بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية - غزة
عمادة الدراسات العليا
كلية التربية
قسم أصول التربية

دور الإدارة المدرسية في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة في محافظات غزة في تحسين العملية التعليمية - دراسة مقارنة

رسالة ماجستير مقدمة من

الطالب/ عمر أحمد عبدالغني المناعمة

إشراف

أ. د. فؤاد علي العاجز

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في أصول التربية

بكلية التربية في الجامعة الإسلامية - غزة

1426هـ/ 2005م

﴿وَالَّذِينَ اسْتَجَابُوا لِرَبِّهِمْ وَأَقَامُوا الصَّلَاةَ وَأَمْرُهُمْ شُورَى بَيْنَهُمْ وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنفِقُونَ﴾

سورة الشورى: الآية 38

إهداء

- إلى الذين يستشعرون أمانة المسئولية في هذا الوطن المعطاء.
- إلى والديّ الكريمين أدام الله عليهما ثوب الصحة والسعادة والهناء.
- إلى زوجتي وأبنائي الأعزاء.
- إلى إخوتي وأخواتي الذين لم يبخلوا علي بخالص الدعاء.

إليهم جميعاً أُهدي هذا الجهد العلمي، سائلاً المولى عز وجل أن يوفقني والمؤمنين في جميع ميادين الخير والبناء.

شكر وتقدير

الحمد لله الكريم المنان، خلق الإنسان وعلمه البيان، وأصلي وأسلم على نبينا محمد، بعثه الله بشيراً ونذيراً وداعياً إلى الله بالحكمة والموعظة الحسنة، ومعلماً للإنس والجان صلوات ربي وسلامه عليه وعلى آله وأصحابه والتابعين ومن تبعهم إلى يوم الدين بإحسان وبعد...

امتثالاً لقوله تبارك وتعالى: ﴿**وَمَن شَكَرَ فَإِنَّمَا يَشْكُرُ لِنَفْسِهِ**﴾ (النمل: 40)، فإنني أشكر الله تبارك وتعالى على توفيقه وإعانته لي على إتمام هذا الجهد المتواضع، فهو صاحب الفضل والإنعام، وآلاؤه لا تُحصى عداً ولا حصراً، ﴿**وَإِن تَعُدُّواْ نِعْمَةَ اللّهِ لاَ تُحْصُوهَا إِنَّ اللّهَ لَغَفُورٌ رَّحِيمٌ**﴾ (النحل: 18)، واستجابة لتوجيهات النبي ﷺ الذي يقول: "لا يشكر الله من لا يشكر الناس"، فإنني أتقدم بالشكر الجزيل إلى الجامعة الإسلامية بغزة، ممثلة برئيسها وإدارتها، لما تقدمه من برامج علمية راقية لخدمة أبناء هذا الوطن الحبيب.

وأتقدم بشكري وامتناني لعمادتيْ الدراسات العليا وكلية التربية بالجامعة والعاملين فيهما على جهودهم الحثيثة في رعاية طلبة الدراسات العليا وتقديم كافة الخدمات والتسهيلات اللازمة لإكمال دراساتهم العليا.

كما أتقدم بجزيل شكري وعرفاني للأستاذ الدكتور/ فؤاد علي العاجز أستاذ أصول التربية، ورئيس قسم أُصول التربية بالجامعة الإسلامية، لتفضله بالإشراف على هذه الرسالة، والذي كان كريماً في نصحه وإرشاده منذ أن كانت هذه الرسالة فكرة، إلى أن أصبحت دراسة متكاملة فجزاه الله عني خير الجزاء.

والشكر موصول للأستاذين الكريمين/ الدكتور عليان عبد الله الحولي أستاذ أصول التربية المشارك، ومساعد نائب الرئيس للشئون الأكاديمية بالجامعة الغسلامية، والكتور ناجي سكر رئيس قسم أصول التربية بجامعة الأقصى، وتفضلهما بمناقشة هذه الرسالة وإثرائها بملاحظاتهما القيمة والتوجيهات السديدة.

كما أتقدم بالشكر الجزيل لمعالي الشيخ الدكتور / يوسف جمعة سلامة وزير الاوقاف والشؤون الدينية على تشجيعه للعلم والعلماء عموماً، وأبناء وزارة الأوقاف خصوصاً .

وأتقدم بشكري الجزيل، والعرفان بالفضل للدكتور/ حازم زكي عيسى لما قدمه لي من عونٍ ومساعدة في المعالجات الإحصائية.

كما لا يسعني أيضاً إلا أن أتقدم بشكري وعرفاني للأساتذة الأفاضل الذين قاموا مشكورين بتحكيم استبانة البحث، وكذلك الأُخوة في وزارة التربية والتعليم العالي على موافقتهم في تطبيق الاستبانة على مجتمع الدراسة وأخص بالشكر الأستاذ الدكتور/ عبدالله عبدالمنعم والدكتور/ علي خليفة على الجهد الطيب الذي بذلوه لمساعدتي في تطبيق الاستبانة، وأتقدم بالشكر للأخوة مديري التربية والتعليم ومديري المدارس الحكومية والمدارس الخاصة على جهدهم في إنجاح هذا البحث.

وأتقدم بالشكر الجزيل لإخواني الزملاء العاملين بكلية الدعوة الإسلامية التابعة لوزارة الأوقاف والشئون الدينية على دورهم المؤازر لي أثناء دراستي وإعدادي لهذا البحث، وأخص بالشكر الأستاذ/ شكري على الطويل منسق الكلية، فله ولكل من ساهم في إخراج هذا البحث كل شكرٍ وعرفان، سائلاً المولى عز وجل أن يجعله في ميزان حسناتهم جميعاً، يوم لا ينفع مالٌ ولا بنون إلا من أتى الله بقلب سليم.

قائمة المحتويات

الموضوع **الصفحة**

إهداء ---------- ج
شكر وتقدير ---------- د
قائمة المحتويات ---------- و
قائمة الجداول ---------- ط
قائمة الأشكال ---------- ل
قائمة الملاحق ---------- م
ملخص الدراسة باللغة العربية ---------- ن
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية ---------- ف

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة ---------- 1
المقدمة: ---------- 2
مشكلة الدراسة: ---------- 7
فرضيات الدراسة: ---------- 7
أهداف الدراسة: ---------- 8
أهمية الدراسة: ---------- 8
مصطلحات الدراسة: ---------- 9
حدود الدراسة: ---------- 10

الفصل الثاني: الإطار النظري (خلفية الدراسة) ---------- 11
تمهيد: ---------- 12
نشأة الإدارة التربوية وتطورها: ---------- 12
مفهوم الإدارة: ---------- 13
مفهوم الإدارة التربوية: ---------- 15
مفهوم الإدارة المدرسية وتطورها: ---------- 16
الفرق بين الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية: ---------- 18

العلاقة بين الإدارة التربوية والإدارة التعليمية والإدارة المدرسية: ---------- 19
أهداف الإدارة المدرسية: ---------- 20
أنماط الإدارة المدرسية: ---------- 22
الإدارة في الإسلام: ---------- 32
الإدارة المدرسية الشورية: ---------- 35
الفرق بين الإدارة الشورية والديمقراطية: ---------- 36
مهارات مدير المدرسة وواجباته الإدارية والفنية: ---------- 37
الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية في محافظات غزة نبذة تاريخية: ---------- 49

المدارس الخاصة نبذة تاريخية:---------- 54
نشأة المدارس الخاصة في محافظات غزة وتطورها: ---------- 55
المدارس الخاصة في محافظات غزة: ---------- 59

الفصل الثالث: الدراسات السابقة---------- 76
تمهيد: ---------- 77
أولاً: الدراسات العربية ---------- 77
ثانياً: الدراسات الأجنبية ----------105
التعليق على الدراسات السابقة: ----------115

الفصل الرابع: إجراءات الدراسة---------- 119
أولاً: منهج الدراسة ----------120
ثانياً: مجتمع الدراسة----------120
ثالثاً: عينة الدراسة ----------121
رابعاً: أداة الدراسة----------121
خامساً: صدق الاستبانة ----------122
سادساً: ثبات الاستبانة ----------128
سابعاً: تطبيق الاستبانة----------128
ثامناً: المعالجات الإحصائية----------129
تاسعاً: خطوات الدراسة الميدانية ----------129

الفصل الخامس: نتائج الدراسة وتفسيراتها ---------- 131
النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ---------- 132
النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ---------- 143
النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ---------- 153
ملخص نتائج الدراسة الميدانية ---------- 160
التوصيات والمقترحات ---------- 162
أولاً: التوصيات ---------- 162
ثانياً: المقترحات ---------- 163

مراجع البحث ---------- 164

الملاحق ---------- 174

قائمة الجداول

مسلسل	اسم الجدول	رقم الصفحة
(1)	نقاط أوجه الاختلاف الرئيسية بين الأنماط القيادية	31
(2)	مجتمع الدراسة حسب الجنس والمنطقة التعليمية ونوع المدرسة (حكومة-خاصة)	120
(3)	عينة الدراسة حسب الجنس والمنطقة التعليمية ونوع المدرسة (حكومة-خاصة)	121
(4)	معامل الارتباط بين كل مجال من مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة	123
(5)	معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والمجموع الكلي لها	123
(6)	معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال الشئون الإدارية والمالية والدرجة الكلية للمجال	125
(7)	معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال المنهاج الدراسي والدرجة الكلية للمجال	126
(8)	معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال النمو المهني للمعلمين والدرجة الكلية للمجال	126
(9)	معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال شئون الطلبة والدرجة الكلية للمجال	127
(10)	معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال تقويم العمل المدرسي والدرجة الكلية للمجال	127
(11)	نتائج المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية والانحرافات المعيارية للمجالات ككل لاستجابات المعلمين	133
(12)	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لفقرات مجال الشئون الإدارية والمالية	134
(13)	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لفقرات مجال المنهاج الدراسي	136

مسلسل	اسم الجدول	رقم الصفحة
(14)	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لفقرات مجال النمو المهني للمعلمين	138
(15)	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لفقرات مجال شئون الطلبة	139
(16)	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لفقرات مجال تقويم العمل المدرسي	141
(17)	قيم (ت) للفروق بين استجابات معلمي ومعلمات المدارس الحكومية والمدارس الخاصة (متغير الجنس)	144
(18)	قيم (ت) للفروق بين استجابات معلمي المدارس الحكومية والمدارس الخاصة تبعاً للمنطقة التعليمية (مديرية تعليم غزة- مديرية تعليم خانيونس)	146
(19)	قيم (ت) للفروق بين استجابات معلمي ومعلمات المدارس الحكومية والمدارس الخاصة تبعاً لمتغير نوع المدرسة (حكومية – خاصة)	148
(20)	مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة	150
(21)	نتائج اختبار شيفيه Scheffe Test للتعرف إلى اتجاه الفروق ودلالتها في المجال الاول "الشئون الإدارية والمالية" التي تعزى لمتغير سنوات الخدمة	152
(22)	نتائج اختبار شيفيه Scheffe Test للتعرف إلى اتجاه الفروق ودلالتها في المجال الاول "المنهاج الدراسي" التي تعزى لمتغير سنوات الخدمة	152
(23)	نتائج اختبار شيفيه Scheffe Test للتعرف إلى اتجاه الفروق ودلالتها في المجال الاول "النمو المهني للمعلمين" التي تعزى لمتغير سنوات الخدمة	153
(24)	نتائج اختبار شيفيه Scheffe Test للتعرف إلى اتجاه الفروق ودلالتها في الدرجة الكلية للأنماط الإدارية التي تعزى لمتغير سنوات الخدمة	154
(25)	نتائج المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية والانحرافات المعيارية	155

مسلسل	اسم الجدول	رقم الصفحة
	والترتيب للمجالات ككل لاستجابات المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة	

قائمة الأشكال

مسلسل	اسم الشكل	رقم الصفحة
(1)	العلاقة بين الإدارة التربوية والإدارة التعليمية والإدارة المدرسية	19

قائمة الملاحق

مسلسل	اسم الملحق	رقم الصفحة
(1)	التزام المدارس الخاصة المرخصة من الوزارة بأنظمة وقوانين ومناهج وزارة التربية والتعليم العالي	175
(2)	أسماء المدارس الحكومية والمدارس الخاصة التي طبقت عليها عينة الدراسة	180
(3)	الاستبانة في صورتها الأولية	184
(4)	قائمة بأسماء الأساتذة اللذين قاموا بتحكيم الاستبانة	191
(5)	الاستبانة في صورتها النهائية	192
(6)	كتاب موجه من عمادة الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية إلى وزارة التربية والتعليم	197
(7)	موافقة وزارة التربية والتعليم على تطبيق الاستبانة	198

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور الإدارة المدرسية في المدارس الحكومية والخاصة في تحسين العملية التعليمية في محافظات غزة، والكشف عن الأنماط الإدارية السائدة في هذه المدارس.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم صياغة أسئلتها على النحو الآتي:

السؤال الأول: **ما** الأنماط الإدارية السائدة لدى مديري المدارس الحكومية والخاصة في محافظات غزة من وجهة نظر معلمي هذه المدارس؟

السؤال الثاني: هل هناك اختلاف في الأنماط الإدارية لمديري المدارس الحكومية والمدارس الخاصة في محافظات غزة من وجهة نظر معلمي هذه المدارس تعزى لمتغيرات الدراسة:

1- الجنس (ذكر/ أنثى).
2- المنطقة التعليمية (مديرية تعليم غزة - مديرية تعليم خانيونس).
3- سنوات الخدمة (1-5 سنوات، 5-10سنوات، 10 سنوات فأكثر)
4- نوع المدارس (حكومية-خاصة).

السؤال الثالث: هل تختلف درجة مساهمة الإدارة المدرسية في تحسين العملية التعليمية في المدارس الحكومية عنها في المدارس الخاصة في محافظات غزة من وجهة نظر معلمي هذه المدارس؟

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، لمناسبة هذا المنهج لمثل هذا النوع من الدراسات التربوية.

وأما عينة الدراسة فقد تكونت من (400) معلم ومعلمة من معلمي المدارس الحكومية والخاصة التابعة لمديريتي التربية التعليم بغزة وخانيونس، وتم اختيار العينة عشوائياً من (20) مدرسة حكومية، و(20) مدرسة خاصة، بواقع (10) أفراد من كل مدرسة.

ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد استبانة مكونة من (60) فقرة، موزعة على خمسة مجالات هي: مجال الشئون الإدارية والمالية، المنهاج الدراسي، النمو المهني للمعلمين، شئون الطلبة، تقويم العمل المدرسي.

وقد تم التحقق من صدق الاستبانة باستخدام صدق المحكمين، وصدق الاتساق الداخلي، كما تم التأكد من ثباتها عن طريق التجزئة النصفية، ومعامل ألفا كرونباخ.

ولمعالجة البيانات إحصائيا تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) حيث تم استخدام: المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية، الانحراف المعياري بالإضافة إلى اختبار "ت"، واختبار تحليل التباين الأحادي.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1- إن معظم مديري المدارس الحكومية والخاصة يتبعون النمط الديمقراطي في الإدارة المدرسية فقد حصل المجموع الكلي لفقرات الاستبانة على نسبة كبيرة مقدارها (76.52%)، أما بالنسبة للمجالات فقد حصل مجال الشئون الإدارية والمالية على نسبة مئوية مقدارها (80.85%) وهي نسبة كبيرة جداً، واحتل الترتيب الأول، ومجال شئون الطلبة حصل على نسبة مئوية مقدارها (77.76%) وهي نسبة كبيرة واحتل الترتيب الثاني، ومجال تقويم العمل المدرسي حصل على نسبة مئوية مقدارها (75.98%) وهي نسبة كبيرة واحتل الترتيب الثالث، ومجال النمو المهني للمعلمين حصل على نسبة مئوية مقدارها (74.43%) وهي نسبة كبيرة واحتل الترتيب الرابع، ومجال المنهاج الدراسي حصل على نسبة مئوية مقدارها (73.75%) وهي نسبة كبيرة واحتل الترتيب الخامس، وهذا يدل على الدور الكبير الذي تقوم به الإدارة المدرسية في المدارس الحكومية والخاصة في تحسين العملية التعليمية.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = 0.05) في تقدير المعلمين للأنماط الإدارية لمديري المدارس الحكومية والخاصة في محافظات غزة يعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث).

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = 0.05) في تقدير المعلمين للأنماط الإدارية لمديري المدارس الحكومية والخاصة في محافظات غزة يعزى لمتغير المنطقة التعليمية (مديرية تعليم غزة – مديرية تعليم خانيونس).

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = 0.05) في تقدير المعلمين للأنماط الإدارية لمديري المدارس الحكومية والخاصة في محافظات غزة يعزى لمتغير نوع المدرسة (حكومة/ خاصة).

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = 0.05) في تقدير المعلمين للأنماط الإدارية لمديري المدارس الحكومية والخاصة في محافظات غزة يعزى لمتغير سنوات الخدمة (1-5 سنوات، 5-10 سنوات، 10 سنوات فأكثر)، لصالح المعلمين القدامى (10 سنوات فأكثر).

6- هناك اتفاق في بعض المجالات التي تتعلق بالإدارة المدرسية ودورها في تحسين العملية التعليمة في المدارس الحكومية والخاصة، واختلاف في بعض المجالات، أما المجالات التي اتفقت فيها فهي مجال الشئون الإدارية والمالية، ومجال شئون الطلبة، وأما المجالات التي اختلفت فيها فهي مجال النمو المهني للمعلمين، ومجال تقويم العمل المدرسي، ومجال المنهاج الدراسي.

أوصت الدراسة بعدة توصيات أهمها:

1- ضرورة تركيز الإدارة المدرسية على الجوانب الإنسانية والأخذ بمبدأ الشورى في الإدارة المدرسية هذا المبدأ الذي أقره الإسلام بدلاً من الأخذ بالمباديء الديمقراطية الوضعية.

