهوم المراجعة الذاتية المسندة:

- عرف (Wilson&Holand,2005) المراجعة الذاتية المسندة بأنها "عملية مراجعة ذاتية يتم فيها تقديم التسهيلات من زميل أو مستشار خارجي"(Wilson&Holand,2005:5).

- وعرفتها دائرة التربية والتعليم بالأنروا بأنها "آلية عملية ذات إجراءات معينة لتخطيط وتنفيذ ومراجعة الأداء المدرسي وتحسينه، ترتكز إلى الاستخدام الماهر لأساليب الاستقصاء والتفكير التأملي، والمراجعة المستمرة، وجمع الأدلة وتحليلها، وتقديم التغذية الراجعة، ويقوم بها على سبيل المثال مدير المدرسة (المُساند) مع معلم (المُراجع) أو مشرف تربوي مع مدير المدرسة، وذلك استناداً إلى مبادئ التفكير التأملي، والتعلم المستمر وتبادل الخبرات بين المهنيين"(الأنروا،2008: 27).

ومما لا شك فيه أن التنفيذ السليم للمراجعة الذاتية المسندة يعني تطبيقاً فعالاً للمساءلة الذكية.

كيف تجرى المراجعة الذاتية المسندة؟

يوجد طرفان في المراجعة الذاتية المسندة: **المُراجع** وهو صاحب المراجعة الذي نفذ المهمة ويريد مراجعتها، و**المُساند** وهو الشخص الذي يتولى مهمة المساندة للمراجع، من خلال الأسئلة الماهرة التي يطرحها على المراجع لإثارة التفكير والوصول إلى التحسين المرغوب.

وتشمل المراجعة الذاتية المسندة الاستعمال الماهر للاستقصاء والتأمل، مثل:

- توضيح التوقعات أثناء التخطيط.
- جمع وتحليل الأدلة، خاصة حول التعليم والتعلم.
- تيسير التفكير أثناء التخطيط والتغذية الراجعة من خلال الأسئلة والإصغاء.

يحظى (المُراجع) في المراجعة الذاتية المسندة بما يلي:

أ- يعطى الفرصة لأن يفكر ويوضح مقاصده وأهدافه.

ب- تقدم له المساعدة لجمع الأدلة حول أعماله ونتائجها.

ج- تعطى له فرصة ليتأمل نجاحه مقارنة بأهدافه.

د- يرتفع مستوى فهمه وتعلمه، مما يمكنه من وضع أهداف يحقق من خلالها تحسين أدائه(الأنروا،2008: 43).

سمات المراجعة الذاتية المسندة:

حددت(الأنروا،2008) سمات المراجعة الذاتية المسندة وفيما يلي أهم هذه السمات:

- تسعى إلى التغلب على بعض المشكلات الناجمة عن المساءلات الإدارية.
- تفترض وجود مسؤولية مهنية عن الأعمال ونتائجها، ولابد من شعور الجميع بالمسؤولية الجماعية لمعظم الأنشطة التعليمية.
- عملية مسئولة عن التطوير والتحسين المستمر، لذا يجب أن تنفذ بإتقان.
- يقوم المراجع والمساند باستخدام أدلة دقيقة وصحيحة، تساعدهما علي تحديد المهمات.
- يترك المساند للمراجع حرية اختيار الطريقة والمسئولية عنها، فعمليات الإصغاء وطرح الأسئلة والتلخيص، التي يقوم بها المساند لا تلغي المسئولية عن المراجع.
- التعليم عملية مشتركة بين المساند والمراجع وبالذات فيما يتعلق بأساليب الأداء ومعرفة أنماط التعلم وطرق التحسين.
- تفترض المراجعة الذاتية المسندة أن يتقبل المراجع النصيحة عندما يقدمها له المساند، ويبقي المراجع هو الطرف الذي يتحمل المسئولية عن خياراته.
- ينبغي أن يتفق المراجع والمساند على التطوير.
- يجب أن يمتلك المساند مهارات التذكر، والإصغاء الجيد، وطرح الأسئلة القادرة على الكشف عن النفس والأفكار.
- يجب أن يتمتع المساند بمهارة جمع الأدلة، وكيفية استخدام المقابلات، وعمليات المسح، والمشاهدة الصفية، وتفحص الوثائق، وإجراء البحوث الإجرائية(الأنروا،2008: 44-46).

نتاجات سلوكية وأخلاقية متوقعة من التدريب الفعال على المراجعة الذاتية المسندة:

إن التدريب الفعال على المراجعة الذاتية المسندة يساعد العاملين على الالتزام بالأخلاق والسلوكيات المهنية التالية:

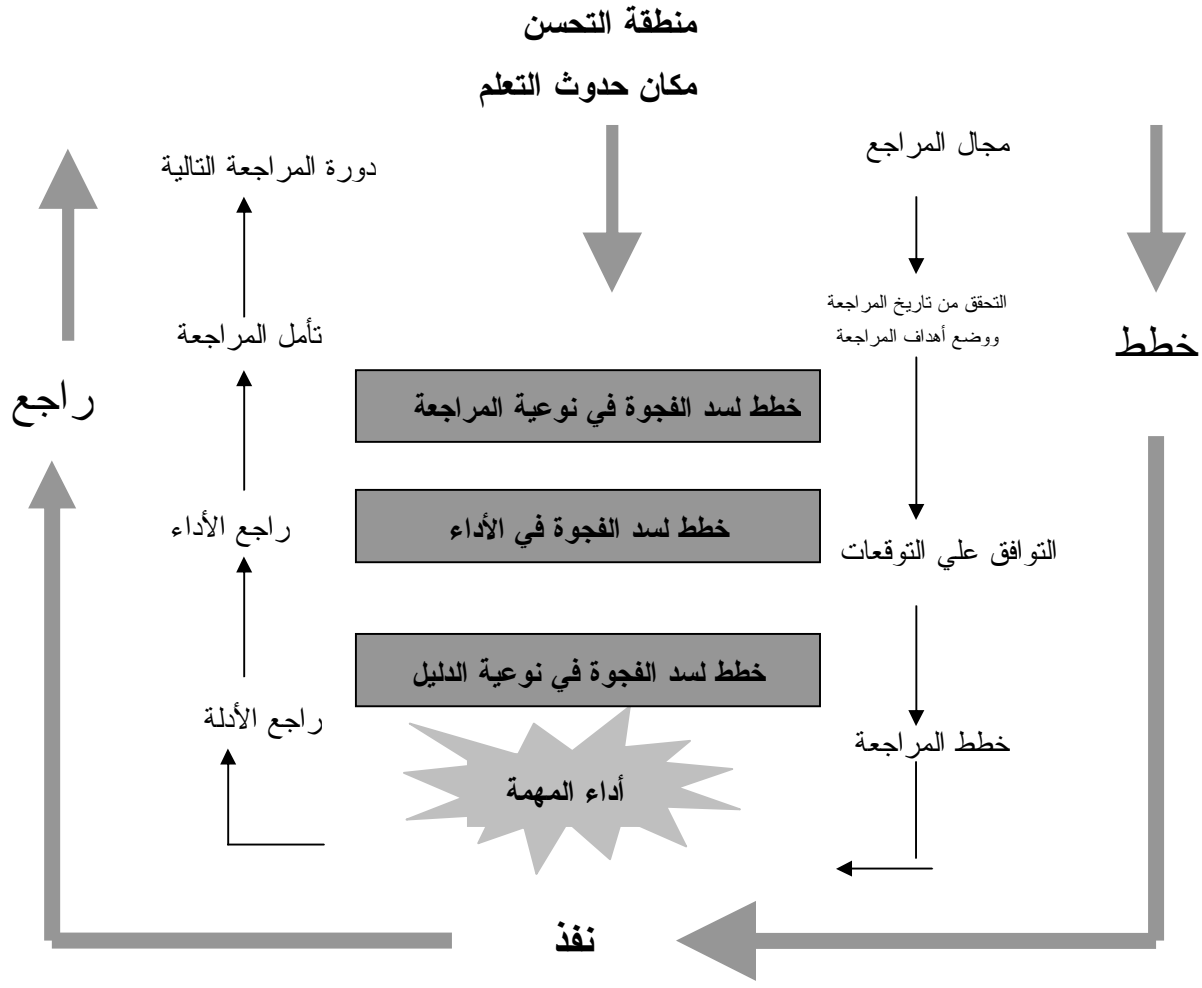
- العمل الفريقي.
- الشفافية.
- الالتزام بالواجبات والمسئوليات.
- نيل الثقة من الآخرين ومنحهم الثقة.
- المرونة.
- حسن الإصغاء.
- حسن التصرف في المواقف الصعبة.
- الشعور بالمسئولية.

- النقد البناء.
- التشارك.
- الاحترام المتبادل(الأنروا،2008: 46).

ثانياً: التخطيط الاستراتيجي والمراجعة الذاتية المسندة:

إن استخدام إطار ضمان الجودة في مدارس الأنروا، من خلال المراجعة الذاتية المسندة، يتطلب معرفة كل من (المُراجع) و(المُساند) برؤيا ورسالة المدرسة وأهدافها، وحيث أن التخطيط الاستراتيجي للتحسين المستمر ينطلق من رؤيا المدرسة ورسالتها، فإن هناك علاقة قوية بين المراجعة الذاتية المسندة والتخطيط الاستراتيجي. إن عملية التخطيط من أجل التحسين من خلال المراجعة الذاتية المسندة لا تقتصر على عمليتي المراقبة والتقويم، وإنما هي عملية تقع في كل مراحل التحسين، ويمكن لمدير المدرسة والمعلمين أن يستخدموها بفاعلية(الأنروا،2008: 16).

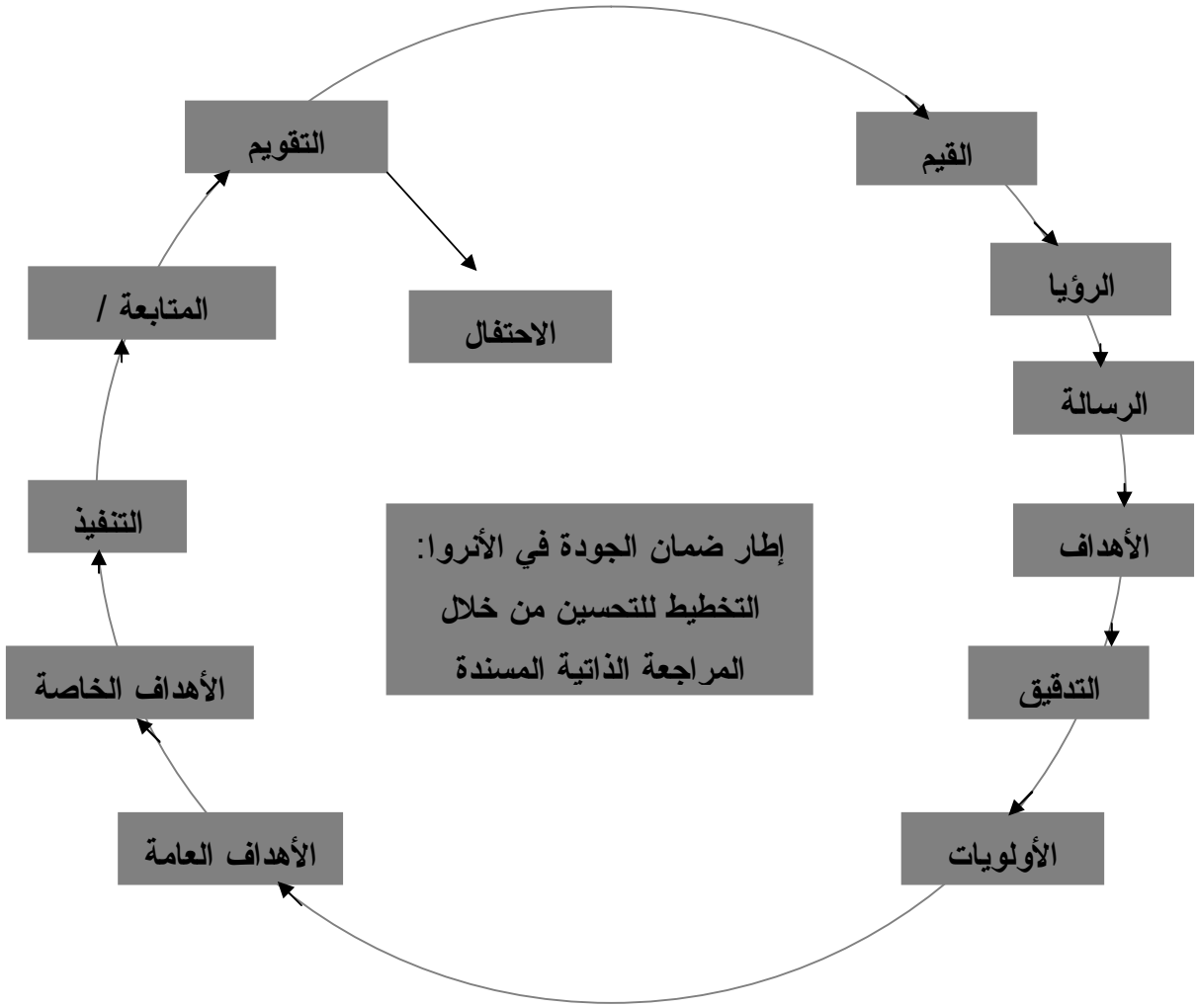
ويمكن توضيح هذه العلاقة بالشكل التالي:



شكل رقم (3-2) دورة التخطيط للتحسين من خلال آلية المراجعة الذاتية المسندة، عن (الأنروا،2008: 17)

العلاقة بين برنامج "التخطيط للتطوير المدرسي" وبرنامج "إطار ضمان الجودة":

إن أهداف برنامج "التخطيط للتطوير المدرسي"، الذي يتبنى التخطيط الاستراتيجي كآلية للتطوير، وبرنامج "إطار ضمان الجودة"، الذي يتبنى المراجعة الذاتية المسندة كآلية لتنفيذه، تتكامل فيما بينها، فالأول يساعد المدرسة على التخطيط من أجل التحسين، استناداً إلى قيم المدرسة والأنروا والمجتمع المحلي، وبرنامج "إطار ضمان الجودة" يساعد المدارس على أن تخطط من أجل التحسين، وأن تتبين كيف أن العمل ضمن هذا البرنامج يمكن أن يساعد المدرسة على فهم أساليب التحسين الفعلى للأداء، كما أنه يوضح للعاملين كيفية تطوير أساليب الاستقصاء، والتعلم من خلال المراجعة الذاتية المسندة. والقسم الثاني منه –الوثيقة- تحتوي على المجالات والمعايير ومؤشرات الأداء التي تساعد مدير المدرسة في بناء الخطة الاستراتيجية لمدرسته بمشاركة الآخرين(الأنروا،2008: 12).



شكل رقم (4-2) يوضح العلاقة بين التخطيط للتطوير المدرسي وإطار ضمان الجودة

التخطيط الاستراتيجي:

أصبح التخطيط سمة من سمات الحياة المعاصرة، وما من أمة تسعى إلى مستقبل أفضل إلا وتتبني التخطيط كسياسة لها لأن العالم أصبح أكثر تعقيداً وتشابكاً في المصالح والعلاقات.
وينسحب هذا على التخطيط التربوي بصفته العنصر الرئيس والفعال في التنمية الشاملة للمجتمع.
ويعد التخطيط الاستراتيجي أداة استراتيجية تستخدمها المؤسسة للقيام بعملها بصورة أفضل من خلال تركيز طاقاتها، والتأكد من أن جميع العاملين فيها يسيرون في اتجاه الهدف نفسه، إضافة إلى تقويم وتعديل اتجاه المؤسسة استجابة للتغيرات البيئية(ثابت،2006: 2).
وفي حاضرنا تمر المدارس بتغيرات كبيرة، مما يجعلها بحاجة لإدارة نفسها بفاعلية، ويتطلب من إدارة المدرسة أن تخطط بشكل أفضل. لقد حل التخطيط الاستراتيجي في المؤسسات التربوية كبديل عن التخطيط التقليدي. إن التخطيط الاستراتيجي يغير نظرة المستفيدين من المدرسة تجاهها، وإذا ما تم استخدامه بشكل جيد فإنه سيؤدي إلى تقدم المدرسة، وفي المدرسة تكون كل أنشطتها مدمجة ضمن الخطة الإستراتيجية(Bloglu,&Others,2008:430).

معنى الإستراتيجية:

يُرجع الكُتاب أصل كلمة استراتيجية (Strategy)إلى الكلمة اليونانية (Strategos) وتعني فنون الحرب وإدارة المعارك(المغربي وغربية،2006 :110).
و بالرغم من أن التخطيط الاستراتيجي من المفاهيم الإدارية الحديثة، إلا أن الكثيرين ممن كتبوا في الأدب التربوي والإداري تناولوه بشيء من التفصيل.

مفهوم التخطيط الاستراتيجي:

- عرف(المغربي وغربية،2006) التخطيط الاستراتيجي بأنه "التفكير المتعمق والشامل للوضع المثالي الذي يجب أن تكون عليه المنشأة في المستقبل البعيد، ورسم سيناريوهات مختلفة لهذا المستقبل، ثم التخطيط للاستفادة من الفرص المتاحة، وتجنب أو تقليل مخاطر هذا المستقبل(المغربي وغربية،2006: 111).
- وعرفه(Farra,2001) بأنه "عملية نظامية تتكون من عدد من الخطوات التي تحدد الوضع الحالي للمؤسسة، وتتضمن الرؤيا، ورسالة المؤسسة، وحاجاتها- نقاط القوة ونقاط الضعف والفرص المتاحة والتهديدات- والأهداف، ووضع الاستراتيجيات في أولويات، والخطة الإجرائية، وخطة المتابعة"(Farra,2001:4).
- وعرفه (توفيق،2003) بأنه "الأسلوب الذي يتمكن عن طريقه المسئولون من توجيه المنشأة، بدءاً من الانتقال من مجرد العمليات الإدارية اليومية، ومواجهة الأزمات وصولاً إلى رؤية مختلفة للعوامل الديناميكية الداخلية والخارجية القادرة على تحقيق التغيير في البيئة المحيطة بهم

بما يحقق في النهاية توجيهاً فعالاً بصورة أفضل لمنشأتهم، وبحيث يكون المنظورالجديد، متوجهاً أساساً إلى المستقبل مع عدم إهمال الماضي"(توفيق،2003: 214).

أما **التخطيط في المجال التربوي** فقد عرفه (حسين،2002) بأنه "منهج نظامي يستشرف آفاق المستقبليات التربوية والممكنة، ويستعد لمواجهتها بتشخيص الإمكانات المتاحة والمتوقعة، وتصميم الاستراتيجيات البديلة، واتخاذ قرارات عقلانية بشأن تنفيذها ومتابعة تنفيذها"(حسين،2002: 139).

تاريخ التخطيط الاستراتيجي:

لقد مر التخطيط الاستراتيجي بثلاث مراحل بحسب المجال الذي وظّف فيه وهي:

1- الجذور العسكرية: بدأ تاريخ التخطيط الاستراتيجي في المجال العسكري، فقد عرفت الاستراتيجية بأنها علم تخطيط وتوجيه العمليات العسكرية الكبرى في المواقع المهمة لمواجهة العدو.

2- مجال إدارة الأعمال: انتقل مفهوم التخطيط الاستراتيجي من المجال العسكري إلى مجال إدارة الأعمال في الخمسينات من القرن الماضي، حيث بدأت المؤسسات تتبناه ليكسبها مزايا تنافسية، وأخذ طابعاً عالمياً من منتصف الستينات، وبدأ ينظر إليه كوسيلة للتغلب على المشكلات.

وقد تطورت نماذج التخطيط الاستراتيجي في تلك الفترة، ففي فترة الخمسينات من القرن الماضي ساد نموذج التحليل(SWOT)، وفي الستينات سادت النماذج الكمية والنوعية للتخطيط الاستراتيجي، وفي بداية التسعينات سادت النماذج التي تركز على التكيف مع المتغيرات، وظهر مصطلح التفكيرالاستراتيجي.

3- مجال التعليم: في العقد الأخير بدأت مؤسسات التعليم العالي تواجه تحديات كثيرة، أهمها: نقص الدعم المالي، والتقدم التقني السريع، والبرامج الأكاديمية القديمة، والتغيرات الديموغرافية، مما دفع هذه المؤسسات إلى تبني التخطيط الاستراتيجي كوسيلة لإحداث تغيرات استراتيجية لمواجهة التغيرات العميقة في البيئة، ثم انتقل مفهوم التخطيط الاستراتيجي للتطبيق في مؤسسات التعليم قبل الجامعي(Alexandra,1999:5-6).

فوائد التخطيط الاستراتيجي:

ذكر(Yvette,2006)أهم فوائد التخطيط الاستراتيجي:

- يؤدي إلى أداء فعال.
- تُبني رؤيا تشاركية منبثقة من القيم.
- يركزعلى البيئة التي تعمل فيها المؤسسة وتكون حساسة لها.
- يسمح لجميع المشاركين أن يكونوا منفتحين ومتحدين للواقع.

- يؤدي إلى عملية تشاركية شمولية.
- يساعد في الفهم العميق للغرض من المؤسسة.
- يساعد في معرفة الأنشطة التي تساعد في تحقيق الأهداف.
- تمنع إضاعة الوقت في أنشطة لا تؤدي إلى التقدم.
- تجعل المؤسسة محاسبة من قبل المجتمع.
- تقوي الروابط بين المؤسسة والمجتمع(Yvette,2006:5-7).

التخطيط الاستراتيجي المدرسي:

- عرف (شبلاق،2006) التخطيط الاستراتيجي على مستوي المدرسة بأنه "تصور للمستقبل قائم على إدراك مدير المدرسة للمتغيرات المرتبطة بالبيئة الداخلية والبيئة الخارجية في مدرسته، بهدف الانتقال إلى وضع أفضل متوقع في المستقبل، من خلال تحليله للبيئة الداخلية والخارجية للمدرسة، ليتميز بالرؤيا الشاملة والكاملة والبعد الزمني، وهدفه ليس مجرد الإصلاح أوالتعديل، بل التغيير الجذري ليضع مدير المدرسة أمام تصور مبدع مفكر"(شبلاق،2006: 63).

- ويرى (أبو هاشم،2007) أن "التخطيط الاستراتيجي هو تلك العملية التي يقوم بها مدير المدرسة بالمشاركة مع فريق التطوير المدرسي لترجمة ما اختارته المدرسة من مسارات أو توجهات إلى أفعال وأحداث، من خلال التحليل الدقيق للبيئة الداخلية والخارجية المؤثرة على المدرسة ، ومن خلال إقرارها لمجموعة الأهداف الرئيسة والأولويات التي ينبغي العمل على تحقيقها، حتى تتحقق رؤيا المدرسة ورسالتها، وتترسخ قيمتها ومعتقداتها التي تؤمن بها"(أبوهاشم،2007: 8).

- ويتبنى الباحث التعريف الإجرائي الذي عرفه (أبو هاشم،2007).

عناصر التخطيط الاستراتيجي المدرسي:

حدد (مدبولي،2001) ثلاثة عناصررئيسة للتخطيط الاستراتيجي المدرسي وهي:

أ- الأهداف(Objectives).

ب- الإجراءات(Actions).

ج- الموارد(Resources).

فالمخطط يسعى إلى تحويل السياسات التعليمية العامة المرسومة مركزياً إلى مجموعة محددة من الغايات المصاغة إجرائياً، ومن ثم يبدأ في التخطيط للأنشطة والإجراءات لوضع هذه الغايات موضع التنفيذ موظفاً الموارد والإمكانات المتاحة أفضل توظيف(مدبولي،2001: 13).

مكونات الخطة الاستراتيجية:

1. الرؤيا:

تعطي الرؤيا إجابات واضحة عن اتجاه المنظمة المستقبلي، وماذا ستكون عليه في المستقبل. وتساعد الرؤيا على تركيز الجهود وتشحذ الهمم، وتوصل قيم وقناعات الإدارة العليا لمختلف الجهات، فهي إذن توحد الاتجاه، ولكنها متجددة باستمرار، بمعني أنها مستمرة وتمثل طريقاً مفتوحاً للمستقبل، **و**من صفات الرؤيا الجيدة:

- مشعة كالنجم الساطع، تنير الطريق نحو مستقبل أفضل.
- نبيلة كالقيم الإنسانية التي لامساومة عليها.
- جذابة كالحلم الجميل الذي يدورفي مخيلة الإنسان الذي يسعى إلى الكمال.
- طموحة تولد الطاقة، وتشحذ الهمم، وتوحد الصفوف باتجاه مشترك.
- بسيطة الكلمات، عميقة المعاني، واضحة التعبير،سهلة الفهم.
- تعبر عن طموحات الإدارة العليا، وتلبي توقعات وطموحات الجماعات المستهدفة.
- الرؤيا حيث يبدأ الغد الناجح الذي لا نهاية له(الغالبي وإدريس، 2007 : 133).

2. الرسالة:

إنها التزام واعٍ من قبل جميع العاملين في المؤسسة بالأهدف التي أنشئت من أجلها، وتجيب رسالة المدرسة على التساؤلات التالية:

لماذا وجدت؟

ما طبيعة عملها؟

من المستفيدون؟

ما القيم التي تحكم عمل المدرسة؟

أهمية الرسالة:

- تضمن اجماع العاملين في المدرسة على أهدافها.
- تقدم معاييرواضحة لتخصيص الموارد المؤسساتية.
- توفر مناخاً تنظيمياً موحداً.
- تبرزالقيم والاتجاهات التنظيمية.
- تحدد الأغراض التنظيمية وترجمتها إلى أهداف تفصيلية(Andrea,2005:21).

3.تحليل البيئة(الداخلية والخارجية):

أ. تحليل البيئة الداخلية:

تتمثل بمجموعة العوامل والمكونات والمتغيرات المادية والمعرفية والتنظيمية ذات الصلة الوثيقة بحدود المؤسسة الداخلية. **و**أهم العوامل والمكونات التي يفترض أن ينصب عليها التحليل في

البيئة الداخلية هي الأنشطة المدرسية، والموارد البشرية، والمتطلبات المادية، والتحسين والتطوير التكنولوجي.

ب. تحليل البيئة الخارجية:

"البيئة الخارجية هي مجمل المكونات والأبعاد والعناصرالتي تقع المؤسسة تحت تأثيرها من خلال التعامل المباشر وغير المباشر"(الغالبي وادريس، 2007: 255).

إن فهم البيئة الخارجية للمؤسسة وتحليلها يعتبرشرطاً ضرورياً لنجاح هذه المؤسسة وتحقيق أهدافها. وتحليل البيئة الخارجية يعني فحص المعلومات والبيانات المتعلقة بالبيئة الخارجية ذات العلاقة بالمؤسسة، وما يعني المؤسسة هنا تحديد الفرص المتاحة التي يمكن للمؤسسة أن تستفيد منها والتهديدات التي يمكن أن تؤثر على المؤسسة.

الأساليب المستخدمة في التحليل البيئي:

استخدم أسلوبان - ضمن مشروع المدرسة كوحدة للتطوير - لتحليل البيئة وهما:

أ- تحليل (SWOT): من أشهر الأساليب المستخدمة في تحليل البيئة حيث يتم من خلاله تحديد كل من نقاط القوة (Strengths) ونقاط الضعف(Weaknesses) في البيئة الداخلية للمدرسة، وتحديد الفرص(Opportunities) والتهديدات(Threats) في البيئة الخارجية للمدرسة.

ب- تحليل (STEEP): يتم به تحديد العوامل المؤثرة في المدرسة سواء كانت داخلية أوخارجية وهذه العوامل هي:

- العوامل الاجتماعية (Social).
- العوامل الفنية (Technical).
- العوامل الاقتصادية (Economic).
- العوامل التربوية (Educational).
- العوامل السياسية (Political)(الضامن وآخرون،2002: 9).

4. الأهداف:

تمثل الأهداف الحالة أو الوضع المرغوب فيه، وهي وسيلة لقياس التقدم نحو ذلك الوضع، ونتيجة يمكن تحقيقها في زمن محدد. وتشتق الأهداف الكبرى التي تسعى المدرسة لتحقيقها على مدى عامين من رسالتها، ومن الأهداف الكبرى تشتق أهداف خاصة تُرتب ضمن أولويات بحسب حاجات المدرسة.

العوامل المؤثرة في تحديد الأهداف:

- المؤثرات الخارجية: قيم المجتمع، مجموعات الضغط، التشريعات الحكومية.
- طبيعة النشاط: نوعية المنتجات، التكنولوجيا، الاستراتيجيات التي تتبناها لتحقيق الأهداف.
- الثقافة التنظيمية: القيم والمعتقدات، نماذج الإدارة والقيادة، الهياكل التنظيمية.

- توقعات الأفراد والمجموعات: توقعات الأفراد والجماعات تؤثر في تحديد نوعية الأهداف التي يحددها التنظيم وأولوياته.

5. وصف للمدرسة:

يتناول المباني والتجهيزات، والموارد البشرية المتوفرة في المدرسة، وتحديد فريق التطوير.

6. انجازات العام المنصرم:

يتم حصر أهم الانجازات التي حققتها المدرسة في العام المنصرم، وهي تعطي مؤشراً لمدير المدرسة والعاملين لما هم بحاجة إليه في الخطة الجديدة، وتمنحهم الدعم للتخطيط الجديد.

7. الخطة الإجرائية:

تتضمن الأهداف العامة التي وضعت مسبقاً، مشتقاً منها الأهداف الخاصة، موزعة على المجالات السبعة للمدرسة التي اعتمدتها الأنروا، والإجراءات التي ستتبع لتحقيق هذه الأهداف، ومعايير النجاح التي من خلالها يمكن الحكم على مدى تحقق الأهداف، بالإضافة إلى التغذية الراجعة(الضامن وآخرون،2002: 9- 31).

المهارات اللازمة لعملية التخطيط الاستراتيجي:

إن من يقوم بعملية التخطيط الاستراتيجي يحتاج للعديد من المهارات التي تمكنه من إجرائها، أهم هذه المهارات:

1- التنبؤ بالمستقبل.

2- تحديد الميزانيات(Dimmock,1993:221).

3- توظيف التفكير الاستراتيجي في عملية التخطيط (Rowiz,2008:347).

4- توظيف أساليب ووسائل مختلفة لتحديد حاجات المؤسسة.

5- تحليل البيئة الداخلية لتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف.

6- تحليل البيئة الخارجية لتحديد التهديدات والفرص المتاحة.

7- استخدام تقنية(SWOT) في التحليل البيئي.

8- اختيار الاستراتيجيات المناسبة.

9- بناء الخطة الإجرائية لتحقيق رسالة المؤسسة (Russell,2005:66).

10- صوغ رؤيا المؤسسة ورسالتها.

11- تحديد غايات المؤسسة انطلاقاً من رسالتها.

12- ترتيب الحاجات بحسب الأولويات.

13- متابعة وتقويم الخطة الإجرائية باستمرار(Geyer,2006:10-12).

ويرى الباحث أن امتلاك مدير المدرسة للمهارات الفرعية لكفاية التخطيط الاستراتيجي تمكنه من صوغ رؤيا واضحة لمدرسته، وتحديد رسالتها بوضوح، ومن ثم اشتقاق أهداف محددة

وواضحة، ووضع استراتيجيات لتحقيق هذه الأهداف، مما يبعده عن التخبط والعشوائية، ويمكنه من رسم صورة مستقبلية لمدرسته، وتحقيق الأهداف بأقل جهد ووقت، كما يصبح قادراً على قيادة مدرسته نحو التحسين المستمر.

ثالثاً: تمكين المعلمين من خلال إطار ضمان الجودة:

ظهر مصطلح التمكين في الفكر الإداري الحديث منذ بداية الثمانينيات، وازدهر في تسعينيات القرن العشرين، واقترن تطبيقه باللامركزية، وإطلاق الطاقات الكامنة لدي العاملين لتزداد قدراتهم على أداء مهامهم(أبو النصر،2007: 74).

إن فكرة تمكين العاملين، أو إشراكهم في إدارة المنظمة، وصنع قراراتها، تصب في اتجاه زرع الثقة بنفس الموظف، وإشعاره بأنه عامل هام في تحقيق أهداف المنظمة وتطويرها، وأن العاملين علي اختلاف مشاربهم، إنما هم شركاء لهم قيمة وأهمية في رسم رسالة المنظمة، وفي تحقيق هذه الرسالة(أندراوس ومعايعة،2008: 55).

ويتضمن مصطلح التمكين يتضمن مشاركة المستويات الإدارية المختلفة في عملية اتخاذ القرارات، إنه يعنى أكثر من مجرد التفويض، فالموظف يشعر بالمسئولية ليس فقط عن الأعمال التي يؤديها بل يشعر بالمسئولية كذلك عن الأعمال خارج وظيفته، والتمكين يمنح الموظفين فرصاً جديدة لإثبات أنفسهم، ويفجر طاقاتهم ويكتشف مواهبهم وإبداعاتهم(جودة، 2008: 138).

المعنى اللغوي للتمكين:

جاء في المصباح المنير، مكّنته من الشيء تمكيناً جعلت له عليه سلطاناً وقدرة فتمكن منه(المقرئ،2000: 343).

المعنى الاصطلاحي للتمكين:

- عرّف (عامروعبد الوهاب،1998) التمكين بأنه "نقل قوة اتخاذ القرارات والتصرف والرقابة إلي مستويات أدني، بحيث يقوم عملياً علي التنفيذ الفعلي لمنح العاملين قوة التصرف، واتخاذ القرار، وتحمل المسؤولية"(عامر وعبد الوهاب،1998: 164).

- وعرّفه (المدهون،2000) بأنه "إعطاء صوت حقيقي للعاملين، بحيث يتم بناء وتصميم العمل بطريقة تسمح للموظف باتخاذ قرارات نهائية لها علاقة بتحسين العمليات الوظيفية، ضمن أطر إرشادية معينة تمنحهم المهارات والأدوات والمعلومات الإرشادية اللازمة"(المدهون،2000: 77).

- أما(جودة،2008) فقد عرف تمكين الموظف بأنه " رفع قدرته على اتخاذ القرارات بنفسه وبدون إرشاد الإدارة"(جودة، 2008: 138).

- "التمكين تغيير في ثقافة وسلوك الأفراد وثقافة المنظمة، فهوعملية إتاحة الفرصة للآخرين لزيادة قدراتهم الفردية والجماعية، وتقديم أفضل ما لديهم في مجال المشاركة بالمعلومات والقرارات والمهام الإدارية، وإشعارهم بالملكية للوظيفة للنموالتطوروالإبداع، كما يعني التمكين الاستفادة من

قدرات وإبداعات العاملين الآخرين وتسخيرها في خدمة العمل أوالوظيفة"(ناصر محمد العديلي،www.creativeh.maktoobblog.com).

- يعرف الباحث التمكين إجرائياً بأنه" مجموعة من الإجراءات والأنشطة التي يقوم بها مدير المدرسة، موظفاً نظرية(Y)القيادية ونموذج نافذة جو-هاري، لجعل المعلمين فعالين ومتأملين، وعاملين بروح الفريق، ومشاركين في صنع القرارات المدرسية".

التمكين في القرآن الكريم:

ذكر التمكين في القرآن الكريم بمعنى إكساب القوة والقدرة على أداء العمل، وذكر مصطلح التمكين (18) مرة في بعض آيات القرآن الكريم منها:

قوله تعالى: (وَكَذَلِكَ مَكَّنَّا لِيُوسُفَ فِي الأَرْضِ وَلِنُعَلِّمَهُ مِن تَأْوِيلِ الأَحَادِيثِ وَاللّهُ غَالِبٌ عَلَى أَمْرِهِ وَلَـكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لاَ يَعْلَمُونَ)(يوسف: 21).

وقوله تعالى: (إِنَّا مَكَّنَّا لَهُ فِي الْأَرْضِ وَآتَيْنَاهُ مِن كُلِّ شَيْءٍ سَبَباً) (الكهف: 84).

وقوله تعالى: (أَلَمْ يَرَوْاْ كَمْ أَهْلَكْنَا مِن قَبْلِهِم مِّن قَرْنٍ مَّكَّنَّاهُمْ فِي الأَرْضِ مَا لَمْ نُمَكِّن لَّكُمْ وَأَرْسَلْنَا السَّمَاء عَلَيْهِم مِّدْرَاراً وَجَعَلْنَا الأَنْهَارَ تَجْرِي مِن تَحْتِهِمْ فَأَهْلَكْنَاهُم بِذُنُوبِهِمْ وَأَنْشَأْنَا مِن بَعْدِهِمْ قَرْناً آخَرِينَ) (الأنعام: 6).

وقوله تعالى: (الَّذِينَ إِن مَّكَّنَّاهُمْ فِي الْأَرْضِ أَقَامُوا الصَّلَاةَ وَآتَوُا الزَّكَاةَ وَأَمَرُوا بِالْمَعْرُوفِ وَنَهَوْا عَنِ الْمُنكَرِ وَلِلَّهِ عَاقِبَةُ الْأُمُورِ)(الحج: 41).

أهمية التمكين:

يعد التمكين أحد إفرازات التحول عن الممارسات الإدارية القديمة التي تقوم فيها العلاقة بين الإدارة والعاملين علي أساس تقديم الرعاية من الإدارة، في مقابل إخلاص العاملين وطاعتهم التامة. أما العلاقة الجديدة بين الطرفين فهي علاقة عضوية، وإدارة ذاتية للسلطة والرقابة والمسئولية فالتمكين:

1- يساعد علي فهم العاملين، وتهيئة الأجواء الملاءمة لعملهم، والتعرف على الأسلوب المناسب للتعامل معهم.