2- زيادة الاهتمام بالدورات التدريبية لمديري المدارس قبل العمل وأثناءه، وتعريفهم بالمستجدات الجديدة في التعليم وخاصة في مجال الإدارة المدرسية، حتى يواكب المديرون التطور المستمر الذي يشهده العالم اليوم في جميع المجالات وخاصة التربية والتعليم، لذلك لا بد من مواصلة تدريب هذه القيادات المدرسية حتى تستطيع الموائمة بين متطلبات إدارة المدرسة وبين المتغيرات المحلية والعالمية.

3- ضرورة تحسين شروط اختيار مدير المدرسة أهمها أن يكون حاصلاً على دراسات عليا في التربية وإدارتها، وإذا لم يتوفر ذلك تقوم الوزارة بإعداد دورات للمرشحين قبل تعيينهم ثم يعقد اختبار لهم، ويتم ترشيح الذين اجتازوا هذا الاختبار بنجاح.

4- ضرورة وضع قوانين وشروط للمدارس الخاصة التي تشرف عليها وزارة التربية والتعليم لضمان حماية المعلمين ومساواتهم في الحقوق والامتيازات بمعلمي المدارس الحكومية، وضمان تنفيذ المنهاج الفلسطيني وتكثيف الإشراف التربوي على هذه المدارس من قبل الوزارة.

5- أن تقوم الجامعات والكليات التربوية بوضع دبلوم إدارة مدرسية أو مقررات في الإدارة المدرسية لطلبة أقسام التربية.

Abstract

This study aimed to identify the role of governmental and private school principal in improving the teaching-learning process in Gaza governorates and to investigate the dominant managerial style in these schools.

For the purpose of study, the following questions were casted:

1. What managerial styles are of the principals of governmental and private schools from the perspective of these schools' teachers?
2. Are there any differences of managerial style between the principals of governmental schools and those of private schools due to:
    - Sex (male/female)?
    - Educational district (Gaza district- Khan Younis district)?
    - Experience (1-5 years, 5-10 years, 10 years and more)?
    - Kind of school (governmental- Private)?
3. Are there any differences of contribution to improving the teaching-learning process between the principals of governmental schools and these of private schools?

The researcher used the analytical descriptive method because of its appropriateness for such a kind of study.

The study sample was randomly selected form (20) governmental schools and (20) private schools in Gaza and Khan Younis districts, and consisted of (400) teachers from both sexes, 10 teachers form every school.

A questionnaire, with (60) items categorized into five major domains, was constructed to fulfill the objectives of the study. The domains were: financial and managerial affairs, curriculum, teacher professional growth, student affairs, assessment of school wok.

The questionnaire was tested for validity through referees' validity and internal validity. It was also tested for reliability through split-half reliability testing and Kronbach's Alpha factor.

For statistical purposes, the SPSS program was used: median, percentage, standard deviation, T-test, and One-way ANOVA

The study concluded with the following findings:

1. The majority of governmental and private schools principals apply democratic administration. The total sum of the questionnaire items was high (76.52%). As for the major domains, the financial and managerial domain ranked first and had a very high percentage (80.85%); the student affairs domain ranked second and had the percentage of (77.76%); the school work assessment domain ranked third and had the percentage of (75.98%); the teacher professional

growth domain ranked fourth and had the percentage of (74.43%); the curriculum domain ranked fifth and had the percentage of (73.75%). These findings denote the great role principals of governmental and private schools play in improving the teaching-learning process.

2. There are no significant differences at the level (0.05) in teachers' measurement of the managerial style of governmental and private schools' principals in Gaza governorates due to sex (male/female).
3. There are no significant differences at the level (0.05) in teachers' measurement of the managerial style of governmental and private schools' principals in Gaza governorates due to the educational district (Gaza district-Khan Younis district).
4. There are no significant differences at the level (0.05) in teachers' measurement of the managerial style of governmental and private schools' principals in Gaza governorates due to school type (governmental/ private).
5. There are significant differences at the level (0.05) in teachers' measurement of the managerial style of

governmental and private schools' principals in Gaza governorates due to work experience(1-5 years, 5-10 years, 10 years and more)

6. There is obvious agreement concerning the role of some school- administration-related domains such as financial and managerial affairs and student affairs in improving the teaching-learning process; there is also clear disagreement concerning the role of other school- administration-related domains such as teacher professional growth, assessment of school work, and curriculum in improving the teaching-learning process.

The study concluded with the following recommendations:

1. The necessity of principals' focus on the humanitarian sides and activation of the principal of *Shora* and participative school administration.
2. Paying attention to pre-service and in-service principal training to update principals with the latest practices in education and school administration; and to enable them to meet the demands of school administration and the current and the global changes.

3. Setting criteria for selecting school principals, the most important of which is holding a graduate degree in education and educational administration. In case this criterion can not be fulfilled, the ministry must prepare training courses for nominees before their assignment.
4. The necessity of imposing rules and conditions on private schools supervised by the Ministry of Education and Higher Education to guarantee teacher protection and equality, execution of the Palestinian curricula, and intense educational supervision.
5. The necessity of establishing a diploma in school administration or imposing school administration curricula in faculties of education and universities.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

- المقدمة.
- مشكلة الدراسة.
- فرضيات الدراسة.
- أهداف الدراسة.
- أهمية الدراسة.
- مصطلحات الدراسة.
- حدود الدراسة.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

المقدمة:

يتميز عصرنا الحاضر بسمة السرعة الهائلة في التقدم العلمي والتكنولوجي بشكل لم يسبق له مثيل، ومن جهة أخرى فهو يواجه العديد من التحديات والمتطلبات التي تفرضها عليه طبيعته، والتي من أبرزها الانفجار السكاني، والانفجار المعرفي، ذلك بالإضافة إلى بروز العديد من المشكلات الاجتماعية والاقتصادية في كل المجتمعات، وعلى كل المستويات داخل المجتمع الواحد، وبخاصة في المجتمعات النامية.

كما أضحت عملية المتابعة المستمرة للتطورات المعاصرة في مجال التربية وإدارتها تعكس مدى الاهتمام الذي توليه تلك الدول لرفاهية مجتمعاتها أفراداً ومؤسسات، وذلك بما تتركه التربية من أثر بنّاء في بناء المجتمع المدرك لأهدافه، والمخطط لها على أسس قابلة للتنفيذ والتقويم المستمر، لأن"تقدم أية أمة من الأمم يتأثر إلى حد بعيد بمدى التطور العلمي والتكنولوجي الذي تحرزه تلك الأمة، وإن هذا التطور الذي تصل إليه يعكس هو الآخر مدى كفاءة وفعالية أنظمتها التربوية، وسياستها التعليمية". (أبو حليمة والمغربي، 1995: 7)

الأمر الذي يتطلب ضرورة، بل حتمية ملاحظة هذا التقدم والعمل على مواجهة ما ينجم عنه من تحديات ومشكلات، بل وقيادته بالشكل الذي يحقق رفاهية الفرد والمجتمع في آن واحد.

ولقد أصبحت التربية من أهم الوسائل التي تستعين بها كافة الدول في حل قضاياها الاجتماعية والاقتصادية وتحقيق الرفاهية والتقدم ذلك باعتبارها إحدى الأدوار الرئيسية في إعداد وتنمية القوى البشرية المدربة والقادرة على صنع التقدم وقيادته.

الأمر الذي يستوجب ضرورة توفير العديد من المتطلبات منها وجود إدارة تربوية حديثة واعية قادرة على رؤية الأبعاد الحقيقية للتقدم وعلى أداء أدوار أساسية وتحمل مسئوليات جديدة تتطلبها عملية التحديث والعصرنة. (بهجت، 1993: 208)

فالإدارة بمعناها الواسع "هي الوصول إلى الهدف، باستعمال أحسن الطرق في استغلال القوى البشرية والموارد المتيسرة وبأقل ما يمكن من الجهد والوقت والمال". (الخطيب وآخرون، 2000: 8)

والإدارة عملية إنسانية تستهدف التعاون والتنسيق بين الجهود البشرية بالشكل الذي يمكنها من استغلال ما لديها من إمكانات وما يتوفر لديها من وسائل وتقنيات لتحقيق أهداف

محددة بأقل وقت وكلفة ممكنين وأصبح ينظر إليها وإلى جهود الإداريين وفاعليتهم على أنها من أهم العوامل التي يعزى تقدم المجتمعات أو فشلها إليه، فقد ثبت أن نجاح أي مشروع يتوقف بالدرجة الأولى على نوعية الإدارة التي تسوسه الأمر الذي أدي إلى اعتبار التقدم الإداري معياراً يعتد به للحكم على تقدم الأمم ورقيها. (بهجت، 1993: 208)

وفي المجال التربوي فقد تزايد وتنامى الإحساس بقيمة إدارة المؤسسات التربوية بصفة عامة والتعليمية بصفة خاصة وأهميتها، لما لها من مكانة خاصة في العملية التربوية وما للإدارة من أهمية باعتبارها مسؤولة عن قيادة وتوجيه سير العمل لبلوغ أهدافها المنشودة، وعلى الرغم من أن الإدارة المدرسية من أصغر التشكيلات الإدارية في النظام التربوي إلا أنها من أهمها وأخطرها على الإطلاق، وذلك لأنها التي تتعهد السياسة التعليمية وما تتضمنه من أهداف وغايات بالتنفيذ والتطبيق.

"وقد شهدت الإدارة التربوية بصفة عامة، والإدارة المدرسية بصفة خاصة مجموعة من التغيرات التي اتضحت آثارها في تغير الكثير من مفاهيمها واتساع مجالات العمل فيها، والذي تغير دور مدير المدرسة في ضوئها من مجرد القيام بالواجبات الإدارية الروتينية والمتمثلة في المحافظة على المدرسة وضمان استمرارها إلى قيامه بالإضافة إلى ما سبق بدور قيادي مهم يتجسد في تغيير وتطوير البرامج والأساليب والأنشطة المدرسية". (بهجت، 1993: 209)

وتعتبر الإدارة المدرسية الناجحة حجر الزاوية في العملية التعليمية والتربوية، فهي التي تحدد المعالم وترسم الطرق، وتثير السبيل أمام العاملين في الميدان بمراجعة الأعمال ومتابعة النتائج متابعة هادفة مما يساعد على إعادة النظر في التنظيمات والأنشطة والتشريعات وتعديلها أو إعادة النظر في أساليب التنفيذ التي يمكن عن طريقها تحقيق الأهداف المنشودة. (أحمد،1991: 255)

ونظراً لأهمية الإدارة المدرسية والتي تشكل جزءاً من الإدارة التعليمية على المستويين المركزي والمحلي، ومن هنا كان ضرورياً وجود نوع من التنظيم الإداري المتطور الذي يكون قادراً على إدارة العمليات التعليمية داخل المدرسة وقيادتها، بما يؤدي في النهاية إلى تحقيق أهدافها وأهداف التعليم والتربية التي ينشدها المجتمع، وقد عرف دياب الإدارة المدرسية بأنها: "جميع الجهود والأنشطة والعمليات من تخطيط وتنظيم ومتابعة، ورقابة، والتي يقوم بها المدير مع العاملين معه من مدرسين وإداريين بغرض بناء وإعداد التلميذ من جميع النواحي،عقلياً وأخلاقياً، ووجدانياً، واجتماعياً،وجسمياً، وانفعالياً، لمساعدته على أن يتكيف بنجاح مع المجتمع، ويحافظ على بيئته المحيطة، ويساهم في تقدم مجتمعه". (دياب، 2001: 99)

وهذه الإدارة تعمل على تحقيق الوظائف الأساسية متمثلة في رعاية التلاميذ والحفاظ عليهم، وإتاحة الفرص الكاملة لنموهم وتنظيم سير العمل بالمدرسة، وخدمة البيئة المحيطة بالمدرسة، لن يأتي إلا عن طريق وضوح أهداف المدرسة، في أذهان جميع العاملين فيها ويعتبر هذا من أهم الضمانات الأساسية لنجاح المدرسة في أداء رسالتها، وبالتالي تحقيق أفضل عائد من العملية التعليمية. (أحمد، 1991: 256)

والإدارة المدرسية ليست مدير المدرسة وحده أو من يرأس العمل المدرسي ولكنها عبارة عن جهاز يتألف من مدير المدرسة ومعاونيه من الوكلاء، والمدرسين الأوائل للمواد، والمعلمين ورواد الفصول الإداريين والفنيين،وبذلك كل حسب مسئولياته ومهامه ومتطلبات عمله، حيث يعمل الكل في إدارته بروح من التعاون والمشاورة على نجاح العملية التعليمية. (أبو الوفا وحسين، 2000: 10)

وللقيادة التربوية بمقاييسها وأساليبها تأثيرها المباشر سلباً وإيجاباً في العملية. "ونظراً لأهمية القيادة فقد بدأ اهتمام الفلاسفة والمفكرين في دراسة الأنماط القيادية منذ أقدم العصور، ولم ينقطع الاهتمام بها حتى عصرنا الحديث، هذا العصر الذي أحرز فيه العلماء والباحثون نتائج باهرة". (الخطيب وأبو فرسخ، 1996: 106)

وفي ضوء اهتمام الباحثين والمهتمين بأمور الإدارة التربوية، يصبح التعرف على الأنماط القيادية لمديري المدارس أمراً بالغ الأهمية، على اعتبار أن النمط القيادي يشكل دوراً كبيراً في نجاح أو فشل المؤسسات ككل، والمؤسسات التربوية (المدارس) خاصة "وكون النمط القيادي يلعب الدور الحاسم في التأثير في سلوك المعلمين ورضاهم، وخلق المناخ المدرسي الفعال الذي يؤثر إيجاباً وسلباً على التحصيل الدراسي للتلاميذ، والذي يمثل الهدف الأسمى والأهم في العملية التربوية برمتها". (المفيدي وآل ناجي، 1994: 196)

ويعد النمط القيادي العامل الرئيسي في نجاح المدارس أو فشلها، لما للمدير من دور حاسم في التأثير في سلوك المعلمين، وفي خلق الجو العلمي الفعال الذي يمثل استثماراً فاعلاً في التحصيل العلمي للطلبة، وبالقدر الذي يكون فيه المدير قادراً على القيام بمهماته من تخطيط، وتنظيم، وتوجيه، ورقابة، وتشجيع المعلمين وحفزهم، يكون قادراً على تحقيق أهداف المدرسة أو بخلاف ذلك تتعثر المدرسة ويصعب تحقيق الأهداف التي تتوخاها.

"لقد لاقت دراسة أنماط القيادة التربوية لمديري المدارس اهتماماً بالغاً في الدول المتقدمة، لما لهذه القيادة من أهمية بالغة في تحديد طبيعة المناخ التنظيمي الذي يسود علاقات الأفراد داخل المجتمع المدرسي، فمن القيادات ما يعنى بالأبعاد الإنسانية ومن القيادات ما يعنى

بالأبعاد الوظيفية التي تتصل بمهام العاملين في نطاق الواجبات الرسمية، ومن القيادات ما يزاوج بين الأبعاد الإنسانية والوظيفية في القيادة التربوية". (الهدهود والجبر، 1989: 87)

وتختلف أنماط القيادة التربوية التي يتبعها المديرون، فهناك القيادة الديمقراطية التي تحرص على العلاقات الإنسانية السليمة ومشاركة المعلمين في اتخاذ القرار وتسعى إلى تهيئة المناخ المدرسي لحفز المعلمين لبذل أقصى جهودهم لتحقيق الأهداف المنشودة، وهناك القيادة الأوتوقراطية التي تهتم كثيراً بإنجاز العمل، والاستبداد بالرأي والمركزية في اتخاذ القرار، وإتباع أساليب توجيه الأعمال بواسطة الأوامر، وهناك القيادة الترسلية التي تحرص على إعطاء المعلمين قدراً من الحرية في ممارسة أعمالهم وتترك جميع المسئوليات للمعلمين، فقد تجمع إدارة بين الديمقراطية والأوتوقراطية وهما النمطان الشائعان في الإدارة المدرسية يليها النمط الترسلي.

وهناك علاقة وثيقة بين النمط الإداري السائد في المدرسة وفاعلية العملية التعليمية، فمن البديهي القول أن لمدير المدرسة موقفا هاماً في مؤسسات التعليم الرسمية وذلك جراء وقوعه على رأس تنظيم المدرسة، فمدير المدرسة مسئول بكل ما يتطلبه ذلك من متابعة للمنهاج ومحاولة تطويره وتحسينه، وعن تنمية مهارات المعلمين وقدراتهم، أو معنى آخر تحسين وتطوير عمليات التعليم والتعلم، ونظراً لأهمية الإدارة المدرسية في العملية التعليمية، فهي جديرة بالدراسة والبحث العلمي.

هذا وقد أجريت العديد من الدراسات للكشف عن الأنماط القيادية لمديري المدارس الحكومية ومدارس الوكالة، في محافظات غزة، مثل دراسة (الجوجو، 2000)، ودراسة (العفيفي، 1999) لكن هذه الدراسة ستقوم بدراسة الأنماط الإدارية التي يتبعها مديرو المدارس الحكومية والمدارس الخاصة في محافظات غزة، وكذلك دراسة دور الإدارة المدرسية في تحسين العملية التعليمية في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة في محافظات غزة.

فالتعليم في بلادنا إما أن يكون عاماً ويشمل مدارس حكومية ومدارس تابعة لوكالة الغوث الدولية، وهذه المدارس تشمل الغالبية العظمى من المدارس، وهناك بعض المدارس الخاصة التي تشرف عليها وزارة التربية والتعليم إشرافاً فنياً، وهذه المدارس لا تتلقى مساعدات عامة ولا تخصص لها أموال في ميزانية الدولة، وعادة يتولى أمرها أفراد، أو شركات، أو مؤسسات من القطاع الخاص في المجتمع، أو هيئات دينية، وهذه المدارس تقوم بدور بارز في نشر التعليم العام في محافظات غزة.