2- يشجع العاملين، ويعطيهم الفرصة لإثبات جدارتهم بالمساهمة في حل المشكلات.

3- يكسبهم الشعور بالثقة.

4- يمنحهم الفرصة لإظهار قدراتهم الفنية.

5- يزودهم بالتدريب اللازم، ويمنحهم مسئوليات أكبر.

6- يساعدهم علي التطورالذاتي.

7- يدفعهم للعمل من خلال الفريق.

8- يشجعهم على الإبداع والتميز(Gradon,1998:46).

مبادئ التمكين:

يعتمد تمكين العاملين علي ثلاثة عناصر رئيسة تؤدي الي تحسين نتاجات العمل، وتعزز الرغبة لدي العاملين للتحسين المستمر وهي:

أ. **مشاركة المعلومات**: فهي المادة الخام للقرارالإداري، لذا يجب أن تكون ملائمة كماً ونوعاً، وأن تقدم للعاملين في الوقت المناسب، مما يزيد الثقة بين الإدارة والعاملين.

ب. **الادارة الذاتية**: لابد من إعطاء العاملين هامش من الحرية للتحرك الذاتي في نطاق مسئولياتهم، والأدوار المناطة بهم، و كيفية قدراتهم، كذلك معرفة رسالة المنظمة، وأهدافها، وخططها التطويرية.

ج. **فرق العمل الذاتية**: مجموعة من العاملين تتوفر بينها علاقات وأهداف ومشاعر وقيم وقواعد سلوكية، إضافة للرغبة في العمل والتفاعل لتحقيق الأهداف، هذه الفرق تتصرف ذاتياً في المواقف وتحدد الأهداف وتخطط وتحل المشاكل(حلواني،2001: 432).

عوامل نجاح التمكين:

1- اتجاهات الإدارة الإيجابية نحو التفويض.

2- الثقة المتبادلة بين الإدارة والعاملين.

3- وجود نظام تواصل فعال على جميع المستويات وبأشكاله المختلفة.

4- وجود أسس موضوعية لتقييم الأداء.

5- وجود نظام عادل للتعيين(توظيف المؤهلين الذين يمتلكون مهارات عالية).

6- اتباع مبدأ التحفيز.

7- تدريب المرؤوسين على تحمل المسئولية والقيام بالأعباء الموكلة إليهم(جودة،2008:138).

تصنيفات تمكين العاملين:

صنّف (Wilkinson,1998) المشار إليه في (أندراوس ومعايعة،2008) التمكين الي خمسة أنواع وهي:

1- مشاركة المعلومات(Information sharing):المعلومات عنصر مهم في المؤسسات، وأصبحت الاتصالات من أسفل لأعلي مهمة؛ لأنها تجعل العاملين في المستويات الدنيا أكثر فهماً لعملية اتخاذ القرارات، وهذا يجعل العامل يسأل نفسه سبب قيامه بالعمل، مما يجعل العاملين يناقشون ويعبرون عن آرائهم بحرية من خلال الاتصالات.

2- حل المشكلات من أسفل لأعلي(Upward problems solving): حيث يشارك العاملون في حل المشكلات من خلال طرح البدائل واختبارها واختيار البديل الأصوب، فهم أعلم بمشكلات التنظيم.

3- استقلال المهام (Task Autonomy): عن طريق تشكيل فرق ذاتيـــة، تقـــوم بتنفيـــذ المهـــام المناطة بهم بنوع من الاستقلالية.

4- تكوين الاتجاهات (Attitudinal shaping): حيث يتم تزويد العاملين بقيم جديدة لخلق سلوك جديدة يتلائم مع التغيير.

5- الإدارة الذاتية (Self Management): تعني توزيع العمل بين الإدارة والعاملين، وهذا يعني تدخل العاملين في عملية اتخاذ القرارات(أندراوس ومعايمة،2008: 119).

دور الإدارة في تمكين العاملين:

أوضح (Grazier,1989) دور الإدارة في تمكين العاملين بما يلي:

- يظهر اتجاهات داعمة.
- يكون نموذجاً لهذا الدور.
- يكون مدرباً.
- يكون مسهلاً.
- يمارس الإدارة بالتجوال.
- يقدم توصيات سريعة.
- يعترف بانجازات العاملين(Grazier,1989:129).

التمكين والدافعية:

يري كل من الدكتور(Pfeiffer) والدكتور(Dunlop) من جامعـــة جورجيـــا بالولايـــات المتحدة الأمريكية أن "التمكين هو مفتاح الدافعية والإنتاجية في المؤسسة، فعندما يشعرالعامل أنـــه ذو قيمة وأن له دور مساهم، فسيكون لديه الاستعداد لتنمية العمل". والتمكين يجعل الفـــرد قـــادراً علـــي النمـــو الـــذاتي، حتـــى يـــصبح عطـــاؤه فـــي العمـــل أقـــصي مـــا يمكن(Pfeiffer&Dunlop,1990:11).

مراحل التمكين:

حدد كل من (Goetsch) و(Davis) أربع مراحل رئيسة لتمكين العاملين وهي:

1- خلق مناخ دائم للتمكين، وهذا يعني تغيير ثقافة المؤسسة.

2- تحديد الأهداف والتغلب علي المعيقات التي تقف أمام التمكين، وخاصة مقاومة التغيير من قبل الأفراد.

3- اختيار الوسائل الملاءمة مثل العصف الذهني، وصناديق المقترحـــات، والتجـــوال والتحـــدث، ودوائر الجودة.

4- التقويم والضبط والتحسين(Goetsch&Davis,2006:241-244).

تمكين المعلمين بمدارس الأنروا من خلال المراجعة الذاتية المسندة:

ترى دائرة التربية والتعليم بالأنروا أن التنفيذ السليم للمراجعة الذاتية المسندة، التي تعتمد على الاستقصاء والتفكير التأملي والمراجعة يؤدي إلى المساءلة الذكية(الأنروا،2008: 27).

تبنت دائرة التربية والتعليم بالأنروا ثلاثة نماذج ومرتكزات علمية، تستند اليها عملية المراجعة الذاتية المسندة تسهم في تمكين المعلمين وتعمل علي تحسين جودة الأداء المدرسي وهي :

- نافذة جوهاري.
– أنماط المعلمين.
- نظرية(X) و(Y) في القيادة(الأنروا،2008: 33).

التمكين والمساءلة الذكية:

مفهوم المساءلة:

إن ضبط العمل وتصحيحه داخل المؤسسات يتطلب تطبيق مبدأ المساءلة، وقد تناول العديد من الباحثين هذا المفهوم من جوانب متعددة نذكر منها مايلي:

-فقد عرف (حوامدة وجرادات،2005) المساءلة من منظور تعليمي بأنها "محاسبة المعلم على أدائه وإنجازه للواجبات التي يتوجب عليه أن ينجزها، بصفته عضواً في المدرسة التي يعمل فيها"(حوامدة وجرادات،2005: 188).

- أما (أبو النصر،2007) فعرفها تعريفاً شمولياً بأنها "خضوع كل شخص أو كل جهة مسئولة للمراجعة، وتحمل الأطراف لالتزاماتهم ومسئولياتهم عن الأفعال التي بدرت منهم"(أبوالنصر،2007: 144).

- وعرفت اليونيسكو(UNESCO,2002) المساءلة بأنها "التأكيد من قبل المؤسسة التعليمية للمستفيدين بأنها تقدم تعليماً نوعياً"(UNESCO,2002:127).

واضح من التعريفات السابقة أنها تناولت المساءلة من الخارج تجاه الفرد، سواء أكان مديراً أم معلماً أو مؤسسةً، وهو ما يعرف بالمساءلة الإدارية، إلا أنه ظهر في السنوات القليلة الماضية مفهوم جديد للمساءلة هو المساءلة الذكية.

المساءلة الذكية:(Intelligent Accountability)

أول من استخدم هذا المصطلح البروفسور أونورا أونيل (Onora ONeill) أستاذة الفلسفة بجامعة كامبردج في عام 2002 م خلال محاضرات لها عبر راديو(BBC)، تقول أونيل "لقد كتبت عن الفلسفة والأخلاق، ولكنني لم أكتب عن الثقة، فقد وجدت أن هناك فجوة بين القول والفعل في المؤسسات، وهذا ما يمكن تسميته بأزمة الثقة، التي تعود لثقافة المساءلة السائدة في مؤسساتنا، حيث تمارس المساءلة الإدارية بشكل صارم، وفق فلسفة التفتيش والتدقيق الخارجي، مما يزيد من التوتر بين العاملين في المؤسسة. لذا فإننا ندعو إلى ثورة في المساءلة، وهو الانتقال

من المساءلة الإدارية إلى المساءلة الذكية التي تقلل من ثقافة الشك، وتعطي العاملين مزيداً من الحرية".

رأت الأستاذة أونيل أن أنظمة التقويم الخارجية تقلل من الثقة الذي يحتاجها المهنيون ليكونوا فعالين، ورأت أنه لا بد من إعطاء العاملين دوراً بارزاً في تأمل أعمالهم ومراجعتها وتقويمها وتحسينها، وتوصف هذه المساءلة بالذكية لأنها تستند إلى التأمل والاستقصاء واستثارة التفكير بهدف تطوير الأداء والعمل بروح الفريق(عن الموقع الإلكتروني www.bbc.co.uk/radio-4).

بالرغم من أن (Onora ONeill)هي أول من أطلق هذا المفهوم إلا أنها لم تتناوله بالتفصيل.

يقول ديفيد ميليباند(Milliband,2004) وزير التعليم البريطاني الأسبق في خطابه في مؤتمر تفريد التعليم عن المساءلة "إن المساءلة هي الأساس لأعمال الخدمات العامة، فبدون المساءلة لا توجد شرعية، و بدون شرعية لا يوجد دعم، وبدون دعم لا توجد مصادر، وبدون مصادر لا توجد خدمات"(Milliband,2004:11).

في العام 2003 م قام تيري كروكس (Terry crooks) الأستاذ في وحدة بحوث التقويم بوضع ستة معايير للمساءلة الذكية، في ورقة قدمها إلى جمعية البحوث التربوية الأمريكية في شيكاغو، طرح فيها ستة معايير للمساءلة الذكية وهي:

1- المساءلة الذكية تحفظ وتنمي الثقة بين المشاركين الأساسيين.
2- المساءلة الذكية تشرك المعنيين وتساعدهم على الشعور بالمسئولية وأخذ المبادرة.
3- المساءلة الذكية تشجع الإجابات العميقة وليس السطحية، وتشجع المهنيين ليتعلموا عن مهماتهم وكيفية تحقيقها.
4- المساءلة الذكية تعترف بالصعوبات التي نواجهها في تنفيذ جودة التعليم باستخدام مؤشرات أداء بسيطة فقط، عوضاً عن استخدام عدة مؤشرات أداء، ومصادرأدلة لإسناد القرارات.
5- المساءلة الذكية تقدم تغذية راجعة جيدة وفعالة تعمق الوعي بالأداء، وتدعم اتخاذ القرارات الجديدة عما يمكن أن يحتفل به وما يجب تغييره.
6- المساءلة الذكية ترتقي بحماس المشاركين ودافعيتهم(Crooks عن الموقع الإلكتروني التالي) www.fairtest.org/som-criteria-intelligent- accountability-applied-a

وفي وقت لاحق أضيفت ثلاثة معايير أخرى هي :

7- المساءلة الذكية قادرة على الاستمرار بذاتها لاعتراف الجميع بأنها مفيدة وتحسن جودة أدائهم المهني.
8- المساءلة الذكية تبني فهماً مشتركاً للأهداف التي نعمل لتحقيقها، وتشجع العمل الفريقي اللازم لانجازها.

9- المساءلة الذكية تعمل على توحيد الفهم المشترك للجودة لدى المهنيين في نطاق مسئولياتهم(الأنروا،2008: 27).

أهمية المساءلة الذكية للمؤسسة:

أ. تزيد الثقة بين العاملين في المؤسسة.

ب. تبني الثقة بين العاملين والمرؤوسين.

ج. ترفع الروح المعنوية لدى العاملين.

د. تشجع المدرسة على التأمل في أدائها.

هـ. تسهل الوصول إلى الأهداف.

و. تدفع المدرسة إلى المزيد من الجهود نحو النجاح.

ز. تساعد على توقع الأخطاء قبل حدوثها وتجنبها.

ح. تساعد النظام على التعلم من نفسه.

ط. تعطي نظرة خارجية أفضل للمدرسة.

ي. تساعد المدرسة على جمع الأدلة واستخدامها في تقويم سياسة المدرسة.

ك. تزود المدرسة بالمعرفة الدقيقة حول نقاط القوة الضعيف.

مقارنة بين المساءلة الذكية والمساءلة الإدارية:

يمكن تلخيص أهم نقاط الاختلاف بين المساءلة الذكية والمساءلة الإدارية في الجدول التالي:

جدول رقم (1-2) مقارنة بين المساءلة الذكية والمساءلة الإدارية

المساءلة الإدارية	المساءلة الذكية
* تتركز حول قيام آخرين بمساءلتك.	* تتركز حول تطوير المساءلة للذات.
* تعني أنه لا يمكنك أن تتوقع مكافآت عن عملك بدون تحقيق النتائج المتوقعة.	* تعني أخذ المبادرة لفهم وتقويم العمل الذي تقوم به.
* طريقة للتأكد من أنه لا يساء استعمال الوقت والموارد.	* هي طريقة للتعلم من الخبرات، من أجل استعمال الموارد بطريقة أكثر إنتاجية وفاعلية.
* ذات قيمة لأنها: - تعطي المسئولين صورة عن الأداء والتقدم. - تضع الحد الأدنى للمستوى المطلوب من الأداء وبذلك تكون توقعات المسئولين واضحة. - تعترف بجوانب الخلل في النظام.	* ذات قيمة لأنها: - تطور التعليم المهني الذاتي بمساندة الآخرين. - تبني القدرة على تحسين الذات في المستقبل. - تقدر الانجازات وتحتفل بالنجاح.

وترى دائرة التربية والتعليم بالأنروا أن تحسين جودة التعليم يتطلب استخدام تلك الطريقتين بحسب الموقف، ولكن يجب ألا نستخدم المساءلة الإدارية، التي تستند إلى نظام التفتيش، قبل استنفاد جميع الجهود لتوظيف المراجعة الذاتية المسندة للوصول إلى المساءلة الذكية(مصطفى،2007: 13).

التمكين ونافذة جو - هاري:

قدم عالما النفس الأمريكيان(Harry Ingham) و(Joseph Luft) في العام 1970م نموذجاً للاتصال والتفاعل داخل الجماعات والإفصاح عن الذات، سمي هذا النموذج علي اسميهما وعرُف باسم نافذة جوهاري(Johari Window).

قدم هذا النموذج أربعة مستويات للمعرفة عن الذات علي شكل نافذة من أربعة أجزاء كما بالشكل التالي:

المنطقة العمياء	المنطقة المفتوحة
المنطقة المجهولة	المنطقة الخاصة

شكل (5-2) نافذة جوهاري

1- **المنطقة المفتوحة (Public)**: تحتوي علي معلومات معروفة للنفس ومعروفة للآخرين، فهي متاحة للاطلاع ولإمكانية للمشاركة. وتكون مساحة هذا الجزء صغيرة في بداية التعرف علي الطرف الآخر، وهناك فرصة للمشاركة في المعلومات الشخصية من قبل الطرف الآخر.

2- **المنطقة العمياء (Blind)**: تحتوي علي معلومات خاصة يحصل عليها الطرف الآخر، لكنها غير معروفة للشخص نفسه. مثلاً عندما يفضل الأب أحد الأبناء، يظهر ذلك لاشعورياً في سلوك الأب، فيكون هذا السلوك غير معروف للأب، لكنه معروف للابن.

3- **المنطقة الخاصة (Private)**: يحتوي هذا الجزء علي معلومات شخصية وخاصة جداً لا يسمح بمشاركتها مع الآخرين، فهي معروفة للنفس وغير معروفة للآخرين، حيث أن الآخرين لا يمكنهم معرفة مكنونات النفس إن لم يسمح لهم صاحبها بالاطلاع عليها. وتقل مساحة هذه المنطقة مع الزمن وتتطور العلاقة مع الآخرين.

4- **المنطقة المجهولة (Unknown)**: تحتوي علي معلومات غير معروفة للنفس، وغير معروفة للآخرين. مساحة هذا الجزء تكون صغيرة في الأحوال العادية، ولا يمكن الاطلاع عليها إلا من خلال العلاج النفسي، أو التدريبات النفسية مثل البرمجة اللغوية العصبية(جمبي،حنان: 56- 58).عن الموقع الإلكتروني التالي:
www.kaau.org/attachment.php/ 1186&d

توظيف نافذة جوهاري في تمكين العاملين:

من أهم تطبيقات نافذة جوهاري توظيفها في التأثيرعلى الغير ليفصح عن ذاته، فالإفصاح عن الذات يكون فقط للأشخاص المهمين بالنسبة لمن يريد أن يفصح عن ذاته، فالأشخاص الذين لا تربطهم به علاقة وطيدة سيشعرون بعدم الارتياح عندما يبوح الفرد بمعلومات خاصة به. كما أنه يساعد على نمو وتطور العلاقة بين الأشخاص، والإفصاح غير المناسب يمكن أن يسيء إلى تلك العلاقة(آل الشيخ، سليمان عبد الرحمن:161). عن الموقع الإلكتروني التالي:

www.kau.edu.sa/e-books/thaqafa/communication skills_part6.pdf

إن فهم نموذج جوهاري ضروري للعاملين في الحقل التربوي؛ للمشرف في علاقته مع مدير المدرسة والمعلمين، ولمدير المدرسة في علاقته مع المعلمين والطلبة، وللمعلم في علاقته مع الطلبة. ولهذا النموذج دور فاعل في عملية المراجعة الذاتية المسندة المبنية علي التأمل والاستقصاء والحث علي التفكير والتشجيع علي الكلام والكشف عن الآراء والمعتقدات والمعلومات.

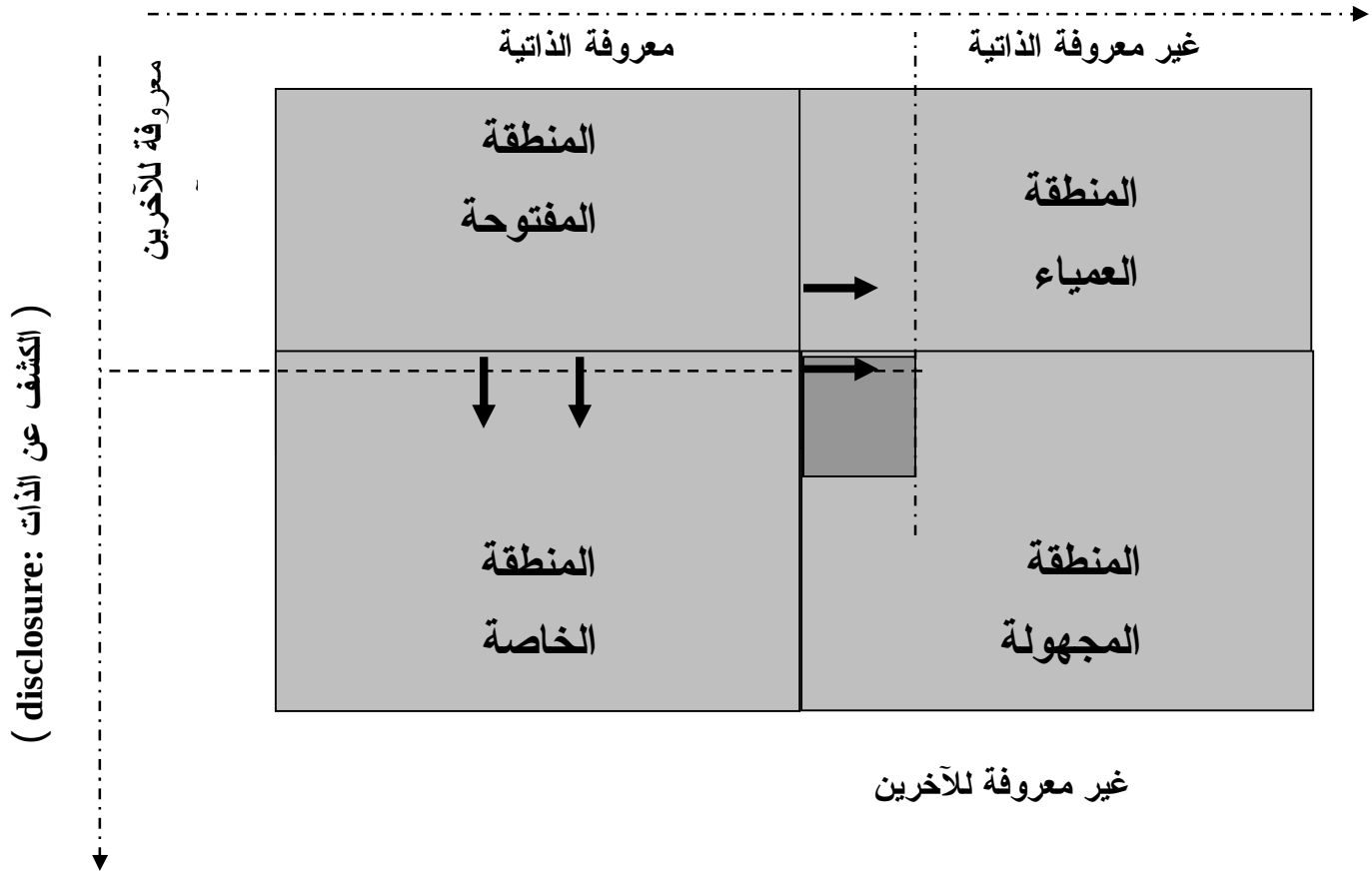
تساعد نافذة جوهاري المدير(كمساند) علي الإصغاء وإثارة الأسئلة وإضاءة الجوانب غير الواضحة للمعلم (كمراجع)، من خلال تأمل ذاته وأدائه. إن وعي المدير بكيفية توظيف نافذة جوهاري مع المعلمين يساعده على تمكينهم من خلال حفزهم علي التفكير وتعميق بصيرتهم وإشراكهم في صنع القرارات وحل المشكلات وتفوضيهم الصلاحيات.

وترى الأنروا أن المهمة الرئيسة لمدير المدرسة كمساند أن يسعي لزيادة مساحة المنطقة المفتوحة وذلك من خلال وسيلتين:

- مساعدة المعلم علي الإفصاح عن ذاته.
- تزويده بالتغذية الراجعة البناءة (feedback) بما يساعده علي معرفة المزيد من الأمور الغامضة لديه(الأنروا،2008: 39).

والشكل التالي يوضح دور التغذية الراجعة والافصاح عن الذات في إضاءة المناطق الغامضة

(التغذية الراجعة : Feedback)



شكل رقم (6-2) دور التغذية الراجعة والإفصاح عن الذات في إضاءة المناطق الغامضة

التمكين من خلال فهم المدير لأنماط المعلمين:

يعتبر المعلم أهم عناصر النظام المدرسي الذي يؤثر في مخرجاته، فالمعلم هو الذي يتعامل مباشرة مع الطلبة. إن جانباً كبيراً من تحصيل الطلبة يعود لأداء المعلمين، لذا فان التحسين المستمر في العمل المدرسي لا يمكن أن يتحقق دون معرفة كافية لقدرات المعلمين وكفاياتهم وميولهم واتجاهاتهم. إن تحسين جودة التعليم تتطلب التنمية المهنية المستمرة للمعلمين.

يُصنف المعلمون بحسب فاعليتهم وقدراتهم على التأمل إلي أربعة أصناف:

1- **المعلم المتأمل**: هم المعلم عميق التفكير فيما يقوم به من أعمال، دائماً يعيد النظر في أدائه ويسعي لتطويره باستمرار.

2- **المعلم غير المتأمل**: علي عكس المتأمل فهو لا يتأمل في أدئه ولا يكلف نفسه مراجعته.

3- **المعلم الفعال**: هو المعلم الذي يؤدي عمله بإخلاص، وبدرجة عالية من الإتقان، ويحقق الأهداف التي يضعها بكفاءة عالية، ولكن ينقصه التأمل في أدائه كي يحسنه.

4- **المعلم غير الفعال**: على عكس المعلم الفعال فهو لا يخلص في عمله ولا يسعى لإتقانه.

بينت الدراسات حول أنماط المعلمين أن نسبة كل فئة من الفئات السابقة هي كما يلي:

- 30% من المعلمين متأملين وفاعلين وأصحاب تفكير مستقبلي، ويعتمدون علي أنفسهم، ويقودون الآخرين علي الطريق الصحيح.
- 13% من المعلمين متأملين وغير فعالين، وغالباً هم من المعلمين الذين تغيرت أدوراهم، أو من المعلمين الجدد.
- 55% من المعلمين فعالين وغير متأملين، تشكل هذه الفئة نسبة كبيرة من المعلمين الذين يؤدون ماينا ط إليهم من أعمال بشكل جيد، ولا يبذلون جهداً للتأمل في أدائهم من أجل تطويره، وتنمية أنفسهم ذاتياً.
- 2% من المعلمين غير متأملين وغير فعالين، هم في الغالب من المعلمين المشكلين، ولا يزيد عددهم عن اثنين في المدرسة.

تختلف نسبة المعلمين في الفئات الأربع السابقة من مدرسة لأخرى، فقد تخلو بعض المدارس من المعلمين غير الفعالين وغير المتأملين، والبعض الآخر يتواجد فيها عدد كبير من المتأملين(الأنروا،2008: 35).

والجدول التالي يوضح هذه الأنماط

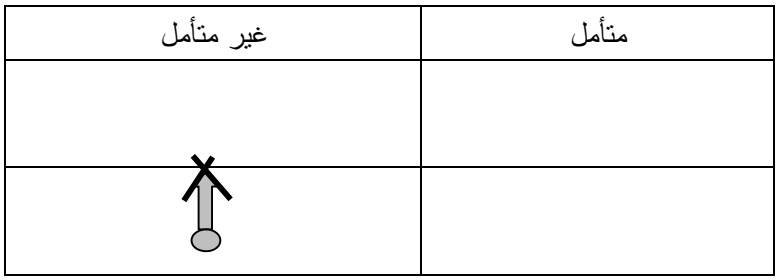
جدول رقم(2-2) النسب المئوية للمعلمين بحسب أنماطهم

	متأمل	غير متأمل
فعال	%30	%55
غير فعال	%13	%2

يرى الباحث أن معرفة مدير المدرسة لنمط كل معلم في مدرسته تفيده في تنميتهم مهنياً، فإذا وجد المدير معلماً فعالاً، فعليه أن يسعى ليصبح معلماً متأملاً، وكذلك عليه مساعدة المعلم المتأمل وغير الفعال إلى الانتقال إلى صورة أفضل، أما المعلم غير الفعال وغير المتأمل فهو معلم لا يؤدي عمله لذا يجب على مدير المدرسة بذل الجهد ليصبح معلماً فعالاً.

ويمكن توضيح انتقال المعلم من نمط لآخر بالأشكال التالية، كما هو في موضح في دليل الأنروا (الأنروا،2008: 36-37) .

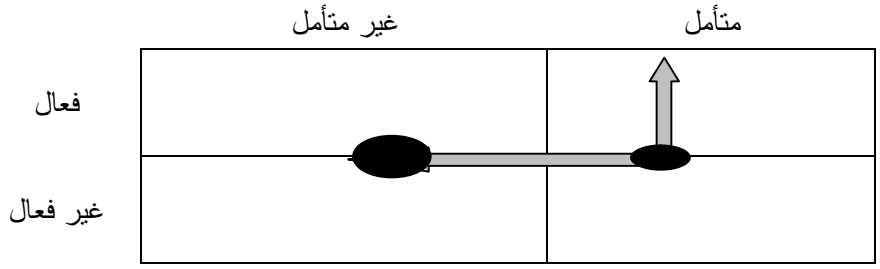
1- من الصعب نقل المعلم غير المتأمل وغير الفعال إلى معلم فعال مباشرةً



شكل رقم (7-2)

انتقال المعلم من غير الفعال إلى فعال متأمل

2- إذا ساعدنا المعلم غير الفعال على التأمل فمن المحتمل أن يصبح فعالاً.



شكل رقم (8-2)

مساعدة المعلم غير الفعال على التأمل ليصبح فعالاً

3- استمرار المعلم غير الفعال في التأمل يساعده على أن يصبح فعالاً.

شكل رقم (9-2)

مداومة المعلم غير الفعال على التأمل تجعله فعلاً

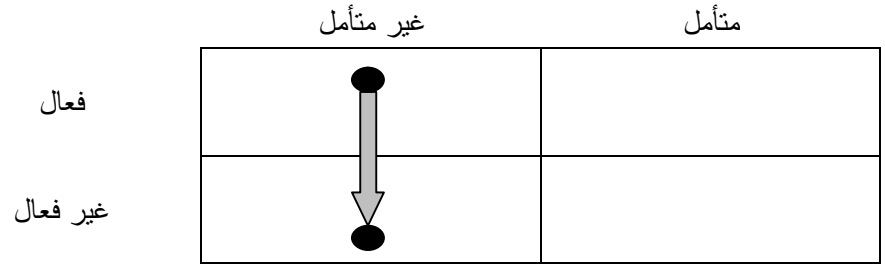
4- المعلم الفعال والمتأمل في الغالب يبقى كذلك.

متأمل	غير متأمل

شكل رقم (2-10)

المعلم الفعال المتأمل يبقى كذلك

5- وجود عدد كبير من المعلمين الفعالين وغير المتأملين قد يؤدي إلى تحول بعض منهم إلى المعلم الفعال وغير المتأمل



شكل رقم (2-11)

احتمال تحول المعلم الفعال غير المتأمل إلى معلم غير فعال

إن المراجعة الذاتية المسندة تتطلب من مديرالمدرسة أن يوظف فهمه لهذه الأنماط لجعل جميع المعلمين فعالين ومتأملين ما أمكن ويسهل عليه. إن فهم مديرالمدرسة لأنماط المعلمين يسهل عليه تمكينهم، وجعلهم فعالين متأملين من خلال المراجعة الذاتية المسندة(الأنروا،2008: 37).

التمكين من خلال النمط القيادي (y) و(x):

ظهر العديد من النظريات القيادية، مثل نظريات السمات، والنظريات الإنسانية، والنظرية الموقفية وغيرها، إلا أن دائرة التربية والتعليم بالأنروا تبنت نظرية (y) القيادية التي وضعها ماك جروجر(Mc Gregor) ليستند إليها المدير كقائد تربوي في مدرسته، وكمساند في عملية المراجعة الذاتية المسندة. فقد أشار ماك جروجر إلى نظرية (x) التي تمثل نمط القيادة التسلطية، وفي مقابلها وضع نظرية (y) كنظرية بديلة عنها ويمكن المقارنة بين النظريتين في الجدول التالي(مصطفى،2005: 16).

جدول رقم(3-2) مقارنة بين نظريتي(X) و(Y)

القائد الذي يعتنق النظرية x يؤمن بأن :	القائد الذي يعتنق النظرية y يؤمن بأن :
الفرد العادي يكره العمل ويميل إلى تجنبه إن استطاع.	المجهود الذهني والعضلي في العمل طبيعيان في الإنسان .
الفرد العادي يقاوم التغيير.	الأفراد يعملون بجد والالتزام كاف نتيجة التزامهم بأهداف المؤسسة .
الأفراد بحاجة إلى التهديد والضغط والمراقبة الدائمة والدقيقة لكي يعملوا بشكل جاد وصحيح .	يتأكد انتماء العاملين للمؤسسة إذا توافر الرضا الوظيفي لهم .
الأفراد يفضلون أن يتقادوا من قبل الآخرين .	يستطيع معظم العاملين أن يؤدوا أعمالهم بإبداع وأصالة .
الأفراد لا يحبون تحمل المسئولية .	يميل العاملون لتحمل المسئولية.
	القيادة الفعالة تستطيع استغالا معظم طافات العاملين.

القادة التربويون، مديرو المدارس والمشرفون، الذين يؤمنون بنظرية (Y) يسهل عليهم ممارسة أسلوب المراجعة الذاتية المسندة. إن النمط القيادي لمدير المدرسة يؤثر على أداء المعلمين وانتاجيتهم ودافعيتهم، ويؤثرعلى اتجاهاته نحو تمكينهم.

ويرى الباحث أن مديرالمدرسة المبدع والناجح هوالذي يستطيع أن يتعرف نمط كل معلم من معلميه، هل هو فعال ومتأمل؟ أم فعال؟ أم غير متأمل وغير فعال؟....، وهو الذي يتبنى النظرية الإنسانية في القيادة التي ترى أن المعلم بطبيعته يحب العمل ويتحمل المسئولية ومبادر، وهو الذي يمتلك معرفة جيدة لنافذة جو-هاري كنموذج يمكن توظيفه لحث الفرد للإفصاح عن مكنونات ذاته وإنارة المناطق المجهولة فيها من خلال استخدامه لمهارات الإصغاء وطرح الأسئلة المناسبة، وهو الذي يستطيع أن يوظف المراجعة الذاتية المسندة بفاعلية وكفاءة مع أي معلم من معلميه، ويحثه على التأمل في أدائه، كل ذلك يتم في جو من الثقة المتبادلة، وبذلك يستطيع مدير المدرسة القائد أن يجعل معظم معلميه متأملين وفعالين، ويقود المدرسة نحو الجودة المرتفعة بمشاركة جميع العاملين.

رابعاً: التوثيق في إطار ضمان الجودة:

يعتبر توثيق النتائج والتحصيل ذوأهمية كبيرة في معرفة الوضع الحالي للمؤسسة وتقدمها. إنه ضروري لجمع المعلومات بانتظام، وتوثيق النتائج لتقديم أدلة أساسية عن التقدم والثقة في الأداء، كما أنه يساعد على التخطيط للمستقبل، واستخدام المصادر بطريقة مثلى، إنه عملية مستمرة تتطلب الصبر والالتزام والإحساس بالمسئولية(W.H.O,2006:337).

إن ضمان الجودة يتطلب وجود أدلة موثقة للتأكد من أن الأنشطة والإجراءات التي خطط لها نفذت بدقة وحققت الأهداف المحددة مسبقاً، ويؤكد برنامج ضمان الجودة على أهمية جمع الأدلة من مصادرها المختلفة في المدرسة وحفظها في سجلات وملفات خاصة يسهل الوصول إليها. إن المراجعة الذاتية المسندة تسهل على كل من المُراجع والمُساند الحصول على الأدلة الجيدة والمنتمية(الأنروا،2004: 135).

المعنى اللغوي للتوثيق:

جاء في المصباح المنير: وثق الشيء فهو وثيق ثابت محكم، ووثقت به أي ائتمنته(المقرئ،2000: 385).

المعنى الاصطلاحي للتوثيق:

- يعرف كل من(Guzman&Verstappen,2003) التوثيق بأنه "عملية تحديد المعلومات المطلوبة، وتوظيف الوسائل للحصول عليها، والتقرير عنها، وحفظها في (ملفات أوسجلات)، وتنظيم هذه الملفات أوالسجلات بطريقة تمكن من الوصول إليها"(Guzman& Verstappen,2003:13).

- يعرف الباحث التوثيق بأنه "عملية جمع الأدلة الكافية والجيدة والمنتمية، من مصادرها المختلفة وبأدوات متعددة، وتدوينها في سجل المراجعة، وحفظها في ملفات خاصة يمكن الرجوع إليها، وذلك لإثبات أن الأهداف والمعايير التي تم الاتفاق عليها قد تحققت".

أهداف التوثيق:

1- حفظ البيانات.

2- التقريرعن الأنشطة.

3- التأكيد على نظام تقريري شامل.

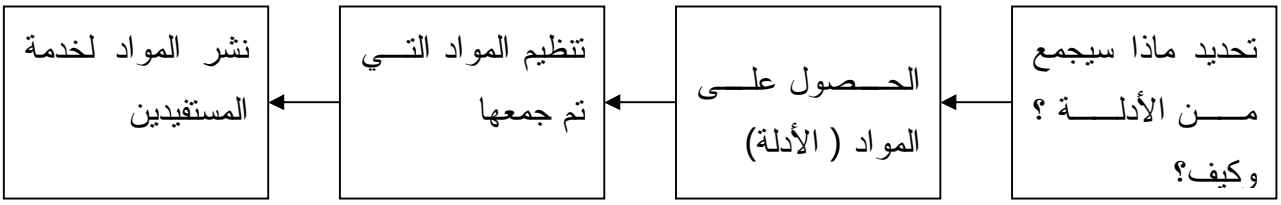
4- نشر المعلومات للآخرين كأولياء الأمور والمجتمع المحلي.

5- إشراك الجميع في النظام التقريري ونشر المعلومات.

6- المحافظة على كفاءة وفاعلية البرامج.

7- توظيف المعلومات الموثقة للدفاع عن التحسين(W.H.O,2006:337).

خطوات التوثيق:



شكل (12-2) خطوات التوثيق عن (Guzman& Verstappen,2003:17)

مما سبق يتبين أن التوثيق يرتبط ارتباطاً مباشراً بالأدلة.

الأدلة:

- تعرّف (الأنروا،2008) الأدلة بأنها "مجموع البراهين والقرائن التي تثبت تحقق الأهداف أو نتاجات معينة أو معايير محددة متفق عليها"(الأنروا،2008: 31).

يستند المنحى الذي تتبناه الأنروا لضمان الجودة إلى مجموعة معايير ومؤشرات أداء تستلزم البحث عن أدلة تدعم القرارات التي اتخذت، وكلما توافرت أدلة كافية وجيدة ومنتمية كلما زادت الثقة بالإنجاز"(الأنروا،2008: 31).