ومن الملاحظ أن الكثير من أولياء أمور الطلبة يرغبون بإلحاق أبنائهم بالمدارس الخاصة، ويبررون ذلك حسب زعمهم أن الاهتمام بالتعليم والتعلم، أي بالمديرين والمعلمين والطلبة في المدارس الخاصة أفضل من مثلها في المدارس الحكومية، كما يلاحظ وجود اهتمام متزايد لدى بعض المختصين والمستثمرين في فلسطين، بإنشاء مدارس خاصة تستقطب كفاءات إدارية وتعليمية عالية، مما قد ينعكس على المدارس الحكومية، ويساهم بشكل ما في الإبقاء على المستوى المتدني لتحصيل الطلبة، وحينما يجري البحث في هذه المشكلة، فلا بد من دراسة دور المدير في حلها، أي في رفع مستوى التعليم، رفع مستوى تحصيل الطلبة، بمعنى آخر لابد من معرفة دور المدير في تحقيق كفاية المدرسة وفعاليتها.

وقد شعر الباحث من خلال عمله في إحدى المدارس الخاصة، وكذلك من استطلاع آراء بعض مدرسي المدارس الحكومية، أن الدور الذي تقوم به الإدارة المدرسية في تحسين العملية التعليمية هو دور ضعيف الأداء لأنه يتم التركيز على الأمور الإدارية والمالية، كحضور وغياب الطلبة والمعلمين أو المراسلات الرسمية مع السلطات التعليمية المسئولة، بينما لم يلمس الباحث اهتماماً بالتحسين التربوي والتعليمي، مثل تطوير الأهداف العامة للمدرسة ومتابعة تنفيذ المناهج مع المشرفين التربويين المختصين والمعلمين، وتحسين طرق التدريس، وتوفير الوسائل التعليمية اللازمة لتوضيح الدروس في مختلف التخصصات، وهذا الدور الذي يجب أن تقوم به الإدارة المدرسية أصبح أكثر إلحاحاً عند تطبيق خطة المنهاج الفلسطيني الأول عام 2001/2000م والذي تم البدء به بتأسيس مركز تطوير المناهج برام الله عام 1996م، وهذا مما أوجب على الإدارة المدرسية مهام جسيمة، وعمل على زيادة دور الإدارة المدرسية في تحسين ودعم العملية التعليمية وتوفير الإمكانيات المتاحة بالمدرسة واستثمارها بشكل جيد مثل المختبرات والمكتبة والمعامل والورش وقاعات الحاسوب، والقاعات متعددة الأغراض وغيرها.

لذا ارتأى الباحث القيام بدراسة لوصف ذلك الواقع وتقييمه، فجاءت هذه الدراسة لتقدم التفسيرات الموضوعية لواقع دور الإدارة المدرسية في تحسين العملية التعليمية، ومن ثم ترسم خطوطاً جديدة لها بما يتناسب والتطورات المعاصرة في هذا المجال، وذلك أملاً من الباحث في أن تساعد هذه الدراسة القائمين على العملية التربوية والتعليمية في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة وإدارتها والاستفادة من نتائجها، في مجال تطوير هذه الإدارة بما يلاءم التطورات المعاصرة في هذا المجال للارتقاء بالعملية التربوية والتعليمية وإدارتها لتحقيق أمل شعبنا الفلسطيني في الرقي والتقدم.

مشكلة الدراسة:

تعتبر الإدارة المدرسية من أهم التنظيمات الإدارية في الإدارة التعليمية، لأنها الأداة المنفذة والمباشرة للموقف التعليمي، ونظراً لأهمية دور مدير المدرسة ومهامه في تفعيل عمليتي التعليم والتعلم، تظهر الحاجة لإجراء مثل هذه الدراسة.

وفي ضوء ما سبق تتحدد أسئلة الدراسة فيما يلي:

1- ما الأنماط الإدارية السائدة لدى مديري المدارس الحكومية والمدارس الخاصة في محافظات غزة من وجهة نظر معلمي هذه المدارس؟.
2- هل هناك اختلاف في الأنماط الإدارية لمديري المدارس الحكومية والمدارس الخاصة في محافظات غزة من وجهة نظر معلمي هذه المدارس يعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس - المنطقة التعليمية - سنوات الخدمة - نوع المدارس)؟.
3- هل تختلف درجة مساهمة الإدارة المدرسية في تحسين العملية التعليمية في المدارس الحكومية عنها في المدارس الخاصة في محافظات غزة من وجهة نظر معلمي هذه المدارس؟.

فرضيات الدراسة:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في تقدير المعلمين للأنماط الإدارية السائدة لمديري المدارس الحكومية والمدارس الخاصة في محافظات غزة تعزى لمتغير الجنس (معلمين - معلمات).
2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في تقدير المعلمين للأنماط الإدارية السائدة لمديري المدارس الحكومية والمدارس الخاصة في محافظات غزة تعزى لمتغير المنطقة التعليمية (مديرية تعليم غزة – مديريت تعليم خانيونس).
3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في تقدير المعلمين للأنماط الإدارية السائدة لمديري المدارس الحكومية والمدارس الخاصة في محافظات غزة تعزى لمتغير سنوات الخدمة.
4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في تقدير المعلمين للأنماط الإدارية السائدة لمديري المدارس الحكومية والمدارس الخاصة في محافظات غزة تعزى لمتغير نوع المدارس (حكومية - خاصة).

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى ما يلي:

1- التعرف إلى واقع الإدارة المدرسية في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة في محافظات غزة.

2- التعرف إلى أنماط الإدارة المدرسية في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة في محافظات غزة.

3- التعرف إلى مدى مساهمة الإدارة المدرسية في نجاح العملية التعليمية في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة في محافظات غزة.

4- إبراز دور التعليم الخاص في المساهمة في نشر التعليم في محافظات غزة من خلال الإطار النظري.

أهمية الدراسة:

1- تكتسب هذه الدراسة أهميتها لأنها الوحيدة في حدود علم الباحث التي تجري مقارنة بين الإدارة المدرسية في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة في محافظات غزة.

2- قد يستفيد منها مديري المدارس الحكومية والمدارس الخاصة في تعديل الأنماط الإدارية لديهم.

3- تساعد هذه الدراسة المخططين للتعليم في هذه المدارس على تحديد الدورات التدريبية المختلفة للمديرين لاكتساب المهارات الإدارية والفنية لمدير المدرسة.

4- قد تستفيد الإدارة المدرسية في المدارس الخاصة من خبرات الإدارة المدرسية في المدارس الحكومية، وكذلك قد تستفيد الإدارة المدرسية في المدارس الحكومية من خبرات الإدارة المدرسية في المدارس الخاصة.

مصطلحات الدراسة:

- **الإدارة المدرسية:**

هناك تعريفات كثيرة للإدارة المدرسية منها:

هي ذلك الكل المنظم الذي تتفاعل أجزاؤه داخل المدرسة وخارجها تفاعلاً إيجابياً وفق سياسة عامة وفلسفة تربوية تضعها الدولة، ورغبة في إعداد الناشئين بما يتفق مع أهداف المجتمع والصالح العام. (أبو الوفا وحسين، 2000: 9)

ويعرفها الفقي بأنها: "عبارة عن مجموعة من العمليات التي يقوم بها أكثر من فرد بطريقة المشاركة والتعاون والفهم المتبادل، وهي جهاز يتألف من مدير مدرسة ومن نائبه أو معاونيه (الوكلاء) والأساتذة الأوائل والأساتذة الرواد والموجهين والإداريين، أي كل من يعمل في النواحي الفنية والإدارية وكل فرد في هذا الجهاز يعمل في حدود إمكانياته على أداء الخدمات التي تساعد على تحسين العملية التربوية والتعليمية وتحقيق الأهداف الاجتماعية العامة، كما يعمل في دائرته في روح من التعاون والمشاركة على أساس العلاقات الإنسانية الصحيحة". (الفقي، 1994: 23)

وسيتبنى الباحث في هذه الدراسة تعريف دياب الذي يعرفها بانها:" جميع الجهود والأنشطة والعمليات من)تخطيط، وتنظيم، ومتابعة وتوجيه، ورقابة) والتي يقوم بها المدير مع العاملين معه من مدرسين وإداريين بغرض بناء وإعداد التلميذ من جميع النواحي (عقلياً، وأخلاقياً، واجتماعياً، وجدانياً، وجسمياً) لمساعدته على أن يتكيف بنجاح مع المجتمع، ويحافظ على بيئته المحيطة، ويساهم في تقدم مجتمعه) ."دياب، 2001: 99)

- **المدارس الحكومية:**

هي المدارس التابعة للإشراف المباشر إدارياً وفنياً لوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. (الإدارة العامة للتخطيط التربوي، 2004: 2)

- **المدارس الخاصة**:

أي مؤسسة تعليمية أهلية أو أجنبية غير حكومية مرخصة من وزارة التربية والتعليم العالي، يؤسسها أو يديرها أو ينفق عليها فرداً أو أفراد أو جمعيات أو هيئات فلسطينية أو أجنبية وتقوم بتدريس المنهاج المدرسي المتبع في المدارس الحكومية. (الإدارة العامة للتخطيط التربوي، 2004: 2)

حدود الدراسة:

ستجرى الدراسة في الحدود التالية:

1- **الحد المكاني**: أجريت هذه الدراسة في محافظات غزة حسب المناطق التعليمية وتشمل ما يلي: (مديرية تعليم غزة، مديرية تعليم خانيونس) وقد تم استبعاد مديرية تعليم شمال غزة، ومديرية تعليم رفح، لقلة وجود المدارس الخاصة فيها.

2- **الحد الزماني**: طبقت هذه الدراسة في العام الدراسي 2004/ 2005م.

3- **الحد المؤسساتي**: أجريت هذه الدراسة على جميع المدارس الخاصة التابعة لمديرية تعليم غزة ومديرية تعليم خانيونس، وعددها (20) مدرسة حسب إحصائية الإدارة العامة للتخطيط التربوي في غزة للعام 2004/ 2005م، وعينة عشوائية من المدارس الحكومية بواقع 20 مدرسة من المدارس التابعة لمديرية تعليم غزة ومديرية تعليم خانيونس.

4- **الحد الموضوعي**: اقتصرت الدراسة على تحديد الأنماط الإدارية السائدة في هذه المدارس، ودرجة مساهمة الإدارة المدرسية في تحسين العملية التعليمية من خلال استطلاع آراء معلمي هذه المدارس.

5- **حدود المتغيرات**: اقتصرت الدراسة على دراستها للنمط الإداري على متغيرات (الجنس، المناطق التعليمية، نوع المدارس، سنوات الخدمة)، ودرجة مساهمة الإدارة المدرسية في تحسين العملية التعليمية على متغير نوع المدارس.

الفصل الثاني

الإطار النظري (خلفية الدراسة)

- نشأة الإدارة التربوية وتطورها.
- أهداف الإدارة المدرسية.
- أنماط الإدارة المدرسية.
- الإدارة في الإسلام.
- مهارات مدير المدرسة وواجباته الإدارية والفنية.
- الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية في محافظات غزة نبذة تاريخية.
- المدارس الخاصة نبذة تاريخية.
- المدارس الخاصة في محافظات غزة.

الفصل الثاني
الإطار النظري

تمهيد:

الإنسان كائن حي اجتماعي لا يستطيع العيش منفرداً ولا يستطيع الاستغناء عن جهود الآخرين من أجل تسهيل أموره الحياتية، وكانت حاجته للآخرين سهلة ومبسطة وغير معقدة، وكلما ازدادت الحياة تعقداً وتحضراً تصبح حاجة الإنسان أكثر إلى الآخرين، والإدارة وسيلة مهمة لتنظيم الجهود الجماعية، ومن هنا كانت حاجة الإنسان للإدارة، وأصبحت ضرورية للفرد والجماعة، فالفرد بحاجة للإدارة لتنظيم وتسيير أموره وأمور أسرته، والمؤسسة، أي مؤسسة بحاجة للإدارة من أجل تنظيم أمورها وتنظيم تفاعل مدخلاتها المختلفة.

إن العمل التربوي من أهم المجالات في حياة الإنسان، وهذا العمل يحتاج المؤسسة لتنفيذه وتحقيق أهدافه، ونجاح هذه المؤسسة منوط بالإدارة التي تسوسها.

والإدارة المدرسية على الرغم من أنها من أصغر التشكيلات في الإدارة التربوية، إلا أنها تعتبر أخطرها وأهمها، لأنها الأداة المنفذة للعملية التعليمية، والإدارة المدرسية تتعلق بالإدارة العامة من حيث معناها وأسلوب عملها بشكل كبير، كما وأن الإدارة المدرسية تعتبر الآن علماً قائماً بذاته.

وسيحاول الباحث في هذا الفصل إلقاء الضوء على الإدارة التربوية والإدارة المدرسية، نشأتها وتطورها، وأهدافها، وأنماطها الإدارية.

نشأة الإدارة التربوية وتطورها:

نشأة الإدارة وتطورها:

عرفت الإنسانية منذ بدايتها ألواناً مختلفة من الإدارة، وكان في تاريخ البشرية كثيرون أداروا قومهم وشعوبهم، ونظموا مؤسساتهم الاجتماعية والسياسية بشكل ناجح وفعال، يقول في ذلك جورج كلود " إن تاريخ الفكر الإداري مرتبط بالتاريخ البشري ارتباط الفرع بالأصل، إلا أن الناس في القديم -وإن كان فيهم مديرون- لم يكتبوا عن الإدارة، بل كانوا يمارسونها عملياً، فعرفوا القيادة والتنظيم واتخاذ القرار والتوظيف، ولم تصل الإدارة كعلم له نظرياته، ومفاهيمه، ومبادؤه، وفن ذي مهارات وقيم كما هي عليه الآن إلا بعد جهود وخبرات بشرية متراكمة أسهم

بها الأنبياء والمرسلون عليهم السلام والحضارات القديمة، فقد عرف لدى الأقدمين التخطيط وتقسيم الأعمال وتنظيمها، ووضع الأنظمة واللوائح والقوانين، والرقابة، والتنفيذ، والتسلسل الإداري، والتفويض، والحفز، وغير ذلك. (عابدين، 2001: 21-22)

والإدارة –كعلم- له أصوله وأسسه ومبادئه شيئ حديث من مواليد القرن العشرين، ونستطيع أن نقول إن أول من تصدى لدراسة الإدارة بشكل علمي هو"فريدريك تايلور" وقد تأثرت الإدارة في العالم بأفكاره. (مصطفى، 2002: 21)

وقد ركز تايلور على كفاءة الأداء والجهد الإنساني الجسمي المبذول وتخفيف ثمن وحدة الانتاج، وانعكس هذا المفهوم على الإدارات المختلفة ومنها إدارة التربية التي اتخذت لنفسها إطاراً مشابهاً، فآلة المصنع هم الطلاب، ونظام العمل هو العملية التربوية، وكمية الانتاج هم الخريجون، ولكن هذه النظرية لم تمتد طويلاً لأنها أهملت حاجات الأفراد النفسية والاجتماعية واعتبرت العاملين كالآلات.

وظهرت بعد ذلك مفاهيم إدارة العلاقات الإنسانية على يد ألتون مايو (Elton May) والتي تهدف إلى التوفيق بين إشباع حاجات الفرد الإنسانية وبين تحقيق أهداف المنظمة، وهذا النوع من الإدارة واجه أيضاً النقد لأنه يمكن استغلال العلاقات الإنسانية على حساب الإنتاج.

وفي أواخر الخمسينات ظهرت نظرية النظم التي تأثرت بالعلوم التطبيقية وتكنولوجيا المعلومات، حيث تمتاز هذه النظرية بالشمولية للمؤسسات مهما كانت صغيرة أو كبيرة مع وجود علاقات ونشاطات متشابكة بين المنظمات تحقق هدف التنظيم الكلي، وظهرت نظريات وأساليب إدارية أخرى عديدة نجحت في مجال عملها كأسلوب بيرت ودلفاي اللذين أُستخدما بعد الحرب العالمية الثانية لدى الجيش الأمريكي في مجال العلوم السلوكية. (نشوان، 2001: 56)

مفهوم الإدارة:

إن كلمة إدارة Administration في أصلها تتكون من "Ad" وتعني To والثانية Minstration وأصلها اللاتيني ومعناها serve والكلمة بجموعها، تعني الخدمة على أساس أن من يعمل في الإدارة يقوم بخدمة الآخرين.