توجيهات لجمع الأدلة:

- يتفق المراجع والمساند على الأدلة الملائمة والكافية المطلوبة لإثبات فاعلية نشاط ما، أو تحقق معيار محدد مسبقاً، وعلى كيفية جمعها.
- الأدلة الجيدة تمثل معلومات جيدة لكي يقرر المدير ما إذا كان النشاط قد حقق المراد منه.
- تبين الأدلة الجوانب التي حدث فيها تحسن وتلك التي بحاجة للتحسين.
- يتم تدوين الأدلة وجودتها في سجل المراجعة.
- يجب التركيز على الأدلة المرتبطة بتحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو المدرسة.
- توظيف العديد من الأدوات لجمع الأدلة مثل المقابلات والمسوحات ونماذج الزيارة الصفية وغيرها.
- تنويع مصادر الحصول على الأدلة مثل المعلمين، والمشرف التربوي ومدير المدرسة وأولياء الأمور، والطلبة(الأنروا،2008: 31).

مصادر جمع الأدلة:

ترى (الأنروا،2008) أنه يمكن لمدير المدرسة أن يوظف المراجعة الذاتية المسندة في جمع الأدلة من عدة مصادر في مدرسته أهمها:

أولاً: جمع الأدلة من غرفة الصف:

حيث يتم جمع أدلة من المعلمين وليس عن المعلمين أثناء المشاهدة الصفية. والمراجعة الذاتية المسندة مع المعلمين، جزء مهم لتطوير مبدأ المساءلة الذكية التي يقوم عليها إطار ضمان الجودة.على مدير المدرسة أن يتبع خطوات ومبادئ المشاهدة الصفية ليستطيع أن يجمع الأدلة ضمن أسس موضوعية"(الأنروا،2008: 59).

ثانياً: إجراء المقابلات:

يتطلب إجراء المقابلات نوعين من المهارات:

أ – مهارة طرح الأسئلة: تتمثل في طرح أسئلة بطريقة متسلسلة وصحيحة.

ب- مهارة بناء الاتفاق: تساعد هذه المهارة المدير(المُساند) في توفير أجواء الـود والاتفـاق مـع المعلم (المُراجع).

كيف نخطط لمقابلة وننفذها؟

قبل المقابلة:

حدد هدفك بشكل واضح وتأكد من نوع المعلومات التي تأمل الحصول عليها في نهايـة المقابلـة. تجنب الأسئلة المغلقة وركزعلى الأسئلة المفتوحة.

عند المقابلة:

تأكد أن التزامك بالموعد، واستمع بحيوية وانتباه لما يقوله المشارك، ولا تتجاوز الوقـت المحـدد للمقابلة، وقبل انتهاء المقابلة لخص النقاط الأساسية مع المقابل.

بعد المقابلة:

اكتب كلمة شكر لتظهر تقديرك للمقابل. انسخ ملاحظاتك وقررما إذا كنت فعلاً قد حـصلت علـى المعلومات التي أردت، وإن لم تحصل حدد المعلومات الناقصة، وتأكد ما إذا كنـت تريـد مقابلـة الشخص مرة ثانية أو أنك ستجد المعلومات لدى مصادر أخرى"(الأنروا،2008: 60-62).

ثالثاً: بناء استبانة:

تعتبر آراء الطلبة، منذ زمن، دليلاً مهماً على جودة تعليمهم، وما تم كشفه حديثاً هـو أن الأطفال لديهم القدرة على التحليل وإصدار الأحكام وشرح المـشكلات واقتـراح الحلـول. مـن الضروري التعرف على اتجاهات الطلبة نحو معلميهم ونحو مدارسهم، ويمكن أن يتم ذلـك مـن خلال استبانة.

إن بناء استبانة فعالة ليس أمراً سهلاً، لذا فقد زود إطار ضمان الجودة مدارس الأنروا بنمـوذجين استخدمتهما المملكة المتحدة(الأنروا،2008: 32).

رابعاً:المشاهدات الجزئية (عينة الدقائق العشر):

باعتبار مدير المدرسة مسانداً، يمكنه أن يستخدم طريقة المشاهدة الجزئية، التي يـستطيع من خلالها الحصول على صورة معينة عن موقف محدد من الحصة.

يمكن للمدير أن يوظف هذه الطريقة مع مجموعة من المعلمين أو مع فريق التطـوير المدرسـي لتناول قضية معينة، ولكنها تستلزم التخطيط الجيد من قبل المدير (المساند)، و ينبغـي أن يكـون المعلم على وعي بأهداف المشاهدة، ومن المهم أن يقدم المدير تغذيـة راجعـة مكتوبـة بـصورة واضحة للمعلم ليتعرف علي فاعلية المشاهدة.(الأنروا،2008: 66).

خامساً: فحص الوثائق المدرسية:

تستخدم المراجعة الذاتية المسندة في فحص الوثائق المدرسية، التي يستفاد منهـا كأدلـة علي أداء المدرسة ومدي تحقق الجودة فيها. يوجد العديد من الوثائق في المدرسـة بعـضها مـن

إعداد مدير المدرسة كالسجلات والملفات، وبعضها من إعداد فريق التطوير أوالمعلمين، وأهم هذه الوثائق الخطط والمراجعات السابقة. تعتبر هذه الوثائق جزءاً من الأدلة علي أداء المدرسة، وتتكامل مع الأدلة التي تتنوع مصادرها، مثل المشاهدات الصيفية، والمقابلات مع الطلبة والمعلمين وأولياء الأمور، والأعمال الكتابية للتلاميذ، ونتائج الاختبارات وغيرها(الأنروا،2008: 67).

سادساً: فحص الأعمال الكتابية للطلبة:

تعتبر الأعمال الكتابية للطلبة دليلاً مهماً علي التحصيل العلمي. تأتي أدلة التحصيل من خلال تطبيق فكرة معينة في سياق جديد، وليس من نشاطات الحفظ والتذكر، ولا من أعمال النسخ. إن استخدام المراجعة الذاتية المسندة في فحص الأعمال الكتابية للطلبة تكشف عما إذا كانت الأنشطة التي يقومون بها تمكنهم من:

- تقديم مزيد من التفصيل والتوضيح لفكرة ما.
- استخدام الفكرة ذاتها في سياقات مختلفة.
- استيعاب واستخدام عدة أفكار.
- استخدام أفكار سابقة في تحليل مشكلة جديدة.
- التغيير في نوع وعدد الأسئلة التي يطرحها الطالب.
- طبيعة الخيال الذي يستخدمه الطالب في التعبير عن فكرة.
- الربط بين أكثر من مفهوم لتحقيق فهم أوسع دون تكرار.
- الثقة في استخدام عمليات الفهم، كالكتابة وحل المشكلات.
- جودة التغذية الراجعة التي يقدمها طالب لآخر عند تقويم شيء ما(الأنروا،2008: 69).

الفصـــل الثـــالـــث

الدراسات السابقة

- الدراسات السابقة العربية
- الدراسات السابقة الأجنبية
- التعقيب على الدراسات السابقة

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

لما كان الهدف من الدراسة هوالتعرف على دور برنامج " إطار ضمان الجودة" في تنمية كفايات (المراجعة الذاتية المسندة، التخطيط الاستراتيجي، التمكين، التوثيق) لدى مديري المدارس بالأنروا، قام الباحث بالاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت برامج تنمية مديري المدارس، والكفايات ذات الصلة، ومن ثم قام بتصنيفها إلى دراسات عربية ودراسات أجنبية. وفيما يلي عرض لهذه الدراسات بحسب تسلسلها الزمني من الأحدث للأقدم.

أولاً: الدراسات العربية:

1- دراسة سكيك (2008)

بعنوان " **تنمية مهارات مديري المدارس الثانوية في مجال التخطيط الاستراتيجي في محافظات غزة**".

هدفت الدراسة الكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لمهاراتهم في مجال التخطيط الاستراتيجي في محافظات غزة، وتنمية هذه المهارات.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة صممت الباحثة استبانة مكونة من(58) فقرة، موزعة على أربعة مجالات تتعلق بموضوع الدراسة. وطبقت الاستبانة على عينة الدراسة وهي (117) مديراً ومديرة يمثلون مجتمع الدراسة.

وخلصت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: أن درجة ممارسة مديري المدارس ومديراتها للتخطيط الاستراتيجي عالية نسبياً.

وقد أوصت الدراسة بأن تقوم وزارة التربية والتعليم بعقد دورات تدريبية دورية في مجالي التخطيط الاستراتيجي والتفكير الاستراتيجي، وإنشاء وحدة للتخطيط الاستراتيجي في كل مدرسة.

2- دراسة عزب (2008)

بعنوان "**تطوير الإدارة المدرسية في ضوء معايير الجودة الشاملة**"

هدفت الدراسة التعرف إلى كيفية تطوير إدارة المدرسة الابتدائية في مصر في ضوء استخدام معايير الجودة الشاملة.

استخدمت الدراسة منهج تحليل النظم للكشف عن العلاقات المتبادلة داخل المدرسة، وتحليل مدخلات المدرسة الابتدائية، والعمليات التي تتم بها.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث أداتين للدراسة: المقابلة الشخصية مع القيادات التربوية في الإدارة التعليمة، واستبانة مكونة من(56) فقرة موزعة على خمسة محاور (المناخ المدرسي، الخدمات المقدمة داخل المدرسة، إدارة المدرسة والعاملين، إدارة المدرسة والعمليات الإدارية، إدارة المدرسة ومشكلاتها).

وطبق الاستبانة على عينة الدراسة المكونة من (594) مدير مدرسة وناظر ووكيل من ست محافظات هي (القليوبية، المنوفية، البحيرة، السويس، أسيوط، منا) .

وقد خرجت الدراسة بعدة نتائج أهمها: أن الدورات واللقاءات التدريبية الخاصة بالجهاز الإداري بالمدرسة، وخاصة فيما يتعلق بالممارسات داخل المدرسة من وضع الخطط وتحديد أساليب سير العمل، تسهم في رفع كفايات القيادات الإدارية بالمدارس.

وقد أوصت الدراسة بـــ :

- الاهتمام برفع الروح المعنوية للعاملين بالحقل التعليمي بكل مستوياته.
- اهتمام إدارة المدرسة بمبدأ تفويض السلطات، ومشاركة العاملين في صنع القرار.

3- دراسة نور الدين (2008)

بعنوان "**دور التخطيط الاستراتيجي في زيادة فاعلية الإدارة المدرسية بمحافظات غزة**"

هدفت الدراسة التعرف إلى دور التخطيط الاستراتيجي في زيادة فاعلية الإدارة المدرسية بمحافظات غزة.استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة صمم الباحث استبانة مكونة من (60) فقرة موزعة علي خمسة مجالات. طبق الباحث الاستبانة على عينة الدراسة المكونة من (122) مديراً ومديرة، من أصل مجتمع الدراسة المكون من جميع مديري ومديرات المدارس الحكومية الأساسية العليا في العام الدراسي (2008/2007) البالغ عددهم (161) مديراً ومديرة.

توصلت الدراسة إلي عدة نتائج أهمها: أن صوغ الأهداف الإستراتيجية وتحليل البيئة زادا من فاعلية الإدارة المدرسية.

و قد أوصت الدراسة بـــ:

- تدريب مديري المدارس علي التخطيط الاستراتيجي وكيفية بناء الخطة الإستراتيجية.
- توفير البرامج من قبل الوزارة التي تزيد من فاعلية الإدارة المدرسية.
- توفير الحوافز للمديرين

4- دراسة أبوهاشم (2007)

بعنوان "**واقع التخطيط الاستراتيجي في مدارس وكالة الغوث بقطاع غزة وسبل تطويره**"

هدفت الدراسة التعرف إلى أهم ملامح وسمات التخطيط الاستراتيجي، ومدى وضوح المفاهيم لدى عينة الدراسة، وأهم الممارسات التي يتبعونها في التخطيط المدرسي، وأهم معوقات التخطيط الاستراتيجي في المدارس، وسبل تطويره.

وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (150) مديراً ومديرة من أصل مجتمع الدراسة المكون من (193) مديراً ومديرة.

وقد استخدم الباحث أداتين للدراسة: استبانة مكونة من (65) فقرة موزعة على (4) مجالات، ومقابلة شخصية مع المسئولين في برنامج التربية والتعليم بالأنروا مكونة من (10) أسئلة.

من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن فهم مديري المدارس للمفاهيم المتعلقة بالتخطيط الاستراتيجي منخفضة، وأن لديهم اتجاهات إيجابية مرتفعة نحو تطبيق التخطيط الاستراتيجي في مدارسهم.

وقد أوصت الدراسة بضرورة نشر ثقافة التخطيط الاستراتيجي والتأكيد على مفهومه الصحيح، وتشجيع مديري المدارس على توظيفه من قبل دائرة التربية والتعليم.

5- دراسة العاجز ونشوان (2007)

بعنوان "**معوقات تطبيق الجودة في مدارس وكالة الغوث الدولية بغزة**"

هدفت الدراسة التعرف إلى معوقات تطبيق الجودة في مدارس وكالة الغوث الدولية بغزة من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة صمم الباحثان استبانة مكونة من (54) فقرة موزعة على (6) مجالات.

تكونت عينة الدراسة من (150) مديراً و(50) مشرفاً تربوياً.

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

- ضعف التخطيط الاستراتيجي، وغموض في مفهوم الرؤيا والرسالة لدى مديري المدارس.
- قلة توافر الإمكانيات المادية في المدارس.

6- دراسة (ثابت،2007)

بعنوان"**الصعوبات التي تواجه تنفيذ إطار ضمان الجودة في مدارس وكالة الغوث الدولية بغزة وسبل التغلب عليها**"

هدفت الدراسة إلى تحديد الصعوبات التي تواجه تنفيذ إطار ضمان الجودة في مدارس وكالة الغوث الدولية بغزة من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين وسبل التغلب عليها.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث استبانة مكونة من (44) فقرة موزعة على (4) أبعاد، وطبقها على عينة الدراسة المكونة من (86) مشرفاً تربوياً و(281) مديراً ومديراً مساعداً.

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من الصعوبات المرتبطة بالموارد البشرية، والموارد المادية، والتدريب، والمفاهيم والنماذج المستخدمة في إطار ضمان الجودة.

كما توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات كل من المديرين والمشرفين للصعوبات المرتبطة ببعد التدريب، بينما لم تسجل فروقات ذات دلالة إحصائية في الأبعاد الثلاثة الأخرى، كما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المديرين للصعوبات تعزى لنوع المدرسة (إعدادي، ابتدائي). إلى جانب ذلك توصل الباحث إلى مجموعة من الإجراءات التي يمكن أن تسهم في التغلب على الصعوبات التي تواجه تنفيذ إطار ضمان الجودة أو الحد منها:

- إعادة النظر في المواد التدريبية الخاصة ببرنامج "إطار ضمان الجودة"، بحيث يتم التركيز على الجانب العملي التطبيقي، وربط الجانب النظري بالواقع، وإعطاء أمثلة تطبيقية خاصة فيما يتعلق بآلية تنفيذ المراجعة الذاتية المسندة، وتعبئة النماذج المختلفة المستخدمة في التوثيق.

- تزويد المدارس بالمراجع ومصادر المعرفة حول إطار ضمان الجودة وما ورد فيه من مفاهيم وآليات عمل.

- عقد لقاءات تربوية مع المديرين والمشرفين التربويين لتوضيح المفاهيم الغامضة وتوحيد الرؤيا حولها.

7- دراسة نتيل (2007)

بعنوان "**ما دور التدريب في تطوير كفايات مديري مدارس وكالة الغوث في قطاع غزة**"

هدفت الدراسة التعرف إلى محتوى البرنامج التدريبي الذي تقدمه دائرة التربية والتعليم بوكالة الغوث الدولية لتطوير الإدارة المدرسية، والاحتياجات التدريبية لمديري المدارس، وتصميم برنامج تدريبي، والتعرف أيضاً إلى الطريقة المتبعة في عملية التقييم التي تسهم في رفع كفايات مديري المدارس بوكالة الغوث الدولية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف

الدراسة أعد الباحث استبانة مكونة من (76) فقرة موزعة على أربعة مجالات(محتوى التدريب– الحاجات التدريبية- برنامج التدريب- التقويم والمتابعة)، وقد طبق الباحث الاستبانة(أداة الدراسة) على جميع مديري المدارس(مجتمع الدراسة) وعددهم (194) مديراً ومديرة.

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن البرنامج التدريبي كان له دور مهم في رفع كفايات مديري المدارس.

8- دراسة الشريجة (2006)

بعنوان "**تقييم الحاجات الإدارية والفنية لمديري المدارس الثانوية في دولة الكويت من وجهة نظر المديرين أنفسهم**"

هدفت الدراسة إلى تقييم الحاجات الإدارية والفنية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت من وجهة نظر المديرين أنفسهم، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت للعام الدراسي2005- 2006 والبالغ عددهم(111) مديرًا ومديرة ، وانقسموا بحسب متغير الجنس إلى (54) مديرًا و(57) مديرة، واشتملت عينة الدراسة على مجتمع الدراسة بالكامل، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة تم تطوير أداة الدراسة (استبانة) من قبل الباحث والتي تكونت من (86) فقرة موزعة على سبعة مجالات.

وقد خلصت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متغيري القدرة والأهمية على عدد من الكفايات الإدارية والفنية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت، كما أظهرت الدراسة وجود (19) حاجة لدى مديري المدارس.

وأوصت الدراسة بإعداد برنامج تربوي متكامل من قبل وزارة التربية لإعداد مديري ومديرات المدارس وتأهيلهم بالتنسيق مع الجامعات وأصحاب الخبرة.

9- دراسة (ديراني،2006)

بعنوان" **درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الإمارات العربية المتحدة للمهام التنظيمية والفنية والإدارية كما يراها الموجهون التربويون والمديرون والمعلمون**"

هدفت الدراسة التعرف إلى واقع الممارسات التنظيمية والفنية والإدارية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الإمارات العربية المتحدة كما يراها الموجهون التربويون والمديريون والمعلمون، والكشف عما إذا كان هناك فروق دالة إحصائياً بين تصورات عينة الدراسة من الفئات الثلاث تعزى لمغيرات الجنس والجنسية والمؤهل العلمي والخبرة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي،

ولتحقيق أهداف الدراسة صمم الباحث استبانة مكونة من(50) فقرة معتمدة على القرار الوزاري الذي ينظم العمل في المدارس.

تكون مجتمع الدراسة من(196) مديراً و(102) مديرة و(2536) معلماً و(3117) معلمة و(326) موجهاً تربوياً، و(174) موجهة.

ووزع الاستبانة على عينة الدراسة (150موجهاً تربوياً، 80 ذكور، و70 إناث)، و(100 من المديريين، 20 ذكور،20 إناث)، و(1200 من المعلمين، 550 ذكور، 650 إناث).

توصل الباحث إلى نتائج أهمها: أن هناك فروقاً في تصورات مديري المدارس لدرجة ممارساتهم للمهام التنظيمية والفنية تعزي لمتغير الجنس لصالح المديرات، و فروقاً تعزي لمتغير الخبرة لصالح ذوي الخبرة (عشر سنوات فأكثر).

وأوصت الدراسة بضرورة تدريب المديرين على كيفية تنفيذ وتقييم الأدوار والمهام المنوطة بهم، وكيفية ترتيب الأولويات، وتحقيق التوازن بين هذه الأدوار بشكل يدعم عملهم التربوي المناط بهم.

10- دراسة شبلاق (2006)

بعنوان "**دور برنامج التطوير المدرسي في تنمية مهارات التخطيط لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة**".

هدفت الدراسة الكشف عن دور برنامج التطوير المدرسي في تنمية مهارات التخطيط لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة صمم الباحث استبانة مكونة من (60) فقرة وزعت على(6) مجالات، تشتمل مهارات التخطيط المدرسي وهي (التنبؤ ودراسة المستقبل– صوغ الرؤيا والرسالة وتحديد الأهداف– اختيار الاستراتيجيات واتخاذ القرارات– المتابعة والتقويم والتطوير– التنظيم والتنسيق وتنمية العلاقات الإنسانية).

طبق الباحث أداة الدراسة على العينة المكونة من(86) مديراً ومديرة من مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة، من أصل (115) مديراً ومديرة يشكلون مجتمع الدراسة.

وقد خلصت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: أن البرنامج نجح بدرجة كبيرة في تنمية مهارات التخطيط لدى مديري المدارس بمحافظات غزة، وكان له دور بارز في امتلاك مديري المدارس ومديراتها لمهارات التخطيط، التي انعكست على ممارساتهم في مجالات الإدارة المدرسية.

وقد أوصت الدراسة بالاستمرار في تطبيق البرنامج على جميع المدارس.

11- دراسة الزميلي (2005)

بعنوان "**الدورات التدريبية ودورها في تحسين أداء مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة**"

هدفت الدراسة التعرف إلى دور الدورات التدريبية في تحسين أداء مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة صممت الباحثة استبانة مكونة من (45) فقرة موزعة على خمسة محاورهي: شئون المعلمين، المنهاج، الشئون الإدارية والمالية، المجتمع المحلي، واتخاذ القرارات.

تكونت عينة الدراسة من (140) مديراً ومديرة ممن تلقوا الدورات التدريبية التي نفذتها الإدارة العامة للتدريب والتأهيل.

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن الدورات التدريبية نجحت في مساعدة المديرين على اكتساب المهارات الإدارية والفنية في عملهم بدرجة كبيرة وخاصة الجدد منهم.

12- دراسة (عبد الفتاح،2005)

بعنوان"**تقويم فعالية برنامج تدريب القيادات التربوية وإمكانية تطويره في ضوء الدروس المستفادة من الاتجاهات العالمية المعاصرة:دراسة ميدانية على مديرية التربية والتعليم بمحافظة القليوبية**"

هدفت الدراسة إلى تقويم فعالية البرنامج التدريبي للقيادات التربوية، والوقوف على أوجه القوة والضعف في هذا البرنامج الذي التحق به القيادات التربوية بمحافظة القليوبية في العامين الدراسيين 2002/2001م، 2003/2002م، ومن ثم وضع تصور مقترح لبرنامج تدريبي خاص بقيادات التربية والتعليم في مصر.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة صممت الباحثة استبانة مكونة من (72) فقرة موزعة على سبعة مجالات وهي:خطة البرنامج التدريبي وأهدافه، محتوى البرنامج التدريبي، المحاضرات، الملتحقون بالبرنامج، الأساليب والأنشطة، بيئة التدريب، تقويم أداء الملتحقين. طبقت الاستبانة على عينة الدراسة المكونة من (260) فرداً من العاملين في المراكز القيادية في مديرية التربية والتعليم بمحافظة القليوبية، والتي تمثل (50%) من المجتمع الأصلي، ووزعت العينة على القيادات التربوية كما يلي: (150) مدير مرحلة إعدادية، و(90) مدير مرحلة ثانوية، و(65) مدير إدارة.

خلصت الدراسة إلى أن فعالية خطة البرنامج التدريبي وأهدافه، والمادة العلمية، كانت فوق المتوسطة.

وقدمت الدراسة نموذجاً مقترحاً لتدريب القيادات التربوية، وأوصت بضرورة أن يتميز البرنامج التدريبي بالشمولية، وأن يركز على إكساب القيادات التربوية مجموعة من الكفايات التي تتعلق بقيادة المرؤوسين وتحفيزهم ومهارات الاتصال والتواصل.

13- دراسة الصالحي (2003)

بعنوان "**تطوير الإدارة المدرسية بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة**"

هدفت الدراسة البحث في الأسس والمبادئ والمنطلقات الفكرية لمدخل إدارة الجودة الشاملة، والمتطلبات الأساسية لتطبيقها، وتقديم تصور مقترح لتطوير الإدارة المدرسية بمدارس وكالة الغوث بغزة في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، أما أدوات الدراسة التي استخدمها الباحث فهي: استبانة تم تطبيقها على جميع مديري المدارس وعددهم (174) مديراً، ومقابلات شخصية أجراها مع عشرين من كبار المسئولين في دائرة التربية والتعليم.

توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: أن أهم متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة لتطوير الإدارة المدرسية هو دعم الإدارة العليا لثقافة الجودة الشاملة في المدارس، وتوفير التخطيط الاستراتيجي لتطبيق مدخل الجودة الشاملة بمدارس وكالة الغوث، وتحسين كفايات مديري المدارس في توظيف القيادة التشاركية وحل المشكلات.

وقد أوصت الدراسة بضرورة نشر ثقافة الجودة في المدارس.

14- دراسة بن سفيان (2003)

بعنوان "**تطوير إدارة المدرسة في التعليم الابتدائي في دولة الإمارات من خلال استخدام مدخل إدارة الجودة الشاملة**"

هدفت الدراسة البحث في إمكانية تطوير إدارة المدرسة في التعليم الابتدائي في دولة الإمارات من خلال استخدام مدخل إدارة الجودة الشاملة، والكشف عن واقع المشكلات الإدارية في التعليم الابتدائي في دولة الإمارات المتحدة، ووضع مجموعة من التوصيات والمقترحات يمكن أن تسهم في تطوير الإدارة المدرسية في التعليم الابتدائي بدولة الإمارات في ضوء إدارة الجودة الشاملة.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي حيث أجريت على(34) مدرسة، حيث كان مجتمع الدراسة وعينتها مكونة من(68) مديرة مدرسة ابتدائية ومساعدة إدارية، وقد تم توزيع الاستبانة على جميع المديرات اللاتي يمثلن مجتمع الدراسة. ومن أهم نتائج وتوصيات الدراسة أنه لابد من إتاحة الفرصة لجميع العاملين بالمشاركة في التعبير عن آرائهم، وكذلك إتاحة الفرصة لجميع

العاملين للمشاركة بتقديم أساليب جديدة لتطوير العمل المدرسي وحل المشكلات المدرسية وإجراء التغيرات بالمدرسة ودعم أنشطة تحسين الجودة، وأيضاً إنشاء إدارة خاصة بالجودة الشاملة والاهتمام بنشر ثقافة الجودة الشاملة في المدارس الابتدائية.

15- دراسة الناصري (2002)

بعنوان " **الكفايات المهنية لمديري المدارس الثانوية في سلطنة عُمان كما يراها القادة التربويون والمديرون أنفسهم**"

هدفت الدراسة إلى تحديد الكفايات المهنية لمديري المدارس الثانوية في سلطنة عُمان والتي لها علاقة بالمهام والأدوار المنوطة بهم، وبيان أثر كل من الجنس والمؤهل العلمي والخبرة الإدارية والموقع القيادي في تحديد هذه الكفايات.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (184) فرداً موزعين على فئتين: فئة القادة وعددهم (110) قائداً، وفئة مديري المدارس الثانوية وعددهم (74) مديراً، من ثلاث مناطق تعليمية هي: مسقط، والباطنة شمال، والباطنة جنوب. لتحقيق أهداف الدراسة صمم الباحث استبانة مكونة من (53) فقرة (كفاية مهنية)، غطت ستة مجالات هي: مجال إدارة الأفراد، ومجال إدارة الموارد المالية والتسهيلات المدرسية، ومجال إدارة الطلاب، ومجال تطوير المناهج المدرسية والنشاطات المرافقة، ومجال علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي، ومجال المتابعة والتقويم.

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

- أن تقديرات عينة الدراسة حول تحديد الكفايات المهنية اللازمة لمديري المدارس الثانوية في المجالات الستة كانت بدرجة كبيرة، وكان أعلاها مجال إدارة الأفراد، ثم مجال الإدارة المالية والتسهيلات المدرسية، ومجال علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي، ثم مجال إدارة الطلاب، وبعده مجال المتابعة والتقويم، ثم مجال تطوير المناهج المدرسية والنشاطات المرافقة.
- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات مديري المدارس ومتوسطات تقديرات القادة التربويين.

أهم ما أوصت به الدراسة:

إعادة النظر في اللائحة التنظيمية للعمل المدرسي، وإشراك مدير المدرسة الثانوية في ذلك، وضرورة اهتمام متخذي القرار بوزارة التربية والتعليم بتخفيف العبء الوظيفي الملقى على مديري المدارس الثانوية.

16- دراسة حلس (2002)

بعنوان "**دراسة تقويمية لبرنامج تأهيل النظار العاملين بمدارس وكالة الغوث الدولية بقطاع غزة**"

هدفت الدراسة الكشف عن واقع تأهيل النظار العاملين في مدارس وكالة الغوث الدولية بقطاع غزة، وتقويم الدورات التأهيلية لهم، ومن ثم وضع تصور مقترح لتطوير هذه الدورات.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة صممت الباحثة استبانة مكونة من (78) فقرة موزعة على سبعة محاور.

تكونت عينة الدراسة من (75) ناظر وناظرة مدرسة الذين تلقوا البرنامج التأهيلي السنوي من العام الدراسي 1996/1995 إلى العام الدراسي 1999/1998.

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة :

- قلة وضوح أهداف البرنامج التأهيلي لدورات الإدارة المدرسية.
- قلة كفاءة المدربين ومنفذي البرنامج التأهيلي.

17- دراسة عاشور (2001)

بعنوان "**مدى إسهام برنامج تطوير الإدارة المدرسية في امتلاك مديري المدارس الثانوية للكفايات الإدارية**"

هدفت الدراسة إلى تقويم برنامج تطوير الإدارة المدرسية من وجهة نظر المشاركين في البرنامج من مديري مدارس محافظة إربد. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة تضمنت (55) فقرة، موزعة على جزءين، حيث يتضمن الجزء الأول(43) فقرة موزعة على ستة مجالات، بينما يتضمن الجزء الثاني(12) فقرة تتعلق ببعض الكفايات الإدارية. وقد تم التحقق من صدق الأداة (الاستبانة) عن طريق عرضها على عدد من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال الإدارة التربوية، وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام تحليل التباين الأحادي واختبار (ت).

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع مدراء المدارس الذين شاركوا في البرنامج في محافظة إربد وعددهم (183) مديراً ومديرة، واشتملت عينة الدراسة على جميع المدراء.

أهم ما أظهرته الدراسة من نتائج: أن المؤشر العام لدى مديري المدارس نحو برنامج تطوير الإدارة المدرسية هو مؤشر إيجابي، وأن برنامج تطوير الإدارة المدرسية يسهم بدرجة متوسطة في امتلاك مديري المدارس للكفايات الإدارية.

18- دراسة مصطفى (2000)

بعنوان "**تقويم برنامج تدريب القادة (وكلاء– نظار– مديرين) بمدارس التعليم الأساسي بمحافظة الفيوم**"

هدفت الدراسة التعرف إلى دورالبرنامج التدريبي، من خلال برنامج تحسين التعليم الذي تقدمه وزارة التربية والتعليم المصرية، ومدى الإفادة منها في تحقيق الأهداف المعلنة، ووضع تصور مقترح للمسئولين عن ذلك البرنامج ليتمكنوا من تطوير كفاءته وزيادة فاعليته.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة صمم الباحث استبانة من سبعة أسئلة مفتوحة حول فاعلية البرنامج، طبقها على عينة الدراسة المكونة من(240) عضواً من أعضاء القيادات المدرسية الذين تلقوا التدريب من خلال البرنامج في الفترة من ديسمبر 1999/ إلى يناير 2000م. خلصت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

1- أن أهداف البرنامج لم تكن واضحة، وأن الأساليب التي استخدمت في التدريب كانت تقليدية.

2- أن البرنامج أسهم في إكساب المتدربين الخبرات والمهارات القيادية.

3- البرنامج بحاجة لإضافة موضوعات معاصرة.

واقترحت الدراسة:

1- التركيز على الجوانب التطبيقية في البرامج وإدخال موضوعات حديثة للتدريب.

2- قيام القادة (الوكيل– الناظر– المدير) بزيارات متبادلة في مواقع العمل.

19- دراسة العمري (1999)

بعنوان "**نموذج مقترح لتدريب مديري المدارس الإعدادية بقطاع غزة في ضوء حاجاتهم التدريبية**"

هدفت الدراسة التعرف إلى الحاجات التدريبية لمديري المدارس الإعدادية ومديراتها بقطاع غزة، وتحديد أهم الأساليب والطرائق التدريبية التي يمكن اتباعها لتدريب مديري المدارس الإعدادية ومديراتها من وجهة نظرهم، وتحديد الخطوط العريضة لنموذج مقترح لتدريب مديري المدارس الإعدادية.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة صمم الباحث استبانة مكونة من ثلاثة محاور وهي: الحاجات التدريبية لمديري المدارس الإعدادية، والأساليب والطرائق التي يمكن استخدامها للتدريب، وبعض الجوانب الخاصة بالبرنامج التدريبي.

وقد خلصت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

- أن المديرين بحاجة إلى التعرف على التخطيط الاستراتيجي باستخدام المنحى النظامي، وتحديد المبادئ الأساسية في تنمية العاملين مهنياً.

- أن المدة الزمنية اللازمة للتدريب هي عام كامل.

وقدمت الدراسة نموذجاً مقترحاً لتدريب مديري المدارس في ضوء حاجاتهم التدريبية اشتمل على أهداف البرنامج، ومدته الزمنية، والبنية التشغيلية العامة للبرنامج، وأنواع ووسائل تقييم صلاحية وفعالية البرنامج.

20- دراسة الغامدي والغامدي (1999)

بعنوان "**تقويم برامج تدريب مديري المدارس أثناء الخدمة ومدى تحقيقها لأهدافها من وجهة نظر المتدربين في ضوء بعض المتغيرات**".

هدفت الدراسة إلى تقويم برامج تدريب مديري المدارس أثناء الخدمة المقدمة من كلية المعلمين بجامعة الملك سعود وجامعة الإمام محمد بن مسعود، من وجهة نظر المتدربين.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة صمم الباحثان استبانة مكونة من(28) فقرة. وطبقا أداة الدراسة على عينة الدراسة المكونة من(235) مديراً من مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية، الذين أنهوا برنامج دورة مديري المدارس بكلية المعلمين بجامعة الملك سعود وجامعة الإمام محمد بن مسعود بالرياض، من مجموع (285) مديراً من مديري المدارس هم مجتمع الدراسة.

وخلصت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: أن برامج الدورات التدريبية لمديري المدارس أثناء الخدمة التي تقدمها كلية المعلمين بجامعة الملك سعود، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض، تحقق أهدافها إلى حد كبير.

وأوصت الدراسة بتكثيف البرامج التدريبية لمديري المدارس أثناء الخدمة، وربط الترقية الوظيفية بالحصول على دورات تدريبية أثناء الخدمة.

21- دراسة الصالحي (1999)

بعنوان " **تطوير التخطيط الإداري المدرسي بوكالة الغوث بمحافظات غزة في ضوء الأبعاد الحديثة للتكنولوجيا الإدارية** ".

هدفت الدراسة التعرف إلى واقع التخطيط الإداري المدرسي بوكالة الغوث بمحافظات غزة في ضوء الأبعاد الحديثة للتكنولوجيا الإدارية، وتقديم بعض المقترحات التي قد تسهم في تفعيل التخطيط الإداري المدرسي وتقنياته التكنولوجية بوكالة الغوث بمحافظات غزة.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليل، ولتحقيق أهداف الدراسة أجرى الباحث مقابلات شخصية مع (12) شخصاً من المسئولين بدائرة التربية والتعليم بوكالة الغوث، وصمم استبانة موجهة لعينة الدراسة، وهي جميع مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث للعام الدراسي 1997\1998 وعددهم (168) مديراً ومديرة.

وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

- أن درجة ممارسة مديري و مديرات المدارس بوكالة الغوث بمحافظات غـزة للتخطـيط الإداري المدرسي ضعيفة.

- أن معظم مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث لا يشاركون الطلاب والمعلمين والمجتمع المحلي في عملية التخطيط الإداري المدرسي.

22- دراسة هجان (1998)

بعنوان "**آراء مديري مدارس التعليم العام نحو برنامج تدريبهم أثناء الخدمة**"

هدفت الدراسة التعرف إلى واقع الدورتين التدريبيتين المنعقدتين في العام الدراسـي 1998/1997م لمديري مدارس التعليم العام بكلية المعلمين بالمدينة المنورة كما يراه مديرو المدارس المشاركون في هاتين الدورتين، وتقديم بعض التوصيات التي من المؤمل أن تسهم في تحسين برامج تدريب مديري مدارس التعليم العام أثناء الخدمة.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة صمم الباحث استبانة مكونـة من (32) فقرة، موزعة على ثلاثة مجالات هي: أهداف الدورة، والطرائـق التدريبيـة، وأسـاليب التقويم.

تكونت عينة الدراسة من (45) مديراً ممن أنهوا الدورتين التدريبيتين المنعقدتين في كلية المعلمـين بالمدينة المنورة.

أهم النتائج التي خلصت إليها الدراسة: أن الدورتين التدريبيتين حققتا أهدافهما بدرجة متوسط.

- وأن التركيز أثناء الدورة كان على الجانب النظري.

وأوصى الباحث بضرورة العناية بصوغ الأهداف الخاصة بدورات مديري المـدارس، وضـرورة التنويع في أساليب التدريب والاهتمام بالجانب التطبيقي.

ثانياً: الدراسات الأجنبية :

1- دراسة Baloglu&Others (2008)

بعنوان "**مقياس الاتجاهات نحو التخطيط الاستراتيجي : دراسة تحليل العامل الاستطلاعي والعامل التأكيدي**"

"The Strategic Planning Attitude Scale: A Study of Exploratory and Confirmatory Analyses"

هدفت الدراسة التعرف إلى اتجاهات مديري المدارس ومساعديهم نحو التخطيط الاستراتيجي، ومن ثم بناء مقياس للاتجاهات نحوه.

تكونت عينة الدراسة من (498) إداري مدرسي (140 مدير مدرسة ، و56 نائب مدير، و302 مدير مساعد)، موزعين بحسب الجنس (421 ذكور، 77 إناث)، ويعملون في المدارس الابتدائية والثانوية في مدينة اسطنبول بتركيا.

قام الباحثون ببناء مقياس مكون من (350) فقرة مبنية على الأدب التربوي حول التخطيط الاستراتيجي، وعرضت على هذه الفقرات على (60) إدارياً غير عينة الدراسة، حيث استخدمت استراتيجية العصف الذهني، وتم اختصار الفقرات إلى (47) فقرة، ثم عرضت هذه الفقرات على عينة الدراسة، ومن خلال العصف الذهني قلصت فقرات المقياس إلى (35) فقرة، ثم قام الباحثون بفحص عوامل الصدق والثبات، وقد بينت نتائج البحث أن المقياس على درجة عالية من الاتساق الداخلي والصدق.

2- دراسة Prawit (2008)

بعنوان "**تمكين المعلمين وتطوير النظام الإداري للمناهج في المدارس البلدية بالتعاون بين الجامعة و البلدية في تايلاند**"

"Teacher Empowerment and Developing a curricular Management System in Municipal School Using Cooperation between University and Municipality in Thailand"

هدفت الدراسة اكتشاف أثر مشروع البحث الإجرائي الذي نفذ في الفترة بين العام 2000م إلى العام 2005م في مدارس بلدية(ماها سارخام) في تايلند. هدف المشروع لتحسين جودة الإدارة المدرسية من خلال إكسابها القدرة على تمكين المعلمين. نفذ المشروع بالتعاون بين بلدية (ماها سارخام) وجامعتها، حيث اقتصر دور الجامعة على متابعة للمشروع.

نفذ المشروع على مراحل كما يلي:

المرحلة الأولى: تم تطوير (40) معلماً في سبعة مدارس، حيث تم تدريبهم على مهارات تصميم المناهج، وتطويرالتعليم المتمركزحول المتعلم، وأسلوب حل المشكلات.

المرحلة الثانية: تم فيها تطبيق أنشطة المشروع على (160) معلماً.

المرحلة الثالثة: التأكيد على قيام المعلمين بتطوير التعليم وتطوير الممارسات الجديدة.
المرحلة الرابعة: التأكيد على تطوير النظام الإداري للمناهج في كل مدرسة للتأكيد على الجودة، وأخيراً التأكد من أن الممارسات الجيدة أدت إلى نتاجات جيدة.
ولجعل المعلمين قادرين على تحقيق المعايير الوطنية للتعليم.
استخدم مجموعة من الإجراءات والأنشطة مثل المشاغل التدريبية، والزيارات الإشرافية العلاجية، والتأمل.
وقد خلصت الدراسة إلى أن المشروع كان له أثر إيجابي في رفع مستوى أداء المعلمين، مما انعكس على جودة التعليم في المدارس التي أجرى عليها المشروع.

3- دراسة Henkin& Others (2007)

بعنوان " **فرق المعلمين والعمل الفريقي والتمكين: اكتشاف الترابط بينها والارتباط بالتغيير**"
"Teachers Teams, Team work, and Empowerment: Exploring Associations and the Nexus to Change"

هدفت الدارسة الكشف عن الارتباط بين مهارات العمل الفريقي وتمكين فريق المعلمين.
ركز البحث على فريق العمل كوحدة للتحليل، وتركزت أسئلة البحث حول سؤالين رئيسين هما:
- هل المستوى العالي لمهارات العمل الفريقي مرتبطة بمستوى عالٍ لتمكين فريق المعلمين؟
- هل العلاقة بين مهارات العمل الفريقي وتمكين فريق المعلمين تتأثر بمتغيرات، الجنس، العمر، المستوى العلمي وسنوات الخدمة ومستوى الدراسة؟
أجريت الدراسة على (4) مدراس (3 ابتدائية،1متوسطة)، حيث بلغ عدد المعلمين فيها (159) معلماً.
وخلصت الدراسة إلى أن العمل الفريقي يمثل عاملاً مهماً في تمكين فريق المعلمين.

4- دراسة Alsburg & Hackmann (2006)

بعنوان "**التعلم من الخبرة: النتائج الأولية لبرنامج النصح والتأمل لمديري المدارس المبتدئين وللمشرفين**"
"Learning From Experience: Initial Findings of a Mentoring/ Induction Program for Novice Principals and Superintendent"

هدفت الدراسة لتقويم البرنامج التدريبي لتطوير القيادات التربوية في (لاوا) الذي عقد في العامين الدراسيين 2002م \ 2003م و2003م \2004م بتمويل من دائرة التعليم في لاوا.
تكونت عينة الدراسة من(45) مدير مدرسة ابتدائية، و(35) مدير مدرسة ثانوية، و(52) مشرفاً، الذين شاركوا في البرنامج التدريبي.
استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الباحثان المقابلة كأداة للدراسة.

ركز البرنامج على موضوعات تتعلق بالإدارة التربوية مثل ثقافة المدرسة، والإصلاح الـذي يـؤدي إلى رفع مستوى التحصيل لدى الطلبة، وإشراك المجتمع المحلي، والربط بين الأنشطة ومخرجاتها.
وخلصت الدراسة إلى أن المشاركين أكدوا على أن البرنامج حقق توقعاتهم، حيث أنهم استفادوا مـن البرنامج وخاصة في القدرة التأملية، والتركيز على المخرجات وجعلها مقياساً للأداء الجيد.
وأوصت الدراسة بإعداد وتنفيذ برامج تدريبية لمديري المدارس لتنمية التأمل المهني لديهم.

5- دراسة Hicks,&Dewalt (2006)

بعنوان " **تمكين المعلمين من خلال عملية صنع القرارات**"

"Teacher Empowerment in Decision Making Process"

هدفت الدراسة الكشف عما إذا كان هناك فروق بين إدراك مديري المدارس وإدراك المعلمين لعملية إشراك المعلمين في صنع القرارات كصورة من صور تمكين المعلمين.
استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت استبانة للتعرف على مدى إدراك كـل مـن المديرين والمعلمين لعملية إشراك المعلمين في صنع القرارات.
تكونت عينة الدراسة من (80) مدير مدرسة، (40 ابتـدائي، 40 ثـانوي)، و(393) معلمـاً (207 ابتدائي، 186 ثانوي) في مدارس كالورينا الشمالية.
خلصت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين إدراك مديري المدارس وإدراك المعلمين لعمليـة مشاركة المعلمين في صنع القرارات لصالح المديرين.
و أوصت الدراسة بإعداد وتنفيذ برامج لتدريب مديري المدارس على مهارات إشراك المعلمين فـي عملية صنع القرارات، وضرورة تشكيل مجموعة صنع القرارات في كل من مدرسة.

6- دراسة Moye & Others (2005)

بعنوان "**العلاقة بين مدير المدرسة والمعلم: اكتشاف الروابط بين التمكين، والثقة البين- شخصية**"

"Teacher principal Relationship: Exploring linkages between Empowerment and Inter-Personal Trust"

هدفت الدراسة الكشف عن العلاقة بين تمكين المعلمين ومستوى ثقتهم بمـدير المدرسـة، حيـث أن الدراسات السابقة بينت أن تمكين المعلمين يلعب دوراً مهماً في فعالية الإدارة.
صمم الباحثون استبانة لقياس العلاقة بين تمكين المعلمين ومستوى ثقتهم بمدير المدرسة.
أجريت الدراسة على مديري المدارس الابتدائية في المناطق الغنية بالولايات المتحدة الأمريكية.
وقد خصلت الدراسة إلى نتائج أهمها:
- أن المعلمين الذين يدركون دور مدير المدرسة في تمكينهم لديهم مستوى ثقة عالٍ به.

- أن المعلمين الذين يرون أن عملهم ذو معنى، وأنهم مؤثرون في البيئة المدرسية لديهم مستوى ثقة عالٍ بمديرهم.

وقد أوصت الدراسة بضرورة تبني مديري المدارس استراتيجيات مختلفة لتمكين معلميهم، وضرورة دراسة العلاقة بين تمكين المعلمين وثقتهم بمديرهم في المدارس المتوسطة والمدارس الثانوية.

7- دراسة Wan (2005)

بعنوان "**إدراك مديري المدارس لتمكين المعلمين في هونج كونج**"

"**Teacher Empowerment As Perceived by principals in Hong Kong**"

هدفت الدراسة الكشف عن مدى إدراك مديري المدارس لتمكين المعلمين، والبحث في الشروط التي يجب أن تتوافر في مدير المدرسة كي يكون قادراً على تمكين معلميه.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهدافها صممت استبانة مكونة من (34) فقرة، (14) فقرة حول التمكين والمدرسة المدارة ذاتياً والعلاقة بينهما، و(20) فقرة حول آراء مديري المدارس واتجاهاتهم في التمكين.

تكونت عينة الدراسة من(102) مدير مدرسة من مدارس ذات مستويات تحصيلة مختلفة.

أظهرت الدراسة:

- أن مديري المدارس في هونج كونج لديهم معرفة كافية بمفهوم المدرسة المدارة ذاتياً، ولكن معرفتهم لدور المعلمين في صنع القرارات أقل، وأنهم – مديري المدارس– يمتلكون الشروط اللازمة لجعلهم قادرين على تمكين المعلمين، وأهم هذه الشروط هي: الثقة– القيادة صاحبة الرؤيا– اللامركزية– التعاون– المشاركة في المعلومات.

- أن المعلمين لا يشاركون بشكل كافٍ في صنع القرارات.

وأوصت الدراسة بأن يعمل مديري المدارس على تمكين المعلمين من أجل التغيير.

8- دراسة Hauser (2004)

بعنوان "**الدروس المستفادة من عملية التخطيط الاستراتيجي المشتركة بين المدرسة والمجتمع المحلي**"

"Lessons Learned from a school\Community Strategic Planning Process"

هدفت الدراسة استخلاص الدروس المستفادة من الشاركة بين المجتمع المحلي والمدرسة في عملية التخطيط الاستراتيجي.

تكونت عينة الدراسة من (62) فرداً ((34) من الإداريين في المدارس و(28) من أفـراد المجتمـع وأولياء الأمور)، حيث اعتبرت هذه العينة المجموعة التطويرية التي قامت ببناء الخطة الاستراتيجية من خلال وضع رؤيا مشتركة ووضع الاستراتيجيات لتحقيق هذه الرؤيا.

أجريت الدراسة في مدارس مقاطعة (لنكولن) الواقعة في الشمال الغربي من ولاية (فيرجينيا).

قام فريق التقويم بالحصول على البيانات حول عملية التخطيط الاسـتراتيجي مـن خـلال الدراسـة المسحية بإجراء مقابلات ومكالمات هاتفية مع المشاركين في عملية التخطيط، ودارت الأسئلة حـول الرسالة والأهداف والمعوقات والتحديات التي واجهت المجموعة أثناء تطبيق الخطة الإستراتيجية.

خلصت الدراسة إلى نتائج أهمها أن عملية التخطيط الاستراتيجي وطدت العلاقة بين المشاركين فيها، ورفعت مستوى التوقعات من الطلبة.

أوصت الدراسة بإشراك الطلبة في عملية التخطيط الاستراتيجي في المرات القادمة.

9- دراسة Bell (2002)

بعنوان "**التخطيط الإستراتيجي والإدارة المدرسية**"

"Strategic Planning and School Management: Full of Sound and Fury Signifying Nothing?"

هدفت الدراسة إلى توضيح أن التخطيط الإستراتيجي في مجال التخطيط المدرسي أصبح هو المهيمن على الإدارة المدرسية في المدارس الإنجليزية.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

خلصت الدراسة إلى أن النموذج الجديد للتخطيط الإستراتيجي قد استنبط من النمادج الأولى للتخطيط التي كان لها نقاط ضعف ملازمة إلى الحد الذي لم يستطع فيه التخطيط للتطوير المدرسي الإسـهام في فعالية إدارة المدرسة.

وأوضحت الدراسة أن تطور التخطيط لتحسين المدارس تم اختباره، كما تم تحليل نقاط القوة ونقـاط الضعف، وتحليل بعض النماذج التطبيقية للإدارة المدرسية والقيادة، مع الأخذ بعين الإعتبار شـرعية فعالية المدارس، منحى بديلاً للتخطيط في المدارس ، ومنحى أكثر مرونة للمدرسة، مؤسـساً علـى تخطيط زمني أقصر، مع تطور القواعد التي تسهل الإحاطة بظرف المدرسة وبيئتها الخارجية.

10- دراسة Bace (2001)

بعنوان" **نموذج تدريب أثناء الخدمة للتعليم المهني**"

"State in-Service Training Model for Local Direction of Vocational Education"

هدفت الدراسة البحث عن وسائل تطوير برنامج تدريب القادة الإداريين أثناء الخدمة تلبية لحاجات العاملين في الإدارة المدرسية، تقوم فكرة البرنامج على عقد الدورات في الإجازة الصيفية للتدريب على مهارات وكفايات معينة.

استخدامت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

أظهرت الدراسة وجود أثر ذي دلالة إحصائية لهذه الدورات الصيفية في تطوير مهارات وكفايات القادة الإداريين.

وأوصت الدراسة بضرورة إجراء كل البرامج التدريبية في الإجازة الصيفية أوالعطلات الرسمية حتى لا تتأثر العملية التعليمية، وضرورة تبادل الخبرات والتجارب بين المدارس بعضها مع بعض.

11- دراسة Chapin (2001)

بعنوان "**تحليل أثر برنامج تدريب القيادات الإدارية على كفايات مديري المدارس الإعدادية**"

"Analysis of the Effective of an Educational Leadership Training Program"

هدفت الدراسة التعرف إلى أثر برنامج تدريب القيادات الإدارية على كفايات مديري المدارس الإعدادية من خلال تحليل هذا البرنامج.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وصممت استبانة لمعرفة آراء المشاركين في البرنامج.

تكونت عينة الدراسة من (15) مدير مدرسة إعدادية.

وكانت أهم نتائج الدراسة أن البرنامج التدريبي عزز النواحي القيادية لدى مدير المدرسة، وطور عملية التخطيط والتعليم والأهداف المدرسية.

وأوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات أهمها:

- ضرورة التركيز على مهارات القائد التربوي من خلال المشاغل الموجهة لمديري المدارس.
- ضرورة توظيف التوجهات الإدارية المعاصرة في مجال القيادة التربوية، وكذلك في مجال تدريب القيادات التربوية على مختلف المستويات سواء أكان مديراً أومديراً مساعداً.

12- دراسة Johnson (2001)

بعنوان"**التخطيط الاستراتيجي**"

"The Strategic Management"

هدفت الدراسة الكشف عن أثر البرنامج التدريبي الهادف لتطوير السلوك القيادي لدى مديري المدارس للمساهمة في توجيه ممارساتهم نحو الأفضل.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وصمم الباحث استبانة لمعرفة آراء مديري المدارس في البرامج.

تكونت عينة الدراسة من(232) مدير مدرسة ابتدائية في الولايات المتحدة.

أظهرت نتائج هذه الدراسة وجود أثر للبرنامج التدريبي في تزويد مديري المدارس الابتدائية في الولايات المتحدة بمهارات قيادية، وأسهم في رفع كفاياتهم الإدارية.

وأوصت الدراسة بضرورة عقد دورات ومشاغل تربوية داخل المدرسة نفسها وذلك حرصاً على وقت المتدرب، وضرورة الاستفادة من المدارس العلمية المختلفة في مجال تدريب القيادات التربوية.

13- دراسة Peterson (2001)

بعنوان "**تنمية مديري المدارس مهنياً: الابتكارات والفرص المتاحة**"

"The Professional Development of Principals: Innovations and Opportunities"

تعاني مدارس الولايات المتحدة من نقص في مديري المدارس المدربين، وهذا دفع العديد من المؤسسات والمقاطعات التعليمية إلى إعداد وتنفيذ برامج لتدريب مديري المدارس أثناء الخدمة.

هدفت الدراسة الحالية إلى تقييم مجموعة من هذه البرامج والمقارنة بينها، بمناطق مختلفة في الولايات المتحدة وهذه البرامج هي:

1- البرنامج المشترك بين مؤسسة غين والمنطقة التعليمية في مقاطعة جيفرسون بولاية كينتاكي، حيث ركز البرنامج على مجموعة من القضايا الحديثة مثل الإصلاح المبني على المعايير، وتطبيقها على القيادة المدرسية.

2- برنامج تنمية مديري المدارس مهنياً الذي تقدمه أكاديمية مايرسون بولاية أوهايو، الذي يركز على دور مدير المدرسة في تحقيق رسالة المدرسة، و بناء علاقات إيجابية مع المجتمع المحلي.

3- برنامج التعلم عن بعد "متطلبات القائد" الذي يبث عبر التلفاز، والذي يزود مديري المدارس بالمعارف والمهارات اللازمة لهم لقيادة مدارسهم، ويركزعلى الرؤيا والمساءلة بشكل خاص.

4- برنامج تطوير مديري المدارس الجدد الذي تنفذه أكاديمية القيادة المدرسية بولاية أوهايو، حيث يقدم البرنامج حقيبة تعليمية تعتمد على المعايير الوطنية.

5- البرنامج المقدم من أكاديمية مديري المدارس بولاية هارفارد بعنوان "فن وحرفة الإدارة المدرسية" الذي يركز على قضايا حديثة، مثل بناء رؤيا للمدرسة، وقيادة المدرسة نحو التميز.

6- برنامج تنمية القيادات التربوية التي تقدمه أكاديمية القيادة المدرسية بولاية كاليفورنيا، وهو برنامج يركزعلى الممارسات الجيدة في المدرسة.

خلصت الدراسة إلى وجود اختلافات في أثر هذه البرامج في إكساب مديري المدارس مهارات إدارية وفنية.

أوصت الدراسة بضرورة بناء برامج تدريبية لمديري المدارس تركز على قيادة المدرسة من أجل جودة أعلى للتعليم، بحيث يتم تحقيق جودة التعليم لجميع الطلبة.

14- دراسة West (2001)

بعنوان "**أثر مديري المدارس في مأسسة الممارسات التطويرية الملائمة : دراسة حالة متعددة**"

"The Influence of Principals on the Institutionalization of Developmentally Appropriate Practice: A Multiple Study Case"

هدفت الدراسة الكشف عن مدى تأثير البرنامج التدريبي لمديري المدارس الابتدائية في رفع قدراتهم على التأثير في الممارسات التطويرية الملاءمة من خلال تقييم هذا البرنامج التدريبي.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة صمم استبانة مكونة من أسئلة مغلقة وأسئلة مفتوحة، ركزت (8) أسئلة منها على الممارسات التطويرية الملاءمة، كما استخدم الباحث المقابلات لجمع المعلومات حول البرنامج التدريبي الذي شارك فيه المديرون.

تكونت عينة الدراسة من (4) مديري المدارس الذين شاركوا في البرنامج التدريبي في الفترة 1993-1996م، ويعملون في المدارس الابتدائية الريفية التي تحتوي على الفصول من (1-3)، وتقع هذه المدارس في المقاطعة الشرقية (بالميسيسيبي).

خلصت الدراسة إلى أن مديري المدارس الذين شاركوا في البرنامج اكتسبوا القدرة على التأثير في مدارسهم من خلال المعتقدات والاتجاهات والممارسات، وقيادتها نحو النجاح.

وقد أوصت الدراسة بالاستمرار في البرامج التدريبية لتنمية مديري المدارس مهنياً، وخاصة التي تتناول الممارسات التطويرية.

15 - دراسة Anfara & Others (2000)

بعنوان " **قيادة المدارس المتوسطة للقرن الحادي والعشرين: وجهة نظر مديري المدارس في المعارف والمهارات، نتائج الإعداد الجيد**"

"Middle Level Leadership for 21st century: Principals, Views on Essential Skills and Knowledge; Implication for successful Preparation"

هدفت الدراسة الكشف عن المعارف والمهارات الأساسية اللازمة لمديري المدارس المتوسطة في القرن الحادي والعشرين، وبناء برنامج تدريبي لإعدادهم لهذا القرن.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة أجرى الباحثون مقابلات شخصية مع عينة الدراسة وصمموا استبانة تناولت المجالات التالية: الخلفية المهنية والتربوية، معرفة فلسفة المدارس المتوسطة، الخبرة في إصلاح المدارس وتغييرها، الاتجاهات نحو مشاركة أولياء الأمور في المدرسة، المعرفة بموضوعات التعليم الخاص.

تكونت عينة الدراسة من (125) مدير مدرسة متوسطة في ولايتي بنسلفانيا ونيوجرسي.

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن مديري المتوسطة الذين شاركوا في الدراسة رأوا ضرورة إعداد برامج تدريبية لمديري المدارس لتدريبهم على المهارات الإدارية وتنميتهم مهنياً لنواجهة التحديات التي تواجه مدارسهم.

وقدمت الدراسة مقترحات لتطوير البرامج التطويرية الحالية لتصبح أكثر اهتماماً بتطوير الموارد البشرية والعمل التعاوني والتميز.

16- دراسة Ballet (2000)

بعنوان " **تقويم برنامج تدريبي لمديري المدارس الابتدائية**"

"Evaluation of Training Program for Primary School Principals"

هدفت الدراسة التعرف إلى أثر البرنامج التدريبي في إكساب مديري المدارس المهارات الإدارية والفنية باستخدام تقنيات متعددة مثل العصف الذهني والدراسة الذاتية والمحاضرات وغيرها، و تقويم هذا البرنامج الذي أعد لتدريب مديري المدارس الابتدائية لمدة عامين في الفقرة من 1998م إلى 2000 م.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة صُممت استبانة موجهة للمديرين الذين شاركوا في البرنامج، بالإضافة إلى المقابلات الشخصية، والتي ركزت على دور مدير المدرسة، وخصائص البرنامج التدريبي وأثره على مهنية المديرين.

تكونت عينة الدراسة من (9) مدراء من مديري المدارس الابتدائية بندرلاند بالولايات المتحدة الأمريكية.

ومن أهم نتائج الدراسة أن مديري المدارس يرون أن البرنامج التدريبي قد أكسبهم معارف ومهارات تتعلق بدورهم لقيادة المدرسة.

17- دراسة Polite (2000)

بعنوان "**سياسة فاعلة لتطوير مديري المدارس المدنية مهنياً: التفكير التأملي أثناء العمل**"

"An Effective Professional Development Police for Urban Principals: Reflective Thinking into Practice"

هدفت الدراسة لتقييم برنامج تنمية مديري المدارس المدنية مهنياً، الذي أشرفت عليه مؤسسة (كلارك) بتوجيه من المؤسسة الوطنية لمديري المدارس.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المقابلة الشخصية كأداة للدراسة.

تكونت عينة الدراسة من (19) مديراً من مديري المدارس المدنية في مقاطعة جيفرسون بولاية كينتاكي، الذين شاركوا في البرنامج التدريبي في العام الدراسي 1998م/1999م، حيث طلب من كل مدير أن يحدد ممارسة إدارية، أو ممارسة قيادية، لتكون هدفاً للتفكير التأملي والتغييرالإيجابي.

ركز البرنامج على استخدام الاستراتيجيات التي توظف التفكير التأملي.

وخلصت الدراسة إلى أن مديري المدارس الذين شاركوا في البرنامج أجمعوا على أنهم استفادوا كثيراً في مجال الممارسات التأملية.

18- دراسة Cohn (1999)

بعنوان" **تحليل العلاقة بين الخطة الاستراتيجية للمنطقة التعليمية والخطة الإجرائية للمدرسة**"

"An Analysis of School District Strategic Planning Relationship with School Action Planning"

هدفت الدراسة الكشف عن مدى تطابق أهداف الخطة الإجرائية المدرسية مع أهداف الخطة الاستراتجية للمنطقة التعليمية، والكشف عما إذا كان مديرو المدارس يخططون تبعاً للرؤيا والأهداف العامة.

استخدمت الدراسة المنهج الصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة صمم الباحث استبانة مكونة من ثلاثة أسئلة مفتوحة حول علاقة خطة المدرسة بالخطة الاستراتيجية للمنطقة التعليمية.

تكونت عينة الدراسة من(5) قادة تربويين، و(8) مدراء مدارس، و(13) معلماً من المنطقة التعليمية في الساحل الشمالي من واشنطن.

ركزت الدراسة على طبيعة الخطة المدرسية التي يصممها مديرو المدارس والمعلمون، وعلى إدراك مديري المدارس لمدى تطابق خطتهم الاستراتيجية مع خطة المنطقة التعليمية، من خلال تطابق أدلة كل من الخطتين.

وخلصت الدراسة لعدة نتائج أهمها أن مديري المدارس:

- يطورون خططهم الاستراتيجية بخطوات متعددة.
- يشركون المعلمين في بناء الخطة المدرسية.
- يدركون أن خططهم الاستراتيجية تتوافق في أهدافها وأنشطتها مع الخطة الإستراتيجية للمنطقة التعليمية.
- يوظفون الأدلة للتأكد من نجاعة الممارسات.

19- دراسة Jack & Larry (1999)

بعنوان "**صوغ برنامج إعداد مديري مدارس محترفين استجابة للحركة الوطنية الإصلاحية في إعداد الإدارة التربوية**"

"Formatting a Proactive Principal Preparation Program in Response to the National Reform Movement in Education Administrative Preparation"

هدفت الدراسة لتقييم برنامج إعداد القيادات التربوية الذي تقوم به جامعة الميسيسبي الجنوبية في ضوء الحركة الوظيفية الإصلاحية، حيث تم وضع إطار عمل مبني على أربعة عوامل تسهم في الإصلاح الإداري وهي:

1- الاهتمام بالعلاقات الإنسانية.
2- الاهتمام بالمعرفة.
3- التعلم بالممارسة.
4- التأكيد على أهمية الخصائص الشخصية لمديرالمدرسة.

وقد بينت الدراسة أن البرنامج قدم نموذجاً مميزاً وأفكاراً غير تقليدية، كما أنه استخدم استيراتيجيات حديثة. وأهم ما تميز به البرامج تركيزه على القيم.

ثالثاً:التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة، سيقوم الباحث بإلقاء الضوء على أهم ما توصلت إليه تلك الدراسات من نتائج تتعلق بالكفايات الإدارية لمديري المدارس، والمحاولات التي تمت عالمياً وعربياً ومحلياً لتنمية هذه الكفايات من خلال البرامج التدريبية، وتقييم هذه البرامج، وبيان أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة من حيث (الأهداف، منهج الدراسة، أداة الدراسة، مجتمع وعينة الدراسة)، وكذلك بيان أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة، وأهم ما تميزت به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة.

1- أبرز النتائج التي توصلت لها الدراسات السابقة:

كان من أبرز ما أظهرته الدراسات السابقة أن درجة فهم مديري المدارس لمفاهيم التخطيط الاستراتيجي منخفضة، في حين بينت بعض الدراسات أن درجة ممارساتهم للتخطيط الاستراتيجي عالية نسبياً، وأن درجة ممارساتهم لمهارة التمكين متوسطة. واتفقت تلك الدراسات على أن مديري المدارس لديهم حاجات إدارية وأخرى إشرافية، وأن اتجاهاتهم نحو التطوير والتحسين المستمر إيجابية، وأن برامج التطوير والتدريب المدرسي التي شارك فيها مديرو المدارس ساهمت في تنمية بعض المهارات لديهم، وأوصت بضرورة إعداد وتنفيذ برامج تدريبية لتطوير كفايات مديري المدارس.

2- أوجه الاتفاق وأوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

أ- موضوع الدراسة وأهدافها:

- اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في تناولها أحدى الكفايات الإدارية لمدير المدرسة وهي التخطيط الاستراتيجي كدراسة (سكيك،2008)، ودراسة (أبوهاشم،2007)، ودراسة (شبلاق،2006)، ودراسة (**Baloglu&Others,2008**)، ودراسة (**Hauser,2004**)، ودراسة (**Bell,2002**)، ودراسة (**Cohn,1999**).

- واتفقت مع دراسات أخرى تناولت كفاية التمكين لدى مدير المدارس كدراسة (**Prawit,2008**)، ودراسة (**Henkin& Others,2007**)، ودراسة (**Hicks,&Dewalt,2006**)، ودراسة(**Moye & Others ,2005**)، ودراسة(**Wan,2005**).

- واتفقت مع بعض الدراسات في التي ربطت بين جودة التعليم وكفايات مديري المدارس كدراسة (عزب،2008)، و دراسة (العاجز ونشوان،2007)، ودراسة (الصالحي،2003)، ودراسة (بن سفيان،2003).

- واتفقت مع بعض الدراسات التي تناولت دور البرامج التدريبية في رفع كفايات مديري المدارس مثل دراسة (نتيل،2007)، ودراسة (الزميلي،2005)، ودراسة (عاشور،2001)، ودراسة

(هجان،1998)، ودراسة(**Chapin,2001**)، ودراسة (**Peterson, 2001**)، ودراسة (**Ballet , 2000**)، ودراسة(**Jack & Larry, 1990**).

ب – المنهج المستخدم في الدراسة:

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في المنهج المستخدم وهو المنهج الوصفي التحليلي.

ج- مجتمع الدراسة وعينة الدراسة:

- اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في اختيار مجتمع الدراسة من مديري المدارس، وتطابقت مع كل من دراسة (نتيل،2007)، ودراسة (أبوهاشم،2007)، ودراسة (الصالحي،2003) في مجتمع الدراسة وهو مديري مدارس الأنروا بمحافظات غزة.

- بعض الدراسات السابقة كدراسة (عزب،2008)، ودراسة (مصطفى،2000) اشتملت عينة الدراسة على الوكلاء والنظار بالإضافة لمديري المدارس.

- أما دراسة (ديراني،2006) ودراسة (**Baloglu&Others,2008**) فقد اشتملت عينة الدراسة على المعلمين بالإضافة للمشرفين التربويين.

د - أداة الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية، كما جميع الدراسات السابقة، الاستبانة كأداة للدراسة، إلا أن بعض الدراسات السابقة أضافت أداة أخرى وهي إجراء مقابلة شخصية مع بعض القادة التربويين كدراسة (الصالحي،2003)، ودراسة(ثابت،2007)، ودراسة (**Alsburg & Hackmann ,2006**).

3- أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفاد الباحث من الدراسات السابقة في أمور أهمها:

- اختيار موضوع الدراسة.
- تعريف مصطلحات الدراسة.
- اختيار منهج الدراسة وهو المنهج الوصفي التحليلي.
- تحديد المتغيرات المناسبة للدراسة.
- اتباع الإجراءات المناسبة للدراسة.
- اختيار المعالجات الإحصائية المناسبة للدراسة.
- تصميم أداة الدراسة(الاستبانة)، ومناقشة النتائج وتفسيرها، وتقديم التوصيات.

4- ما تميزت به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

* تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تتناول دور برنامج "إطار ضمان الجودة" في تحسين بعض الكفايات الإدارية لدى مديري المدارس، وهو برنامج خاص نفذته دائرة التربية والتعليم بالأونروا حديثاً في مدارسها تحت عنوان" التخطيط للتحسين من خلال المراجعة الذاتية

المسندة" وهو ما لم تتناوله أي من الدراسات السابقة عدا دراسة (ثابت،2007) التي بحثت الصعوبات التي واجهت تنفيذ هذا البرنامج.

* كما تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تبحث في بعض الكفايات الإدارية لدى مديري المدارس لم تبحثها الدراسات السابقة وهي (المراجعة الذاتية المسندة – التمكين – التوثيق).

الفصـــل الرابـــع

الطريقة والإجراءات

- منهج الدراسة
- مجتمع الدراسة
- عينة الدراسة
- أداة الدراسة
- الأساليب الإحصائية

الفصل الرابع
الطريقة والإجراءات

تناول الباحث في هذا الفصل الإجراءات التي اتبعها لتحقيق أهداف الدراسة، من حيث منهج الدراسة، ومجتمع الدراسة، وعينة الدراسة، وإعداد أداة الدراسة (الاستبانة) والتأكد من صدقها وثباتها، والأساليب الإحصائية التي أستخدمها في معالجة البيانات.

أولاً: منهج الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، فهو المنهج الملائم للدراسة الحالية، حيث يعتمد على جمع البيانات وتبويبها وتحليلها، والربط بين مدلولاتها، والوصول إلى الاستنتاجات التي تسهم في فهم الواقع وتطويره، بهدف التعرف على دور برنامج إطار ضمان الجودة في رفع بعض الكفايات الإدارية(المراجعة الذاتية المسندة- التخطيط الاستراتيجي- التمكين- التوثيق) لدى مديري مدارس الأنروا.

وهو أسلوب يعتمد على دراسة الواقع أوالظاهرة كما هي، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبرعنها تعبيراً كيفياً أو كمياً(عبيدات وآخرون، 1992: 187).

ثانياً: مجتمع الدراسة :

يتكون مجتمع الدراسة من:

1. جميع مديري المدارس وعددهم(221) مديراً، موزعين على مدارس الأنروا بمحافظات غزة للعام الدراسي(2008/ 2009م) كالتالي:

جدول رقم (1-4)

يوضح مجتمع الدراسة (مديري المدارس) موزعين على المحافظات

المحافظة		مدارس إعدادية			مدارس ابتدائية			المجموع
		ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث مشتركة	المجموع	
رفح		11	8	19	7	14	21	40
خانيونس	الغربية	6	5	11	6	8	14	43
	الشرقية	3	3	6	-	12	12	
مجموع خانيونس		9	8	17	6	20	26	
الوسطى	دير البلح	2	1	3	2	4	6	44
	المغازي	2	1	3	2	2	4	
	النصيرات	4	3	7	2	8	10	
	البريج	2	2	4	3	4	7	
مجموع الوسطى		10	7	17	9	18	27	
غزة	الغربية	7	4	11	7	11	18	57
	الشرقية	6	4	10	7	11	18	
مجموع غزة		13	8	21	14	22	36	
الشمال	جباليا	6	4	10	7	9	16	37
	بيت حانون	4	1	5	1	5	6	
مجموع الشمال		10	5	15	8	14	22	
المجموع الكلي		53	36	89	44	88	132	221

2- جميع المشرفين التربويين وعددهم 49 مشرفاً تربوياً(التربية الإسلامية- اللغة عربيـــة- اللغـــة إنجليزية- الرياضيات- العلوم- الدراسات الاجتماعية- المرحلة الدنيا- حقوق الإنسان)، مـــوزعيين على التخصصات كالتالي:

جدول رقم (2-4)

يوضح مجتمع الدراسة(المشرفين) موزعين بحسب التخصص

التخصص	ذكور	إناث	المجموع
التربية إسلامية	3	-	3
اللغة العربية	8	1	9
اللغة الإنجليزية	6	2	8
الرياضيات	8	-	8
العلوم	8	1	9
الدراسات الاجتماعية	3	-	3
المرحلة الدنيا	6	2	8
حقوق الإنسان	1	-	1
المجموع	43	6	49

جدول رقم (3-4)

يوضح توزيع مجتمع الدراسة بحسب الوصف الوظيفي

الفئة	التكرار	النسبة
مدير	221	%81.9
مشرف	49	%18.1
المجموع	270	%100

ثالثاً: عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من جميع أفراد مجتمع الدراسة، حيث اشتملت على ما يلي:

1- جميع مديري ومديرات مدارس الأنروا بمحافظات غزة للعام الدراسي (2009/2008م) وعددهم (221) مديراً ومديرة.

اختار الباحث عينة استطلاعية مكونة من(30) مديراً ومديرة وزع عليهم أداة الدراسة (الاستبانة) للتأكد من صدقها وثباتها، وبعد استبعاد أفراد العينة الاستطلاعية يصبح عدد أفراد العينة من مديري ومديرات المدارس(191)، وزع الباحث الاستبانة على جميع أفراد العينة عبر البريد الإلكتروني للمدارس، إلا أن (19) فرداً من أفراد العينة لم يقوموا بتعبئة الاستبانة، وبذلك يكون عدد الاستبانات، من قبل المديرين، الصالحة للتحليل الإحصائي(172) بنسبة (90%) من أفراد العينة.

2- جميع المشرفين التربويين وعددهم(49) مشرفاً تربوياً للتخصصات التالية (التربية الإسلامية- اللغة عربية- اللغة إنجليزية- الرياضيات- العلوم- الدراسات الاجتماعية- المرحلة الدنيا- حقوق الإنسان). وزع الباحث الاستبانة على جميع المشرفين بنسبة (100%) من أفراد المجتمع الأصلي،

إلا أن (4) مشرفين لم يقوموا بتعبئة الاستبانة، وبذلك يكون عدد الاستبانات، من قبل المشرفين، الصالحة للتحليل الإحصائي (45) بنسبة (91.8) من أفراد المجتمع الأصلي من المشرفين.
والجداول التالية توضح أفراد عينة الدراسة:

جدول رقم (4-4)

يوضح توزيع أفراد العينة بحسب الوصف الوظيفي

الفئة	العدد	النسبة المئوية
مدير مدرسة	172	%79.3
مشرف تربوي	45	%20.7
المجموع	217	%100

جدول رقم (4-5)

يوضح توزيع أفراد العينة(مديري المدارس) بحسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	82	%47.7
أنثى	90	%52.3
المجموع	172	%100

جدول رقم (4-6)

يوضح توزيع أفراد العينة(مديري المدارس) بحسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية
دبلوم	24	%13.9
بكالوريوس	114	%66.3
ماجستير فأكثر	34	%19.8
المجموع	172	%100

جدول رقم (7-4)

يوضح توزيع أفراد العينة(مديري المدارس) بحسب سنوات الخدمة

سنوات الخدمة	العدد	النسبة المئوية
من 1-5 سنوات	15	%8.7
من 6-10سنوات	79	%46
أكثرمن10 سنوات	78	%45.3
المجموع	172	%100

رابعاً: أداة الدراسة

بعد أن اطلاع الباحث على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة، واستطلاع آراء بعض مديري ومديرات المدارس، بمقابلات شخصية غير رسمية، قام الباحث بإعداد الاستبانة كأداة للدراسة وضبطها وفق الخطوات التالية:

1- تحديد هدف الاستبانة:

هدف الباحث من بناء الاستبانة التعرف إلى دور برنامج إطار ضمان الجودة في تنمية بعض الكفايات الإدارية لدى مديري مدارس الأنروا بمحافظات غزة.