إن مشكلة تعريف الإدارة تثير نقاشاً بين الكتاب فهناك من يفضل إعطاء تعريف اشتراطي مؤكداً على المعاني التقليدية التي أعطيت للإدارة العامة، ومن رواد هذا الاتجاه ليوناردوايت L.White حيث يقول أنها " جميع العمليات التي تستهدف تنفيذ السياسة العامة"، بينما أكد فريق ثاني على المعاني اللغوية واللفظية، أما الفريق الثالث فهو يؤثر الاستعانة بالتشبيه

والتمثيل لتعريف الإدارة ومنهم هربرت سيمون H.simon حيث عرف الإدارة عن طريق تشبيهها بعملية دحرجة الحجر التي يشارك بها شخصان أو أكثر لتحويلها من مكان لآخر، فاتفاق الأشخاص يعكس الجانب التنظيمي لهذه العملية، بينما يعكس تحديد اتجاه الدحرجة الهدف العام. (الإبراهيم، 2002: 27)

هناك تعريفات كثيرة للإدارة،لكن سيقوم الباحث بذكر التعاريف التي توصل إليها الذين كتبوا في الإدارة التربوية والمدرسية في البيئات العربية ومنها:

- تعريف **العجمي** فقد عرفها بقوله: "هي جملة الوظائف أو العمليات (من تخطيط وتنظيم، ومتابعة وتوجيه، ورقابة) التي يقوم بها المدير بغرض تحقيق أهداف المنظمة بأفضل نتيجة ممكنة". (العجمي، 2000: 29)
- وعرفها **الإبراهيم** بقوله: "هي العملية المتكاملة التي يتم فيها استثمار الجهود الجماعية لتحقيق هدف مخطط له يساهم في تقدم المجتمع وتطوره". (الإبراهيم، 2002: 29)
- وعرفها **نشوان** بقوله: "هي عملية علمية مستمرة وشاملة، لتطوير المنظمات الإدارية من خلال حدوث تفاعلات إيجابية واستخدام عمليات وأدوات وأساليب ملائمة واستثمار الإمكانات المتاحة، لتحقيق الأهداف والسياسات بكفاءة وفاعلية بأقل جهد ووقت وكلفة". (نشوان، 2001: 21)
- وعرفها **الأغا** بقوله: "أنها مجموعة من العمليات المتداخلة التي تسعى إلى تحقيق أهداف محددة مرتبطة بدستور الدولة وسياسات السلطة السياسية". (الأغا والأغا، 1996: 16)
- وعرفها **عابدين** بقوله: "أنها عملية تتضمن تنظيم الموارد البشرية والمادية، والاستخدام الأمثل لها بأعلى كفاءة وأقل كلفة ممكنة من أجل تحقيق هدف أو بضعة أهداف مشتركة،من خلال مجموعة عمليات إدارية مشتركة هي: التخطيط، والتنظيم، والتوجيه، والرقابة، والتقويم". (عابدين، 2001: 21)

ومن خلال التعريفات السابقة يضع الباحث تعريف إجرائي للإدارة فيعرفها بأنها"عملية علمية إنسانية شاملة مستمرة،يقوم بها مجموعة من الأشخاص تربطهم علاقات إنسانية جيدة،فيتم من خلالها الاستخدام الأمثل للموارد البشرية والمادية المتاحة، لتحقيق الأهداف المحددة مسبقاً، والتي تؤدي إلى تطور المجتمع ورقيه.

مفهوم الإدارة التربوية:

الإدارة التربوية هي تطبيق للإدارة العامة في المجال التربوي، وقد أصبحت علماً مستقلاً له كيانه المميز، ولقد تطورت الإدارة التربوية نتيجة للبحوث والدراسات في مجال العلوم الإنسانية وتأثرت بالأنظمة الاجتماعية والسياسية، والفلسفة السائدة في المجتمع، فالتربية والتعليم في أي مجتمع هو في الواقع نتاج لنوع الفلسفة السائدة في ذلك المجتمع، فتحديد مسارات المجتمع واتجاهاته الفكرية والاقتصادية وأصوله التاريخية والثقافية تحدد وتبلور أهدافه التربوية ومن ثم منطلقاته التعليمية. (نشوان، 2001: 58)

ولم يعد عمل المدير مقتصراً على تنفيذ ما يعهد إليه من تعليمات، وينحصر داخل جدران المدرسة، أصبح يتركز على التلميذ، وما يحيط بالعملية التربوية بمفهومها الشامل من ظروف وإمكانات، تساعد الطالب على النمو الشامل والمتكامل -صحياً وعقلياً وانفعالياً واجتماعياً- وامتد عمل المدير ليشمل المجتمع المحلي الذي يعيش فيه، باعتبار أن من واجب المدرسة أن تتعرف على احتياجات هذا المجتمع وتحللها، ومن ثم تعمل على تلبيتها". (الدويك وآخرون، 1998: 12-13)

وهناك تعريفات مختلفة للإدارة التربوية نذكر منها ما يلي:

- عرفها **عطوي** بقوله: "مجموع العمليات والإجراءات المصممة وفق تنظيم معين، للاتجاه بالطاقات والإمكانيات البشرية والمادية نحو أهداف موضوعة وتعمل على تحقيقها في إطار النظام التربوي الشامل وعلاقاته بالمجتمع". (عطوي، 2001: 11)
- وعرفها **عابدين** بقوله: "إن الإدارة التربوية بمفهومها الحديث وسيلة وليست غاية، وهي مجموعة عمليات متشابكة، وشاملة لكل النظام التربوي في المجتمع في جهاز التربية والتعليم الرسمي (الوزارة)، وما يضعه من سياسة تربوية وأنظمة، وما يحدده من مناهج وخدمات ومراحل تعليمية،وتعنى الإدارة التربوية بتنظيم العناصر البشرية (المعلمين والموظفين والطلبة وأولياء الأمور)، وتنظيم العناصر المادية (الأبنية والتجهيزات والأثاث والأدوات والأنظمة والتشريعات)، وتنظيم الأفكار والقيم والاتجاهات والمناهج والمقررات الدراسية والأنشطة)، ويؤكد المفهوم الحديث لها على التعاون والعمل الجماعي، وعلى ترابط مقومات العملية التربوية مع بعضها بعضاً). (عابدين، 2001: 52)

- ويعرّف **الدويك وآخرون** الإدارة التربوية بأنها: "الطريقة التي يدار بها التعليم في مجتمع ما،وفقاً لأيديولوجية ذلك المجتمع،وأوضاعه،والاتجاهات الفكرية والتربوية السائدة فيه، ليصل إلى أهدافه، بتنفيذ السياسة المرسومة له ليحقق هذا التعليم أهدافه من خلال كل نشاط منظم مقصود وهادف يحقق الأهداف التربوية المنشودة من المدرسة". (الدويك وآخرون، 1998: 139)
- ويعرف **الأغا** الإدارة التربوية بأنها: "مجموعة من العمليات المتداخلة، تسعى إلى تحقيق أهداف محددة مرتبطة بدستور الدولة وسياسات السلطة السياسية". (الأغا والأغا، 1996: 16)
- ويعرفها **العرفي** بأنها: "القيادة المسئولة عن وضع السياسة التربوية للقطر في ضوء الفلسفتين الاجتماعية والتربوية السائدتين، وفي ضوء توجيهات القيادة السياسية، والعمل على تنفيذ تلك السياسة لتحقيق الأهداف التربوية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية للمجتمع من خلال أجهزتها الإدارية في المناطق التعليمية المختلفة". (العرفي، 1996: 27)
- وعرفها **العمايرة** بقوله: "أنها مجموعة من الإجراءات التي يتبناها المجتمع لتنظيم العمليات التربوية والمؤسسات والأفراد المتصلين بها، بقصد تحقيق الأهداف التربوية التي تعكس فلسفة المجتمع وتطلعاته، بقصد التطوير النوعي والكمي في العمليات والمؤسسات والأفراد". (العمايرة، 2001: 18)

وبالنظر إلى التعريفات السابقة نجدها وإن اختلفت صيغتها إلا أنها تركز على أن الإدارة التربوية عملية منظمة وقيادة رشيدة تقوم على وضع سياسات وأهداف التربية المستوحاة من فلسفة المجتمع.

هذا وسيقوم الباحث بتعريف الإدارة التربوية بما يتلاءم مع المجتمع الفلسطيني فيعرفها بقوله: إنها "مجموعة من العمليات المنظمة والمتسقة القائمة على أساس علمي، وعلى أساس من العمل التشاركي التعاوني المتمثل في قيادة رشيدة تضع السياسة التعليمية والأهداف العامة المستمدة من فلسفة المجتمع الفلسطيني والتحديات التي تواجهه وتطلعاته وآماله، لكي تعمل على رقيه وتقدمه".

مفهوم الإدارة المدرسية وتطورها:

يعتبر ميدان الإدارة المدرسية من ميادين الدراسات الحديثة وليدة القرن العشرين، وإن كانت الممارسات الفعلية لها، قد بدأت منذ عصر ما قبل التاريخ، يوم أن كان الإنسان يعيش معيشة بدائية، فكانت تربيته تدور حول هدفين رئيسيين هما (لقمة العيش)، (توفير الأمن)، وكانت فلسفة التربية تحددها الأب والأم باعتبارهما المدرسين، والأبناء هم التلاميذ، وحجرات الدراسة هي تلك الطبيعة الواسعة التي يعيشون فيها، ومناهج التعليم هي مواقف الحياة التي تمارسها الأسرة ليل نهار، وأسلوب التقويم هو كيف يقابل التلميذ الظروف والعوامل البيئية ويتغلب عليها، وينجح في حياته، وهكذا كان الأب والأم يمثلان أول مدرسين عرفهما التاريخ، وأول مديرين في (الإدارة المدرسية)، والتي وجدت على هذه الأرض فقد كانا المخططين والمنفذين والممارسين والمشرفين على كل ما يتصل بتربية الصغار. (عبود، 1979: 2)

وتعتبر الإدارة المدرسية وسيلة مهمة لتنظيم الجهود الجماعية في المدرسة من أجل تنمية التلميذ تنمية شاملة متكاملة ومتوازنة وفقاً لقدراته واستعداداته وظروف البيئة التي يعيش فيها، كما يحتاجها المعلم لتسيير أموره وأمور مدرسته ومن هنا أصبحت الإدارة المدرسية ذات أهمية بالغة بالنسبة للتلميذ وللمعلم وغيرهم ممن يعملون في المدرسة بل ولأولياء أمور التلاميذ والبيئة المحلية، كما تحتاجها المدرسة لتسيير أمورها التعليمية، وقد أصبح حسن الإدارة وكفاءتها من الخصائص المهمة التي تمتاز بها المدرسة الحديثة عن المدرسة التقليدية، إن الإدارة المدرسية لم تعد مجرد تسيير شئون المدرسة سيراً روتينياً ولم يعد هدف مدير المدرسة المحافظة على النظام في مدرسته، بل أصبح محور العمل في هذه الإدارة يدور حول التلميذ، وحول توفير كل الظروف والإمكانيات التي تساعد على توجيه نموه العقلي، والبدني والروحي، والتي تعمل على تحسين العملية التربوية لتحقيق هذا النمو، كما أصبح يدور حول تحقيق الأهداف والأغراض التربوية والاجتماعية حجر الأساس في الإدارة المدرسية. (محمد، 2004: 22)

هذا وقد استعرض الباحث مفهوم الإدارة العامة والإدارة التربوية للوصول إلى فهم الإدارة المدرسية، التي تشكل جزءاً من الإدارة التعليمية والتربوية، وإذ أن صلتها بها صلة الخاص بالعام، وهناك تعريفات كثيرة وضعها الباحثون للإدارة المدرسية فمنهم من ركز على الجانب المادي ومنهم ركز على الجانب البشري ومنهم من جمع بينهما، كما وأن المفهوم قد تطور بتطور العملية التعليمية، ونظراً لأهمية الإدارة المدرسية وموقعها الحساس في العملية التعليمة، فإن الباحث سيقوم بعرض عدة تعريفات للإدارة المدرسية كما يلي:

- عرفها **(جوردن)** بأنها: "جملة الجهود المبذولة في الطرق المختلفة التي يتم من خلالها توجيه الموارد البشرية والمادية لإنجاز أهداف المجتمع التعليمية".

- عرفها **أحمد** بقوله: "هي ذلك الكل المنظم الذي يتفاعل بإيجابية داخل المدرسة وخارجها وفقاً لسياسة عامة، وفلسفة تربوية تضعها الدولة، رغبة في إعداد الناشئين بما يتفق وأهداف المجتمع والصالح العام للدولة". (أحمد، 1999: 5)
- عرفها **مصطفى** بقوله: "هي مجموعة عمليات وظيفية تمارس، بغرض تنفيذ مهام مدرسية بواسطة آخرين، عن طريق تخطيط وتنظيم وتنسيق ورقابة مجهوداتهم وتقويمها، وتؤدى هذه الوظيفة من خلال التأثير في سلوك الأفراد وتحقق أهداف المدرسة". (مصطفى، 2002: 38)
- عرفها **نشوان** بأنها: "الكيفية التي تدار بها المدرسة في مجتمع وفقاً لأيديولوجيته وظروفه السياسية والاقتصادية والاجتماعية والجغرافية وغيرها من القوى الثقافية لتحقيق أهدافها وذلك في إطار مناخ تتوافر فيه علاقة إنسانية سليمة، والمفاهيم والأدوات والأساليب العصرية في التربية والإدارة للحصول على أفضل النتائج بأقل جهد وأدنى كلفة وفي أقصر وقت ممكن". (نشوان، 1992: 59)
- عرفها **الإبراهيم** بقوله: "هي عبارة عن هيئة يرأسها مدير تسعى إلى تحسين عملية التعلم والتعليم وتوجهها وفق ما تتطلبه مصلحة المجتمع ". (الإبراهيم، 2002: 141)
- عرفها **الدويك وآخرون** بأنها: "مجموعة من العمليات المتكاملة والخطط التي يشرف على ممارستها مدير معد إعداداً خاصاً وذو مهارات متميزة تتناسب ومتطلبات العمليات اللازمة لبلوغ الأهداف المدرسية المحددة ". (الدويك وآخرون، 1998: 182)

وبالنظر إلى التعريفات السابقة نجد أنها تركز على تحقيق الأهداف التي يصبو إليها المجتمع ولكن هذه التعريفات تغفل دور التلميذ في التفاعل مع بيئته المحيطة وتكيفه معها، والعمل على المحافظة عليها، كما وأن التعريفات السابقة لم تبرز دور المعلمين في إدارة المدرسة، لذلك فإن الباحث سيتبنى تعريف دياب للإدارة المدرسية لأنه تعريف شامل ومناسب للدراسة الحالية، حيث إنه يعرفها بقوله:"هي جميع الجهود والأنشطة والعمليات من (تخطيط، وتنظيم، ومتابعة وتوجيه، ورقابة) والتي يقوم بها المدير مع العاملين معه من مدرسين وإداريين بغرض بناء وإعداد التلميذ من جميع النواحي (عقلياً، وأخلاقياً، واجتماعياً، وجدانياً، وجسمياً) لمساعدته على أن يتكيف بنجاح مع المجتمع، ويحافظ على بيئته المحيطة، ويساهم في تقدم مجتمعه". (دياب، 2001: 99)

الفرق بين الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية:

هناك خلط شائع بين مفهومي الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية، عند كثير من الناس، ويمكن معرفة الفرق في أن الإدارة المدرسية هي الوحدة القائمة بتنفيذ السياسة التعليمية عملياً في المدارس بمختلف مستوياتها بينما تختص الإدارة التعليمية برسم هذه السياسة، ووضع خططها، والعلاقة بين الإدارتين التعليمية والمدرسية هي علاقة الكل بالجزء، ويعني هذا أن الإدارة المدرسية تعبر جزءاً تنفيذياً من الإدارة التعليمية، وتقوم الإدارة التعليمية بتقديم المساعدات والحاجات المادية والبشرية وغيرها للمدارس، والإشراف والرقابة عليها إدارياً وفنياً وكذلك تقييم فعاليتها. (الفقي، 1994: 19)

والإدارة التعليمية يرأسها وزير التعليم ومهمته تنسيق سياسة التربية والتعليم مع السياسة العامة للدولة، والإشراف على تنفيذ السياسة القومية للتعليم بطريقة مباشرة من خلال أجهزته الإشرافية والقيادات الإدارية والهيئات الفنية التابعة لها. (أحمد، 1991: 7)

كما أنها ذات سياسة مستمدة من الجو العام الذي تعيش فيه، كما أنها ذات طابع لايمكن عزله عن الطابع السائد في الدولة. (الأغا، 1996: 21)

أما الإدارة المدرسية فيقوم على رأسها مدير المدرسة، ومسئوليته هي توجيه المدرسة نحو أداء رسالتها، وتنفيذ اللوائح والقوانين التعليمية التي تصدر عن الوزارة ويتعاون مع وكيل المدرسة والمعلمون وغيرهم من العاملين في المدرسة، ومدير المدرسة ليس مطلق اليدين في مدرسته، وإنما هو مقيد بالإدارة التعليمية التي يخضع ويتصرف وفق ما تراه. (عابدين، 2001: 59)

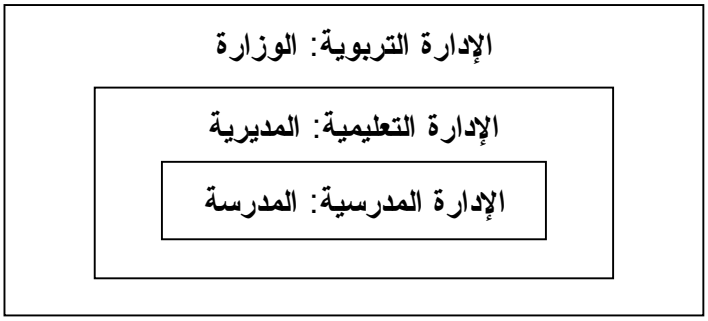
ويرى عبدالغني عبود أن "الإدارة المدرسية تعتبر هي القائمة بتنفيذ السياسة التعليمة فعلاً، بينما إدارة التربية مختصة برسم تلك السياسة، وبمساعدة الإدارة المدرسية مالياً وفنياً في تنفيذها، وبالإشراف عليها لضمان سلامة التنفيذ". (عبود، 1979: 79)

العلاقة بين الإدارة التربوية والإدارة التعليمية والإدارة المدرسية:

يمكن توضيح العلاقة بين أنواع الإدارات الثلاث من خلال الشكل التالي:

شكل رقم (1)

العلاقة بين الإدارة التربوية والإدارة التعليمية والإدارة المدرسية



إن وحدة الإدارة التربوية هي النظام التربوي بشكل عام وتمثلها الدائرة السياسية المسئولة عن التعليم والمعروفة بوزارة التربية والتعليم، من خلال رسم السياسة التربوية بما ينسجم مع السياسة العامة للدولة أو النظام السياسي القائم، وسن التشريعات والقوانين التربوية، وتخطيط التعليم، وتحديد الميزانيات، وتلي الإدارة التربوية في المسئولية والتخطيط والإشراف الإدارة التعليمية المسئولة عن أجهزة التعليم في الدولة، والتي تتوزع على مستوى المحافظات والأقاليم الفرعية في الدولة، والإدارة التعليمية هي حلقة الوصل بين السياسات العامة والتخطيط وبين الميدان من تعليم، وإدارة مدارس، وإشراف على المعلمين، أما الإدارة المدرسية فهي الحلقة المسئولة عن تنظيم المدرسة وفعاليتها من تعليم وأنشطة، وعن تنفيذ الخطط والبرامج وفقاً للسياسات المرسومة واللوائح والتعليمات. (عابدين، 2001: 60)

أهداف الإدارة المدرسية:

لقد تغيرت النظرة الوظيفية للإدارة المدرسية والأهداف التي ترمي إلى تحقيقها من وظيفة المحافظة على تطبيق النظام بما فيه من لوائح وتعميمات وقرارات يضمن سير العملية التعليمية وفق الجداول المحددة، إلى المفهوم الحديث الذي يجعل من التلميذ محور العملية التعليمية، ومن ثم فإن المدرسة تسخر كل إمكانياتها وطاقاتها من أجل توفير المناخ المدرسي المناسب والبيئة الدراسية التي تساعد التلميذ على التزود بالعلم والثقافة والتشرب بالعادات والقيم التي تعكس طبيعة المجتمع الذي يعيش فيه، فضلاً عن فلسفته وخصوصيته حتى يصبح عضواً نافعاً وفاعلاً ومنتجاً. (الأغبري، 2000: 36)

وأهداف الإدارة المدرسية تتأثر بعدة عوامل، فهي تختلف من مرحلة لأخرى ومن مجتمع لآخر، ومن بين العوامل التي تؤثر على نمط وطبيعة أهداف الإدارة المدرسية: حجم المدرسة ونوعية المرحلة التعليمية، ونوعية العاملين ومؤهلاتهم الشخصية وسماتهم وطبيعة البيئة الجغرافية (ساحلية، بدوية، ريفية)، ونوعية الإدارات التعليمية (مركزية أو لامركزية) وشخصية مدير المدرسة وسماته.