2- تحديد أبعاد الاستبانة:

حدد الباحث أربعة أبعاد للاستبانة وهي: المراجعة الذاتية المسندة- التخطيط الاستراتيجي- التمكين- التوثيق.

3- صوغ عبارات الاستبانة:

تم صوغ فقرات الاستبانة بحيث تمثل جميع المحاور المنتمية إليها، وكان عدد فقرات كل بعد كما يلي:

البعد الأول: المراجعة الذاتية المسندة(19).

البعد الثاني: التخطيط الاستراتيجي(29).

البعد الثالث: التمكين(21).

البعد الرابع: التوثيق(18).

وبالتالي يكون عدد فقرات الاستبانة في صورتها الأولية (87) فقرة، بالإضافة إلى سؤال مفتوح، وقد التزم الباحث أثناء كتابة الفقرات بالمحددات التالية:

أ- أن تصاغ الفقرات صوغاً لغوياً دقيقاً.

ب- أن تكون الفقرات منتمية للبعد المحدد قبلها.

ج- أن تصاغ الفقرات في صورة يعبر فيها المفحوص عن ذاته ما أمكن.

الملحق رقم (1) يوضح الاستبانة في صورتها الأولية.

والجدول التالي يبين عدد فقرات الاستبانة في صورتها الأولية بحسب كل بعد من أبعادها

جدول رقم (8-4)

يبين عدد فقرات الاستبانة الأولية بحسب كل بعد من أبعادها

البعد	عدد الفقرات
المراجعة الذاتية المسندة	19
التخطيط الاستراتيجي	29
التمكين	21
التوثيق	18
الدرجة الكلية	87

4- تحديد نظام الاستجابة:

حدد الباحث احتمالات الاستجابة تبعاً لمقياس (ليكارت الخماسي) وهي: (5 درجة كبيرة جداً،4 كبيرة،3 متوسطة، 2 قليلة، 1 قليلة جداً) لتحديد درجة توافر المهارة أو الممارسة لكل فقرة من فقرات الاستبانة، بحيث يمثل خمس من وجهات النظر، يمكن للمستجيب أن يختار أي منها ليعبر عن وجهة نظره، مع التنبيه على المستجيبين أثناء الإجابة عن الاستبانة بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خطأ، فجميع الإجابات صحيحة طالما تعبر عن الرأي الحقيقي لصاحبها.

5- صدق الاستبانة: Validity:

تأكد الباحث من صدق الاستبانة بالطرق التالية:

أ- صدق المحكمين: Referees Validity

بعد أن صمم الباحث الاستبانة بصورتها الأولية عرضها على مجموعة من الأساتذة الجامعيين في كل من الجامعة الإسلامية، وجامعة الأقصى، وجامعة القدس المفتوحة، ومركز القطان التربوي، وعدد من المشرفين التربويين العاملين بمدارس الأنروا(يحملون شهادات جامعية عليا)، والملحق رقم (3) يبين أعضاء لجنة التحكيم.

وقد أبدى المحكمون العديد من الملاحظات حيث تم تعديل بعض الفقرات وإضافة فقرات جديدة واستبعاد فقرات، وأصبح عدد فقرات الاستبانة بعد التحكيم كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (9-4)

يبين عدد فقرات الاستبانة بعد التحكيم بحسب كل بعد من أبعادها

البعد	عدد الفقرات
المراجعة الذاتية المسندة	16
التخطيط الاستراتيجي	17
التمكين	13
التوثيق	12
الدرجة الكلية	58

ب- صدق الاتساق الداخلي: Internal Consistency

يقصد بصدق الاتساق الداخلي" قوة الارتباط بين درجات كل فقرة من الفقرات مع المجال الذي تنتمي إليه، ودرجة ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للاستبانة"(أبو ناهية،1994: 127).

قام الباحث بالتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة بتطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (30) فرداً من أفراد عينة الدراسة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل بعد من أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة، وكذلك تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات كل بعد والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية(Statistical Package for The Social Sciences) (SPSS)، والجداول التالية تبين ذلك :

جدول رقم (10-4)

معاملات الارتباط بين فقرات بعد المراجعة الذاتية المسندة والدرجة الكلية للبعد

رقم الفقرة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	أستخدم المراجعة الذاتية المسندة كآلية لتحقيق الجودة في مدرستي.	o.63	دالة عند 0.01
2	أحدد دور المساند والمُراجع في كل مرحلة من مراحل المراجعة.	o.73	دالة عند 0.01
3	أحدد مراحل المراجعة(خطط، نفّذ، راجع).	o.62	دالة عند 0.01
4	أقوم بدور المساند في المراجعة الذاتية المسندة.	o.82	دالة عند 0.01
5	أبني علاقة إيجابية بيني(كمساند) وبين المعلم (كمُراجع).	o.76	دالة عند 0.01
6	أتبنى المساءلة الذكية كأسلوب في علمية المراجعة.	o.67	دالة عند 0.01
7	أخطط لعملية المراجعة(الزمان- المكان- الإجراءات) مع توفير الظروف المناسبة.	o.63	دالة عند 0.01
8	أطرح التساؤلات التي تحفز تفكير المُراجع.	o.68	دالة عند 0.01
9	أحدد مسئولية الأفراد المنفذين للنشاط.	o.62	دالة عند 0.01
10	أناقش المُراجع في كيفية جمع الأدلة حول معيار معين.	o.71	دالة عند 0.01
11	أعطي المُراجع الفرصة للتفكير وتوضيح مقاصده وأهدافه.	o.66	دالة عند 0.01
12	أمنح المُراجع الفرصة ليتأمل نجاحه مقارنةً بأهدافه.	o.72	دالة عند 0.01
13	أقدم النصيحة للمُراجع عندما يطلبها.	o.68	دالة عند 0.01
14	أنصت جيداً للمعلم(المُراجع) عندما يتحدث.	o.62	دالة عند 0.01
15	أوظف نتائج المراجعة الذاتية في التطوير والتحسين المدرسي.	o.67	دالة عند 0.01
16	أجري تقييماً مستمراً لعملية المراجعة الذاتية.	o.57	دالة عند 0.01

قيمة ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.463

قيمة ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.361

يتبين من الجدول رقم (10-4) أن فقرات بعد المراجعة الذاتية المسندة تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (0.01) حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.57) و(0.82)، وهذا يدل على أن فقرات بعد المراجعة الذاتية المسندة تتمتع بمعامل صدق عالٍ.

جدول رقم (11-4)

معاملات الارتباط بين فقرات بعد التخطيط الاستراتيجي والدرجة الكلية للبعد

رقم الفقرة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	أوظف التفكير الاستراتيجي في عملية التخطيط.	0.32	غير دالة
2	أختار فريق التطوير ضمن معايير، مع توفير فرص متكافئة للجميع.	0.55	دالة عند 0.01
3	أشرك جميع المعنيين في عملية التخطيط الاستراتيجي.	0.52	دالة عند 0.01
4	أنطلق للتخطيط الاستراتيجي من المنظومة القيمية السائدة في المجتمع.	0.59	دالة عند 0.01
5	أصوغ رؤيا واضحة تنبثق من المنظومة القيمية.	0.49	دالة عند 0.01
6	أضع رسالة للمدرسة تعبر عن سبب وجودها.	0.75	دالة عند 0.01
7	أصوغ الأهداف الكبرى لمدرستي منبثقةً من رسالتها.	0.74	دالة عند 0.01
8	أحدد حاجات المدرسة لجميع مجالاتها مستخدماً وسائل وأساليب مختلفة.	0.59	دالة عند 0.01
9	أصنف الحاجات إلي مستويات مختلفة (عامة، زمرية، فردية).	0.50	دالة عند 0.01
10	أرتب الحاجات بحسب الأولويات.	0.68	دالة عند 0.01
11	أستخدم نموذج (SWOT) في تحليل بيئة التعلم(الداخلية والخارجية).	0.66	دالة عند 0.01
12	أحدد الاستراتيجيات المناسبة لتلبية الحاجات.	0.70	دالة عند 0.01
13	أبني خطة إجرائية لتحقيق الأهداف المدرسية شاملة لجميع مجالات المدرسة.	0.57	دالة عند 0.01
14	أوجه المعلمين لبناء خطط اللجان المدرسية منبثقة من الخطة المدرسية.	0.57	دالة عند 0.01
15	أتابع وأقوم- بمشاركة فريق التطوير- تنفيذ الأنشطة باستمرار.	0.62	دالة عند 0.01
16	أوظف التغذية الراجعة في التخطيط المستقبلي.	0.58	دالة عند 0.01
17	أضع رؤيا المدرسة ورسالتها في مكان مناسب يستطيع جميع الزوار رؤيتها.	0.64	دالة عند 0.01

قيمة ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.463

قيمة ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.361

يتبين من الجدول رقم (11-4) أن فقرات بعد التخطيط الاستراتيجي تتمتع بمعاملات ارتباط قوية و دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (0.01) حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.49) و(0.75)، وهذا يدل على أن فقرات بعد التخطيط تتمتع بمعامل صدق عالٍ ماعدا الفقرة رقم (1) فهي غير دالة إحصائياً.

جدول رقم (12-4)

معاملات الارتباط بين فقرات بعد التمكين والدرجة الكلية للبعد

رقم الفقرة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	أوظف نموذج نافذة جو - هاري في تمكين المعلمين.	0.68	دالة عند 0.01
2	أنظم جلسات مع المعلمين لمساعدتهم على زيادة المنطقة المفتوحة من ذواتهم.	0.54	دالة عند 0.01
3	أؤثر في المعلمين غير الفعالين ليصبحوا فعالين.	0.67	دالة عند 0.01
4	أجعل المعلم غير المتأمل معلماً متأملاً.	0.76	دالة عند 0.01
5	أبني جواً من الثقة بين جميع العاملين في المدرسة.	0.52	دالة عند 0.01
6	أتبنى نظرية (Y) القيادية كقائد في مدرستي.	0.35	غيردالة
7	أشرك جميع المعلمين في عملية صنع القرارات المدرسية.	0.74	دالة عند 0.01
8	أفوض الصلاحيات للمعلمين مراعياً قدراتهم والفروق الفردية بينهم.	0.35	غير دالة
9	أشجع إنجازات المعلمين المتميزة بالحوافز المادية والمعنوية بما يناسب كل معلم.	0.53	دالة عند 0.01
10	أتبنى العمل التعاوني والعمل الفريقي بين المعلمين في المدرسة.	0.45	دالة عند 0.01
11	أنمي فكرة التعلم المستمر لدى المعلمين.	0.53	دالة عند 0.01
12	أكسب المعلمين القدرة على تقييم الأداء.	0.63	دالة عند 0.01
13	أوظف المساءلة الذكية في تنمية المعلمين.	0.45	دالة عند 0.01

قيمة ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.463

قيمة ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.361

يتبين من الجدول رقم (12-4) أن فقرات بعد التمكين تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (0.01) حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.45) و(0.76)، وهذا يدل على أن فقرات بعد التمكين تتمتع بمعامل صدق عالٍ، ماعدا الفقرتان رقم (6) ورقم (8) فهما غير دالتين إحصائياً.

جدول رقم (13-4)

معاملات الارتباط بين فقرات بعد التوثيق والدرجة الكلية للبعد

رقم الفقرة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	أحدد مصادر الأدلة المناسبة(مادية وبشرية).	0.65	دالة عند 0.01
2	أحدد المكان المناسب للحصول على الدليل.	0.72	دالة عند 0.01
3	أجمع عدداً من الأدلة لكل مؤشر أداء.	0.62	دالة عند 0.01
4	أشرك جميع المعنيين في عملية جمع الأدلة.	0.65	دالة عند 0.01
5	أحلل الأدلة للتعرف على جودة الأداء.	0.62	دالة عند 0.01
6	أجمع الوثائق في ملفات خاصة يسهل الرجوع إليها.	0.60	دالة عند 0.01
7	أوظف الزيارات الصفية لجمع الأدلة حول أداء المعلمين.	0.55	دالة عند 0.01
8	أستخدم الاستبانة وبطاقة الملاحظة في جمع الأدلة.	0.81	دالة عند 0.01
9	أحصل على بعض الأدلة من أولياء أمور الطلبة.	0.74	دالة عند 0.01
10	أجري لقاءات مع الطلبة للحصول على الأدلة.	0.58	دالة عند 0.01
11	أخصص سجلاً لرصد نتائج الاختبارات الشهرية.	0.58	دالة عند 0.01
12	استخدم المعالجات الإحصائية لتحليل الأدلة.	0.65	دالة عند 0.01

قيمة ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.463

قيمة ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.361

يتبين من الجدول رقم (13-4) أن فقرات بعد التوثيق تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (0.01) حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.55) و(0.81)، وهذا يدل على أن فقرات بعد التوثيق تتمتع بمعامل صدق عالٍ.

يتضح من الجداول السابقة(10-4 ، 11-4 ، 12-4 ، 13-4) أن جميع الفقرات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) وهذا يؤكد أن الاستبانة تتمتع بدرجة من الاتساق الداخلي، ماعدا الفقرة رقم(1) من بعد التخطيط الاستراتيجي والفقرتين (6) و(8) من بعد التمكين، لذا تم استبعاد هذه الفقرات، وبذلك يصبح عدد فقرات الاستبانة بشكلها النهائي (55) فقرة موزعة على الأبعاد الأربعة كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (14-4)

يبين عدد فقرات الاستبانة بعد إجراء صدق الاتساق الداخلي بحسب كل بعد من أبعادها

البعد	عدد الفقرات
المراجعة الذاتية المسندة	16
التخطيط الاستراتيجي	16
التمكين	11
التوثيق	12
الدرجة الكلية	55

والملحق رقم (2) يبين الاستبانة في صورتها النهائية بعد التحكيم وصدق الاتساق الداخلي.

ج- الصدق البنائي: Structure Validity

جدول رقم(15-4)

مصفوفة معاملات ارتباط كل بعد من أبعاد الاستبانة والأبعاد الأخرى للاستبانة وكذلك مع الدرجة الكلية

الأبعاد	الدرجة الكلية	المراجعة الذاتية المسندة	التخطيط الاستراتيجي	التمكين	التوثيق
الدرجة الكلية	1	0.885	0.903	0.904	0.883
المراجعة الذاتية المسندة	0.885	1	0.686	0.725	0.679
التخطيط الاستراتيجي	0.903	0.686	1	0.761	0.782
التمكين	0.904	0.725	0.761	1	0.78
التوثيق	0.883	0.679	0.782	0.78	1

قيمة ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.463

قيمة ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.361

يتضح من الجدول رقم (15-4) أن جميع الأبعاد ترتبط ببعضها البعض وبالدرجة الكلية للاستبانة ارتباطاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) وهذا يؤكد أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الصدق.

6- ثبات الاستبانة: Reliability:

تحقق الباحث من ثبات الاستبانة من خلال تطبيقها على العينة الاستطلاعية(30 فـــرداً)، وذلك باستخدام طريقتي التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ.

أ- طريقة التجزئة النصفية:Half- Split

قام الباحث بإيجاد معامل الثبات للاستبانة عن طريق حساب معامل الارتباط بين مجموع فقرات النصف الأول ومجموع فقرات النصف الثاني للاستبانة باستخدام معادلـــة ســـبيرمان- بـــراون (Spearman-Brown)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (16-4)

يوضح معاملات الارتباط بين نصفي كل بعد من أبعاد الاستبانة

وكذلك الاستبانة ككل قبل التعديل ومعامل الثبات بعد التعديل

البعد	عدد الفقرات	الارتباط قبل التعديل	معامل الثبات بعد التعديل
المراجعة الذاتية المسندة	16	0.74	0.85
التخطيط الاستراتيجي	17	0.81	0.89
التمكين	13	0.77	0.87
التوثيق	12	0.81	0.89
الدرجة الكلية	58	0.95	0.97

من الجدول رقم(16-4) يتضح أن معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية بعد التعديل جميعها فوق(85%)، وأن معامل الثبات الكلي (97%) وهو معامل ثبات مرتفع وهـــذا يـــدل علـــى أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحث إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

ب- طريقة ألفا كرونباخ: Cronbach's alfa - Coefficient

بعد تطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية قام الباحث بحساب معامل ألفـــا كرونبـــاخ لقيـــاس الثبات، حيث تم حساب قيمة معامل ألفا لكل بعد من أبعاد الاســـتبانة وكـــذلك للاســـتبانة ككـــل، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم(17-4)

يوضح معاملات ألفا لكل بعد من أبعاد الاستبانة

وكذلك للاستبانة ككل

البعد	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
المراجعة الذاتية المسندة	16	0.77
التخطيط الاستراتيجي	17	0.76
التمكين	13	0.75
التوثيق	12	0.72
الدرجة الكلية	58	0.81

يتضح من الجدول السابق(16-4) أن معاملات ألفا كرونباخ جميعها فوق(0.72) وأن معامل الثبات الكلي (0.81) وهو معامل ثبات مرتفع ودال إحصائياً، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحث إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

7- تطبيق الاستبانة (أداة الدراسة):

بعد التأكد من صدق وثبات الاستبانة ومدى صلاحيتها للتطبيق في الدراسة تم تطبيق الاستبانة كما يلي:

* تم التوجه بكتاب رسمي من عمادة الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية إلى دائرة التربية والتعليم بالأنروا، حيث تمت الموافقة على تطبيق الاستبانة، ملحق رقم(3).

* تم توزيع الاستبانة على عينة الدراسة (191) مديراً ومديرة مدرسة و (49) مشرفاً تربوياً في الفصل الثاني من العام الدراسي 2009/2008م، وذلك عبر البريد الإلكتروني للمدارس ويدوياً للمشرفين التربويين حيث طلب من أفراد العينة الإجابة على كل فقرة من فقرات الاستبانة من خلال وجهة نظره.

* بعد الانتهاء من تطبيق الاستبانة وجمعها تم تصحيح الاستجابات، وذلك بإعطاء الإجابات الواردة في التدرج أمام كل عبارة (5- 4- 3- 2- 1) على التوالي حيث صححت الاستبانة من درجة كلية مقدارها(275) درجة.

8- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

أ- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.

ب- معامل ارتباط بيرسون لإيجاد صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.

ج- معامل ارتباط سبيرمان بروان للتجزئة النصفية المتساوية، وكذلك ارتباط ألفا كرونباخ لإيجاد معامل ثبات الاستبانة.

د- اختبار "ت" (T-Test) لتحديد إن كان هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات المديرين ومتوسطات استجابات المشرفين التربويين.

هـ- اختبار "ت" (T-Test) لتحديد ما إذا كان هناك فروق تعزى لمتغير الجنس.

و- تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لتحديد إن كان هناك فروق تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخدمة.

الفصـــل الخامس

نتائج الدراسة وتفسيراتها

- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وتفسيرها.
- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وتفسيرها.
- النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث وتفسيرها.
- النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع وتفسيرها.
- التوصيات
- المقترحات
- المراجع
- الملاحق

الفصل الخامس

نتائج الدراسة وتفسيراتها

قام الباحث بجمع البيانات من استبانة الدراسة، وأجرى عليها المعالجات الإحصائية باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، ومن ذلك حصل على نتائج سوف يتم عرضها ومناقشتها في هذا الفصل للإجابة عن أسئلة الدراسة كالتالي:

لتفسير نتائج الدراسة والحكم على مستوى الاستجابة، اعتمد الباحث مقياس ليكارت الخماسي، على اعتبار أن الدرجة القصوى يقابلها الوزن النسبي (100%)، ولتقسيمها بحسب المقياس الخماسي، رجع الباحث إلى الأدب التربوي للمقاييس المحكية، وإلى بعض الدراسات السابقة التي اعتمدت المعيار الخماسي نفسه لتحديد مستوى الاستجابة مثل دراسة (التميمي،2004)، ودراسة (أبوعامر، 2008)، ودراسة (الأسطل، 2009)، حيث حدد محكاً معتمداً للدراسة. تم تحديد هذا المحك من خلال حساب طول الخلية في مقياس ليكارت الخماسي كما يلي:

أ. حساب المدى بين درجات المقياس 5-1 = 4

ب. حساب طول الخلية = المدى / أكبر قيمة في المقياس = 4/ 5 = 0.80

ج. تحديد الحد الأعلى للخلية بإضافة هذه القيمة (0.80) إلى أقل قيمة في المقياس وهي الواحد الصحيح. وبذلك يصبح المحك كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (1-5)

المحك المعتمد في الدراسة

طول الخلية	الوزن النسبي المقابل له	درجة التوافر
من 1- 1.8	من 20% - 36%	قليلة جداً
أكبرمن 1.8- 2.6	أكبر من 36% - 52%	قليلة
أكبرمن 2.6- 3.4	أكبر من 52% - 68%	متوسطة
أكبرمن 3.4- 4.2	أكبر من 68% - 84%	كبيرة
أكبرمن 4.2- 5	أكبر من 84% - 100%	كبيرة جداً

الإجابة عن السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول الذي ينص: "**ما دور برنامج إطار ضمان الجودة في رفع كفايات(المراجعة الذاتية المسندة- التخطيط الاستراتيجي- التمكين- التوثيق) لدى مديري مدارس الأنروا بمحافظات غزة من وجهة نظر المديرين أنفسهم ووجهة نظر المشرفين التربويين؟** قام الباحث بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية للأبعاد ككل ولكل فقرة مع بعدها، والجداول التالية توضح ذلك:

جدول رقم (2-5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدور برنامج "إطار ضمان الجودة" في تنمية كفايات (المراجعة الذاتية المسندة، التخطيط الاستراتيجي، التمكين، التوثيق) لدى مديري مدارس الأونروا بمحافظات غزة

المحور الأول	عدد العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب
المراجعة الذاتية المسندة	16	56.8	11.8	%71	4
التخطيط الاستراتيجي	17	68.9	10.4	%81	1
التمكين	13	51.3	8.7	%78	2
التوثيق	12	46.08	7.05	%77	3

يُظهر الجدول السابق أن الدور الأكبر للبرنامج كان في رفع كفاية التخطيط الاستراتيجي بوزن نسبي (81%)، ويفسر الباحث ذلك بما يلي:

أ. مديرو المدارس بالأنروا بمحافظات غزة لديهم اتجاهات ايجابية نحو التخطيط الاستراتيجي كما أظهرت ذلك دراسة (أبو هاشم، 2007).

ب. الجزء الثاني من برنامج "إطار ضمان الجودة" (الوثيقة) صنّف مجالات عمل المدرسة إلى جوانب، ووضع لكل جانب عدداً من المعايير، ووضع لكل معيار مجموعة من مؤشرات الأداء تصف المعيار، وترسم حدوده المرغوبة، هذا التفصيل في مجالات عمل المدرسة سهل على مدير المدرسة أن يخطط استراتيجياً لمدرسته.

ج. جميع مديري المدارس لديهم معرفة مسبقة بالتخطيط الاستراتيجي من خلال مشاركتهم في برنامج التخطيط الاستراتيجي (المجمع التدريبي الأول)، قبل أن يشاركوا في برنامج "إطار ضمان الجودة".

ويظهر الجدول أن دور البرنامج في تنمية كفاية المراجعة الذاتية المسندة، بوزن نسبي (71%) وهو أقل من دور البرنامج في تنمية الكفايات الأخرى (التخطيط الاستراتيجي بوزن نسبي81%، التمكين بوزن نسبي 78%، التوثيق بوزن نسبي 77%) ويرجع الباحث ذلك لـ:

أ. حداثة الموضوع عالمياً.

ب. تعقيدات عملية المراجعة الذاتية المسندة فهي عملية مستمرة، عبر مراحل ثلاث: خطط، نفذ، راجع.

ج. عدم اطلاع مديري المدارس عليه من قبل.

ومن ذلك يتبين من الجدول السابق أن الأوزان النسبية لمتوسطات تقديرات مديري المدارس والمشرفين التربويين للأبعاد الأربعة للاستبانة تتراوح بين (71%) و(81%)، وهي متوسطات كبيرة، بحسب المحك المعتمد في الدراسة، وهذا يعني أن برنامج "إطار ضمان الجودة" كان له دور إيجابي وفاعل في تنمية كفايات (المراجعة الذاتية المسندة، التخطيط الاستراتيجي، التمكين، التوثيق) لدى مديري مدارس الأنروا بمحافظات غزة.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج العديد من الدراسات السابقة كدراسة (نتيل، 2007)، ودراسة (شبلاق، 2006)، ودراسة (Alsburg& Hackmann, 2006)، ودراسة (Bace, 2001)، ودراسة(Champin, 2001)، ودراسة (Ballet, 2000)،التي أظهرت أن البرامج التدريبية التي شارك فيها مديرو المدارس أسهمت في تطوير كفاياتهم.

وسنحاول دراسة هذا الدور بالتفصيل لكل بعد على حدة.

1- المجال الأول: المراجعة الذاتية المسندة:

جدول رقم (3-5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لكل فقرة من فقرات بعد المراجعة الذاتية المسندة وترتيبها في البعد والاستبانة ككل

رقم الفقرة	الفقــرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب في البعد	الترتيب في الاستبانة
1	أستخدم المراجعة الذاتية المسندة كآلية لتحقيق الجودة في مدرستي.	3.4332	0.79	68.664	13	47
2	أحدد دور المساند والمراجع في كل مرحلة من مراحل المراجعة.	3.3825	0.80	67.65	14	49
3	أحدد مراحل المراجعة(خطط، نفذ، راجع).	3.5253	0.89	70.506	9	40
4	أقوم بدور المراجع في المراجعة الذاتية المسندة.	3.4793	0.90	69.586	11	44
5	أبنى علاقة ايجابية بيني (كمساند) وبين المعلم (كمراجع)	3.6175	0.99	72.35	5	33
6	أتبنى المساءلة الذكية كأسلوب في عملية المراجعة.	3.2903	0.95	65.806	16	54
7	أخطط لعميلة المراجعة(الزمان- المكان-الإجراءات) مع توفير الظروف المناسبة.	3.5806	0.90	71.612	6	35
8	أطرح التساؤلات التي تحفز تفكير المراجع.	3.5760	0.92	71.52	7	37
9	أحدد مسئولية الأفراد المنفذين للنشاط.	3.6682	0.88	73.364	3	30
10	أناقش المراجع في كيفية جمع الأدلة حول معيار معين.	3.5438	0.89	70.0876	11	41
11	أعطى الفرصة للمراجع للتفكير وتوضيح مقاصده و أهدافه.	3.5945	0.86	71.89	8	34
12	أمنح المراجع الفرصة ليتأمل نجاحه مقارنة بأهدافه.	3.6406	0.89	72.812	4	32
13	أقدم النصيحة للمراجع عندما يطلبها.	3.8433	0.90	76.866	1	23
14	أنصت جيداً للمراجع(المعلم)عندما يتحدث.	3.8249	0.93	76.498	2	24
15	أوظف نتائج المراجعة الذاتية فى التطوير و التحسين المدرسي.	3.4839	0.94	69.678	12	43
16	أجرى تقييماً مستمراً لعملية المراجعة الذاتية.	3.3733	0.87	67.466	15	50

يتضح من الجدول السابق

أن أعلى ثلاث فقرات في هذا المجال هي:

- الفقرة (13) التي تنص: " أقدم النصيحة للمراجع عندما يطلبها" حيث احتلت المرتبــة الأولــى بوزن نسبي قدره (76.866%).

- الفقرة (14) التي تنص: " أنصت جيداً للمراجع (المعلم) عندما يتحدث" بوزن نسبي قدره (76.498%).

- الفقرة (9) التي تنص: " أحدد مسئولية الأفراد المنفذين للنشاط " بوزن نسبي قدره (73.364%).

من خلال النتائج السابقة نرى أن مدير المدرسة بالأنروا يدرك أهمية التفاعل الإيجابي بينه (كمساند) وبين المعلم (كمراجع) في عملية المراجعة الذاتية المسندة، فعملية المراجعة الذاتية المسندة لها طرفان: **المُراجع** وهو صاحب المراجعة الذي نفذ المهمة ويريد مراجعتها (المعلم)، و**المُساند** (المدير) وهو الشخص الذي يتولى مهمة المساندة للمراجع من خلال الأسئلة الماهرة التي يطرحها على المراجع لإثارة التفكير والوصول إلى التحسين المرغوب.

وتشمل المراجعة الذاتية المسندة الاستعمال الماهر للاستقصاء والتأمل، مثل:

* توضيح التوقعات أثناء التخطيط.

* جمع وتحليل الأدلة، خاصة حول التعليم والتعلم.

* تيسير التفكير في أثناء التخطيط، والتغذية الراجعة من خلال الأسئلة والإصغاء، وإعادة النظر في الأداء.

ويحظى (المُراجع) في عملية المراجعة الذاتية المسندة بما يلي:

- يعطى الفرصة لأن يفكر ويوضح مقاصده وأهدافه.

- تقدم له المساعدة لجمع الأدلة حول أعماله ونتائجها.

- تعطى له فرصة ليتأمل نجاحه مقارنة بأهدافه.

كل ذلك دون تدخل مباشر من قبل المدير(المساند)، وهذا يتطلب أن يمتلك المدير مهارة الإنصات الجيد للمعلم أثناء حديثه ليعطيه الفرصة الكافية للتأمل والاستقصاء وتحليل نتائجه، كما يتطلب تقديم النصيحة في وقتها عندما يطلبها المعلم.

كما أن تحديد مسئولية الأفراد المنفذين للنشاط ينظم عمل المدرسة، ويدفع على كل فرد فيها أن يؤدي دوره على أعلى درجة من الإتقان، ويسهل عملية المراجعة في المدرسة.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (Polite,2000) التي بينت أن البرنامج التدريبي أكسب المشاركين ممارسات تأملية، ودراسة (Jack& Larry,1999)، التي أظهرت اهتمام البرنامج بالعلاقات الإنسانية.

ويتضح من الجدول السابق

أن أقل ثلاث فقرات في هذا المجال هي:

- الفقرة (2) التي تنص: " أحدد دور المساند والمراجع في كل مرحلة من مراحل المراجعة" بوزن نسبي قدره (67.65%).

- الفقرة (16) التي تنص: "أجرى تقييماً مستمراً لعملية المراجعة الذاتية" بوزن نسبي قدره(67.466%).

- الفقرة (6) التي تنص على التالي: " أتبنى المساءلة الذكية كأسلوب في عملية المراجعة" بوزن نسبي قدره (65.806%).

ويفسر الباحث ذلك أن مفهوم المراجعة الذاتية المسندة مفهوم حديث، وممارسة مديري المدارس لهذا المفهوم مازالت محدودة مما يجعل مدير المدرسة غير قادر على تحديد دور الماسند ودور المراجع في كل مرحلة من مراحل المراجعة الذاتية المسندة وهي (خطط، نفذ، راجع) بدقة. أما تدني الوزن النسبي للفقرة المتعلقة بإجراء التقييم المستمر لعملية المراجعة الذاتية المسندة فإنه يعود لـ: أ- حداثة البرنامج. ب- كثرة الأعباء الملقاة على عاتق المدير.

والمساءلة الذكية هو مفهوم حديث لم يتبلور بعد في أذهان الكثيرين، حتى أن(O`nora O`Neill) التي كانت أول من أطلق هذا المفهوم لم تتناوله بالتفصيل. لذا فإن تبني مدير المدرسة للمساءلة الذكية كأسلوب في عملية المراجعة الذاتية المسندة منخفض نسبياً.

2- **المجال الثاني: التخطيط الاستراتيجي:**

جدول رقم (4-5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لكل فقرة من فقرات بعد التخطيط الاستراتيجي وترتيبها في البعد والاستبانة ككل

رقم الفقرة	الفقــرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب في البعد	الترتيب في الاستبانة
1	أختار فريق التطوير ضمن معايير مع توفير فرص متكافئة للجميع.	4.0968	0.78	81.936	8	11
2	أشرك جميع المعنيين في عملية التخطيط الاستراتيجي.	3.9677	0.78	79.354	11	17
3	أنطلق للتخطيط الاستراتيجي من المنظومة القيمية السائدة في المجتمع.	3.9309	0.83	78.618	12	20
4	أصوغ رؤيا واضحة تنبثق من المنظومة القيمية.	4.1336	0.81	82.672	7	10
5	أضع رسالة للمدرسة تعبر عن سبب وجودها.	4.2120	0.76	84.24	5	7
6	أصوغ الأهداف الكبرى لمدرستي منبثقة من رسالتها.	4.2396	0.73	84.792	3	5
7	أحدد حاجات المدرسة لجميع مجالاتها مستخدماً وسائل وأساليب مختلفة.	4.2028	0.78	84.056	6	8
8	أصنف الحاجات إلى مستويات مختلفة(عامة، زمرية،فردية).	4.0323	0.81	80.646	10	14
9	أرتب الحاجات بحسب الأولويات.	4.0968	0.83	81.936	8مكرر	12
10	أستخدم نموذج (SWOT) في تحليل بيئة التعليم (الداخلية والخارجية).	3.7143	0.87	74.286	16	29
11	أحدد الاستراتيجيات المناسبة لتلبية الحاجات.	3.9124	0.77	78.284	13	21
12	أبني خطة إجرائية لتحقيق الأهداف المدرسية شاملة لجميع مجالات المدرسة.	4.2949	0.70	85.898	2	4
13	أوجه المعلمين لبناء خطط اللجان المدرسية المنبثقة من الخطة المدرسية.	4.2350	0.83	84.7	4	6
14	أتابع وأقوّم بمشاركة فريق التطوير تنفيذ الأنشطة باستمرار	3.8848	0.82	77.696	14	22
15	أوظف التغذية الراجعة في التخطيط المستقبلي.	3.7972	0.77	75.944	15	25
16	أضع رؤيا المدرسة ورسالتها في مكان مناسب يستطيع جميع الزوار رؤيتها.	4.3733	0.80	87.466	1	2

يتضح من الجدول السابق:

أن أعلى ثلاث فقرات في هذا المجال هي:

- الفقرة (16) التي تنص: "أضع رؤيا المدرسة ورسالتها في مكان مناسب يستطيع جميع الزوار رؤيتها" حيث احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (87.466%).

- الفقرة (12) التي تنص: "أبني خطة إجرائية لتحقيق الأهداف المدرسية شاملة لجميع مجالات المدرسة" بوزن نسبي قدره (85.898%).

- الفقرة (6) التي تنص: "أصوغ الأهداف الكبرى لمدرستي منبثقة من رسالتها" بوزن نسبي قدره (84.792%).

ويفسر الباحث هذه النتائج بما يلي:

1- أن البرنامج التدريبي (الدورات التدريبية وورش العمل) التي شارك فيها مديرو المدارس ذو أثر إيجابي على كفاياتهم، حيث أكسبهم المهارات المتعلقة بالتخطيط الاستراتيجي.

2- أن مديري المدارس لديهم ثقة بقدراتهم وامكاناتهم التخطيطية، حيث أنهم يطلعون المجتمع المحلي على رؤيا المدرسة ورسالتها.

3- أن مديري المدارس لديهم اتجاهات ايجابية نحو التخطيط الاستراتيجي.

4- اهتمام مديري المدارس بالجانب العملي، فلا يكتفون بوضع الأهداف بل يسعون لتحقيقها من خلال الخطة الإجرائية.

5- سياسات دائرة التربية والتعليم بالأنروا التي تؤكد على جميع مجالات المدرسة.

6- يدرك مديرو المدارس أن أهداف المدرسة هي ترجمة لرسالتها.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج عدة دراسات مثل دراسة (Baloglu&Others,2008) ودراسة (أبو هاشم،2007) التي ترى أن مديري المدارس لديهم اتجاهات إيجابية نحو التخطيط الاستراتيجي، ودراسة (سكيك،2008) التي أظهرت أن درجة ممارسة مديري المدارس للتخطيط الاستراتيجي عالية نسبياً، ودراسة (نور الدين،2008) التي أظهرت أن صوغ الأهداف زاد من فاعلية الإدارة المدرسية، ودراسة دراسة (Cohn,1999) التي أظهرت ان مديري المدارس يطورون خططهم الاستراتيجية بخطوات متعددة.

ويتضح من الجدول السابق:

أن أقل ثلاث فقرات في هذا المجال هي:

- الفقرة (14) التي تنص: " أتابع وأقوّم بمشاركة فريق التطوير تنفيذ الأنشطة باستمرار" بوزن نسبي قدره (77.696%).

- الفقرة (15) التي تنص: " أوظف التغذية الراجعة في التخطيط المستقبلي" بوزن نسبي قدره(75.944%).

- الفقرة (10) التي تنص: " أستخدم نموذج (SWOT) في تحليل بيئة التعليم (الداخلية والخارجية)" بوزن نسبي قدره (74.286%).

ويفسر الباحث هذه النتائج بما يلي:

أ- يوم مدير المدرسة مزدحم بالأعمال مما لا يمكنه من إجراء التقويم المستمر للأنشطة.

ب- ربما لا يمتلك بعض مديري المدارس المهارات الكافية للتقويم.

ج- أعضاء فريق التطوير المدرسي لهم نفس النصاب من الحصص كسائر المعلمين فلا يملكون وقتاً كافياً لممارسة الأنشطة المتعلقة بخطة التطوير.

د- التغيرات المستمرة في البيئة الخارجية سواء في الجوانب الاقتصادية أو السياسية أو الاجتماعية تصعّب مهمة مدير المدرسة في تحليل البيئة الخارجية.

هـ- توقف دائرة التربية والتعليم عن عقد الدورات التدريبية الخاصة بالتخطيط الاستراتيجي.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسة (نور الدين،2008)، ودراسة (سكيك،2008) التي أظهرت تدني الوزن النسبي لدرجة ممارسة مديري المدارس لتحليل البيئة الخارجية.

3-المجال الثالث: التمكين

جدول رقم (5-5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لكل فقرة من فقرات بعد التمكين وترتيبها في البعد والاستبانة ككل

رقم الفقرة	الفقـــرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب في البعد	الترتيب في الاستبانة
1	أوظف نموذج نافذة جو - هارى في تمكين المعلمين.	3.0691	0.80	61.382	11	55
2	أنظم جلسات مع المعلمين لمساعدتهم على زيادة المنطقة المفتوحة من ذواتهم.	3.3041	0.86	66.082	10	52
3	أؤثر في المعلمين غير الفعالين ليصبحوا فعالين.	3.4700	0.78	69.4	7	46
4	أجعل المعلم غير المتأمل معلماً متأملاً.	3.4194	0.84	68.388	8	
5	أبنى جواً من الثقة بين جميع المعلمين في المدرسة.	4.0369	0.93	80.738	1	13
6	أشرك جميع المعلمين في عملية صنع القرارات المدرسية.	3.7604	0.82	75.208	3	27
7	أشجع إنجازات المعلمين المتميزة بالحوافز المادية و المعنوية بما يناسب كل معلم.	3.7235	0.84	74.47	4	28
8	أتبنى العمل التعاوني والعمل الفريقي بين معلمي المدرسة.	3.9770	0.84	79.54	2	16
9	أنمى فكرة التعلم المستمر لدى المعلمين.	3.5806	0.84	71.61	5	36
10	أكسب المعلمين القدرة على تقييم الأداء.	3.5023	0.83	70.046	6	42
11	أوظف المساءلة الذكية في تنمية المعلمين.	3.3088	0.90	66.176	9	51

يتضح من الجدول السابق

أن أعلى ثلاث فقرات في هذا المجال هي:

- الفقرة (5) التي تنص: " أبنى جواً من الثقة بين جميع المعلمين" حيث احتلت المرتبة الأولـــى بوزن نسبي قدره (80.738%).

- الفقرة (8) التي تنص: " أتبنى العمل التعاوني والعمل الفريقي بين معلمي المدرســـة" بـــوزن نسبي قدره (79.54%).

- الفقرة (6) التي تنص: " أشرك جميع المعلمين في عملية صنع القرارات المدرســـية" بـــوزن نسبي قدره (75.208%).

إن التطور الذي حدث في الفكر الإداري والتربوي أدى إلى تغيير جذري في الثقافـــة التنظيميـــة في المدرسة، وخاصة فيما يخص العلاقة بين المدير والمعلمين من جهة، وبين المعلمين أنفـــسهم

من جهة أخرى، فلم يعد مدير المدرسة هو ذاك الرجل العظيم (نظرية الرجل العظيم)، ولا هو ذاك الرجل التي يتمتع بخصائص جسمية ونفسية محددة (نظرية السمات).

إن النظريات الحديثة في الإدارة والقيادة لتؤكد على أهمية العلاقات الإنسانية داخل المؤسسة، فهي تؤدي إلى خلق أجواء ديمقراطية داخل المؤسسة، وتؤسس لعلاقات إيجابية مبنية على الثقة بين جميع العاملين، وتشيع ثقافة العمل التعاوني والعمل بروح الفريق، كما تؤكد على الشراكة في صنع القرار وهذا هو روح التمكين.

وحيث أن جميع مديري المدارس قد شاركوا في دورات الإدارة المدرسية التي ينظمها وينفذها مركز التطوير التربوي بالأنروا، والتي تناولت الفكر الإداري الحديث بنظرياته وتطبيقاته، فقد أصبح لديهم الوعي الكافي بهذه النظريات. ومن خلال الدراسة النظرية والممارسة العملية تكونت لديهم اتجاهات إيجابية نحو هذه النظريات.

إن تمكين المعلمين من خلال مشاركتهم في صنع القرار له فوائد عدة أهمها:

1- اتخاذ قرارات أكثر صوابية.

2- يحفز المعلمين على العمل.

3- يبني جواً من الثقة بين جميع العملين.

4- يعمل على خلق قادة جدد.

تتفق هذه النتائج مع نتائج بعض الدراسات كدراسة(شبلاق،2006)، ودراسة(الصالحي،2003) و دراسة(Hauser,2004) التي أبدت أهمية مشاركة المعلمين في صنع القرار، وأهمية العمل بروح الفريق، ودراسة (Henkin& Others,2007)التي أكدت على أن العمل الفريقي يمثل عاملاً مهماً في تمكين المعلمين.

و يتضح من الجدول السابق:

أن أقل ثلاث فقرات في هذا المجال هي:

- الفقرة (11) التي تنص على " أوظف المساءلة الذكية في تنمية المعلمين" بوزن نسبي قدره (66.176%).

- الفقرة (2) التي تنص على التالي: " أنظم جلسات مع المعلمين لمساعدتهم على زيادة المنطقة المفتوحة من ذواتهم" بوزن نسبي قدره (66.082%).

- الفقرة (1) التي تنص على التالي: " أوظف نموذج نافذة جو- هارى في تمكين المعلمين" بوزن نسبي قدره (61.382%).

يفسر الباحث هذه النتائج بأن مفهوم والمساءلة الذكية هو مفهوم حديث لم يتبلور بعد في أذهان الكثيرين، حتى أن (O`nora O`Neill) التي كانت أول من أطلق هذا المفهوم لم تتناوله بالتفصيل. لذا نجد انخفاضاً نسبياً لتوظيف مديري المدارس للمساءلة الذكية في تمكين المعلمين.

أما بالنسبة لنموذج نافذة جو-هاري فبالرغم من أنه نموذج وضع في السبعينات من القرن الماضي إلا أنه نادراً ما يوظف في الإفصاح عن الذات حتي من قبل علماء النفس. والبرنامج التدريبي الذي شارك فيه مديرو المدارس تناول هذا الموضوع بشكل سحطي غير معمق، كما أن دائرة التربية التعليم بالأنروا لم توفر مراجع علمية لهذا النموذج وهذا يفسر قلة استخدام مديري المدارس بالأنروا لهذا النموذج لجعل المعلمين يفصحون عن ذواتهم.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج بعض الدراسات كدراسة (Wan,2005) التي بينت أن المعلمين لا يشاركون بشكل كافٍ في صنع القرارات.

5- المجال الرابع: التوثيق

جدول رقم (6-5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لكل فقرة من فقرات بعد التوثيق وترتيبها في البعد والاستبانة ككل

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب في البعد	الترتيب في الاستبانة
1	أحدد مصادر الأدلة المناسبة(مادية و بشرية).	4.3917	0.73	87.834	1	1
2	أحدد المكان المناسب للحصول على الدليل.	3.6682	0.77	73.364	8	31
3	أجمع عدداً من الأدلة لكل مؤشر أداء.	3.5530	0.78	71.06	9	38
4	أشرك جميع المعنيين في عملية جمع الأدلة.	4.1429	0.80	82.85	3	9
5	أحلل الأدلة للتعرف على جودة الأداء.	3.9401	0.88	78.802	6	19
6	أجمع الوثائق في ملفات خاصة يسهل الرجوع إليها.	3.4793	0.77	69.58	11	45
7	أوظف الزيارات الصفية لجمع الأدلة حول أداء المعلمين.	4.3410	0.72	86.82	2	3
8	أستخدم الاستبانة و بطاقة الملاحظة في جمع الأدلة.	3.5484	0.83	70.968	10	39
9	أحصل على بعض الأدلة من أولياء أمور الطلبة.	3.7834	0.87	75.668	7	26
10	أجرى لقاءات مع الطلبة للحصول على الأدلة.	3.9447	0.86	78.894	5	18
11	أخصص سجلاً لرصد نتائج الاختبارات الشهرية.	3.2949	0.85	65.89	12	53
12	أستخدم المعالجات الإحصائية لتحليل الأدلة.	3.9954	0.97	79.908	4	15

يتضح من الجدول السابق:

أن أعلى ثلاث فقرات في هذا المجال هي:

- الفقرة (1) التي تنص: " أحدد مصادر الأدلة المناسبة (مادية وبشرية)" حيث احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (87.834%).

- الفقرة (7) التي تنص: " أوظف الزيارات الصفية لجمع الأدلة حول أداء المعلمين" لجميع مجالات المدرسة" بوزن نسبي قدره (86.82%).

- الفقرة (4) التي تنص: " أشرك جميع المعنيين في عملية جمع الأدلة " بوزن نسبي قدره (82.85%).

ويفسر الباحث هذه النتائج بأن مديري المدارس يسعون دائماً لتوثيق أعمالهم ليثبتوا للآخرين، وخاصة الإدارة التربوية العليا، أنهم أدوا أدوارهم على أكمل وجه، وهذا يعني جمع الأدلة المنتمية. إن أول ما يقوم به المدير لجمع الأدلة هو تحديد المصادرالبشرية والمادية.

من أهم المصادر البشرية للأدلة: المدير نفسه، المعلمون، الطلبة، أولياء الأمور، المشرفون التربويون.

من أهم المصادرالمادية للأدلة: كراسات إعداد الدروس، دفاتر الطلبة، البانات، الوثائق.

تعد الزيارات الصفية من أهم الوسائل التي يحصل من خلالها المدير على الأدلة، ففي غرفة الصف، ومن خلال الملاحظة المتصلة، يستطيع مدير المدرسة أن يطلع على العديد من أداءات للمعلمين والطلبة على حد سواء. إن الحصول على أدلة كافية ومنتمية يتطلب من مدير المدرسة إشراك الآخرين في جمعها وخاصة المعلمين.

من فوائد إشراك المعنيين في جمع الأدلة:

- تسهل على المدير جمعها لأن من يقوم بنشاط ما أقدر على جمع الأدلة حول هذا النشاط.
- يوفر الكثير من وقت وجهد المدير.
- يحفز الجميع على تحسين الأداء.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج بعض الدراسات السابقة كدراسة (Prawit, 2008) التي ركزت على التأكد من أن الممارسات الجيدة أدت إلى نتاجات جيدة.

ودراسة (Alsburg & Hackmann, 2006) التي جعلت المخرجات دليلاً على الأداء الجيد.

ودراسة (Cohn, 1999) التي أظهرت أن مديري المدارس يوظفون الأدلة للتأكد من نجاعة الممارسات.

و يتضح من الجدول السابق:

أن أقل ثلاث فقرات في هذا المجال هي:

- الفقرة (8) التي تنص على التالي: "أستخدم الاستبانة و بطاقة الملاحظة في جمع الأدلة" بوزن نسبي قدره (70.968%).

- الفقرة (6) التي تنص على التالي: " أجمع الوثائق في ملفات خاصة يسهل الرجوع إليها " بوزن نسبي قدره(69.58%).

- الفقرة (11) التي تنص على التالي: " أخصص سجلاً لرصد نتائج الاختبارات الشهرية " بوزن نسبي قدره (65.89%) .

ويفسر الباحث النتائج السابقة بما يلي:

1- ضيق وقت مدير المدرسة بما لا يسمح له بناء استبانات واستخدامها.

2- قد لا يمتلك عدد من المديرين القدرة على بناء الاستبانة وتحليلها.

3- اعتماد مديري المدارس على السجلات التي يعدها المعلمون.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على ما يلي: "**هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المديرين ومتوسطات تقديرات المشرفين التربويين لدور برنامج" إطار ضمان الجودة" في تنمية كفايات(المراجعة الذاتية المسندة- التخطيط الاستراتيجي- التمكين- التوثيق)**".

الإجابة عن السؤال الثاني تتطلب التحقق من فرض هذا السؤال الذي ينص: " **لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المديرين ومتوسطات تقديرات المشرفين التربويين لدور برنامج" إطار ضمان الجودة" في تنمية كفايات(المراجعة الذاتية المسندة- التخطيط الاستراتيجي- التمكين- التوثيق)**".

لاختبار هذا الفرض استخدم الباحث اختبار (ت) (Independent-Sample T-Test) لعينتين مستقلتين، للمقارنة بين متوسطات تقديرات مديري المدارس ومتوسطات تقديرات المشرفين التربويين لهذا الدور، ويتضح ذلك من خلال جدول (7-5) التالي:

جدول (7-5)

يبين نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات درجات مديري المدارس والمشرفين التربويين

المحاور	نوع العمل	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المراجعة الذاتية المسندة	مديري المدارس	172	59.1	10.7	6.1	دالة
	مشرفين	45	47.9	11.7		
التخطيط الاستراتيجي	مديري المدارس	172	72.4	7.2	12.5	دالة
	مشرفين	45	55.7	10.2		
التمكين	مديري المدارس	172	53.8	6.6	9.8	دالة
	مشرفين	45	41.7	9.5		
التوثيق	مديري المدارس	172	48.1	4.9	10.3	دالة
	مشرفين	45	38.1	8.1		
الدرجة الكلية	مديري المدارس	172	233.62	24.58	10.88	دالة
	مشرفين	45	183.55	36.54		

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية 215 ومستوى دلالة (0.05) تساوى 1.65

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية لجميع الأبعاد وفي الدرجة الكلية للاستبانة، وهذا يدل على وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مديري المدارس ومتوسطات تقديرات المشرفين التربويين بالنسبة للأبعاد الأربعة وللدرجة الكلية لصالح مديري المدارس.

ويرجع الباحث هذه الفروق إلى أن كلاً من مديري المدارس والمشرفين التربويين شاركوا في الدورات التدريبية لبرنامج "إطار ضمان الجودة" في وقت واحد، إلا أن مديري المدارس يتفاعلون مع هذا البرنامج بشكل مباشر في الميدان، فهم يطبقون البرنامج في مدارسهم، فيصممون خططهم الاستراتيجية، ويوظفون المراجعة الذاتية المسندة، ويسعون لتمكين معلميهم باشراكهم في صناعة القرارات داخل مدارسهم، كما أنهم يوثقون ما يقومون به من نشاطات من خلال جمع الأدلة للتأكد من تحقق الأهداف، وهم بذلك يستطيعون أن يحددوا حجم الدور الذي

لعبه برنامج "إطار ضمان الجودة" في تنمية كفاياتهم الإدارية، وخاصة كفايات (المراجعة الذاتية المسندة- التخطيط الاستراتيجي- التمكين- التوثيق)، في حين أن المشرفين التربويين يعملون كناصحين للمدارس، وتفاعلهم مع البرنامج أقل من تفاعل مديري المدارس، لذا فإن تقديراتهم للدور أقل من تقديرات مديري المدارس.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسة (ثابت،2007) التي اظهرت فروقاً دالة إحصائياً بين استجابات المديرين واستجابات المشرفين التربويين حول الصعوبات المتعلقة بالتدريب على برنامج إطار ضمان الجودة ودراسة (الناصري،2002) التي أظهرت فروقاً بين تقديرات المديرين وتقديرات القادة التربويين للكفايات المهنية لمديري المدارس الثانوية، ولاتتفق نتائج الدراسة من نتائج بعض الدراسات كدراسة (العاجز ونشوان، 2007) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين تقديرات المديرين وتقديرات المشرفيين التربويين لمعوقات تطبيق الجودة في مدارس وكالة الغوث.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث على ما يلي: "**هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المديرين لدور برنامج" إطار ضمان الجودة" في تنمية كفايات(المراجعة الذاتية المسندة- التخطيط الاستراتيجي- التمكين- التوثيق) تعزى لمتغير الجنس(ذكر،أنثى).**

الإجابة عن السؤال الثالث تتطلب التحقق من فروض هذا السؤال وهي كالتالي:

1- التحقق من فرض السؤال الثالث الذي ينص على التالي: "لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المديرين لدور برنامج" إطار ضمان الجودة" في تنمية كفايات(المراجعة الذاتية المسندة- التخطيط الاستراتيجي- التمكين- التوثيق) تعزى لمتغير الجنس(ذكر،أنثى).

لاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) (Independent-Sample T-Test) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطات تقديرات مديري المدارس (الذكور) ومتوسطات تقديرات مديرات المدارس (الإناث) لدور برنامج "إطار ضمان الجودة" في تنمية الكفايات الإدارية (المراجعة الذاتية المسندة- التخطيط الاستراتيجي- التمكين- التوثيق) لديهم، ويتضح ذلك من خلال الجدول (8-5) التالي:

جدول (8-5) يبين نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات تقديرات مديري المدارس تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث)

المحاور	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المراجعة الذاتية المسندة	ذكر	82	61.3	11.03	2.5	دالة
	أنثى	90	57.2	10.1		
التخطيط الاستراتيجي	ذكر	82	73.5	7.4	1.9	دالة
	أنثى	90	71.4	6.9		
التمكين	ذكر	82	55.9	6.1	4.2	دالة
	أنثى	90	51.8	6.4		
التوثيق	ذكر	82	48.3	5.7	0.52	غير دالة
	أنثى	90	47.9	4.1		
الدرجة الكلية	ذكر	82	239.2	25.3	2.9	دالة
	أنثى	90	228.4	22.8		

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية 170 ومستوى دلالة (0.05) تساوى 1.65

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية لكل بعد من الأبعاد الثلاثة (المراجعة الذاتية المسندة- التخطيط الاستراتيجي- التمكين)، وكذلك بالنسبة للدرجة الكلية، وهذا يعني وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات مديري المدارس (الذكور) ومتوسطات تقديرات مديرات المدارس (الإناث) للأبعاد الثلاثة الأولى (المراجعة الذاتية المسندة - التخطيط الاستراتيجي- التمكين)، وكذلك بالنسبة للدرجة الكلية لصالح الذكور.

ويفسر الباحث هذه الفروق بين الذكور والإناث بـــ :

1- أن المديرين جميعاً عملوا كمديرين مساعدين لفترة لا تقل عن سنتين وشاركوا في جميع الدورات التدريبية التي نفذها مركز التطويرالتربوي، بينما العديد من مديرات المدارس عملن لفترة قصيرة كمديرات مساعدات، فلم يكتسبن الخبرة التي اكتسبها المديرون.

2- كثرة البرامج التي بدأت الأنروا بتطبيقها مثل التعليم الليلي، والتعليم الصيفي، وألعاب الصيف، والتغذية المدرسية، حيث يشرف مدير المدرسة على تنفيذ هذه البرامج بنفسه مما أثقل كاهل المدير، وزاد من الأعباء الملقاة على عاتقه، فأثرذلك على قدرته على تنفيذ برنامج إطار

ضمان الجودة، وحيث أن الذكور -على العموم- أكثر قدرة على تحمل الأعباء، ويمتلكون وقتاً أكثر للعمل من الإناث لذا جاءت هذه الفروق بين الذكور والإناث.

لا تتفق هذه الدراسة مع العديد من الدراسات السابقة كدراسة (سكيك،2008)، ودراسة (أبو هاشم،2007)، ودراسة (شبلاق،2006)، ودراسة (نتيل، 2007) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً لأثر البرامج التدريبية على المديرين تعزي لمتغير الجنس.

أما بالنسبة للبعد الرابع (التوثيق)، فإن قيمة (ت) المحسوبة أقل من قيمة (ت) الجدولية، وهذا يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات المديرين (الذكور) ومتوسطات تقديرات المديرات (الإناث) لدور برنامج "إطار ضمان الجودة" في رفع كفاية التوثيق لديهم. ويفسر الباحث ذلك بأن من يقوّم عمل مدير المدرسة من الإدارة التربوية العليا (مدير المنطقة التعليمية أو رئيس مركز التطوير التربوي.... أوغيرهما) لا يكتفي بالاطلاع على الخطة الاستراتيجية للمدرسة، بل يطلب أدلة واضحة وكافية لكل نشاط قام به مدير المدرسة، لذا يحرص كل مدير مدرسة (ذكر أو أنثى) على جمع الأدلة الكافية التي تؤكد على قيامه بالنشاط، ويجمع هذه الأدلة في سجلات أو ملفات يسهل الرجوع إليها عند الحاجة لذلك.

2- التحقق من فرض السؤال الثالث الذي ينص على التالي: " لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المديرين لدور برنامج "إطار ضمان الجودة" في تنمية كفايات (المراجعة الذاتية المسندة- التخطيط الاستراتيجي- التمكين- التوثيق) تعزى لمتغير المؤهل العلمي (دبلوم- بكالوريوس- ماجستير فأعلى).

لاختبار هذا الفرض استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) لدرجة أفراد العينة على أبعاد الاستبانة كما هو موضح في الجدول (9-5) التالي:

جدول (9-5)

مجموع المربعات ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى دلالتها للاستبانة تعزى لمتغير المؤهل العلمي (دبلوم، بكالوريس، ماجستير فأعلى)

المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
المراجعة الذاتية المسندة	بين المجموعات	378.7	2	189.3	1.646	غير دالة
	داخل المجموعات	19441.2	169	115.03		
	المجموع	19820.04	171			
التخطيط الاستراتيجي	بين المجموعات	275.5	2	137.7	2.676	غير دالة
	داخل المجموعات	8699.09	169	51.4		
	المجموع	8974.6	171			
التمكين	بين المجموعات	100.2	2	50.1	1.142	غير دالة
	داخل المجموعات	7416.5	169	43.885		
	المجموع	7516.7	171			
التوثيق	بين المجموعات	2.9	2	1.4	0.059	غير دالة
	داخل المجموعات	4261.8	169	25.2		
	المجموع	4264.7	171			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2143.7	2	1071.8	1.78	غير دالة
	داخل المجموعات	101250.6	169	599.1		
	المجموع	103394.4	171			

قيمة (ف) الجدولية عند مستوي دلالة (0.05) ودرجات حرية (2،169)= (3)

يتبين من جدول رقم (8-5) أن قيمة (ف) المحسوبة تساوي (1.78) وهي أصغر من قيمة (ف) الجدولية التي تساوى (3) عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$)، أي أنه لا توجد فروق جوهرية دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات مديري المدارس تعزى لمتغير المؤهل العلمي (دبلوم، بكالوريوس، ماجستير فأعلى).

ويفسر الباحث ذلك بأن برنامج "إطار ضمان الجودة" توجه جديد في دائرة التربية والتعليم بالأنروا، كما أن الكفايات قيد الدراسة (المراجعة الذاتية المسندة- التخطيط الاستراتيجي-

التمكين- التوثيق) هي كفايات حديثة نسبياً بالنسبة لجميع المديرين بغض النظر عن المؤهل العلمي الذي يحمله المدير، هذا بالإضافة للأمور التالية:

أ. مديرو المدارس جميعاً بفئاتهم الثلاث (دبلوم- بكالوريوس- ماجستير فأعلى) يعملون ضمن سياسة واحدة ترسمها الإدارة التربوية العليا بالأنروا.

ب. جميع مديري المدارس على اختلاف مؤهلهم العلمي شاركوا في نفس الدورة التي عقدتها دائرة التربية والتعليم بالأنروا لبرنامج "إطار ضمان الجودة".

ج. أن معظم تخصصات حملة الدراسات العليا ليست في الإدارة التربوية.

تتوافق هذه النتائج مع عدد كبير من الدراسات السابقة كدراسة (عاشور،2001)، ودراسة (حلس،2002)، ودراسة (شبلاق،2006)، ودراسة (أبو هاشم،2007)، ودراسة (سكيك،2008) حيث أظهرت جميعها عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في كفاياتهم الإدارية.

3- التحقق من فرض السؤال الثالث الذي ينص على التالي: " لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المديرين لدور برنامج" إطار ضمان الجودة" في تنمية كفايات(المراجعة الذاتية المسندة- التخطيط الاستراتيجي- التمكين- التوثيق) تعزى لمتغير سنوات الخدمة (1-5 سنوات، 6-10سنوات، أكثر من 10 سنوات).

لاختبار هذا الفرض استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) لدرجة أفراد العينة على أبعاد الاستبانة كما هو موضح في الجدول (10-5) التالي:

جدول رقم (10-5)

مجموع المربعات ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى دلالتها للاستبانة تعزى لمتغير سنوات الخدمة (1-5 سنوات، من 6-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)

المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
المراجعة الذاتية المسندة	بين المجموعات	1086.09	2	543.04	2.6	غير دالة
	داخل المجموعات	18733.9	169	110.8		
	المجموع	19820.04	171			
التخطيط الاستراتيجي	بين المجموعات	140.7	2	70.3	1.39	غير دالة
	داخل المجموعات	8833.9	169	52.2		
	المجموع	8974.6	171			
التمكين	بين المجموعات	457.5	2	228.7	2.24	غير دالة
	داخل المجموعات	7059.1	169	41.7		
	المجموع	7516.7	171			
التوثيق	بين المجموعات	142.1	2	71.05	2.79	غير دالة
	داخل المجموعات	4122.6	169	24.3		
	المجموع	4264.72	171			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	5746.7	2	2873.3	2.87	غير دالة
	داخل المجموعات	97647.6	169	577.7		
	المجموع	103394.4	171			

قيمة (ف) الجدولية عند مستوي (0.05) بدرجات حرية (2 و169)= (3)

يتبين من الجدول السابق أن قيمة (ف) المحسوبة للدرجة الكلية تساوي (2.87) وهي أقل من قيمة (ف) الجدولية التي تساوي (3)، وهذا يعني عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات مديري المدارس تعزى لمتغير سنوات الخدمة (1-5 سنوات، من 6-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

ويفسر الباحث هذه النتائج بما يلي:

1- حداثة الموضوعات التي طرحت في برنامج إطار ضمان الجودة بالنسبة لجميع مديري المدارس بغض النظر عن سنوات الخدمة.

2- جميع مديري المدارس شاركوا في نفس الدورات التدريبية وورشات العمل، حيث كانوا يعملون ضمن مجموعات مختلطة بغض النظر عن سنوات الخدمة.

3- جميع مديري المدارس يرجعون إلى مادة مرجعية واحدة (الدليل والوثيقة).

تتوافق هذه النتائج مع معظم الدراسات السابقة كدراسة (شبلاق،2006)، ودراسة (أبو هاشم،2007)، ودراسة (سكيك،2008) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين تقديرات المديرين تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

ولا تتوافق مع دراسة (الصالحي،1999) التي أظهرت فروقاً دالة إحصائياً تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

الإجابة عن السؤال الرابع:

للإجابة عن السؤال الرابع الذي ينص: "**ما سبل تحسين دور برنامج "إطار ضمان الجودة" في تنمية كفايات (المراجعة الذاتية المسندة- التخطيط الاستراتيجي- التمكين- التوثيق) لدى مديري مدارس الأنروا من وجهة نظر كل من المديرين والمشرفين التربويين ؟**"

وجه الباحث هذا السؤال لكل من مديري المدارس والمشرفين التربويين كسؤال مفتوح في نهاية الاستبانة، وقد اقترح كل من مديري المدراس والمشرفين التربويين بمدارس الأنروا بمحافظات غزة مجموعة من المقترحات والسبل لتحسين دور برنامج "إطار ضمان الجودة في تنمية كفايات (المراجعة الذاتية المسندة- التخطيط الاستراتيجي- التمكين- التوثيق) لدى مديري المدارس بالأنروا بمحافظات غزة.

والجدول (11-5) التالي يبين هذه المقترحات مرتبة بحسب النسبة المئوية لوجودها.

جدول رقم (11-5)

المقترحات والسبل التي قدمتها عينة الدراسة لتحسين دور البرنامج

الرقم	الإجـــابة	نسبة الاتفاق
1	إعداد وتنفيذ دورات تدريبية إنعاشية لمديري المدارس وفرق التطوير بالمدارس لزيادة وعيهم ببرنامج "إطار ضمان الجودة".	%75
2	توعية المعلمين ببرنامج "إطار ضمان الجودة" كطرف مهم في هذا البرنامج تخطيطاً وتنفيذاً ومراجعةً.	%69
3	تشكيل فريق من القادة التربويين لمتابعة وتقويم تطبيق البرنامج في مدارس الأنروا.	%66
4	الاهتمام بالجانب العملي التطبيقي بالتوازي مع الجانب النظري.	%53
5	توفير الإمكانات البشرية والمادية اللازمة لتطبيق البرنامج.	%50
6	تنظيم زيارات تبادلية بين المدارس لتبادل الخبرات حول تطبيق البرنامج.	%46
7	تقديم المكافآت والحوافزالمادية والمعنوية للأعمال المميزة.	%30
8	تقديم تغذية راجعة مستمرة لمديري المدارس من قبل مركز التطوير التربوي	%25
9	عقد دورات تدريبية في الإحصاء التربوي والمعالجات الإحصائية لجميع العاملين بالبرنامج ليتمكنوا من معالجة البيانات.	%24
10	تخفيف الأعباء الإدارية عن المدير بتوظيف أكثر من مساعد في المدرسة ليتمكن من تطبيق البرنامج.	%20
11	تدريب مديري المدارس على إعداد الاستبانات وتحليلها.	%17

بعد التعرف على أهم النتائج التي أظهرتها الدراسة، ومن خلال اقتناع الباحث بأن الالتزام بتطبيق برنامج "إطار ضمان الجودة" سيكون له أثر إيجابي كبير على أداء العاملين في الحقل التربوي بمدارس الأنروا، وخاصة مديري المدارس، مما يؤدي إلى تحسين جودة مخرجات العملية التعليمية التعلمية فإن الباحث يرى ضرورة الأخذ بمقترحات عينة الدراسة والإفادة منها.

ويتضح من الجدول السابق بعد تحليل مقترحات كل من مديري المدارس والمشرفيين التربويين أن أهم المقترحات التي قدموها كان (11) مقترحاً وأن أعلى الفقرات تكراراً كما يلي:

1- الفقرة رقم (1) التي حصلت على نسبة (75%) و تنص على ما يلي: " **إعداد وتنفيذ دورات تدريبية إنعاشية لمديري المدارس وفرق التطوير بالمدارس لزيادة وعيهم ببرنامج "إطار ضمان الجودة"**.

ويرى الباحث أن حصول هذه المقترح على الترتيب الأول يرجع إلى أن كلاً من مديري المدارس والمشرفيين التربويين شاركوا في الدورات التدريبية للبرنامج ومن ثم قاموا بتطبيق هذا البرنامج في المدارسة، ومن خلال الممارسة العملية للبرنامج في المدارس ظهرت بعض الصعوبات.

فهناك غموض نسبي في بعض المفاهيم الواردة في البرنامج مثل مفهوم المساءلة الذكية كما أظهرت ذلك نتائج الدراسة.

كما أن بعض الأساليب والنماذج التي يشتملها البرنامج مثل نموذج نافذة جو-هاري للإفصاح عن الذات، وأسلوب (SWOT) للتحليل البيئي تحتاج إلى مزيد من التدريب ليتمكن مديرو المدارس من توظيفها في مدارسهم بشكل أفضل. لذا فإن كلاً من مديري المدارس والمشرفيين التربويين يرون بأنهم بحاجة إلى المزيد من التدريب على البرنامج.

وحيث أن فريق التطوير بالمدرسة يشارك المدير في تنفيذ البرنامج فقد شملهم المقترح للمشاركة في التدريب على البرنامج.

2- الفقرة رقم(2) التي حصلت على نسبة(69%) وتنص على ما يلي: "**توعية المعلمين ببرنامج "إطار ضمان الجودة" كطرف مهم في هذا البرنامج تخطيطاً وتنفيذاً ومراجعةً**".

ويعزو الباحث حصول هذا المقترح على المرتبة الثانية إلى مواجهة مديري المدارس للعديد من الصعوبات في تطبيق البرنامج من قبل المعلمين، فهم –المعلمين- ليس لديهم أي معرفة بالبرنامج. إن للمعلم دوراً محورياً في العملية التعليمية التعلمية، فهو يقوم بعدد كبير من الأعمال داخل المدرسة سواء المتعلقة بالطلاب أو بالبيئة المدرسية أو بالمجتمع المحلي أو بأولياء الأمور أو بالمنهاج. إن أداء هذه الأعمال في ضوء مفاهيم الجودة تتطلب من المعلم أن يمتلك الكفايات الإدارية والفنية اللازمة لذلك.

إن توعية المعلمين ببرنامج "إطار ضمان الجودة" وتدربهم عليه سينمي هذه الكفايات مما يسهل تطبيق هذا البرنامج في المدرسة من قبل مديرها وفريق التطوير، وبمشاركة المعلمين.

3- الفقرة رقم (3) التي حصلت على نسبة(66%) وتنص على التالي: "**تشكيل فريق من القادة التربويين لمتابعة وتقويم تطبيق البرنامج في مدارس الأنروا**".

يعزو الباحث حصول هذا الممقترح على المرتبة الثالثة إلى حاجة مديري المدارس للتتغذية الراجعة من قبل السلطات التربوية العليا. إن تذليل العقبات أمام مديري المدارس، والتغلب على

الصعوبات التي يواجهونها أثناء تطبيق البرنامج يحتاج إلى توجيهات من قبل السلطات التربوية العليا التي لديها معرفة أكثر بالبرنامج.

إن من أهم وظائف الإدارة هي المتابعة والتقويم، فالمتابعة والتقويم تمكن الإدارة من التعرف على مواطن القوة لتعزيزها، وتحديد مواطن الضعف لتصحيحها والتغلب عليها وهذا يعني التحسن المستمر

التوصيات والمقترحات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، يقدم الباحث بعض التوصيات والمقترحات التي قد تؤدي إلى تطوير الإدارة المدرسية.

أولاً: التوصيات

1- توفير مراجع علمية للمفاهيم والمصطلحات الواردة في البرنامج، وخاصة المراجعة الذاتية المسندة، والمساءلة الذكية، ونافذة جو - هاري.

2- إكساب مديري المدارس القدرة على توظيف نموذج (SWOT) للتحليل البيئي.

3- الاتفاق على معايير موحدة لتقويم أداء المدارس.

4- تدريب المديرين على تقويم الأداء.

5- عقد دورات تدريبية إنعاشية لمديري المدارس على البرنامج.

6- تشكيل فريق من القادة التربويين لمتابعة تنفيذ البرنامج وتقديم التغذية الراجعة لمديري المدارس.

7- تعزيز التجارب الناجحة وتقديم مكافآت مادية ومعنوية لها.

8- نقل الخبرات وتبادلها بين المدارس.

9- التركيز على جوهر البرنامج للإفادة منه على أكمل وجه والابتعاد عن الشكليات.

10- إيفاد فريق من القادة التربويين بالأنروا للخارج للتدرب على تطبيق برنامج "إطار ضمان الجودة"، والاستفادة من خبرات بعض الدول التي طبقت هذا البرنامج.

11- تعيين موظفين إداريين في المدارس لتخفيف الأعباء عن مدير المدرسة.

ثانياً: المقترحات

ويقترح الباحث إجراء الدراسات التالية:

1- أثر برنامج إطار ضمان الجودة على رفع مستوى تحصيل طلبة المرحلة الإعدادية بمدارس الأنروا بمحافظات غزة.

2- تصور مقترح للتغلب على معوقات تطبيق برنامج إطار ضمان الجودة في مدارس الأنروا بمحافظات غزة.

قائمة المراجع

أولاً:المراجع العربية:

1- آل الشيخ، سليمان عبد الرحمن(ـــــــ) **الاتصال الشخصي وبناء العلاقات الإنسانية**، عن الموقع الإلكتروني التالي

-www.kau.edu.sa/e-books/thaqafa/communication skills_part6.pdf

2- أبو النصر، مدحت محمد(2007): **إدارة منظمات المجتمع المدني**، القاهرة، ايتـــراك للنـــشر والتوزيع.

3- أبو الكشك، محمد نايف(2006): **الإدارة المدرسية المعاصرة**، ط1، عمان، دار جرير للنـــشر والتوزيع.

4- أبو الوفا ، جمال وسلامة، عبد العظيم(2000): **اتجاهات جديدة في الإدارة المدرسية**، القاهرة ، دار المعرفة الجامعية.

5- أبو عامر، آمال محمود(2008): واقع الجودة الإدارية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الإداريين وسبل تطويره، **رسالة ماجستير غير منشورة**، غزة، الجامعة الإسلامية.

6- أبو غالي، عطاف وآخرون(2007م)،" دور مدير المدرسة كمشرف مقيم في ضـــوء مبـــادئ الجودة الشاملة" بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الثالث **الجودة في التعليم الفلسطيني مدخل للتميز**، 30-31 أكتوبر، غزة، الجامعة الإسلامية.

7- أبو ملوح، محمد يوسف(2000م):**الجودة الشاملة في التعليم الصفي**، مركز القطـــان للبحـــث والتطوير، غزة.

8- أبو ناهية، صلاح الدين(1994):**القياس التربوي**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

9- أبو هاشم، محمد(2007م): واقع التخطيط الاستراتيجي في مدارس وكالة الغوث فـــي قطـــاع غزة وسبل تطويره، **رسالة ماجستيرغير منشورة**، غزة، الجامعة الإسلامية.