هناك عدة تصنيفات لأهداف الإدارة المدرسية، ومن بينها التصنيف التالي الذي يقسم الأهداف إلى أربع مجموعات هي:

أولاً: مجموعة الأهداف الثقافية والتربوية

وتتمثل في الاهتمام بتنمية قدرات التلميذ بتزويده بالمعلومات والأفكار والخبرات المناسبة لسنه وقدراته، والتشجيع على التأمل والتفكير والابتكار.

ثانياً: مجموعة الأهداف الاجتماعية

وتتمثل في تعريف التلميذ بدوره نحو مجتمعه وأفراد أسرته، وتشجيعه على إقامة علاقات اجتماعية سليمة بينه وبين الآخرين من أجل التعاون البناء لتحقيق أهداف المجتمع.

ثالثاً: مجموعة الأهداف الدينية والأخلاقية

وتتمثل في التأكد من فهم التلميذ للعقيدة الإسلامية فهماً سليماً مع الاهتمام بغرس القيم والأخلاق والآداب الإسلامية في شخصية التلميذ، وبذلك يكتسب هذا التلميذ الخلق القرآني ويكون عضواً نافعاً لنفسه وأسرته والمجتمع الإسلامي.

رابعاً: مجموعة الأهداف الاقتصادية

وتتمثل في تعريف التلميذ بمصادر الثروة الطبيعية في مجتمعه وكيفية المحافظة عليها وتنميتها من أجل تطور المجتمع وتقدمه في ضوء الامكانات المتاحة ومشكلات المجتمع المختلفة. (العجمي، 2000: 30-31)

ويلخص الأغبري أهداف الإدارة المدرسية في النقاط الآتية:

1- توفير الظروف والإمكانيات التي تساعد على نمو التلاميذ بشكل متوازن ومتكامل: عقلياً وجسمياً، وروحياً، واجتماعياً، ونفسياً.
2- تحقيق الأغراض الاجتماعية التي يدين بها المجتمع ويحرص على نشرها وتحقيقها من أجل تحقيق التكيف والتوافق الاجتماعيين.

3- توجيه المتعلم ومساعدته في اختيار الخبرات التي تساعد على نموه الشخصي وتؤدي إلى نفعه، أخذاً بالاعتبار أهمية المتعلم كفرد وأهمية الفروق الفردية والاستعدادات والقدرات الخاصة، ومساعدته في حل مشكلاته وإعداده لمسؤولياته.
4- المساهمة في دراسة المجتمع، وحل مشكلاته، وتحقيق أهدافه.
5- تربية وتشجيع التلاميذ على التفكير الإبداعي، وتقوية كل ميل إلى الابتكار والتجديد، وتنمية روح الجرأة والثقة بالنفس لديهم.
6- إعداد التلاميذ لفهم الحياة الماضية والحاضرة والاستعداد لمواجهة المستقبل.
7- الكشف عن التلاميذ الموهوبين ورعايتهم. (الأغبري، 2002: 36-37)

ومن جهة أخرى فقد لخص العمايرة أهداف الإدارة المدرسية في أربع نقاط رئيسية هي:
1- دراسة المجتمع ومشكلاته وأهدافه وأمانيه، والعمل على حل مشكلاته وتحقيق أهدافه.
2- العمل على تزويد المتعلم – باعتباره محور العملية التعليمية التعلمية بخبرات- متنوعة ومتجددة يستطيع من خلالها وبواسطتها مواجهة ما يعترضه من مشكلات.
3- تهيئة الظروف وتقديم الخدمات والخبرات التي تساعد على تربية التلاميذ وتعليمهم، وتحقيق النمو المتكامل لشخصياتهم.
4- الارتفاع بمستوى أداء المعلمين للقيام بتنفيذ المناهج المقررة لتحقيق الأهداف التربوية المقررة من خلال إطلاعهم على ما يستجد من معلومات ومعارف ووسائل وطرق تدريس وتدريبهم وعقد الندوات والدورات لهم. (العمايرة، 2001: 57)

أنماط الإدارة المدرسية:

تختلف الممارسات أو التصرفات التي يسلكها القائمون على إدارة المدارس من مدرسة لأخرى، فقد تتصف هذه الممارسات والتصرفات بالسلطة والسيطرة المطلقة، وقد تميل إلى التعاون والمشاركة في الرأي والعمل، وعلى هذا فإن هذه الممارسات والتصرفات التي تضفي على إدارات هذه المدارس طابعاً أو نمطاً معيناً يجعلها تتصف بصفات أو خصائص معينة.

وانطلاقاً من هذا التصور، فلا يسير مديرو المدارس المختلفة في إدارة مدارسهم وتعاملهم مع الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والطلاب والعاملين في المدرسة على نمط واحد في الإدارة، وإنما يختلفون في تعاملهم الشخصي والمهني وفي إجراءاتهم ووسائلهم الإدارية

باختلاف فلسفاتهم التربوية من جهة واختلاف أعدادهم وتدريبهم واتساع خبراتهم ونظرتهم إلى الإدارة من جهة أخرى. (فهمي ومحمود، 1993: 108-109)

لقد أجمعت المراجع العربية والأجنبية في الإدارة التعليمية والمدرسية على تصنيف أنماط الإدارة المدرسية، وبالمثل أنماط القيادة الإدارية في المدرسة، إلى ثلاثة أنماط وردت بمسميات مختلفة في هذه المراجع وهي:

1- النمط الأوتوقراطي، أو الفردي أو الديكتاتوري أو التسلطي أو الاستبدادي.
2- النمط الترسلي أو المتساهل أو المتسيب أو الحر.
3- النمط الديمقراطي أو المشارك أو الإنساني أو التعاوني.

وقبل محاولة التحدث بالتفصيل حول هذه الأنماط لا بد من تمثل الاعتبارات التالية حول هذا التصنيف وهي:

1- عدم إمكانية الفصل الدقيق بين أنماط الإدارة، حيث لا يمكن إيجاد نمط معين يمكن أن يكون سائداً في جميع المواقف وجميع الممارسات الإدارية والأنشطة الصادرة من قبل أي مدير، وبصفة عامة، فغالباً يكون لدى كل مدير طريقة إدارة ما وبالتالي نمط إدارة معين يتمثل في الطريقة السائدة في معظم وليس كل المواقف الإدارية.
2- عدد العوامل التي تؤثر على شكل ونوعية الأسلوب والسلوك الإداري من قبل مدير المدرسة مثل: سماته الشخصية، ونوعية وسمات العاملين في المدرسة، ونوعية الموقف وغيرها، ولذا فإن أساليب القيادة والإدارة المدرسية تختلف من مدير لأخر، ولدى المدير نفسه تبعاً لاختلاف المواقف والأوقات. (العجمي، 2000: 40-41)

هذا وسيقوم الباحث بعرض هذه الأنماط والتعرف على مقومات كل نمط والسمات الشخصية التي يتمتع بها أصحاب كل نمط من هذه الأنماط ومميزات ومساوئ كل نمط وذلك من خلال دراسة المصادر والمراجع المختلفة التي تتحدث عن هذه الأنماط، وفيما يلي كل نمط من الأنماط السابقة على حدة:

أولاً: الإدارة المدرسية الأوتوقراطية

(الأوتوقراطي) في الأصل كلمة لاتينية تعني حكم الفرد الواحد، أي خضوع العاملين في المنظمة لأوامر وآراء ونفوذ واستبداد وسلطة وبطش شخص واحد داخل المنظمة. (العجمي، 2000: 41)

والقائد في هذا النمط متسلط، يستأثر بجميع السلطات، ويرسم خطة العمل، ويحدد طرق تنفيذها، ويحرك الجماعة كما يشاء، ويلزم العاملين معه بالطاعة، ويحاول أن يدير المؤسسة وفقاً لرغباته الخاصة وآرائه الفردية، وهو بذلك يحد من حيوية ونشاط العاملين معه، ويحاول عدم خلق قيادات جديدة بينهم. (أحمد وحافظ، 2003: 68)

وهذا النمط يعتمد على السلطة الرسمية في تسيير الأمور وعلى حرفية القوانين واللوائح للمنظمة، ويتميز النمط الاستبدادي بالرقابة الدقيقة على العمل وعدم وجود رغبة لدى العاملين نحو العمل، ويكون التخطيط التربوي واتخاذ القرارات من مسئولية السلطة في الإدارة التربوية دون مشاركة المعلمين أو المتعلمين. (نشوان، 2001: 61-63)

وتقوم الإدارة الأتوقراطية على عدة أسس، هي:

1- التدرج في السلطة من الأعلى إلى الأسفل، فالمدير يتبع مسئولاً أعلى منه في مديرية التربية والتعليم، ويأتمر بأوامره وتوجيهاته، ثم إنه يوجه تعليماته وأوامره للمعلمين وغيرهم من المرؤوسين لتنفيذها والالتزام بها.
2- الفصل التام بين التخطيط والتنفيذ، فيتم وضع الخطط التعليمية من قبل إدارات أعلى من إدارة المدرسة، ويكلف المديرون المعلمين والمرؤوسين بتنفيذها دون أن يكون لهم حظ في التخطيط والتقويم. (عابدين، 2001: 68)
3- تقوم على الاستبداد بالرأي والتعصب الأعمى وتستخدم أساليب الفرض والإرغام والإرهاب والتخويف.
4- لا تسمح بأي نقاش أو تفاهم وتقوم على توجيه عمل الآخرين بإصدار القرارات والتعليمات وتخل في تفصيلات عمل الآخرين. (مرسي، 2001: 124)
5- لا يهتم المدير بنمو المعلمين وتطوير إمكانياتهم المهنية.
6- يكون المدير منعزلاً عن المعلمين والتلاميذ وتنعدم روح التعاون والود بينه وبين العاملين معه.
7- يدين المدير الأوتوقراطي بالولاء إلى رؤسائه ولا يدين بمثل هذا الشعور إلى مرؤوسيه. (البدري، 2001: 122)
8- الاهتمام برفع الإنتاجية دون مراعاة العوامل الإنسانية (مشاعر العاملين ومتطلباتهم، وظروفهم، وقدراتهم) وعدم مراعاة الفروق بين المعلمين والتلاميذ.

9- محاولة إيجاد بعض عوامل الفرقة والشقاق بين العاملين بعضهم بعضاً (معلمين ووكلاء وموظفين) ظناً منه أن هذا يمكن أن يساعده على ظهور أخطاء كل فريق منهم من خلال اتهامات كل فريق للآخر ويعتقد أن هذا يساعد في قيادة الفريقين بعد التعرف على عيوب وأخطاء كل منهم. (العجمي، 2000: 42)

10- إن العاملين تحت رئاسة هذا النمط الإداري يؤدون أعمالهم تحت سيطرة الخوف من الرئيس الإداري (مدير المدرسة)، في جو من القلق والرهبة، مع انعدام الرقابة الذاتية، بينما يؤمن الفكر الإداري بأن الفرد إذا توافرت له الظروف يكون قادراً على الابتكار وتحقيق ذاته والتزامه بمثل عليا ويراقب نفسه مراقبة ذاتية سليمة.

11- الاجتماعات التي يعقدها هذا النمط تكون في أضيق الحدود وغير دورية وبدون جدول أعمال مسبق، كما أن الاجتماعات تكون قصيرة وغير كافية في معظم الأحيان لمناقشة الآراء ووجهات نظر العاملين معه، ويعطي فيها مدير المدرسة ما يريد من بيانات وتعليمات للمدرسين بسرعة وإيجاز. (عطوي، 2001: 24-25)

السمات الشخصية للمدير الأتوقراطي:

1- لا يعطي حرية لمرؤوسيه ويتدخل في عملهم.

2- يصدر الأوامر شفاهةً في كثير من الأحيان.

3- يرغب دوماً في أن يكون آمراً متسلطاً. (أحمد وحافظ، 2003: 69)

4- يلتزم بحرفية الإجراءات واللوائح والقوانين التي لا يحيد عنها.

5- يندر الاتصال المباشر بين المرؤوسين وهو مركز الاتصال، واتصال العاملين يتم بين بعضهم من خلاله. (الفقي، 1994: 107-108)

6- لايعير اهتماماً أو تقديراً لظروف مرؤوسيه وأحوالهم.

7- علاقته مع المجتمع المحلي محدودة أو معدومة.

8- متحمس لعمله إلى درجة كبيرة. (العمايرة، 2001: 62-63)

9- أهم ما يميز شخصية هذا النمط الإداري هو الحزم والانضباط في إدارة المدرسة وعدم تقبله للنقد الموضوعي أو التراجع عما يصدره من تعليمات حتى ولو أدرك أنها تعليمات غير سليمة بل ويطالب تنفيذها ومحاسبة من لا يقوم بتأديتها. (مصطفى، 2002: 45)

10- يعتمد المدير عادة في قيادة المعلمين والطلبة على سلطته كما تحددها القوانين واللوائح بدلاً من الاعتماد على التأثير والإقناع.
11- لا يوفر مناخاً لاحترام شخصية الطلبة، حيث يعملون وفق الأسس المرسومة والموضوعة لهم. (البدري، 2001: 122)

مساوئ النمط الأتوقراطي:

1- أن الجماعة تكون مهددة بالانحلال إذا انسحب القائد، ومن تهبط الروح المعنوية للجماعة وتكون أقل قدرة على المواجهة وتحمل المسئولية.
2- ينتشر العدوان والعداوة في ظل هذا النمط من الإدارة ويتولد التذمر، ويتسبب بفقدان الثقة بين القائد والعاملين معه، وعدم تحقيق الأهداف على الوجه الأكمل. (أحمد وحافظ، 2003: 69-70)
3- سير العمل مرهون بوجود المدير وعند غيابه يحصل الاضطراب في العمل والتعثر وعدم الاهتمام.
4- عدم مشاركة الهيئات التدريسية في اتخاذ القرارات وتحديد أساليب العمل وكيفية أدائه، مما يضعف روح البحث والتفكير والابتكار لديهم. (البدري، 2001: 123)
5- هذا ومع كل المعطيات السابقة فإننا نعتبر النمط الإداري الأتوقراطي من الأنماط الإدارية المرفوضة من وجهة نظر الفكر الإداري المعاصر بل وترفضه التربية المعاصرة لأنه يهدم شخصية العاملين ويعوق بناءها ونموها. (مصطفى، 2002: 47)

ثانياً: الإدارة المدرسية الترسلية أو المتساهلة

ويطلق عليها مسميات أخرى مثل: السائبة والحرة والمطلقة، وتميز هذا النمط الإداري بالمغالاة في إعطاء الحرية للمعلمين والتلاميذ، نظراً لتميز المدير بالشخصية المرحة، وبالإطلاع الواسع الغزير فيما يتعلق بمهنته، وبالمهارة الفنية، ويرى المدير أن دوره في المدرسة يتمثل في تهيئة الظروف الملائمة وتوفير البيئة السليمة لقيام المعلمين بالتدريس، وقيام التلاميذ بالتعلم وفق الأسلوب الذي يرونه مناسباً وفعالاً دون أي تدخل أو تقييد لحريتهم، وينظر المدير للمعلمين على أنهم مستشارون، ويعاملهم جميعاً على قدم المساواة، فيفسح لكل فرد حرية إبداء الرأي والدفاع عنه في المسائل المطروحة للنقاش، في حين يحجم عن تقديم وجهة نظره في موضوعات

المناقشة، مما يجعل المدرسين والمرؤوسين غير مدركين لموقفهم منه أو موقفه منهم. (عابدين، 2001: 71)

ويتميز هذا النوع من القيادة بأنه أقل الأنواع من حيث ناتج العمل، ولا يبعث على احترام المجموعة لشخصية القائد، وكثيراً ما يشعر أفرادها بالضياع وعدم القدرة على التصرف والاعتماد على أنفسهم في مواقف تتطلب المعونة أو النصح أو التوجيه من جانب القائد. (مرسي، 2001: 126)

وتقوم الإدارة المدرسية المتساهلة على عدة أسس هي:

1- العمل على إرضاء جميع العاملين.
2- عدم الاهتمام بتنفيذ جميع عمليات وعناصر الإدارة (التخطيط، التنظيم، المتابعة) بشكل جيد.
3- قصور الاهتمام بعقد الاجتماعات المدرسية، وفي حالة عقدها تكون اجتماعات غير فعالة حيث تتسم بالمناقشات الطويلة بدون أي نتيجة. (العجمي، 2000: 46)
4- عدم ضبط حضور المدرسين وانصرافهم مردداً دائماً أن المدرسة تسير بنفسها، ويعتقد أن العمل هو شر في حد ذاته وأن معظم الناس أشراراً خبثاء ولا فائدة من مراقبتهم أو تحفيزهم للعمل.
5- لا يعتبر المدير أن الأخطاء مهمة إلا إذا أوقعته في مسئولية شخصية، أما الأخطاء التي تؤدي إلى تحميله أية مسئولية، فلا يعتبرها أخطاء، كما أنه لا ينسب عقوبة لأحد بل يرفع القضية إلى المسئولين لتأتي العقوبة من غيره. (عطوي، 2001: 28-29)
6- لا يتدخل هذا النمط الإداري في الصراع التربوي بين المعلمين، ويستخدم عبارة في نفسه، دعهم يتناقشون فهم أحرار، إنني لا أرغب في فرض نفسي عليهم.
7- ليس للعمل في هذا النمط الإداري منهجية واضحة، أو سياسة مرسومة، يلتزم بها جميع العاملين في المدرسة.
8- لا يعير هذا النمط الإداري أهمية للوقت، فكثيراً من الوقت يهدر في مناقشات فرعية ثانوية لا قيمة لها. (العمايرة، 2001: 72)

السمات الشخصية للمدير من النمط المتساهل:

1- ضعف الشخصية، وفي هذه الحالة تظهر داخل المدرسة إحدى الشخصيات القوية من المستوى الإداري الأدنى وتغطي على شخصيته، مثل: وكيل المدرسة أو أحد المعلمين.