10- أحمد، أحمد إبراهيم(2003م):**الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية**، الاسكندرية، دار الوفاء.

11- الأسطل، أميمة عبد الخالق(2009م): فاعلية إدارة الوقت وعلاقتها بالأنماط القياديـــة لـــدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم، **رسالة ماجستير غير منشورة**، غزة، الجامعة الإسلامية.

12- الأنروا(2008):**دليل تنفيذ المراجعة الذاتية المسندة في مدارس الأنـــروا**، دائـــرة التربيـــة والتعليم، الرئاسة العامة، عمان.

13- الأنروا(2005):**دورات التربية في أثناء الخدمة**، دائرة التربية والتعليم، الرئاسة العامة، عمان.

14- الأنروا(2004):**التخطيط للتحسين من خلال المراجعة الذاتية المسندة- الدليل**، دائرة التربية والتعليم، الرئاسة العامة، عمان.

15- الأنروا(1999):**معهد التربية: نشأته وتطوره وفلسفته وبرامجه التدريبية**، دائرة التربية والتعليم، الرئاسة العامة، عمان.

16- الأنروا(1987): **دليل مدير المدرسة لإنجاز مهماته الإدارية والإشرافية**، دائرة التربية والتعليم، الرئاسة العامة، عمان.

17- البدري، طارق عبد الحميد(2004): **الاتجاهات الحديثة للإدارة المدرسية في تنمية القيادة المدرسية**،ط1،عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

18- البندري، محمد بن سليمان،وطعيمة،رشدي أحمد(2002م): **تطوير كليات التربية بين معايير الاعتماد ومؤشرات الجودة**،سلطنة عمان، وزارةالتعليم العالي.

19- البهواشي، السيد والربيعي، سعيد(2005): **ضمان الجودة في التعليم العالي: مفهومها مبادئها تجارب عالمية**، القاهرة، عالم الكتب.

20- البوهي، فاروق شوقي(2001): **الإدارة التعليمية والمدرسية**، القاهرة، دار قباء للنشر والتوزيع.

21- التميمي، فواز(2007): **إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات التأهيل للأيزو(9001)**، الأردن، أربد، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

22- التميمي، فواز(2004): فاعلية استخدام نظام الجودة ((أيزو9001)) في تطوير أداء الوحدات الإدارية في وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظر العاملين ودرجة رضاهم عنهم، **رسالة دكتوراة غير منشورة**، الجامعة الأردنية.

23- الجرجاوي، زياد وحماد، شريف(2004): مستوى إدراك العاملين بمناطق جامعة القدس المفتوحة بمحافظات غزة لإدارة الجودة الشاملة، **مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية**،ع**7**،بيرسا، ص121_122.

24- الحلو،غسان(2006):مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية في مديريات محافظات شمال فلسطين لكفاياتهم الإشرافية من وجهة نظر المعلمين، **مجلة جامعة النجاح الوطنية للأبحاث- العلوم الإنسانية**، م21،ع42،ص955-1002(2007).

25- الخطيب، أحمد والخطيب، رداح(2005): **إدارة الجودة الشاملة تطبيقات تربوية**، الأردن، عمان، جدارا للكتاب العالمي.

26- الدرادكة، مأمون سليمان(2006): **إدارة الجودة الشاملة وخدمة العمـــلاء**، الأردن، عمـــان، دار الصفاء للنشر والتوزيع.
27- الرشيد ، محمد أحمد(2000): **رؤية مستقبلية للتربيـــة والتعلـــيم فـــي المملكـــة العربيـــة السعودية**،الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية.
28- الرشيد، محمد أحمد(1995): الجودة الشاملة في التعليم العالي، **مجلة المعلم**، جامعة الملـــك سعود، ص35-38.
29- الزواوي، خالد محمد(2003م): **الجودة الشاملة في التعليم**، القاهرة، مجموعة النيل العربية.
30- السعود، راتب(2002): إدارة الجودة الشاملة: نموذج مقترح لتطوير الإدارة المدرســـية فـــي الأردن، **مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية**، م18، ع2، ص55- 105.
31- الشريجة، محمد مطير(2006): تقييم الحاجات الإدارية والفنية لمديري المدارس الثانوية فـــي دولة الكويت من وجهة نظر المديرين أنفسهم، **رسالة ماجستير غير منـــشورة**، الأردن، جامعـــة عمان العربية للدراسات العليا.
32- الشيباني، عمر محمد(1992): **دراسات في الإدارة التعليميـــة والتخطـــيط التربـــوي**، ط1، بنغازي، دار الكتب الوطنية.
33- الصالحي، نبيل(2003): تطوير الإدارة المدرسية بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة فـــي ضوء مفاهيم إدارة الجودة الشاملة، **رسالة دكتوراة**، القاهرة، جامعة عين شمس.
34- الصوفي، حمدان(2004):مفهوم الجودة ومقوماتها في الإسلام، **مجلة الجـــودة فـــي التعلـــيم العالي، الجامعة الإسلامية**،غزة، م1، ع1، ص113.
35- الضامن، ريم وآخرون(2004): **دليـــل بنـــاء خطـــة تطـــوير المدرســـة**، تعيـــين دراســـي رقم(Ed.1/2003)، معهد التربية، الرئاسة العامة، عمان.
36- الطوبجي،حسين حمدي(1987):الكفاية اللازمة لأداء مهام العاملين فـــي وظـــائف التقنيـــات التربوية والمكتبات المدرسية،**المجلة التربوية**،ع14،م4،ص277، الكويت،جامعة الكويت.
37- العاجز، فؤاد ونشوان،جميل(2007م):معوقات تطبيق الجودة في مدارس وكالة الغوث الدولية بغزة، بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الثالث **الجودة في التعليم الفلسطيني مدخل للتميز**، 30-31 أكتوبر، غزة، الجامعة الإسلامية.
38- العجمي، محمد(2000): **الإدارة المدرسية**، الطبعة الأولى القاهرة، دار الفكر العربي.
39- العزاوي، محمد عبد الوهاب(2005): **إدارة الجودة الشاملة**، الأردن، عمان، دار اليـــازوري العلمية للنشر والتوزيع.
40- العمايرة، محمد(2001): **مبادئ الإدارة المدرسية**،ط2، عمان، دار المسيرة للنشر.

41- الغالبي، طاهر محسن وإدريس، وائل محمد(2007): **الإدارة الإستراتيجية منظور منهجي متكامل**، الأردن، عمان، دار للنشر والتوزيع.

42- اللجنة الشعبية العامة للتعليم(2007): **دليل ضمان الجودة والاعتماد**،ليبيا، اللجنة الشعبية العامة للتعليم، مركز ضمان الجودة واعتماد مؤسسات التعليم العالي.

43- المدهون، موسى(2000): نموذج مقترح لتمكين العاملين في المنشآت الخاصة كأداة لإدارة الجودة الشاملة، مجلة جامعة الملك عبد العزيز للاقتصاد والإدارة، م13، ع2، ص77.

44- المغربي، عبد الحميد وغربية، رمضان(2006م): **التخطيط الاستراتيجي بقياس الأداء المتوازن**، المنصورة، المكتبة العصرية.

45- الناصري، صالح بن ناصر(2002):الكفايات المهنية لمديري المدارس الثانوية في سلطنة عمان كما يراها القادة التربويون والمديرون أنفسهم، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الأردن، جامعة اليرموك.

46- النوري، عبد الغني(1991): **اتجاهات جديدة في الإدارة التعليمية في البلاد العربية**، الدوحة، دار الثقافة.

47- أندراوس، رامي ومعايعة، عادل(2008):**الإدارة بالثقة والتمكين**، الأردن، أربد، عالم الكتب الحديث.

48- بن سفيان، هيا إبراهيم(2003):تطوير الإدارة المدرسية في التعليم الابتدائي في ضوء إداة الجودة الشاملة، **رسالة ماجستير غير منشورة**،القاهرة،جامعة عين شمس.

49- توفيق، عبد الرحمن(2005): **التخطيط الاستراتيجي: هل يخلو المستقبل من المخاطر**، القاهرة، مركز الخبرات المهنية للإدارة،بميك.

50- ثابت، زياد(2007م):الصعوبات التي تواجه تنفيذ إطار ضمان الجودة في مدارس وكالة الغوث الدولية بغزة وسبل التغلب عليها بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الثالث **الجودة في التعليم الفلسطيني مدخل للتميز**،30-31 أكتوبر، غزة، الجامعة الإسلامية.

51- ثابت، زياد(2006):أثر تنفيذ مشروع "المدرسة كوحدة للتطوير" على تحسين العملية التعليمية التعلمية في مدارس قطاع غزة التابعة لوكالة الغوث الدولية ، **بحث مقدم لدائرة التربية والتعليم**، الرئاسة.عمان.

52- جمبي، حنان(_____):التواصل مع الذات، جامعة الملك سعود. عن الموقع الإلكتروني التالي - www. Kaau.org/attachment.php/11868d

53- جودة، محفوظ أحمد(2008): **إدارة الجودة الشاملة مفاهيم وتطبيقات**، ط3، الأردن، عمان، دار وائل للنشر.

54- جويلي، مها عبد البـــاقي(2002):**دراســـات تربويـــة فـــي القـــرن الحـــادي والعـــشرين،** الإسكندرية،دار الوفاء للطباعة والنشر.

- حجي، أحمد إسماعيل(2000):**الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية،** القاهرة، دارالفكرالعربي.

55- حسين، حسن(2002):تصور مقترح لتطبيق التخطيط الاستراتيجي فـــي التعلـــيم الجـــامعي، **مجلة التربية**،ع105، ص3-35.

56- حسين، سلامة عبد العظيم(2004): **اتجاهات حديثة فـــي الإدارة المدرســـية الفعالـــة،** ط1، عمان، دار الفكر.

57- حلواني، ابتسام عبد الرحمن(2001): أسلوب التمكين ومدى اســـتعداد المـــديرين لتطبيقـــة: دراسة ميدانية على عينة عشوائية من مديري ومديرات الحكومة بمدينة جـــدة، المجلـــة العلميـــة للبحوث والدراسات التجارية،جامعة حلوان،ع43،ص425-470.

58- حوامدة، باسم وجرادات،محمد(2005): درجة ممارسة المساءلة الإداريـــة فـــي المـــدارس الحكومية في محافظات جرش، **مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة،** ع58، الجزء2، ص 185-214.

59- دياب، إسماعيل محمد(2001): **الإدارة المدرسية،** الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة للنشر.

60- دياب، سهيل(2007):تطوير أداة لقياس جودة المدارس وتوظيفها في قيـــاس جـــودة وتميـــز مدارس التعليم العام بقطاع غزة، بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الثالـــث **الجـــودة فـــي التعلـــيم الفلسطيني مدخل للتميز**،30-30 أكتوبر، غزة، الجامعة الإسلامية.

61- ديراني، محمدعيد(2007): درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكوميـــة فـــي دولـــة الإمارات العربية المتحدة للمهام التنظيمية والفنية والإدارية كمـــا يراهـــا الموجهـــون التربويـــون والمديرين والمعلمون،**مجلة جامعة الـــشارقة،** المجلـــد5، العـــددالأول، ص207-242(فبرايـــر 2008).

62- رسمي،محمد(2004): **أساسيات الإدارة المدرسية،** ط1، الإسكندرية، دار الوفاء للنشر.

63- زامل، أحمد(1990): المساءلة الإدارية والمحاسب الإداري، **مجلة البحوث التجاريـــة،** م12، ع2، ص54.

64- زهران، حامد(1984):علم النفس الاجتماعى" (ط5)،القاهرة، عالم الكتب.

65- سرور، سهى(2008):تطوير الإدارة المدرسية في المدارس الثانوية بمحافظـــات غـــزة فـــي ضوء مفهوم الإدارة الذاتية للمدرسة، **رسالة ماجستير غير منشورة،** غزة، الجامعة الإسلامية.

66- شبلاق، وائل(2006): دور برناج التطوير المدرسي في تنمية مهارات التخطيط لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة **رسالة ماجستير غير منشورة،** غزة،الجامعة الإسلامية.

67- شديفات،يحيى(1998):درجة ممارسة مدير المدرسة الثانوية لدوره كقائد تربوي في مدارس البادية الشمالية من وجهة نظر المعلمين، **أبحاث اليرموك(سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية)**، م17 ،ع2 ،ص289-331.

68- شريف، مصطفى(2007): أسس مقترحة لبناء نظام ضمان الجودة في التعليم العالي. عن الموقع الإلكتروني التالي:
- www.imamu:edu.sa/ management-of-university/managements.

69- عابدين،محمد عبد القادر(2005):**المدرسة الحديثة**، جامعة القدس، دار الشروق.

70- عاشور، محمد علي(2001):مدى إسهام برنامج تطويرالإدارة المدرسية في امتلاك مديؤي المدارس الثانوية للكفايات الإدارية،**رسالة ماجستير غير منشورة**، الأردن، جامعة اليرموك.

71- عامر، سعيد وعبد الوهاب،علي(1998): **الفكر المعاصر في التنظيم والإدارة**، ط2، القاهرة.

72- علوان، قاسم(2005): **إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات الأيزو(2000:9001)**، الأردن، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

73- عقيلي، عمر وصفي(1996): **إدارة القوى العاملة**، عمان، دار زهران للنشر.

74- غنيمة، محمد متولي(2005):**التخطيط التربوي**، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

75- طعيمة، رشدي أحمد وآخرون (2005م):**الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد**،عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

76- مجيد، سوسن شاكر والزيادات، محمد عواد(2007): **إدارة الجودة الشاملة**: **تطبيقات في الصناعة والتعليم**، الأردن، عمان، دار الصفاء للنشر والتوزيع.

77- مدبولي، محمد عبد الخالق(2001): **التخطيط المدرسي الاستراتيجي**، ط1، القاهرة، الدر العربية للكتاب.

78- مرسي، محمد منير(2001): **الإدارة المدرسية الحديثة**، القاهرة، عالم الكتب.

79- مصطفى، صلاح(2002): **الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر**، المملكة العربية السعودية،الرياض، دار المريخ للنشر.

80- مصطفى، أحمد(2001): **إدارة الجودة الشاملة والأيزو9000**، مصر، جامعة الزقازيق.

81- مصطفى، صلاح عبد الحميد(1994):**الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر**،السعودية،دار المريخ.

82- مصطفى، يوسف عبد المعطي(2005): **الإدارة التربوية مداخل جديدة لعالم جديد**، ط1،جامعة القاهرة، توزيع دار الفكر العربي.

83- منصور، نعمة(2005): تصور مقترح لتوظيف مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية بمحافظات غزة، **رسالة ماجستير غير منشورة**،غزة، الجامعة الإسلامية.

84- نتيل، جمال إبراهيم(2007):ما دور التدريب في تطوير كفايات مديري مدارس وكالة الغـوث في قطاع غزة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، غزة، الجامعة الإسلامية.

85- نشوان، يعقوب حسين(1992):**الإدارة والإشراف التربوي بن النظرية والتطبيق**،عمـان،دار الفرقان.

86- نصر الله،عمر(2001): **مبادئ الاتصال التربوي الإنساني**، عمان دار وائل للطباعة والنشر.

87- وزارة التخطيط الفلسطينية(2005):**المخطط الأقليمي للمحافظـات الجنوبيـة 2005-2010**، **السلطة الفلسطينية**، فلسطين.

88- وزارة التربية والتعليم الفلسطينية(1996): **تعليمات وصف مهام الإدارة المدرسـية والهيئـة التعليمية في المدارس**،نشرة رقم م ت غ/1،ص2.

89- وزارة المعارف السعودية(2000): **القواعد التنظيمية لمدارس التعليم العام**، المملكة العربيـة السعودية.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1- Adams R.& Others(2008): **Self-Review For Higher Education Institutions**, Australian Universities Quality Agency.

2- Agoaglu,Esmahan(2005): The Opinions of Teachers and HeadTeachers about HeadTeachers Competencies in Turky,**30th Annual Conference ATTEE**,Amsterdam,22-26 October2005.

3- Alsbury, Thomas L. & Hackmann, Donald G.(2006): Learning From Experience: Initial Findings of a Mentoring/ Induction Program for Novice Principals and Superintendent, **Planning and Changing**, V37, n3&4, pp 169-189,2006.

4- Alxandra, L. Lemer(1999): A strategic Planning Primer for Higher Education ,Research Association, college of Business Adminstration and Economic, California State University, Northridge.

5- Anfara, Vincent A.& Others(2000): Middle Level Leadership for 21st century: Principals, Views on Essential Skills and Knowledge; Implication for successful Preparation, **the Annual Meeting of the American Educational Research Association**, New Orleans, Louisiana, April 24-28,2000.

6- Bace, Juaunt (2001): State in- Service Training Model for Local Direction of Vocational Education, paper presented at **the annual meeting of the national catholic education dissociation** Eric Document Reprodudion service(2001),5D246-597.

7- Ballet, Katrijn & Others(2000): Evaluation of Training Program for Primary School Principals, **Annual Meeting of the American Educational Research Association**, New Orleans, LA, April 24-28,2000.

8- Baloglu, Nuri & Others (2008): The Strategic Planning Attitude Scale: A Study of Exploratory and Confirmatory Analyses, **Educational Science :Theory and Practice**, v8, n2, pp429- 437.

9- Belawati,Tian, & Zuhairi, Amin(2007): The Practice of Quality Assurance System in Open and Distance Learning: Acase Study at Universitas

Terbuka, International Review of Research in Open and Distance Learning,V8, N1.

10- Bell, Less(2002): Strategic Planning and School Management: Full of Sound and Fury Signifying Nothing? **Journal of Educational Administration**, MCD UP Ltd, v40,Issue 5, pp40 – 427.

11- Chapin, David B. (2001): **An Analysis of the Effective of an Educational Leadership Training program** , Michgan State University,(2001) ,Dal –A-50\40 .

12- Cohn, Gray David (1999): An Analysis of School District Strategic Planning Relationship with School Action Planning, **Doctoral Dissertations**, University of Washington.

13- Colardyn, Danielle(1998): **Quality Assurance in Continuing Vocational Training**, European Training Foundation.

14- Crawford, Donna K. & Others(1993): **The school for Quality Learning: Managing the School and Classroom the Deming Way**, U.S.A, Capital City Press.

15- Dembowski, Fred(1999): **Effective School District Management: A Self-Review Instrument and Guide**, U.S.A, American Association of School Administrators.
-Dimnock, Clive A.J.(1993): **School-based Management and School Effectiveness**, U.S.A., Routledge.

16- Farrah, Judy(2001): Best Practice**: Strategic Planning**, The Foundation for Community Association Research, U.S.A, Alexandria.

17- Geyer, Yvette(2006): **Strategic Planning**, Handbook Series for Community- based Organisation, South Africa, Cape Town, Top Copy, Claremont.

18- Goetsh,L. & Davis B.Stanley(2006): Quality Management Introduction to T.Q.M. for Production, New Jersy, Pearson Education.

19- Grazier, B. Peter(1998**): Before Its Tool Late: Employee Involvment** An idea Whose Time Has Come(Chadds for,Teambuilding).

20- Guzman, Manuel& Verstappen(2003): What Is Documentation, HURIDOCS.

21- Hause, Billie A.(2004) :Lessons Learned from a School\ Community Strategic Planning Process, **Eric Document, Reproduction Service**, 2004, ED 484931 .

22- Henkin, Alan & Others (2007): Teachers Teams, Team work, and Empowerment: Exploring Associations and the Nexus to Change, **International Journal of Educational Reform**, v16, n1, pp71-86, 2007.

23- Hicks, George E.& De Wlat, Cassandra Sligh (2006): Teacher Empowerment in Decision Making Process, **Eric Document Reproduction service**, 200 , ED 493568.

24- Jack, Klotz & Daniel, Larry(1998): Formatting a Proactive Principals Preparation Program in Response to the National Reform Movement in Education Administrative Preparation, **Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association**, 27th, New Orleans, LA, November4-6, 1998.

25- Jirasinghe D.&Lyons G.(1995): Management Competencies in Action: a Practical Framework, **School Organisation**,V15,n3,P267-282.

26- Johson ,Theodore(2001): The Strategic Management Paper Presented at the **Annual Meeting of the American Education Research** ,**Eric Document, Reproduction Service**,2001, ED204276.

27- Juran, M. Joseph & others(1999): **Jurans Quality Handbooks**,5th Edition, New York, Mc Graw-Hill Companies.

28- Khoo, Helen & Others(2004): A study of Quality Assurance Practice in the University Sains Malaysia(USM), Turkish Online Journal of Distance Education,V5mN1.

29- Li,Hui & Wong,Ngi Chan(2008):Implementing Performance Indicators Of Early Learning and Teaching:A Chanese Study**,International Journal of Early Years Education**,V16,n2,p115-131.

30- Magnus Svensson and Bengt Klefsjo (2006): TQM-based self – assessment in education sector : Experiences form a Swedish upper secondary school project, **Quality Assurance in Education**, Volume 14, issue 4, pp 299-323.

31- Male,Trever(2001): The Professional Induction of HeadTeachers in England:Findings from IBPS Project, **Annual Meeting of the American Education Research Association**,
Apri10-14,2001.

32- Miliband, David(2004): Personalise Learning: Building a New Relationship with Schools, **North of England Education Conference**, Belfast, 8-1-2004.

33- Moses Ngware , David Wamukuru and Stephen Odebero (2006): Total quality management in secondary schools in Kenya :extent of practice, **Quality Assurance in Education**, Volume 14, issue 4 , pp: 339-362

34- Moye, Melinda j. &Others (2005):Teacher principal Relationship: Exploring linkages between Empowerment and Inter-Personal Trust ,**Journal of Educational Administration** ,v43, n3, pp260-277(2005)

35- NAESP(2001): Leading Learning Communities: **Standards for What Principals Should Know and Be Able To Do**, U.S.A, Alexandria, NAESP.

36- Ng,PakTee & Chan,David(2008): Acomparative Study of Singapore school Excellent Model with Hong Kong,s school-Based Management,**International Journal of Educational Management** V22,n6,P488-505.

37- Peter, Kent(2001): The Professional Development of Principals: Innovations and Opportunities, **Annual Meeting of the National Leadership Preparation**, 1st, Racine, WI, February, 7-9,2001.

38- Pheko,Blelang(2008): Secondary School Leadership Practice in Botaswana: Implications for Effective Training, **Educational Management Adminstration and Leadership**,V36,n1,P71-84.

39- Pfieffer,Isobel & Dunlop,Jane(1990): **Increasing Productivity Through Empowerment**, supervisory management, Georgia University.

40- Polite, Veron C.(2000): An Effective Professional Development Police for Urban Principals: Reflective Thinking into Practice, **Annual Meeting of the National Association of Secondary School Principals**, 48th, San Antonio, TX, February 4-8,2000.

41- Prawit , Erawan (2008):Teacher Empowerment and Developing a curricular Management System in Municipal School Using Cooperation between University and Municipality in Thailand ,**Asia pacific Journal of Education** ,v28,n2,pp161-176,(June 2008).

42- Raihani(2008): An Indonesian Model of Successful School Leadership, **Journal of Educational Adminstration**,V46,n4,P481-496.

43-Rowiz, Lousis(2008): **Public Health Leadership: Putting Principles Into Practice**, U.S.A., Jones & Bartlett publishers.

44- Russell, Linda(2005): **Strategic Planning Training**, U.S.A, American Society for Training and Development.

45- Tomlison, Harry(2004): **Educational Management**, U.S.A,Taylor & Francis.

46- Toppin, Peter A.(2002): **Managerial Leadership**, U.S.A, New York, McGraw- Hill.

47- Smith, William F. & Andrews, Richard L.(1989): **Instructional Leadership: How Principals Make a Difference**, U.S.A, Alexandria, Edwards Brothers, Inc.

48- UNESCO(2002): **Papers on High Education, Quality Assurance and the Development of Course Programmes**, Bucharest.

49- Wan, Eric (2005): Teacher Empowerment As Perceived by principals in Hong Kong, **Eric Document, Reproduction Service**, 2005, ED 492640.

49- West, Lillie Souders(2001): The Influence of Principals on the Institutionalization of Developmentally Appropriate Practice: A Multiple Study Case, **Annual Meeting of the American Educational Research Association**, Seattle, WA, April 10-14,2001.

50- Wilson,Carol& Holand, Sarah(2005): **Reviewing Provision and Building Capacity for Disabled Students: A summary of Tools and Audit Processes**, U.K., Anglia Polytechnic University.

51- Wolverton, Mimi(1995):Anew Alliance: **Continuous Quality and Classroom effectiveness**, The George Washington University.

52- World Health Organization(2006): Training Manual for Community Based Initiative, Regional Officer for the Eastern Mediterranean.

ثالثاً: المواقع الإلكترونية:

- www.mopic.gov.ps/ar/doc-archive 20-12-2008
- www.creativeh.maktoobblog.com 25-12-2008

ملاحق الدراسة

*** ملحق رقم (1) الاستبانة في صورتها الأولية قبل التحكيم.**

*** ملحق رقم (2) قائمة بأسماء المحكمين.**

*** ملحق رقم (3) الاستبانة في صورتها النهائية.**

*** ملحق رقم (4) تسهيل مهمة: موجهة من عمادة الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية إلى رئيس برنامج التربية والتعليم بالأنروا.**

*** ملحق رقم (5) برنامج "إطار ضمان الجودة"**

*** ملحق رقم (6) محتوى البرنامج التدريبي لإطار ضمان الجودة**

*** ملحق رقم (7) نموذج لمحتوى الوثيقة(المجال- الجانب-المعيار-مؤشرات الأداء)**

*** ملحق رقم (8) سجل المراجعة الذاتية المسندة.**

ملحق رقم (1) الاستبانة في صورتها الأولية قبل التحكيم

الجامعة الإسلامية – غزة
الدراسات العليا / كلية التربية
أصول التربية- الإدارة التربوية

السيد/ ة ..... المحترم.

الموضوع/ تحكيم استبانة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،،

يقوم الباحث بإجراء دراسة ميدانية لاستكمال متطلبات درجة الماجستير في أصول التربية- الإدارة التربوية بعنوان: " **دور برنامج" إطار ضمان الجودة" في تنمية بعض الكفايات الإدارية لدى مديري مدارس الأنروا بمحافظات غزة"**

تهدف هذه الدراسة التعرف إلى دور برنامج "إطار ضمان الجودة" في تنمية كفايات (المراجعة الذاتية المسندة، والتخطيط الاستراتيجي، والتمكين، والتوثيق) لدى مديري مدارس الأنروا من وجهة نظرهم أنفسهم، ووجهة نظر المشرفين التربويين.

آمل من سيادتكم التكرم بإبداء رأيكم في فقرات الاستبانة ومدى ملائمتها للمجالات المذكورة وإجراء التعديل على الفقرة غير المناسبة أو اقتراح الصيغة المناسبة.

مع خالص الشكروالتقديرلحسن تعاونكم ،،،

الباحث: بشير أبو شاويش

أولاً: معلومات عامة

1- الجنس : ☐ ذكر ☐ أنثى

2- المؤهل العلمي : ☐ بكالوريوس ☐ ماجستير أو دكتوراة

3- سنوات الخدمة في الإدارة المدرسية: ☐ من 1-10 سنوات ☐ أكثر من 10سنوات

ثانياً: مجالات الاستبانة

الرقم	العبارة	منتمية	غير منتمية	مناسبة	غير مناسبة
أولاً: المراجعة الذاتية المسندة					
1	أدرك مفهوم المراجعة الذاتية المسندة.				
2	أدرك أن العلاقة بين المراجع والمساند يجب أن تكون ايجابية.				
3	استطيع أن أقوم بدور المساند في المراجعة الذاتية المسندة.				
4	أتمكن من تحديد دور المساند والمُراجع في كل مرحلة من مراحل المراجعة.				
5	استطيع أن أحدد النشاط المنوي مراجعته.				
6	أطرح التساؤلات التي تؤثر في تفكير المُراجع.				
7	أحدد من المسئول عن تنفيذ النشاط.				
8	أمتلك مهارة مناقشة المُراجع في كيفية جمع الأدلة.				
9	أعطي المُراجع الفرصة للتفكير وتوضيح مقاصده وأهدافه.				
10	أمنح المُراجع الفرصة ليتأمل نجاحه مقارنةً بأهدافه.				
11	أقدم النصيحة للمُراجع عندما يسألها.				
12	أراجع العملية مع المُراجع لتحسين استخدامها كأداة للتعلم.				
13	أحدد المكان المناسب لإجراء المراجعة.				
14	أحدد الزمان المناسب لإجراء المراجعة.				
15	استطيع تقييم عملية المراجعة إن كانت ناجحة أم لا.				
16	استطيع تحديد مراحل المراجعة(خطط، نفّذ، راجع)				
17	أوفر الظروف الملائمة لإجراء المراجعة.				
18	أمتلك مهارة توصيل المراجع إلي المسائلة الذاتية.				
19	أمارس المراجعة كعملية مستمرة.				
ثانياً التخطيط الاستراتيجي					
1	أقدر بأهمية التخطيط الاستراتيجي للمدرسة.				
2	أعتقد أن التخطيط الاستراتيجي يسهل على اتخاذ القرارات الصائبة.				
3	أرى أن الجهد والوقت اللذان يبذلان للتخطيط الاستراتيجي يعوضان في النتائج.				
4	أتبنى التخطيط الاستراتيجي لأنه يعمل على تحسين النظام المدرسي.				
5	أنطلق للتخطيط الاستراتيجي من المنظومة القيمية السائدة في المجتمع.				
6	أصوغ رؤيا واضحة تنبثق من المنظومة القيمية.				
7	أضع رسالة للمدرسة تعبر عن سبب وجودها (المدرسة).				
8	اختار فريق التطوير ضمن معايير محددة (معلمين متميزين) مع توفير فرص متكافئة للجميع.				
9	أشرك فريق التطوير في بناء (الخطة الإستراتيجية).				

10	أشرك جميع العاملين في بناء (الخطة الإستراتيجية).				
11	أشرك المجتمع المحلي في بناء (الخطة الإستراتيجية).				
12	أحدد الأهداف العامة للمدرسة منبثقة من رسالتها.				
13	أستخدم وسائل وأساليب متعددة لتحديد حاجات المدرسة.				
14	أحرص أن تكون الحاجات موزعة على جميع مجالات المدرسة.				
15	أصنف الحاجات إلي مستويات مختلفة (عامة، زمرية، فردية).				
16	أرتب الحاجات بحسب الأولويات.				
17	أحلل بيئة المدرسة الداخلية إلي نقاط قوة ونقاط ضعف.				
18	أحدد التهديدات والفرص المتاحة من خلال تحليل البيئة الخارجية.				
19	استخدم تحليل (swot) و (steep) في التحليل البيئي.				
20	أخضع جميع مجالات المدرسة للتدقيق.				
21	أبني خطة إجرائية لتحقيق الأهداف.				
22	أحرص على أن تلبي الخطة الإجرائية الحاجات التي تم تحديدها.				
23	أضع الخطة الإجرائية لجميع مجالات المدرسة.				
24	أخطط لأنشطة موضوعية قابلة للتطبيق.				
25	أعقد اجتماعات دورية مع فريق التطوير لمراجعة الخطة.				
26	أوجه المعلمين لبناء خطط اللجان منبثقة من الخطة الاستراتيجية.				
27	أحصل على تغذية راجعة تفيد في التخطيط المستقبلي.				
28	أوفر الفرصة للمجتمع المحلي للاطلاع على الخطة ومناقشتها.				
29	أعلق رؤيا ورسالة المدرسة في مكان يستطيع جميع الزوار رؤيتها.				
ثالثاً : التمكين					
1	استطيع توضيح مناطق نافذة جوهاري				
2	أدرك أهمية نافذة جو هادي في الكشف عن ذوات الآخرين.				
3	امتلك القدرة لجعل العاملين على يكشفون عن ذواتهم.				
4	أساعد العاملين على ممارسة التأمل والاستقصاء.				
5	أسعى لمعرفة ذوات العاملين.				
6	استطيع أن أنظم جلسات مع العاملين لمساعدتهم على الكشف عن المنطقة العمياء.				
7	أحضر الإنجازات المتميزة للمعلمين.				
8	أنوع الحوافز بين مادية ومعنوية.				
9	أستطيع أن أحدد الحافز المؤثر لكل معلم.				
10	أفوض الصلاحيات للمعلمين بحسب قدراتهم.				
11	أشجع المعلمين على الالتحاق بالدورات التدريبية.				
12	أشجع المعلمين على الانضمام إلي فريق العمل.				
13	أساعد المعلمين في الكشف عن حاجاتهم.				

14	أصغي للمعلمين عندما يتحدثون.				
15	أعطي كل معلم الفرصة الكافية للتعبير عن ذاته.				
16	أنمي فكرة التعليم المستمر لدى المعلمين.				
17	أكسب المعلمين القدرة على تقييم الأداء.				
18	أشرك المعلمين في التخطيط واتخاذ القرارات.				
19	أمثل القدوة الحسنة للمعلمين.				
20	أشجع المعلمين للتعبير عن معتقداتهم عن التعليم.				
رابعاً: التوثيق					
21	أشجع العمل التعاوني كبديل عن المنافسة.				
1	أؤمن بأهمية التوثيق للمراجعة الذاتية.				
2	أدرك أن جمع الأدلة ضروري للتوثيق.				
3	أستطيع تحديد المصادر البشرية لجمع الأدلة.				
4	أستطيع تحديد المصادر المادية لجمع الأدلة.				
5	أجمع عدداً من الأدلة لكل مؤشر أداء.				
6	أحث المعلمين على توثيق أنشطتهم.				
7	استخدم كراسات التلاميذ كوثائق.				
8	أجمع الوثائق في ملفات خاصة يسهل الرجوع إليها.				
9	استخدم سجلات معينة لمتابعة التوثيق.				
10	أحتفظ بالوثائق في ملفات خاصة.				
11	أحتفظ بتقارير المشرفين كوثائق.				
12	أستخدم بطاقات الملاحظة كأداة للحصول على الأدلة.				
13	أصنف الملفات بحسب المعايير(أخصص ملفاً لكل معيار).				
14	أشرك المعلمين في جمع الأدلة.				
15	أحصل على أدلة عن طريق أولياء الأمور.				
16	أجري لقاءات مع الطلبة للحصول على الأدلة.				
17	أخصص سجلاً لنتائج الاختبارات الشهرية.				
18	استخدم المعالجات الإحصائية لتحليل الأدلة.				

ملحق رقم(2)

قائمة بأسماء المحكمين

الرقم	اسم المحكم	المؤسسة
1	أ.د. فؤاد العاجز	الجامعة الإسلامية
2	د. محمد عثمان الأغا	الجامعة الإسلامية
3	د. عليان الحولي	الجامعة الإسلامية
4	د.سليمان المزيني	الجامعة الإسلامية
5	د. محمد أبو ملوح	مركز القطان
6	أ. عطية العمري	مركز القطان
7	د. زياد الجرجاوي	جامعة القدس المفتوحة
8	د. أحمد أبو الخير	جامعة القدس المفتوحة
9	د. هشام جلمبو	جامعة القدس المفتوحة
10	د. رندة شرير	جامعة الأقصى
11	د. محمد الشريف	جامعة الأقصى
12	د. زياد ثابت	وزارة التربي والتعليم العالي
13	د. إبراهيم عواد	وكالة الغوث الدولية
14	د. يحيى ماضي	وكالة الغوث الدولية
15	د. نبيل الصالحي	وكالة الغوث الدولية
16	أ. محمد أبو هاشم	وكالة الغوث الدولية

ملحق رقم (3) الاستبانة في صورتها النهائية بعد التحكيم

الجامعة الإسلامية – غزة

الدراسات العليا / كلية التربية

أصول التربية- الإدارة التربوية

السيد/ ة مدير/ة المدرسة ... المحتـــرم .

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،،

يقوم الباحث بإجراء دراسة ميدانية لاستكمال متطلبات درجة الماجستير في أصول التربية- الإدارة التربويـــة بعنوان:

" دور برنامج" إطار ضمان الجودة" في تنمية بعض الكفايات الإدارية لدى مديري مدارس الأنروا بمحافظات غزة"

تهدف هذه الدراسة التعرف إلى دور برنامج "إطار ضمان الجودة" في تنمية كفايات (المراجعة الذاتية المـــسندة، والتخطيط الاستراتيجي، والتمكين، والتوثيق) لدى مديري مدارس الأنروا من وجهة نظرهم أنفسهم، ووجهة نظر المشرفين التربويين.

ونظراً لدوركم البارز في تنفيذ هذا البرنامج والذي سيكون له أثر كبير في إثراء هذه الدراســـة ، يرجـــى مـــن سيادتكم قراءة بنود هذه الاستبانة بكل صدق وموضوعية ووضع إشارة (×) تحت التقدير المناسب لكل بند مـــن بنود الاستبانة الذي يعبر عن رأيكم.

علماً بأن جميع البيانات التي سيتم جمعها ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

ملاحظة: 1- (الدرجة 5 تعني كبيرة جداً- 4 تعني كبيرة- 3 متوسطة- 2 قليلة- 1 قليلة جداً).

2- عدد صفحات الاستبانة 4 صفحات.

مع خالص الشكروالتقديرلحسن تعاونكم ،،،

الباحث: بشير أبو شاويش

أولاً: معلومات عامة

1- الجنس : ☐ ذكر ☐ أنثى

2- المؤهل العلمي : ☐ دبلوم ☐ بكالوريوس ☐ ماجستير فأكثر

3- سنوات الخدمة في الإدارة المدرسية: ☐ من 1-5 سنوات ☐ من 6-10 سنوات ☐ أكثر من10 سنوات

ثانياً: مجالات الاستبانة

الرقم	العبارة	الدرجة				
		5	4	3	2	1
البعد الأول: المراجعة الذاتية المسندة: مشاركتي في برنامج إطار ضمان الجودة جعلتني قادراً على أن:						
1	أستخدم المراجعة الذاتية المسندة كآلية لتحقيق الجودة في مدرستي.					
2	أحدد دور المساند والمُراجع في كل مرحلة من مراحل المراجعة.					
3	أحدد مراحل المراجعة(خطط، نفّذ، راجع).					
4	أقوم بدور المساند في المراجعة الذاتية المسندة.					
5	أبني علاقة إيجابية بيني(كمساند) وبين المعلم (كمُراجع).					
6	أتبنى المساءلة الذكية كأسلوب في علمية المراجعة.					
7	أخطط لعملية المراجعة(الزمان- المكان- الإجراءات) مع توفير الظروف المناسبة.					
8	أطرح التساؤلات التي تحفز تفكير المُراجع.					
9	أحدد مسئولية الأفراد المنفذين للنشاط.					
10	أناقش المُراجع في كيفية جمع الأدلة حول معيار معين.					
11	أعطي المُراجع الفرصة للتفكير وتوضيح مقاصده وأهدافه.					
12	أمنح المُراجع الفرصة ليتأمل نجاحه مقارنةً بأهدافه.					
13	أقدم النصيحة للمُراجع عندما يطلبها.					
14	أنصت جيداً للمعلم(المُراجع) عندما يتحدث.					
15	أوظف نتائج المراجعة الذاتية في التطوير والتحسين المدرسي.					
16	أجري تقييماً مستمراً لعملية المراجعة الذاتية.					
البعد الثاني: التخطيط الاستراتيجي:						
1	أختار فريق التطوير ضمن معايير، مع توفير فرص متكافئة للجميع.					
2	أشرك جميع المعنيين في عملية التخطيط الاستراتيجي.					
3	أنطلق للتخطيط الاستراتيجي من المنظومة القيمية السائدة في المجتمع.					
4	أصوغ رؤيا واضحة تنبثق من المنظومة القيمية.					
5	أضع رسالة للمدرسة تعبر عن سبب وجودها.					
6	أصوغ الأهداف الكبرى لمدرستي منبثقةً من رسالتها.					
7	أحدد حاجات المدرسة لجميع مجالاتها مستخدماً وسائل وأساليب مختلفة.					
8	أصنف الحاجات إلي مستويات مختلفة (عامة، زمرية، فردية).					
9	أرتب الحاجات بحسب الأولويات.					
10	أستخدم نموذج (SWOT) في تحليل بيئة التعلم(الداخلية والخارجية).					

11	أحدد الاستراتيجيات المناسبة لتلبية الحاجات.					
12	أبني خطة إجرائية لتحقيق الأهداف المدرسية شاملة لجميع مجالات المدرسة.					
13	أوجه المعلمين لبناء خطط اللجان المدرسية منبثقة من الخطة المدرسية.					
14	أتابع وأقوم- بمشاركة فريق التطوير- تنفيذ الأنشطة باستمرار.					
15	أوظف التغذية الراجعة في التخطيط المستقبلي.					
16	أضع رؤيا المدرسة ورسالتها في مكان مناسب يستطيع جميع الزوار رؤيتها.					
	البعد الثالث: التمكين:					
1	أوظف نموذج نافذة جو- هاري في تمكين المعلمين.					
2	أنظم جلسات مع المعلمين لمساعدتهم على زيادة المنطقة المفتوحة من ذواتهم.					
3	أؤثر في المعلمين غير الفعالين ليصبحوا فعالين.					
4	أجعل المعلم غير المتأمل معلماً متأملاً.					
5	أبني جواً من الثقة بين جميع العاملين في المدرسة.					
6	أشرك جميع المعلمين في عملية صنع القرارات المدرسية.					
7	أشجع إنجازات المعلمين المتميزة بالحوافز المادية والمعنوية بما يناسب كل معلم.					
8	أتبنى العمل التعاوني والعمل الفريقي بين المعلمين في المدرسة.					
9	أنمي فكرة التعلم المستمر لدى المعلمين.					
10	أكسب المعلمين القدرة على تقييم الأداء.					
11	أوظف المساءلة الذكية في تنمية المعلمين.					
	البعد الرابع: التوثيق					
1	أحدد مصادر الأدلة المناسبة(مادية وبشرية).					
2	أحدد المكان المناسب للحصول على الدليل.					
3	أجمع عدداً من الأدلة لكل مؤشر أداء.					
4	أشرك جميع المعنيين في عملية جمع الأدلة.					
5	أحلل الأدلة للتعرف على جودة الأداء.					
6	أجمع الوثائق في ملفات خاصة يسهل الرجوع إليها.					
7	أوظف الزيارات الصفية لجمع الأدلة حول أداء المعلمين.					
8	أستخدم الاستبانة وبطاقة الملاحظة في جمع الأدلة.					
9	أحصل على بعض الأدلة من أولياء أمور الطلبة.					
10	أجري لقاءات مع الطلبة للحصول على الأدلة.					
11	أخصص سجلاً لرصد نتائج الاختبارات الشهرية.					
12	استخدم المعالجات الإحصائية لتحليل الأدلة.					

اذكر مقترحات لتحسين دور برنامج "إطار الجودة" في تنمية كفايات مديري المدارس

.....

ملحق رقم (4) تسهيل مهمة

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية – غزة
The Islamic University - Gaza

عمادة الدراسات العليا هاتف داخلي: 1150

الرقم ج س غ/35/ Ref 2009/07/08

التاريخ ..... Date

الأخ الدكتور/ رئيس برنامج التربية والتعليم بوكالة الغوث حفظه الله،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

الموضوع/ تسهيل مهمة طالب ماجستير

تهديكم عمادة الدراسات العليا أعطر تحياتها، وترجو من سيادتكم التكرم بتسهيل مهمة الطالب/ **بشير عبد الرحمن محمود أبو شاويش**، برقم جامعي **2007/0460** المسجل في برنامج الماجستير بكلية **التربية** تخصص **أصول التربية/ الإدارة التربوية**، وذلك بهدف تطبيق الاستبانة الخاصة بدراسته والحصول على المعلومات التي تساعده في إعدادها والمعنونة بـ:

دور برنامج إطار ضمان الجودة في تنمية بعض الكفايات الإدارية لدى مديري مدارس الأنروا بمحافظات غزة

والله ولي التوفيق،،،

عميد الدراسات العليا

د. زياد إبراهيم مقداد

السادة مديرو المناطق التعليمية المحترمون
حالياً تسهيل مهمة الباحث
في تطبيق الاستبانة الخاصة
بالبحث.

صورة إلى:-
- الملف

P.O. Box 108, Rimal, Gaza, Palestine Fax: +970 (8) 286 0800 فاكس Tel: +970 (8) 286 0700 ص.ب 108 الرمال غزة، فلسطين هاتف
public@iugaza.edu.ps www.iugaza.edu.ps

ملحق رقم (5)

برنامج " إطار ضمان الجودة "

يعد برنامج " **إطار ضمان الجودة** " الجزء الخامس من مشروع " **المدرسة كوحدة للتطوير**" الذي تبنته الأنروا ضمن خطتها الخمسية من (كانون الثاني2000م إلى كانون الأول 2004م).

وقد مر بناء وتطوير هذا البرنامج بمراحل:

1- تأسيس المجموعة العاملة لضمان الجودة في الأونروا:(QAWG) (Quality Assurance Work Group) تأسست المجوعة في بداية العام 2002م تحت إشراف مستشار دولي، وقامت المجموعة بعدة زيارات لبعض الدول مثل اسكتلندا والنرويج للإطلاع على تجارب هذه الدول في مجال تجويد التعليم، وبعد مشاورات مع المدير العام لدائرة التربية والتعليم في الأونروا (Director of Education) (DE)، تم الاتفاق على تبني "**المراجعة الذاتية المسندة**" كطريقة مهمة للتطوير.

2- تأسيس المجموعة التوجيهية لضمان الجودة: في نهاية العام 2002م تم تأسيس المجموعة التوجيهية لضمان الجودة في الأونروا، وقامت هذه المجوعة بوضع إطار لضمان الجودة بمساعدة المستشارين العاملين في (Bournemouth) بالمملكة المتحدة. طورت هذه المجموعة الطريقة المستخدمة في ضمان الجودة في الفترة من تموز 2003م إلى تشرين ثاني 2004م.

وقد سميت هذه الطريقة بـ "**التخطيط للتحسين من خلال المراجعة الذاتية المسندة**".

3- التجربة الريادية لإطار ضمان الجودة: شاركت في التجربة الريادية لبرنامج "إطار ضمان الجودة" (20) مدرسة في كل من ميدان سوريا، وميدان لبنان، حيث بدأت التجربة بالتدريب في كانون ثاني 2004م إلى حزيران 2004م.

4- تقويم التجربة الريادية: قام فريق يتكون من مستشارين دوليين، وممثلين عن مكتب الرئاسة العامة للأنروا بعمان، وممثلين عن المجلس البريطاني بتقويم التجربة في كل من لبنان وسوريا، حيث أكد المشاركون في التجربة الريادية(مديرو المناطق التعليمية- المشرفون التربويون- مديرو المدارس- المعلمون)على أهمية البرنامج في تحسين التعليم. وقدم هذا الفريق تقريراً عن نتائج التجربة الريادية للمجموعة التوجيهية.

أهم نتائج التجربة الريادية:

أ- بالنسبة لإطار ضمان الجودة:

- الإطار يحتوي على أفكار صعبة عن طبيعة الأدلة والتقـويم وإصـدار الأحكـام والتطـور الشخصي وتطوير المدرسة.
- يقود إلى تحسينات مباشرة في ممارسة المعلم.
- ذو منحى إنساني.
- يؤدي إلى تغيير الاتجاهات نحو المراجعة والتقويم.
- يشجع العاملين على زيادة تعلمهم عن التعليم والتعلم.
- يثير دافعية الأشخاص لتحديد نقاط الضعف والمشاكل، وتحديد الأولويات والتحسينات.
- يساعد المهنيين على تأمل أدائهم الذاتي.
- يقود إلى تعاون بين المدارس والمشرفين.
- يساعد على نشر اللامركزية والزيادة في تحمل المسؤولية.
- يمكن أن يكون جزءاً من محتوى برنامج تدريب للعاملين الجدد، ولـدورات تطـوير الإدارة والمدراء والمشرفين.
- بحاجة إلى الدعم والفهم العميق من العاملين في قسم التعليم المدرسي ورؤساء الكليات.
- بحاجة لأن يقّوم بموضوعية خلال التطوير.

ب- بالنسبة لعملية المراجعة:

- بحاجة إلى دمجها في دورة التخطيط الموضحة في المجمع التدريبي الأول لمشروع المدرسة كوحدة للتطوير(التخطيط للتطوير المدرسي).
- يمكن أن تبدأ في أية مرحلة من مراحل تخطيط المدراء وفريق التطوير المدرسي.
- تطور التعاون والمشاركة والعمل الفريقي والالتزام والتشجيع والمحاسبة الموضوعية.
- تساعد المدراء من خلال تزويدهم بنقد بناء لأداء المعلم.
- تحتاج لتوظيف الموارد ولتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات.
- تعتمد على تحديد مصادر الأدلة وتقنيات جمعها.
- تحتاج إلى مؤشرات أداء تصف بدقة طبيعة الدليل المطلوب، واستكمال ذلك فـي سـجلات المراجعة.
- وظفت بشكل متميز في بعض المدارس، ويجب تعميم التجربة على المدارس الأخرى.
- تعمل بشكل أفضل مع المدير الذي يعمل كميسر للعمل.

- يعمل بها بشكل أفضل عندما ينخرط المعلمون والطلبة وفريق التطوير المدرسي في التخطيط وجمع الأدلة.

ج- بالنسبة لمديري المدارس:

- يتغير دور المدير خلال التخطيط المدرسي والمراجعة الذاتية المسندة، وتبقى أدواره كقدوة وناشط في ميادين الاستقصاء والبحوث الإجرائية ذات أهمية خاصة.
- تتطلب الأدوار الجديدة إعادة صوغ للوصف الوظيفي في ضوء الأدوار المتغيرة، كما تستلزم معايير جديدة لاختيار القيادات التربوية والمعلمين.
- يمكن أن يعبر عن أي دور جديد أو ممارسة جديدة كمؤشرات أداء لقيادة التطوير المدرسي والإشراف عليه.
- تتطلب الأدوار الجديدة لمدير المدرسة دعماً إدارياً.
- على الهيئات المختصة بمتابعة نظام الجودة في مدارس الأنروا أن تعترف وأن تقدر الاستخدام الماهر للمراجعة الذاتية والقيادة التيسيرية من قبل المديرين عندما يتحقق التحسن في المدارس، ويتمثل هذا الاعتراف والتقدير بالاحتفال بالنجاح من خلال تقديم الجوائز والمكافآت ووضع نظام فعال للحوافز يكرم الناجحين في أعمالهم(الأنروا،2004: 20-24).

5- تدريب فرق التدريب الميداني (FTT) (Field Training Team)

في آب 2004م بدأ تدريب فرق التدريب في الميادين الخمسة، ومنها فريق التدريب الميداني بميدان غزة، الذي تولى بدوره تدريب مديري المدارس والمديرين المساعدين وفرق التطوير بالمدارس. ومع نهاية العام 2005م تم الانتهاء من تدريب المشرفيين التربويين ومديري المدارس على برنامج إطار ضمان الجودة، وبدأ تطبيق هذا البرنامج في مدارس الأونروا بغزة في العام الدراسي 2006\ 2007م(الأنروا،2004: 13-18).

مكونات برنامج "إطار ضمان الجودة":

يتكون برنامج إطار ضمان الجودة من قسمين رئيسين:

القسم الأول: أ- **الدليل** المعنون بـ "**التخطيط للتحسين من خلال المراجعة الذاتية المسندة**" ويحتوي على:

1- توضيح الارتباط بين "**المراجعة الذاتية المسندة**" و برنامج "**التخطيط للتطوير المدرسي**" الذي تم التدريب عليه في المجمع التدريبي الأول.

2- مفاهيم ومصطلحات منتمية وهي: الجودة– ضمان الجودة– مؤشرات الأداء– المجال– الجانب– المعيار- المساءلة الذكية– المراجعة الذاتية المسندة– إطار ضمان الجودة.

3- توظيف المراجعة الذاتية المسندة في جمع الأدلة من مصادر متنوعة.

4- نماذج ومرتكزات علمية للتحسين وهي: نافذة جوهاري– أنماط المعلمين- النمط القيادي (x) و(y).

ب- **البرنامج التدريبي** الذي يمتد أربعة أيام تدريبية بواقع 6 ساعات يومياً.

القسم الثاني: الوثيقة

وهي وثيقة تتضمن مجالات وجوانب عمل المدرسة، والمعايير، ومؤشرات الأداء المعتمدة لضمان الجودة في مدارس الأنروا.

- **المجال(Domain)**

هو مكون رئيس من مكونات عمل المدرسة، وقد صنفت مجالات عمل المدرسة إلى سبعة مجالات تستند إليها خطة التطوير المدرسي وإطار ضمان الجودة بحيث تعمل الخطة والإطار بشكل مترابط.

والمجالات التي تتكون منها الوثيقة هي: شئون الطلبة– التعليم والتعلم– المنهاج– الموارد البشرية– القيادة والتخطيط (القيادة والإدارة)– المجتمع المحلي– الموارد المادية– أداء الأنروا، ويتكون كل مجال من عدد من الجوانب.

- **الجانب (Aspect)**:

الجوانب هي مكونات فرعية للمجالات، بمعنى أن المجال يصنف إلى عدد من الجوانب. مثلاً مجال "شئون الطلبة" يتكون من الجوانب التالية: التحصيل الدراسي- المعتقدات والمهارات الفردية– جودة التفاعل والعلاقات– حضور الطلبة- الاتجاهات نحو التعلم والمدرسة.

- **المعيار(Standard)**:

المعايير هي المستويات المحددة والمعروفة للجميع والمتفق عليها لقياس جودة الأداء المدرسي. وعند جمع هذه المعايير مع بعضها البعض فإنها تشكل أكثر العناصر أهمية في جوانب عمل المدرسة. إن معرفة مدى تطبيق المعيار تساعد على ضمان الجودة، كما أن مراجعة المعيار تساعد في تحديد خطط التحسين.

والمعايير هي أجزاء فرعية من الجوانب، فمثلاً جانب المعتقدات والمهارات الفردية الذي ينتمي لمجال شئون الطلبة يتكون من عدد من المعايير وهي: يستخدم الطلبة مهارات التفكير العليا- يوظف الطلبة مهاراتهم في الاتصال والتواصل- يوظف الطلبة مهاراتهم القيادية- يشارك الطلبة في العمل مع الآخرين.

- **مؤشر الأداء (Performance Indicator)**:

مؤشرات الأداء هي عبارات متفق عليها تصف المعيار، وترسم حدوده المرغوبة، وتفاصليه المنتمية بما يساعد العاملين على التأكد من مدى تحقيق المعيار. ومؤشرات الأداء هي أجزاء فرعية من المعايير، فمثلاً المعيار "يشارك الطلبة في العمل مع الآخرين" يتكون من ستة

مؤشرات أداء: يشارك الطلبة في العمل الفريق- يعمل الطلبة بفاعلية مع الآخرين- يشارك الطلبة في مختلف النشاطات المدرسية- يساهم الطلبة في نشاطات المجتمع المحلي- يتعاون الطلبة فيما بينهم للإبقاء على بيئة المدرسة نظيفة- يساهم الطلبة في رفع المستوى الدراسي والاقتصادي لزملائهم(الأنروا،2008: 23-24).

دور مدير المدرسة في تنفيذ إطار ضمان الجودة وتطويره:

1- التقويم الذاتي للمدرسة و تحسين الأداء فيها.

2- يراجع تنظيم مدرسته ومعايير التعليم والتعلم دورياً، ويرفع تقارير عن نتائج مراجعته إلى مدير التعليم.

3- يحدد إستراتيجية لتحسين الأداء المدرسي تشمل وضع الأهداف وخطط العمل.

4- يضع أهدافاً لتحسين أداء التلاميذ.

5- يقوّم أداء المعلم سنوياً بالتشاور مع المشرف المختص.

6- يعمل على جعل الإطار "إطار ضمان الجودة" قابلاً للتطبيق في المدرسة.

7- يساعد فريق التطوير في المدرسة على تطبيق الإطار بشكل سليم، ويساعدهم في عملية التقويم الذاتي.

8- يتأكد من أن الإطار يربط التعليم بالتعلم، ويربط ذلك بالتحسين.

9- يوظف الموارد المادية والبشرية للتحسين المستمر.

10- يجعل الإطار مساعداً لتحويل المدرسة إلى منظمة للتعلم.

11- يتأكد من أن الإطار يساعد العاملين لمعرفة أين هم؟ ومعرفة أين سيصبحون في المستقبل؟

12- يتأكد من أن جميع العاملين قد امتلكوا المعارف والمهارات والاتجاهات المتعلقة بالإطار(الأنروا،2008: 13).

ملحق رقم (6)

البرنامج التدريبي لإطار ضمان الجودة

محتوى اليوم الأول	ملاحظات للتأكيد والنشاط	التوقيت
الاجتماع مع المشاركين في ورشة العمل والتعرف على المجموعات التي سيلتحقون بها خلال التدريب.	هذا النشاط هو لكسر الجليد، حيث يزود الأفراد بالأحرف ورقم ولون على كرت صغير، ثم يقومون بالبحث عن الأشخاص الذين يحملون نفس الحرف واللون والرقم، ومن ثم يقومون بالتعريف عن أنفسهم بشكل موجز، والتعبير عن خبراتهم في التدريب الذي تلقوه في المجمعات التدريبية رقم 1-4 وكذلك عن دورهم الحالي.	20
الغاية والأهداف الخاصة بالمجمع التدريبي رقم (5) من خلال تقديم إطار ضمان الجودة في الأونروا.	شرائح عن غايات إطار ضمان الجودة والأهداف العامة لأيام 1-4.	15
	عرض الأهداف الخاصة لليوم الأول.	30
ماذا نعني بضمان الجودة؟	نشاط عصف ذهني لتحديد مفهوم ضمان الجودة.	20
فهم المساءلة الذكية	الروابط بين تخطيط التطوير للمدرسة وبين إطار العمل قد تتم مع عملية المراجعة الذاتية المسندة من أي مكان.	20
	هناك طريقتان للمساءلة قد تم شرحهما. حيث أن مصطلح المساءلة الذكية قد تم تقديمه، وكذلك أخذت المعايير بعين الاعتبار مستخدمين نشاط الرتب الماسية.	30
أهداف إطار ضمان الجودة	هناك صلة بين الأهداف العامة لمشروع DFID وSFD مناقشات جماعية. ماذا عنى هذا المشروع للناس؟	20
أنماط القيادة المتوقعة لتنفيذ إطار ضمان الجودة	لقد تم وصف نظرية(X) ونظرية(Y) وما هي آثارهما على العاملين. مناقشات حول تأثير نظرية(Y)على العاملين وهل ستكون النتائج إيجابية أم سلبية.	20
مقدمة إلى سجل التعلم	يتم عرض سجل التعلم والأسئلة التأملية.	20
مقدمة إلى النظرية التي تقع (وراء) المساءلة الذكية	تعرف المشكلة على أنها حاجة لتساعد الأفراد ليصبحوا عميقي التفكير، قادرين على الاستقصاء وأن يكونوا مسئولين عنه.	10
مقدمة إلى النظرية التي تقع (وراء) المراجعة الذاتية المسندة(SSR)	إن المنحى الذي يجعل الأفراد عميقي التفكير قد تم شرحه من خلال Jo-Hari Window فهو يتطلب قدرة على الإصغاء، قدرة على طرح الأسئلة وكذلك استخدام حذر للأدلة فهذا ما يسمى بالمراجعة الذاتية المسندة SSR.	20
ربط التعلم بأفكار المراجعة الذاتية المسندة (SSR) والمساءلة	نشاط بطاقات.	20

الذكية (IA)		
شـــرح للمـــصطلحات التاليـــة: المجالات، الجوانـــب، المعـــايير ومؤشرات الأداء	يزود المشتركين بإطار الجودة الكامل لاستخدامه في كيفية تنظـيم هـذا الإطار.	40
عملية ابتكار أو إعداد مؤشـــرات الأداء لفهم العملية ولمعرفـــة أن تلك المؤشرات قد تم إعدادها ولم تفرض	يستخدم نشاط " الأبيض والأسود" كحافز لمهارات التفكير العليا.	15
	يتعرف المشاركون على عملية ابتكار أو إعداد مؤشرات الأداء ويعملون على وضع توقعات لأنفسهم وكذلك لمدارس الأونروا.	20
معايير لفحص جودة مؤشـــرات الأداء	يحصل المشاركون على فرصة للتعرف على ما قد يحـــدث لمؤشـــرات الأداء عندما تصل إلى المجموعة التوجيهية لضمان الجودة QASG كما يستطيعون الاطلاع على وجهات نظر الآخرين عن مهـــارات التفكيـــر العليا.	30
النشاط البيتي	تستخدم المعايير في مؤشرات الأداء من جانب واحد.	

محتوى اليوم الثاني	ملاحظات للتأكيد والنشاط	التوقيت
مراجعة اليوم الأول الهدف من اليوم الثاني	استخدام سجل التعلم الهدف من اليوم الثاني.	30
نظرية المراجعة الذاتية المـــسندة SSR(تعزيز المساءلة الذكية)	عرض قصير لعملية المراجعة الذاتية SSR.	15
	النشاط : أسئلة كانت قد استخدمت أولاً بواسطة المحاضر. يشارك المتدربون المحاضر في الأنشطة.	30
طرح عملية المراجعـــة الذاتيـــة المسندة من خلال (خطط- نفـــذ– راجع).	(خطط – نفذ– راجع)أدخلت بطريقة تمكن الأفـــراد مـــن أن يعملـــوا بطريقة فعالة. إن المراجعة الذاتية المسندة تستخدم مع (خطط – نفـــذ – راجع) لتزيد فرص التفكير.	20
الصلة بين (م ذ م) والمـــساءلة الذكية	لماذا من الممكن والضروري استخدام (م. ذ. م) لإحداث المساءلة الذكية ؟	40
(م ذ م) خلال عملية التخطـــيط لنشاط اجتماع ما قبل المراجعة	إن النشاط هو لعب أدوار، يحث المحاضر الأفـــراد الـــذين يخططـــون لمراجعة معيار(مهارات التفكير العليا). يقوم المشاركون بمناقشة كيـــف يمكن للعملية أن تجعل الناس أكثر ثقة، وأكثر شعوراً بالمسئولية، أكثـــر تفكيراً وتعمقاً،(تفسير الطريقة فـــي ضـــوء نافـــذة Jo-Hariوأفكـــار المساءلة الذكية.	5+5 10+5 20 +10 55=
ربط تخطيط المراجعـــة بـــدورة تطوير المدرسة.	أين يمكن لمثل هذا الحدث أن يحـــصل فـــي دورة التخطـــيط لتطـــوير المدرسة.	20

(م ذ م) خلال عملية التخطـــيط لنشاط اجتماع ما قبل المراجعة	لعب أدوار للمشاركين يتألف من ثلاثة أفراد يستخدمون المعيار. هل تـــم تحديد الأولويات بشكل جيد وعرفت من قبل المتدربين وأن للمعيار تأثير على نتائج الطلاب ؟ تبقى الملاحظات على ما هي عليـــه ثـــم هنـــاك التغذية الراجعة عما أنجز وما يحتاج إلى تطوير.	60
كيف يمكـــن تـــسجيل مراجعـــة باستخدام نماذج تم الاتفاق عليها	دعم تدريجي لوضع الملاحظات التي اتخـــذت فـــي الاجتمـــاع القبلـــي للمراجعة في نموذج المراجعة عليه.	20
تقنيات جمع الأدلة	عرض عن كيفية جمع الأدلة هو أيضاً سمة من سمات المساءلة الذكيـــة ويتبع بنشاط عصف ذهني. شرح عن كيفية تنفيذ جمع الأدلة وتـــسجيله في سجل المراجعة.	20
النشاط البيتي	التخطيط لبرنامج المراجعات، مع إعطاء الوقت الكافي لمرحلة التخطيط واجتماع ما قبل المراجعة. جمع الأدلة واجتماع المراجعة.	20

محتوى اليوم الثالث	ملاحظات للتأكيد والنشاط	التوقيت
مراجعة اليوم الثاني	استخدام سجل التعلم لمراجعة اليوم الثاني. عرض للغاية أو الهدف من اليوم الثالث.	30
استخدام مسح الطالب لجمع الأدلة من أجل استبانات دعم المراجعة الذاتية المسندة.	يتم عرض شريط فيديو عن أولاد يتحدثون فيه عن مدرستهم كحافز لايجاد مؤشرات الأداء. (هل يتمتع الأولاد في مدرستهم ؟) يتم تذكير المشاركين بالاختيارات وبعملية ابتكار أو إعداد مؤشرات الأداء. يعدون مؤشرات الأداء ومن ثم يتم مقارنتها باختبارات مؤشرات الأداء وكذلك بمؤشرات الأداء في إطار الجودة مستخدمين المعرفة التي اكتسبوها من خلال وظيفتهم.	45
	هناك أفكار عامة عن نماذج المسح من خلال نموذجين خاصين من المملكة المتحدة UK. يتم وصف وشرح كيف يمكن لأعمال المسح أن تكشف عن آراء الطلاب.	15
	يعد المشتركون نموذجاً عن المسح مبتدئين بمؤشرات أدائهم الذاتية ومن نماذج فارغة.	30
المزيد عن مؤشرات الأداء	التأكيد على أهمية مؤشرات الأداء ضمن إطار العمل.	15
	من خلال عملية العرض ، تتم المشاركة في طرق التعديل أو الزيادة على مؤشرات الأداء التي تصبح شاملة في الإطار بواسطة المجموعة التوجيهية لضمان الجودة (QASG).	15
استخدام ابتكار أو إعداد مؤشرات الأداء من أجل التحسين	تعرض دراسة حالة من مدرسة ريادية في لبنان بواسطة أحد المشاهدين الرياديين وكيف أن إعدادمؤشرات الأداء خلال التجربة الريادية قد ساعد المدارس وأدى إلى المشاركة بأمثلة عن الممارسات المثلى أو الجيدة . يتم ذكر نماذج عن الممارسات ويفتح المجال للأسئلة.	40
استخدام المراجعة الذاتية المسندة من اجل التحسين	يتم عرض دراسة حالة من سوريا بواسطة شاهدين رياديين . يتم شرح التأثير العام للطريقة وينظر إليه المشتركون كنموذج لتخطيط التحسين من خلال المراجعة الذاتية المسندة . تطرح بعض الأسئلة . شريحة رقم 34-36	40
استخدام المشاهدات الصفية كجزء من المراجعة الذاتية المسندة	يلعب المشاركون (ثلاثة أفراد) أدوار اجتماع ما قبل المشاهدة . يتم طرح الأسئلة عليهم أولاً لاستخدام المراجعة الذاتية المسندة ومن ثم على " المعلم " أن يتخيل أن عليه أن يقوم بتدريس درس رياضيات مستخدماً مهارات التفكير العليا (HOTS). يقوم الداعم بمساعدة هذا المعلم لتفسير التوقعات وتستخدم شريحة رقم 47 لاحقاً لمساعدة المشاهد لتحسين التأمل حول دور المساند والمعلم.	
	يشاهد المشاركون درساً على شريط فيديو ثم يسجلون الأدلة ويتعلمون جمع الأدلة من خلال المشاهدة الصفية. إن الأسئلة والأدلة التي قد تم جمعها من خلال المشاهدة الصفية يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار بواسطة الفريق من أجل	60

	تحسين قدرتهم على تشجيع عملية التفكير خلال مرحلة المراجعة.	
تسجيل التخطيط من أجل المراجعة	يملأ المشاركون نماذج عن جمع الأدلة ، وينظر إلى ما يمكن أن يجعل الدليل جيداً بالنظر إلى مثال (HOT).	25
النشاط البيتي	اختر واحداً من المعايير وخطط بالتفصيل لجمع الأدلة الجيدة . اكتب لماذا تعتقد أن أدلتك جيدة وكافية.	

محتوى اليوم الرابع	ملاحظات للتأكيد والنشاط	التوقيت
مراجعة اليوم الثالث	استخدام سجل التعلم لمراجعة اليوم الثالث. يعرض الهدف من اليوم الرابع.	30
استخدام الدليل لمراجعة الدورس مع المدرسين	إن عملية استخدام الأدلة وطرح الأسئلة لمساعدة المدرس للتذكير وتأمل الدروس هي عملية مصقولة وذات مهارة عالية في هذه الجلسة. يقوم المشاركون بلعب أدوار المراجعة مع المدرس مستندين إلى درس مهارات التفكير العيا (HOTS) الذي شوهد في اليوم الثالث وخلال المراجعة، يقوم المدرس والمساند بإكمال سجل المراجعة واختيار أعمال التحسين. يقوم الثلاثة بمقارنة وجهات نظرهم حول الأسئلة التي استخدمت وكذلك حول الأهداف التي تم اختيارها من قبل المدرس	60
النظر إلى التغييرات في أدوار مديري المدارس والمشرفين التربويين	يستخدم المشاركون خلال الجلسة وظيفتهم البيتية للمناقشة ومن ثم يقومون بوضع جدول (Table) كآلية تصف دور مدير المدرسة والمشرف عند استخدامهم إطار ضمان الجودة في المدرسة وفي الصف وفي المجتمع. ومن ثم يقارنون وصفهم للأدوار بالنسبة إلى الوصفين اللذين وضعا من قبل المجموعة التوجيهية لضمان الجودة . بعدها يحددون الفوارق بين وجهات نظرهم ثم يطرحون الأسئلة على الشهود من الريادة لتسوية الخلافات وكيف أن المدارس الريادية قد تكيفت مع أدوار التغيير.	20
كيف يمكننا تحديد فعالية إطار ضمان الجودة في الأونروا ؟	يقوم المشاركون بالنظر إلى علامتين هامتين لإطار ضمان الجودة: جودة التخطيط من أجل التحسين والدعم للمراجعة الذاتية. وهذا يكون بقراءة مؤشرات الأداء لهذين المعيارين ومن ثم يقررون ما إذا سيتغيرون من أجل تأمل أفضل لسمات المراجعة الذاتية المسندة وسمات المساءلة الذكية وباستخدامنا هذا سنوياً سنتأكد مما إذا كان النظام (system) فعالا أم لا.	40
مجموعة قواعد الممارسة المهنية (code of practice)	تقدم مجموعة قواعد الممارسة المهنية من خلال العرض . إن طريقة استخدام قواعد ممارسة المهنة سيساعد على حل النزاعات وهذا أيضاً سيتم تضمينه في العرض الذي سينتهي بمناقشة " تدحرج كرات الثلج " (لا نهاية) حول قواعد الممارسة المهنية والحاجة اليها وعلى ما يجب أن يحتوي.	45

تميز إطار ضـــمان الجـــودة فـــي الأونروا	يقوم المشاركون بالعصف الذهني للسمات المتفردة والعديدة لإطـــار ضـــمان الجودة في الأونروا. والأمثلة التي تم تحديدها بواسطة QAWG من اسكتلنده والنرويج وانكلترا يمكن الرجوع إليها والاستفادة منها .	15
وماذا بعد : المهام وعمليات التقويم	ينبغي أن يقترن التقويم مع مقترحات من المدربين حول كيفية تنفيذ التـــدريب في القطر.	

ملحق رقم (7)

نموذج للمجالات

المجال	الجانب	المعيار	مؤشرات الأداء
1. شؤون الطلبة / نتاجات التلاميذ	1.1 التحصيل الدراسي	يؤدي الطلبة في امتحانات المواد الدراسية بنفس الجودة التي يؤديها طلبة في مدارس مشابهة . (1)	يؤدي الطلبة في اللغة العربية بنفس الجودة التي يؤديها طلبة في مدارس مشابهة.
			يؤدي الطلبة في اللغة الإنجليزية بنفس الجودة التي يؤديها طلبة في مدارس مشابهة .
			يؤدي الطلبة في التربية الإسلامية بنفس الجودة التي يؤديها طلبة في مدارس مشابهة .
			يؤدي الطلبة في الدراسات الاجتماعية بنفس الجودة التي يؤديها طلبة في مدارس مشابهة .
			يؤدي الطلبة في العلوم بنفس الجودة التي يؤديها طلبة في مدارس مشابهة .
			يؤدي الطلبة في الرياضيات بنفس الجودة التي يؤديها طلبة في مدارس مشابهة .
	1.2 المعتقدات والمهارات الفردية	يستخدم الطلبة مهارات التفكير العليا . (2)	يحل الطلبة المشكلات بشكل صحيح .
			يستطيع الطلبة الجمع بين عناصر المشكلات والمواقف والتجارب التي يمرون بها للخروج بأفكار جديدة .
			يستطيع الطلبة القيام بعمليات تقويم مستخدمين أدلة محددة للتوصل إلى حلول في ضوء معايير محددة .
			يستطيع الطلبة تفسير الظواهر الطبيعية .
		يوظف الطلبة مهاراتهم في الاتصال والتواصل. (3)	يتواصل الطلبة فيما بينهم .
			يتواصل الطلبة بفعالية مع معلميهم .
			يتواصل الطلبة بيسر مع المجتمع المحلي .

ملحق رقم (8)

سجل تسجيل المراجعة الذاتية المسندة

ما الذي نراجعه ؟ المجال : التعليم والتعلم الجانب : التعليم	المعيار : يعرف المعلم أحدث المعلومات في موضوع تخصصه وأحدثها حول كيفية تعلم الطفل .

ما أهمية ذلك		من المسئول عن تنفيذ النشاط ؟	

رقم	كيف نريده أن يكون ؟ (مؤشرا الأداء)		من أين نحصل على الأدلة ؟		طرق الحصول على الأدلة
1	يعي المعلمون آخر المستجدات التربوية والتعليمية .		مدير المدرسة		
			التلاميذ		
2	يعرف المعلمون هرم التعليم ولتعلم ويوظفون استراتيجيات تعليم .		الهيئة التدريسية		
			أولياء الأمور		
3	يقدم المعلمون نموذجاً لأفضل سلوك تعلم .		المشرف		
4	يفهم المعلمون نظرة التعليم الدماغي ذي الجانبين ويأخذونها في الاعتبار .		الأنوروا		
5	يوظف المعلمون في التعليم الحواس المتعددة للطفل .				
6			غرفة الصف		
			المدرسة		
			المجتمع		
			البيانات		
			الوثائق		
			المقابلات		
			الاستبيانات		
			الملاحظات		
			الملاحظات المتصلة	1 2 3 4 5	

مستوى الأداء الحالي	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

مدى التحسن مقارنة بالمراجعة السابقة	1	2	3	4	5

ما هي الظروف المدرسية ؟ (وصف لوضع المدرسة)	

اسم المساند		المراجعة الحالية	من		إلى		
		المراجعة السابقة	من		إلى		

الجهة التي تم إخبارها بنتيجة المراجعة	الطلاب		أولياء الأمور		المعلمون		المشرفون		مركز التطوير		رئيس البرنامج	