2- التذبذب الدائم في اتخاذ القرارات، وعدم القدرة على اتخاذ القرار وتطبيق اللوائح والقوانين. (العجمي، 2000: 47)
3- يتميز بشخصية مرحة متواضعة وبمعلوماته الفنية في المجالات المتعلقة بمهنته.
4- تظهر شخصيته على طبيعتها في معظم الأوقات ويتحدث مع كل فرد من أسرة المدرسة باهتمام واحترام.
5- لا يعرف قدرات وطاقات وميول معلميه.
6- يولي العلاقات والجوانب الإنسانية، عناية كبيرة. (العمايرة، 2001: 72)
7- لا ينظم المدير ولا يرتب ولا يخطط لسير العمل في المدرسة. (البدري، 2001: 124)

مساوئ النمط الإداري المتساهل:

1- كثرة المناقشات التي لا تنتهي في الغالب إلى رأي قاطع وواضح.
2- يفقد المدير السيطرة على العاملين معه.
3- عدم توافر الدافعية ودرجة الحماس الحقيقية للعمل، مما يؤدي إلى عدم الاكتراث بحسن سير العملية التربوية في المدرسة. (البدري، 2001: 125)
4- قلة وضعف ناتج العمل، وتحقيق أهداف المدرسة مسألة متروكة للحظ. (عابدين، 2001: 71)
5- انعدام روح العمل الجماعي المشترك.
6- يسود عدم الانضباط بين الطلاب في المدرسة. (العمايرة، 2001: 72)
7- من الملاحظ على هذا النمط من الإدارة يسبب الاضطراب والفوضى والخلل الإداري للمدرسة ويعوقها عن تحقيق الأهداف المرجوة منها.
8- لذلك فإن هذا النوع من الإدارة المدرسية لا يصلح في مدارسنا وخاصة لأننا بحاجة لتحقيق أهدافنا وطموحاتنا وتطلعاتنا في نيل حريتنا واستقلالنا.

ثالثاً: الإدارة المدرسية الديمقراطية

يقوم النمط الديمقراطي في الإدارة المدرسية الديمقراطية على أساس إشراك المدير للدارسين في اتخاذ القرارات الخاصة بالسياسة والبرنامج ويعمل مدير المدرسة الديمقراطي على

تنمية إبداعات المدرسين والتلاميذ وهذا النمط مبني على احترام المدرسين والتلاميذ. (محمد،2004: 151)

مبادئ الإدارة المدرسية الديمقراطية:

1- الاهتمام بالعلاقات الإنسانية داخل العمل، وبما يساعد على رفع الروح المعنوية، وتشجيع الأفراد على المشاركة الإيجابية طبقاً لمبدأ الإدارة الجماعية.
2- الاهتمام بالنمو المهني للمعلمين، وذلك بأساليب متعددة منها: تشجيعهم على الإطلاع على كل جديد في مجال عملهم، والاهتمام بحضور الدورات، وعقد اللقاءات الدورية بين المعلمين من ذوي التخصص الواحد مع الموجه التربوي، وعقد اللقاءات بين بعضهم بعضاً لكي يستفيد الجميع من المناقشات العلمية وخاصة المعلمين الجدد.
3- مراعاة الفروق الفردية عند توزيع الواجبات والمسئوليات وبما يساعد على اكتشاف المواهب المختلفة وتنميتها من أجل استغلالها بما يعود بالفائدة على المنظمة وأفرادها وبدون تحيز للبعض. (دياب، 2001: 304)
4- العمل على تحقيق العدالة الاجتماعية بين العاملين.
5- تأكيد المصلحة العامة على المصالح الشخصية، ولذا توضع المصلحة العامة في المقدمة، ويكون الولاء للجماعة وليس للأفراد.
6- تهيئة المناخ المدرسي السليم والملائم داخل المدرسة على أساس من الاحترام المتبادل، والأخوة الصادقة، والتعاون البناء. (العجمي، 2000: 48)
7- مراعاة التوازن في وضع البرنامج المدرسي وتنفيذه، وفي اتخاذ القرارات، بحيث تراعي الاختلافات في وجهات النظر والاجتهادات الظنية دون أن تطغى ناحية على أخرى.
8- إنشاء برنامج من العلاقات العامة يتم من خلاله توثيق العلاقة بين المدرسة من ناحية، والمجتمع المحلي والسلطات التعليمية من ناحية أخرى، وذلك بتعريفهم بسياسات المدرسة، وأنشطتها، وبرامجها، وبالقيام بأنشطة اجتماعية، وثقافية وبيئية لخدمة المجتمع المحلي وتعزيز مشاركته في تربية النشء وتوجيهه.
9- الهدف الأساسي للإدارة الديمقراطية هو أن يشعر كل معلم بالرغبة في العمل والرضا والارتياح بعيداً عن القلق والتوتر، فالهدف إذن هو تنمية العلاقات الإنسانية السليمة مع المعلمين.

10- كل معلم يستطيع تحمل المسئولية والمعلمون طموحون ولديهم المقدرة على الابتكار، ولذلك لا يجوز تخطيط العمل بدقة وإلزامهم به لأنهم قادرون على العمل والتخطيط.
11- يعالج المدير الديمقراطي الأخطاء على أساس أنها ظاهرة طبيعية، فالكل يخطئ ولا ضرورة لإلحاق الأذى بالمخطئين، وإذا اضطر للنقد فإنه يغلفه بكثير من الأدب والذوق، ولا يحب التفتيش المفاجئ لأنه يجرح شعور المعلمين. (عطوي، 2001: 26-27)

السمات المميزة لشخصية المدير الديمقراطي:

1- قوة الشخصية مع التواضع وعدم التكبر.
2- تقبل النقد البناء،وذلك بإعطاء الفرصة لكل فرد لكي يبدي رأيه.
3- الاعتراف بالفروق الفردية ومراعاتها عند توزيع المسئوليات والواجبات.
4- احترام المعلمين والاهتمام بمشكلاتهم الشخصية لمساعدتهم على إيجاد الحلول الملائمة.
5- الاهتمام بالوقت واحترام المواعيد مع الآخرين والحرص على الالتزام بها. (دياب،2001: 305-306)
6- يسمع ويشجع الآخرين على التمتع بنفس الدرجة من الحرية والحقوق والامتيازات التي يتمتع بها هو.
7- يمارس أكبر قدر من التوجيه الذاتي، وهذا يقتضي تحمله للمسئولية والقيام بها على خير وجه، مع ممارسة المبادأة وضبط النفس في تحقيق الأهداف المرغوبة.
8- يستخدم قدرته على التصرف الذكي والتفكير العقلاني في تحليل المشكلات والمواقف التي يواجهها وأن يحصل على الحقائق والمعلومات المتعلقة بهذه المشكلة، ويتخذ الإجراء الذي يحقق معه أكبر فائدة بالنسبة له وللآخرين المتأثرين.
9- يعمل على تقدم العلم والمعرفة كما يعمل على تحسين فرص الآخرين لكسب المعرفة والفهم الواعي. (مرسي، 2001: 128-129)

النتائج المترتبة على إتباع النمط الديمقراطي للإدارة المدرسية:

يؤدي النمط الديمقراطي في الإدارة إلى:

1- تعاون العاملين فيما بينهم واحترام بعضهم بعضاً.
2- تكثر الاقتراحات البناءة التي تجد طريقها للمناقشة والتطبيق.
3- يؤدي العاملون عملهم بجو من الحرية والشعور بالأمن والطمأنينة والثقة بالنفس.

4- يقبل أفراد المجموعة آراء زملائهم ومقترحاتهم.
5- يقبل النقد بين أعضاء الهيئة التدريسية.
6- مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات تزيد من حماسهم لتنفيذ القرارات مما يسهل عمل المدير.
7- تزداد الروح المعنوية للهيئات التدريسية والإحساس بالمسئولية مما يدفعهم إلى أداء مهامهم على أحسن وجه. (البدري، 2001: 124)

وبالنظر إلى الأنماط السابقة للإدارة المدرسية نجد أن أفضلها هو الإدارة المدرسية الديمقراطية لما لها من مميزات وايجابيات كثيرة، وقد أثبتت الكثير من الدراسات أن الإدارة الديمقراطية هي أفضل الأنماط، كما ثبت ذلك في دراسة (العفيفي، 1999) ودراسة (الجوجو، 2000) ودراسة (أحمد، 1994) والكثير من الدراسات الأخرى والتي ثبت من خلالها أن النمط الديمقراطي يحصل على أعلى النسب المئوية من القبول.

الفرق بين أنماط الإدارة المدرسية الثلاثة:

والجدول التالي رقم (1) يوضح نقاط أوجه الاختلاف الرئيسية بين أنماط الإدارة الثلاثة المشار إليها، وهي محاولة لبيان أوجه الاختلاف بطريقة مجدولة. (العفيفي، 1999: 45)

جدول رقم (1)

نقاط أوجه الاختلاف الرئيسية بين الأنماط القيادية

أنماط الإدارة / متغيرات الإدارة	القيادة الأوتوقراطية	القيادة الديمقراطية	القيادة الترسلية
1–دور القائد	للقائد الدور الكامل، ولا ظهور لدور المرؤوسين	هناك مشاركة بين القائد والمرؤوسين	للقائد دور ضيق ومحصور، للمرؤوسين معظم الدور
2–استقلال المرؤوسين	يسمح القائد بقدر ضئيل من حرية الحركة للمرؤوسين	يسمح القائد للمرؤوسين بقدر واضح من الاستقلال	يكون استقلال المرؤوسين هو الغالب
3– أهداف القائد	يهتم القائد بأهداف العمل	يهتم القائد بأهداف العمل والمرؤوسين	يتجاهل أهداف العمل والمرؤوسين
4– النواحي الإنسانية	ليس للقائد أي مشاعر نحو المرؤوسين	للقائد اهتمام كبير نحو مشاعر المرؤوسين	مشاعر المرؤوسين لها كامل الاهتمام عند القائد
5– اتخاذ القرارات	يتخذ القائد بمفرده معظم القرارات	يشرك القائد مرؤوسيه في عملية اتخاذ القرارات	يقوم المرؤوسين غالباً باتخاذ جميع القرارات دون مشاركة القائد
6– سلطة القائد	يستعمل القائد القوة في حفظ النظام	يعتمد القائد على الإقناع	يعتمد القائد على الرقابة الذاتية
7– تحمل المسئولية	يتحمل القائد كل المسئولية لأنه يمتلك السلطات	يشارك المرؤوسين قائدهم في تحمل المسئولية بسبب تفويض	يتحمل المرؤوسين لوحدهم كامل المسئولية لأنه لا سلطة

عليهم	السلطة		
المرؤوسين هم مركز النشاط	القائد والمرؤوسين مركز النشاط	القائد هو مركز النشاط	8- مركزية النشاط
يكون الاتصال حر ومفتوح دون قيود	يكون الاتصال ذو اتجاهين	الاتصال يكون من طرف واحد هو القائد	9- الاتصال
يصعب تميز القائد عن المرؤوسين ولا دور له	يوجد تفاعل إيجابي بناء بين القائد والمرؤوسين	ينعزل القائد عن المرؤوسن	10- التفاعل
يناور القائد في مواجهة الصراعات	يواجه القائد صراعات المرؤوسين بفهم	يتجاهل القائد الصراعات الدائرة بين المرؤوسين	11- معالجة الصراعات
لا يحاول أن يثني أو ينتقد أحداً	للقائد دور بناء في الثناء أو النقد	يعتمد القائد غالباً على النقد	12- التحفز
يتسم المؤوسين بالضياع والفردية	يتسم المرؤوسين بالتعاون والمشاركة والولاء الجيد للعمل	يتسم المرؤوسين بالطاعة والتبعية والاتكالية وشعورهم بالاغتراب والعزلة وضعف روح الإبداع والولاء	13- النتائج النفسية

النمط الإسلامي للإدارة المدرسية:

تعرفنا فيما سبق على أنماط الإدارة المدرسية الثلاثة الأتوقراطية والترسلية والديمقراطية، ولكن نريد تأصيل هذه الأنماط الإدارية في ضوء الفكر التربوي الإسلامي، ونتعرف على مبادئ الإدارة في الإسلام، لذلك يجب إعادة صياغة تعاريف ومصطلحات الإدارة من وجهة نظر الإسلام، هذا الدين الذي هو صالح لكل زمان ومكان.

الإدارة في الإسلام:

لقد عرف المسلمون الإدارة منذ فجر الإسلام، عرفوها في قيادة جيوشهم، وعرفوها في مجتمعاتهم، عرفوها في سياسة أمورهم وتوجيهها، وعرفوها في نشر دينهم وعقيدتهم كما عرفوها بأنها الحكمة في معالجة الأمور والأخذ بالطيب من السلوك في حياتهم والممارسة الرشيدة لمتطلبات الحياة في بلدانهم. (سليمان، 1988: 20)

الإدارة في الإسلام مسئولية ثقيلة يتجافى عنها الكثير من الناس ورعاً وتقوى وخوفاً من العجز عن أخذها بحقها، وهذا التصور كان واضحاً في أذهان السلف الصالح، فقد جاء في خطبة عمر بن الخطاب بعد توليه الخلافة قوله: "إن الله ابتلاكم بي، وابتلاني بكم... أيها الناس ما أنا إلا رجل منكم، ولولا أني كرهت أن أرد أمر خليفة رسول الله ما تقلدت أمركم". (الطبري، 1326هـ: 20) (الطويل، 2001: 32)

ولقد كان للمسلمين في عصورهم الأولى -منذ عهد الرسول ﷺ- عدة إدارات أو دواوين تقوم بمهام شئونهم، وإن كانت تحمل أسماء غير مسمياتها في العصر الحاضر، فكان لهم ديوان للإنشاء، وديوان الخراج، وديوان للزمام، وديوان للبريد، وديوان للرسائل، وديوان للمظالم، وديوان للأحداث والشرطة، وديوان للعطاء وغيرها. (سليمان، 1988: 20)

مفهوم الإدارة في الإسلام:

إن الإسلام بتعاليمه، جاء من أجل تنظيم حياة المسلمين وتوجيهها لصالح أنفسهم ومجتمعاتهم، وهو لهذا يضع لهم التشريعات الكفيلة بنجاحهم في الحياة فهو يدعو للأخذ بالتخطيط الملائم لحياة المسلمين، وهو يدعو للمشاركة والشورى في مدارسة الأمور قبل البت فيها، وهو يدعو إلى جودة التنفيذ وسلامة التطبيق، وهو يدعو إلى المتابعة البناءة والهادفة وهو فضلاً عن ذلك - يدعو إلى مراعاة الظروف التي يتم فيها العمل، وأثرها على الإنجاز وتحقيق الغايات. (سليمان، 1998: 21)

مبادئ الإدارة الإسلامية:

وقد أكد الإسلام على القيادة كضرورة اجتماعية، وفي هذا يقول النبي ﷺ: "لا يحل لثلاثة أن يكونوا بفلاة من الأرض، إلا أمّروا عليهم أحدهم". كما أرسى النبي ﷺ المبادئ والأسس والقيم الإدارية التي تنسجم مع روح الإسلام، وتعكس خصوصية النمط الإداري الإسلامي ومنها:

1- مبدأ الحوافز:

حرص الإسلام على إعطاء كل عامل حسب كفايته وكفاءته وما يقدمه من عمل وجهد وفي ذلك يقول الله سبحانه وتعالى: ﴿**وَلِكُلٍّ دَرَجَاتٌ مِّمَّا عَمِلُوا وَلِيُوَفِّيَهُمْ أَعْمَالَهُمْ وَهُمْ لَا يُظْلَمُونَ**﴾. (الأحقاف: 19). (الأغبري، 2000: 121)

2- مبدأ الشورى:

وهو مبدأ أساسي في الإدارة الإسلامية بمختلف مستوياتها، وقد نص القرآن الكريم عليها ﴿**وَأَمْرُهُمْ شُورَى بَيْنَهُمْ**﴾. (الشورى: 38) وجاء في محكم الكتاب أيضاً ﴿**وَشَاوِرْهُمْ فِي الأَمْرِ**﴾. (آل عمران: 159)

والتزم النبي ﷺ في ممارساته بمبدأ الشورى، يقول أبو هريرة ﷺ "ما رأيت أحداً قط أكثرُ مشورةً لأصحابه من رسول الله ﷺ". (الطبري، 1323هـ ج1: 192).

3- مبدأ تشاركية المسئولية:

الإدارة الإسلامية لا تؤمن بدكتاتورية الإداري أو القائد، فالقائد لا يعتبر المسئول الأوحد بل الكل مسئول يقول ﷺ: "كلكم راعٍ وكلكم مسئولٌ عن رعيته....". (البخاري ج1 أحكام أم المعجم ج2 1943: 273) (الطويل، 2001: 33-34)

4- القدوة الحسنة:

وهي ما ينبغي توفرها فيمن يتولى أمر الجماعة من الصفات الحميدة والمزايا الطيبة والخصال الكريمة، وللمسلمين في رسولهم العظيم المثل الأعلى في كل شيء ويكفينا أن نشير إلى قول الله تعالى: ﴿**لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ**﴾. (الأحزاب: 21)

5- الطموح والتهيؤ للمستقبل:

مواصلة العمل في المؤسسة يحتاج إلى إعادة النظر في بعض المواقف والتزود بمعلومات أو اكتساب خبرات جديدة، والإسلام يدعو إلى التجديد والابتكار وعدم الجمود، فالحياة تتطور والفكر البشري في تفاعل معها، والمواقف قد تتغير وتستحدث أمور كما يحدث في عصرنا الحاضر، ولا بد من مواجهة ذلك يقول عز من قائل:

﴿**وَيَخْلُقُ مَا لاَ تَعْلَمُونَ**﴾. (النحل:8)

﴿**وَمَا أُوتِيتُم مِّن الْعِلْمِ إِلاَّ قَلِيلاً**﴾. (الإسراء: 85)

﴿**وَقُل رَّبِّ زِدْنِي عِلْمًا**﴾. (طه: 114)

﴿**وَفَوْقَ كُلِّ ذِي عِلْمٍ عَلِيمٌ**﴾. (يوسف: 76)

ويقول الرسول ﷺ: "إنكم لا تسعون الناس بأموالكم ولكن يسعهم منكم بشاشة الوجه وسماحة الخلق".

ويقول أيضاً: "كان الله في عون العبد ما كان العبد في عون أخيه". (سليمان، 1988: 25-31)

6- مبدأ المساواة والعدل:

الإسلام هو دين العدالة في كل شيء، ففي الإسلام لا يوجد فرق بين سيد ومسود، حيث حرص الإسلام على تحقيق المساواة في كل الحقوق والواجبات.

قال تعالى: ﴿**اعْدِلُواْ هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَى**﴾. (المائدة: 8)

لقد كان أبو بكر ﷺ يقول: "القوي منكم ضعيف حتى آخذ الحق منه والضعيف منكم قوي حتى آخذ الحق له".

وهذا سيدنا عمر ﷺ حين مر على باب قوم، وعليه سائل يسأل وهو شيخ كبير ضرير، فضرب عمر عضده من خلفه وقال له: من أي أهل الكتاب أنت؟ فقال: يهودي، قال: فما ألجأك

لما أرى؟ قال: أشكو الحاجة والسن وأسأل الجزية لأدفعها فأخذ عمر بيده وأرسله إلى خازن بيت المال وقال: انظر هذا وأشباهه، فو الله ما أنصفناه إن أكلنا شبيبته ثم نخذله عند الهرم. (الأغبري، 2000: 124)

مفهوم الإدرة المدرسية من منظور إسلامي:

مفهوم الإدارة المدرسية من المنظور الإسلامي، يشتق من مفهوم التربية الإسلامية لأن كل منهما هو مفهوم لازم ومكمل للآخر لأنه لا يمكن تحقيق أهداف هذه التربية إلا من خلال الإدارة المدرسية. (دياب، 2001: 102)

ولقد حدد الله سبحانه وتعالى الهدف من خلق الإنسان ووجوده في الحياة، وبالتالي حددت مهمة الفرد ورسالته في الشريعة الإسلامية، ويظهر ذلك في قوله سبحانه وتعالى:﴿**وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالإِنسَ إِلاَّ لِيَعْبُدُونِ**﴾. (الذاريات: 56)

وقوله تعالى: ﴿**إِنَّا عَرَضْنَا الْأَمَانَةَ عَلَى السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَن يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا الْإِنسَانُ إِنَّهُ كَانَ ظَلُومًا جَهُولاً**﴾. (الأحزاب: 72)

وقوله تعالى: ﴿**وَقُلِ اعْمَلُواْ فَسَيَرَى اللّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ وَسَتُرَدُّونَ إِلَى عَالِمِ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ**﴾. (التوبة: 105)

وقول الرسول ﷺ: "إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه". (مسند أبو يعلي ج7: 349)

ومن خلال هذه الآيات والحديث النبوي الشريف يتبين لنا مسئولية الإنسان والهدف من وجوده على هذه الأرض، وأنه صاحب رسالة سماوية وقد خلق الإنسان من أجلها، وهو مطالب بالعمل، وإتقان هذا العمل على أكمل وجه، ويكون هدف هذا العمل هو مرضاة الله سبحانه وتعالى.

ويمكن تعريف الإدارة المدرسية من المنظور الإسلامي على النحو التالي:"هي جميع الجهود والأنشطة والعمليات (من تخطيط وتنظيم، ومتابعة، وتوجيه ورقابة) التي يقوم بها المدير المسلم مع العاملين معه من مدرسين وإداريين وغيرهم في ضوء المباديء والقيم وطرق التربية والإدارة التي جاء بها الإسلام بغرض بناء وإعداد التلميذ المسلم من جميع النواحي (روحياً، عقلياً، أخلاقياً، واجتماعياً، وجدانياً، وجسمياً)، ليكون قادراً على إدراك وحسن إنجاز رسالته التي كلفه بها الله سبحانه وتعالى". (دياب، 2001: 107)

وهكذا نجد أن أنماط الإدارة من المنظور الغربي تمثل ثلاثة أنماط مختلفة هي: الديمقراطية والترسلية والأتوقراطية، أما النمط الإسلامي للإدارة فهو يمثل نمط واحد هو الإدارة الشورية، لذلك نريد أن نتعرف على الإدارة المدرسية الشورية والفرق بين الديمقراطية والشورية.

الإدارة المدرسية الشورية:

هذه الإدارة تستمد مبادئها من الكتاب والسنة وأقوال السلف الصالح، لذلك فهي إدارة ربانية، تحقق هدف وجود الإنسان على هذه الأرض، وعلى هذا يمكن عرض تعريف إجرائي لنمط الإدارة الشورية على النحو التالي: "هي جملة السلوك الذي يعمل على إعادة بناء أو تغيير أو تحسين أو تطوير في جانب أو أكثر من الجوانب التالية: الهيكل الإداري والتنظيمي، والأهداف، وإجراءات العمل والإنتاج من أجل تحقيق أهداف المنظمة، وبشرط أن يهتم هذا السلوك اهتماماً عالياً بالعمل والإنتاج من جهة، وبالعاملين وحاجاتهم المختلفة من جهة أخرى وفي دقة وتوازن وطبقاً للمبادئ والقيم والآداب التي جاء بها الإسلام (أي هي سلوكاً يبتغي به الفرد مرضاة الله عز وجل). (دياب، 2001: 326)

الفرق بين الإدارة الشورية والديمقراطية:

يخلط كثير من الناس بين مفهوم الديمقراطية ومفهوم الشورى، ولا سيما في المجال الإداري، فالبعض يشير إلى النمط القيادي الديمقراطي هو نفس النمط القيادي الشوري، وهذا غير صحيح ويشوبه خطأ واضح، فقد عرف فلاسفة الإغريق الديمقراطية التي استحدثوها بأنها هي حكم الشعب نفسه بنفسه ولمصلحة نفسه، فالديمقراطية لا تعني الشورى، فإذا كانت الديمقراطية تعني سيادة الشعب، فإن الإسلام لم يأت بنص واحد يدل على أن السيادة للشعب، بل أوضح بجلاء أن السيادة للشرع الذي جاء به الوحي، لا مجلس الأمة، فعند الاختلاف والمنازعات يكون رجوع المسلمين إلى القرآن والسنة والإجماع والقياس، قال تعالى: ﴿**إِنَّمَا كَانَ قَوْلَ الْمُؤْمِنِينَ إِذَا دُعُوا إِلَى اللَّهِ وَرَسُولِهِ لِيَحْكُمَ بَيْنَهُمْ أَن يَقُولُوا سَمِعْنَا وَأَطَعْنَا وَأُوْلَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ**﴾. (النور:51) (الأغبري، 2000: 124)

هناك عدة فروق جوهرية بين الإدارة الشورية والديمقراطية منها:

1- يُعنى الإداري المسلم في ظل النمط الشوري بإنتاج سلع، وأداء سلوكيات وأفعال وأقوال تقوم على الحلال وتنصرف عن الحرام من الناحية الإسلامية، فلا يقبل إنتاج أية سلع

أو أداء أية أعمال أو سلوكيات تتعارض مع الآداب الإسلامية حتى ولو كانت ذات كسب مادي أو أدبي سريع له وللعاملين معه مثل: صناعة الخمور في المصانع، أو مثل عملية فصل الدين عن التعليم كما في بعض النظم التعليمية، أو نشر مفاهيم الحرية الشخصية والإباحية الجنسية كما في بعض المدارس الغربية وغيرها من النظم غير المقبولة في نظم التعليم الإسلامية، وفي ظل النمط الشوري يُعنى المدير المسلم بزيادة الإنتاج والاهتمام بالعاملين باعتبار أن كل عمل يؤديه يجب أن يكون عملاً صالحاً يبتغى به مرضاة الله عز وجل سواء توفرت الحوافز المادية والمعنوية أو لم تتوفر. (دياب، 2001: 327-328)

2- والديمقراطية من وحي الإنسان بينما الشورى من وحي الله سبحانه وتعالى.

3- يستمد النمط الإسلامي أسسه ومبادئه من السياسة الشرعية التي تتسم بالاستقرار والوضوح، بينما تستند الديمقراطية في أسسها ومبادئها إلى المنهج الوضعي الذي يقوم على المصالح وتغير الزمان والمكان. (الأغبري، 2000: 125-126)

مهارات مدير المدرسة وواجباته الإدارية والفنية:

إن مدير المدرسة هو الركن الأساسي الذي يقوم عليه كيان المدرسة والدينمو المحرك لطاقاتها وإمكاناتها البشرية والمادية، والموجه والمنسق لهذه الطاقات والإمكانات لبلوغ الغايات التربوية التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها، إنه الإداري والقائد التربوي المعين لإدارة وقيادة المدرسة، والذي يتولى فيها المسؤوليات التي تسعى المدرسة للسير بموجبها والعمل على تحقيق أهدافها كنواة للمؤسسة التربوية التعليمية المصغرة. (البدري، 2001: 107)

وهناك مقولة لأحد مشاهير التربية في أمريكا مؤداها أنه لا يمكن أن توجد مدرسة متميزة دون أن يكون على رأسها مدير متميز، كما أنه لا يمكن أن تكون هناك مدرسة متدنية الأداء بينما يكون مديرها متميزاً، وبعبارة أخرى فإن المدير المتميز يستطيع أن يحول مدرسته -مهما كان مستواها- إلى مدرسة متميزة، والواقع يثبت لنا أنه كانت هناك مدارس فاشلة تحولت بفعل إشراف مديريها الناجحين إلى مدارس باهرة النجاح، ويرى باحث تربوي آخر أن الارتقاء بالمدارس يعنى أساساً تطوير نوعية التعليم الذي يحصل عليه الطلاب وتحسين مهارات التعليم لديهم، ولكي يتحقق هذا لا بد من توفر كفاءة القيادة التربوية الناجحة لدى مديري المدارس التي ينتقل تأثيرها إلى المدرسين والطلاب وجميع العاملين في المدرسة. (كاربنتر، 2002: 11)

وقد فاض الأدب التربوي والدراسات التربوية باستعراض أهمية مدير المدرسة وأثره على نجاح العملية التربوية برمتها وفعاليتها، وعلى نجاح المدرسة وفعاليتها، ومن هذا المنطلق،

أي من اعتبار أن للمدير الأثر البالغ في نجاح المدرسة وفعاليتها لذلك نريد أن نستعرض الكفايات التي يجب أن تتوفر في مدير المدرسة والتي تتمثل في:

أولاً: المهارات الذاتية

تعد شخصية المدير عنصراً هاماً في القيادة التربوية، لأن صفاته وخصائصه الشخصية لها أثر كبير في تحديد اتجاهات واستجابات المعلمين لنواحي النشاط الإشرافي، ويقصد بالشخصية هنا مجموعة الصفات الجسمية والانفعالية والعقلية للفرد، وتؤثر هذه الخصائص منفردة أو مجتمعة في سلوك أو تصرفات الفرد، كما يكون لمظاهرها المختلفة وقع على الآخرين، وتؤثر في استجاباتهم للفرد. (العمايرة، 2001: 97)

وهذه المهارات أمور لا يتم تعلمها تعلماً، بل إنها تعتمد أساساً على استعدادات فطرية لدى المدير تتفاعل مع مؤثرات بيئية مختلفة كالأسرة، وحياة الطفولة، والبيئة المحلية، والرفاق، ومن تلك المهارات: السمات الشخصية للمدير، والقدرات العقلية، والمبادأة والابتكار، والقدرة على ضبط النفس.

وتتمثل السمات الشخصية في الأمور التالية:

1- الصحة السليمة بدنياً وعصبياً: فهي ضرورة عقلية، إذ المدير يحتاج إلى بذل جهد مركز وشاق، فإن لم تتوفر له الصحة السليمة والقوة المطلوبة، فسيرهقه التعب ويثنيه عن أداء مهامه على أكمل وجه.
2- قوة الشخصية والقدرة على التأثير في الآخرين وجذبهم وكسب ثقتهم. (عابدين، 2001: 90-91)
3- الحيوية: الحيوية والنشاط والحماس للعمل من الصفات الشخصية الواجب توفرها في مدير المدرسة، وذلك لأن المعلمين إذا ما لاحظوا أن مديرهم يندفع للعمل بحماس ونشاط وحيوية، فإن ذلك ينعكس عليهم، وسيشيع النشاط والحماس بين مرؤوسيه لتحقيق الأهداف التربوية المطلوبة.
4- الطلاقة اللفظية: وهي وسيلة هامة في التواصل الجيد بين المدير ومرؤوسيه ويستطيع المدير الذي يمتاز بالطلاقة اللفظية أن يوصل المعلومات والتعليمات لمرؤوسيه بأقل وقت وجهد.
5- الخلق الطيب الحسن والقدوة الحسنة.

6- العدالة التامة: على المدير أن تتوفر لديه العدالة في تعامله مع مرؤوسيه دون محاباة أو تحيز، أو طائفية، أو عصبية، أو السماح بوجود الوشاية بين مرؤوسيه، حسن الإصغاء والتواضع مع الآخرين دون ضعف أو تراخ. (العمايرة، 2001: 98-99)

7- الذكاء: يساعد القائد على إدراك عناصر الموقف وتحديد الأهداف في كافة المواقف القيادية والإشرافية، كما يساهم في إنجاح القادة والمشرفين على القيام برسالتهم.

8- السلامة النفسية: وهي أن يتوافر لدى القادة والمشرفين قدر كاف من الصحة النفسية والخلو من الاضطرابات الوجدانية الأمر الذي يؤدي إلى علاقات عمل هادئة مع المرؤوسين. (أحمد وحافظ، 2003: 76)

ثانياً: المهارات الفنية

المهارة الفنية هي المعرفة المتخصصة في الإدارة والتربية ومايرتبط بهما من حقائق ومفاهيم وأسس متوافرة لمدير المدرسة، وتمكنه من القيام بعمله ومسئولياته، ومن تحويل الأفكار النظرية إلى ممارسات عملية، ومن فهم نظم التعليم وقوانينه، بمعنى آخر فالمهارات الفنية ترتبط بمهام المدير ومسئولياته، سواءً أكانت مسئوليات إدارية أو إشرافية، وذلك بما يساعده على الوفاء بمتطلبات عمله، والقيام بها وممارستها لبلوغ غاية الإدارة والتعليم. (عابدين، 2001: 92)

ويقصد بها أيضاً توفر قدر ضروري من المعلومات والأصول العلمية والفنية التي يتطلبها نجاح العمل الإداري، والقدرة على تنظيم الظروف التي تمكن الجماعة من تحقيق أهدافها، والقدرة على اتخاذ القرار المناسب في الوقت المحدد، والقدرة على المزج بين الإدارة والقيادة بنسب تتفق والمواقف المطروحة والقدرة على التنبؤ برد فعل القرارات التي يتخذها، والقدرة على التفويض، والقدرة على السيطرة على الوقت والاستفادة القصوى من الاجتماعات، والقدرة على الاستفادة من تكنولوجيا المعرفة لأنها أساس التقدم، والقدرة على تهيئة المواقف التي يصل فيها العاملين معه بطريقة تعاونية، حيث ثبت أن الفرد لا ينمو إلا حين يشترك مع الآخرين في العمل. (مصطفى، 2002: 32)

ويشير محمد العمايرة إلى بعض الخصائص التي تميز المهارة الفنية عن غيرها ومنها:

1- أنها أكثر تحديداً من المهارات الأخرى أي أنه يمكن التحقق من توافرها لدى القائد بسهولة لأنها تبدو واضحة أثناء أدائه لعمله.

2- أنها تتميز بالمعرفة الفنية العالية والمقدرة على التحليل وعلى تبسيط الإجراءات المتبعة في استخدام الأدوات والوسائل الفنية اللازمة لإنجاز العمل.
3- أنها مألوفة أكثر من غيرها لكونها أصبحت مألوفة في الإدارة الحديثة وفي عصر التخصص.
4- هي أسهل في اكتسابها وتنميتها من المهارات الأخرى. (العمايرة، 2001: 104)

ويبين عبدالصمد الأغبري أهم المهارات الفنية التي يجب أن يمتلكها مدير المدرسة وهي:

1- أن يكون لديه مهارة فنية وعلمية في مجال التدريس والإدارة تمكنه من كسب ثقة العاملين في المدرسة وتحقيق أهدافها مثل إلمامه بطبيعة الهيكل التنظيمي في المدرسة ووظائف وأهداف كل مستوى إداري، كوضع الشخص المناسب في المكان المناسب.
2- القدرة على بلورة أهداف مدرسته مع السياسة التعليمية للدولة باعتبارها جزءاً لا يتجزأ منها.
3- القدرة على تلمس جوانب القصور في العملية التعليمية على مستوي المعلم أو التلميذ أو الإدارة، والعمل على إصلاح الخلل، أو التعاون مع الجهات المختصة للعمل على الارتقاء بالعملية التعليمية كماً وكيفاً بما يخدم أهداف الدولة وتطلعاتها. (الأغبري، 2000: 134-135)

وهناك أيضاً عدة مهارات فنية يجب توفرها في مدير المدرسة حتى يستطيع القيام بعمله بنجاح تام، ويمكن أن نقسم تلك المهارات إلى الأقسام التالية:

1- فيما يتعلق بالتعلم وتطوير المنهاج: ويشمل ما يأتي:
أ- التعرف على الاتجاهات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية الهامة في مجتمعه.
ب- تشكيل المناهج لتقابل احتياجات التلاميذ.
ج- تقرير الخدمات التربوية التي يحتاجها مختلف التلاميذ.
د- تقدير فعالية الإشراف في تطوير التدريس.
ه- الحكم على مدى مناسبة المواد التعليمية المختلفة للبرنامج التعليمي. (الدويك وآخرون،1998: 85)

2- فيما يتعلق بالتلاميذ، وتشمل:

أ- المهارة في إرساء طرق جمع البيانات الرئيسية مثل حضور التلاميذ وتفسيرها وتسجيلها.

ب- المهارة في الاتصال بآباء التلاميذ، وتهيئة الأطفال الذين سيلتحقون بالمدرسة في المستقبل.

ج- المهارة في تقويم فعالية الخدمات التوجيهية بالنسبة للتلميذ.

د- المهارة في تحليل درجات التلاميذ وتفسير معناها بالنسبة لبرنامج المدرسة.

ه- المهارة في تكييف البرنامج التعليمي للظروف المتغيرة في المجتمع. (مرسي، 2001: 117-118)

3- **بالنسبة لهيئة العاملين**، وتشمل:

أ- التعبير عن حاجات العاملين وتقصيها.

ب- تحليل وتفسير التوصيات التي تصدر عن العاملين.

ج- التعرف على مظاهر الرضا عن العمل أو السخط عليه بين العاملين.

د- تقدير مستوى كفاءة أداء العاملين للواجبات المختلفة.

ه- التعرف على احتياجات النمو المهني للعاملين. (الدويك وآخرون، 1998: 85-86)

4- **بالنسبة للمدرسة**، وتشمل:

أ- المهارة في تنظيم وجمع وإعداد المتطلبات التربوية في ضوء المعلومات الاجتماعية الاقتصادية.

ب- المهارة في تقويم أي خطة تربوية من خلال برنامج حقيقي فعلي.

ج- المهارة في ترجمة البرنامج التربوي إلى خطة واقعية.

د- المهارة في تطوير وتطبيق المعايير المناسبة لاختيار العاملين في الخدمات بالمدرسة مثل خدمات الصيانة والحراسة، والحكم على كفاءتهم الوظيفية.

ه- المهارة في إعداد برنامج عملي للأمن يمكن تطبيقه. (مرسي، 2001: 119)

5- **بالنسبة للتنظيم المدرسي**: من المهارات التي تدخل ضمن هذا المجال:

أ- القدرة على تفسير الاحتياجات التربوية في ضوء الخامات المتاحة.

ب- المهارة في تقدير وتحديد الجوانب الايجابية والسلبية في العمل المدرسي وفي اتخاذ التدابير لمواجهتها.

ج- المهارة في تفويض السلطات والمسئوليات.

د- المهارة في اكتشاف أي خلل في الإطار التنظيمي والتصرف بسرعة للمحافظة على استمرار المدرسة في أداء وظيفتها.

ه- القدرة على عمل الترتيبات التنظيمية التي تقدم التسهيلات المختلفة للخطة التربوية. (الدويك وآخرون، 1998: 86)

6- بالنسبة للشئون المالية والإدارية، وتشمل:

أ- المهارة في العمليات الآلية الضرورية اللازمة لمتطلبات حساب الميزانية آلياً.

ب- المهارة في تناول وفهم الاستمارات الخاصة بالمشتريات والعمليات المتعلقة بها.

ج- معالجة المعاملات المالية وإتباع الطرق السليمة في الحسابات.

د- المهارة في وضع نظام جيد للسجلات المدرسية يتحقق بموجبه الاحتفاظ بهذه السجلات في صورة سليمة ودقيقة وأمينة. (مرسي، 2001: 120)

ثالثاً: المهارات الإنسانية

تُعرّف هذه المهارات بأنها مقدرة المسئول التربوي على التعامل الفعال والسلوك كعضو في جماعة وكعنصر فاعل في تنمية الجهود التشاركية ضمن الفريق الذي يتولى قيادته. (الطويل، 2001: 27)

وهذه المهارة تعكس قدرة القائد على التعامل مع الأفراد وهي أكثر صعوبة من المهارة الفنية التي تعكس رغبة القائد في التعامل مع الأشياء لأن ما يدخل في مجال العلاقات الإنسانية هو أكثر صعوبة في التعامل مع الأشياء. (العمايرة، 2001: 102)

ومن المهارات الإنسانية التي يجب أن تتوفر في مدير المدرسة ما يلي:

1- مهارة التحدث والتعبير بأسلوب طيب ومؤثر أمام الآخرين، ولا بد أن تكون طريقة الإلقاء مؤثرة، ووضوح درجة الصوت وتلافي عيوب النطق، وسرعة تلافي الأخطاء الشفوية وتعديلها.

2- مهارة التحكم في الانفعالات خلال الحديث والمناقشات.

3- مهارة حفز التلاميذ على العمل الجماعي والمشاركة الجماعية في المواقف المختلفة داخل الفصل وخارجه.

4- مهارة الاتصال بالآخرين مع إمكانية التأثير عليهم وحفزهم على إنجاز الأهداف المطلوبة.

5- مهارة العدل والمساواة بين الأفراد، على الرغم من وجود الفروق الفردية بينهم.

6- مهارة العمل على إيجاد أنماط التفاعل المستمر بين الأفراد وبعضهم بعضاً خلال العملية التربوية. (دياب، 2001: 192)

رابعاً: المهارات التصورية (الادراكية)

وهي الكفاءات التي يحتاجها مدير المدرسة ليرى الصورة الكلية والعلاقات بين أجزائها المختلفة. (حجي، 1995: 401)

وتتعلق هذه المهارات بما يجب أن تتوفر لدى الإداري من معلومات وأفكار تتصل بخصائص المنظمة التي يعمل فيها وأهدافها ووسائل الاتصال وقنواته ونظام المعلومات والحقائق المتعلقة بكيفية تسيير العمل وتطويره وتقويمه، فمدير المدرسة يجب أن تكون لديه معرفة بخصائص نمو الأطفال وكيفية بناء المناهج الدراسية وطرق إثرائها وتطويرها، وطرق التعلم والتعليم، وكيفية تطوير كفايات المعلمين التعليمية، والتفاعل مع المجتمع المحلي. (نشوان،1992: 117)

وهذه المهارات في المستويات العليا تصبح أكثر المهارات أهمية كما تبدو أهميتها من خلال كون القائد يعتمد عليها في استخدام مهاراته الإنسانية، كما تبدو أهميتها كذلك حيث أن توافرها لدى القائد ينعكس على سلوك مرؤوسيه ويطبع تصرفاتهم بطابع متميز بالإبداع كما أنها تخلق منهم مجموعة متعاونة. (العمايرة، 2001: 103)

ومن أهم المهارات الإدراكية التي يجب أن يمتلكها مدير المدرسة ما يلي:

1- الإلمام الجيد بأبعاد ونماذج العملية التعليمية والتربوية المختلفة من مدخلات ومخرجات وعلاقات بعضها بعض.
2- الإدراك الجيد والتصور الأفضل للآراء والمبادئ والقواعد والنظريات التربوية من جهة، وبعناصر العملية الإدارية (تخطيط، وتنظيم، ورقابة، ومتابعة، وتقويم) من جهة أخرى والعلاقة الارتباطية فيما بينها.
3- القدرة التحليلية المرتفعة في مجال الإحصاءات الكمية، وفي استنتاج المؤثرات الدالة على مدى الكفاية الداخلية والخارجية للعملية التعليمية، وكذلك مدى قدرته المتميزة في فهم وإدراك المؤثرات المتعلقة بتقويم الظواهر الاجتماعية والإنسانية المختلفة وتأثيرها على العملية التعليمية.
4- أن يتوافر لديه الخيال المبدع اللازم لتكوين فكرة سليمة ورؤية متكاملة للمنظمة التي يعمل على إدارتها وهي المدرسة، بحيث تتضمن جميع مكوناتها،

وعناصرها (البشرية والمادية)، وجميع مشكلاتها، والطرق المختلفة لتطويرها في الوقت الراهن ومستقبلاً، وفي ظل الموارد المتاحة والقيود المختلفة التي تحيط بالمنظمة. (دياب، 2001: 189-190)

واجبات مدير المدرسة الإدارية والفنية:

يعتبر مدير المدرسة المسئول الأول عن سير العمل في المدرسة من جميع النواحي ومن هنا يمكن أن ندرك كبر حجم المسئولية الملقاة على عاتقه، ولا شك أن واجبات مدير المدرسة متعددة ومتنوعة ومتداخلة، ويمكن تصنيفها إلى مجالين هما: المجال الإداري والمجال الإشرافي التربوي، والاهتمام في أيامنا ينصب على الجانب الفني الإشرافي، على اعتبار أن مدير المدرسة مشرفاً تربوياً مقيماً، وهذا لا يعني أنه ليس للمهام الإدارية دور مهم في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، وفيما يلي أبرز المهارات المتصلة بالجانب الإداري:

أولاً: المهمات الإدارية لمدير المدرسة

1- إدارة شئون التلاميذ: وذلك عن طريق:

أ- تنظيم التشكيلات المدرسية.

ب- تنظيم قبول التلاميذ الجدد من حيث تسجيلهم ومتابعتهم.

ج- تنظيم السجلات والملفات المتعلقة بالتلاميذ.

د- رعاية النظام والانضباط المدرسي.

ه- تنظيم وإدارة نشاطات التلاميذ المنهجية الصفية واللاصفية.

و- تنظيم البرامج الإعلامية في المدرسة.

ز- رعاية الشئون الصحية للتلاميذ.

ح- رعاية الشئون الاجتماعية وخدمات التوجيه والإرشاد المدرسي.

ط- تنظيم الامتحانات المدرسية العامة وإدارتها ونتائجها.

ي- تنظيم إصدار المصدقات والوثائق المدرسية الخاصة بالتلاميذ. (العمايرة، 2001: 109-117)

2- رعاية شئون العاملين بالمدرسة: وذلك عن طريق:

أ- حل المشكلات التي تواجههم بين بعضهم البعض وبينهم وبين أولياء الأمور والطلاب.

ب- متابعة الأعمال التي يقومون بها.

ج- المعاملة الحسنة القائمة على مبدأ الاحترام وحرية إبداء الرأي وإيجاد مناخ عمل جيد يسوده التفاهم داخل المدرسة.

د- تشجيعهم على العمل كفريق متكامل ومتعاون.

ه- الاهتمام بالنمو المهني لهم بتوجيههم للإطلاع على كل جديد في مجال عملهم وتشجيعهم لحضور ندوات تدريبية في أثناء الخدمة، وعقد الندوات والقيام بالبحث العلمي.

و- الاهتمام بسجلات متابعة النظام للعاملين في الحضور في الصباح وفي حضور الحصص وأداء الواجبات والمهام المطلوبة.

ز- تحسين ظروف العمل ماديًا ومعنويًا وتوفير نظم الترقية المناسبة.

ح- تشجيعهم على المشاركة الفعالة في التخطيط للأمور التعليمية وفي اتخاذ بعض القرارات.

ط- التوزيع المناسب والملائم للمسئوليات والواجبات بما يتناسب مع قدرات الأفراد وميولهم، والاهتمام بتقويم الأداء والتوجيه والإشراف.

ي- بناء نظم الاتصالات الجيدة في المدرسة، ولإطلاعهم على ما يهمهم من الأمور والقرارات واللوائح. (دياب، 2001: 362-365)

3- تنظيم التسهيلات المادية المدرسية:

تلعب التسهيلات المادية المدرسية دورًا باعثًا على التعلم، فتهيئة البناء المدرسي المناسب يوفر للطالب راحة نفسية تجعله يقبل على المدرسة معتبرًا إياها بيته الثاني الذي يلجأ إليه ويحن، وفيما يلي بعض الخطوات الإجرائية التي يمكن أن تساعد المدير على تحقيق هذا الهدف:

أ- إدارة وتنظيم البناء المدرسي (الغرف الدراسية، المكتبة، المختبر).

ب- إدارة وتنظيم التجهيزات المدرسية مثل الأدوات الهندسية، والأدوات المخبرية والوسائل التعليمية، الخرائط، الإذاعة المدرسية، الأدوات الرياضية، الأدوات الفنية، أجهزة العرض وغيرها.

ج- إدارة وتنظيم برامج الصيانة اللازمة للبناء المدرسي والتجهيزات المدرسية.

د- إدارة وتنظيم المشروعات التحسينية الخاصة بالبناء المدرسي والتجهيزات المدرسية. (العمايرة، 2001: 125-128)

4- الاهتمام بالمجتمع المحلي للمدرسة، ويتضمن ذلك:

أ- التعرف على إمكانيات البيئة المحلية للمدرسة وحاجاتها واهتماماتها وإمكانية الإفادة منها في تحقيق أهداف المدرسة.

ب- العمل على تشجيع المجتمع المحلي لتوثيق صلته بالمدرسة وزيادة مشاركته المادية والمعنوية في تطويرها وتحسين ظروفها وإمكانياتها.

ج- تنظيم برامج لخدمة البيئة، وتحديد ما يمكن أن تقدمه المدرسة لخدمة المجتمع المحلي وما يمكن أن يقدمه المجتمع المحلي لخدمة المدرسة.

د- توثيق الصلات بين الآباء والمعلمين من خلال برنامج منظم لمشاركته في الأنشطة المدرسية.

ه- التعامل الجيد والإيجابي مع أولياء أمور الطلبة، وحسن استجابة المدرسة لتقديم المعلومات أو النصح والإرشاد فيما يتعلق بشئون أبنائهم. (عابدين، 2001: 290)

5- إدارة الشئون المالية:

أ- إعداد موازنة المدرسة، وتحديد الأولويات في ضوء احتياجات المدرسة ويتطلب ذلك من مدير المدرسة ما يأتي:

- اعتماد كشوف الأجور المرسلة للإدارة أو المديرية التعليمية للصرف بعد مراجعتها.
- القيام بجرد خزينة المدرسة من وقت لآخر للتأكد من أن عمليات التحصيل والتوريد مطابقة للمبالغ الموجودة بالخزينة.
- أن يلم بإمكانيات المدرسة وحالة موظفيها من المدرسين والهيئة الإدارية المساعدة كالسكرتير.
- أن يدرس اللوائح المالية ونظام المشتريات والمناقصات ونظم تبسيط الإجراءات، وشئون المباني، والمقاصف المدرسية وشئون الجمعيات التعاونية المدرسية وكيفية إدارتها لصالح التلاميذ.

ب- متابعة الأعمال المالية، كحسابات السلفة المستديمة، والسلفة المؤقتة، وخزينة المدرسة، حسابات الرسوم المدرسية ومجلس الآباء والنشاط المدرسي.

ج- تقويم المعدات والآلات التي تشترى لصالح المدرسة. (أحمد، 1999: 289-290)

6- التقويم الختامي ومتابعة الجوانب الإدارية:

التقويم هو الجهود المنظمة والتي تبذل للتأكد من مدى النجاح في العمل وإصدار الأحكام علي العمل باستعمال وسائل وأساليب متنوعة وهذا يعطي الفرصة للتأمل وإعادة النظر في كثير من القضايا والأمور التي تمت من أجل تعديلها أو تطويرها أو تعزيزها، ومن المهمات الفرعية للتقويم الختامي:

أ- تحديد الجوانب التي تحتاج إلى تقويم.

ب- تنظيم خطة التقويم الختامي للمجالات المختلفة.

ج- تحديد الأدوات المختلفة التي ستستخدم في التقويم والمتابعة وتوفيرها.

د- ضبط السجلات والوثائق المتصلة بالتقويم والمتابعة.

ه- تنظيم خطة العمل العلاجي والتطويري في مختلف الجوانب التي تحتاج إلى متابعتها.

و- اتخاذ القرارات المختلفة والمناسبة المتصلة بطرائق التقويم وأدواته والأطراف التي تقوم بالعمل.

ز- تنظيم برنامج عمل للتعاون يتصل بعمليات التقويم مع الإدارة التربوية.

ح- اشتقاق وتحديد الحاجات المستقبلية للمدرسة في ضوء نتائج عمليات التقويم. (العمايرة،2001: 133)

ثانياً: المهمات الإشرافية لمدير المدرسة

1- تنمية المعلمين مهنياً:

يجب أن يسعى مدير المدرسة جاهداً إلى تحسين كفايات المعلمين التعليمية وتطويرهم وتنميتهم مهنياً، باعتباره مشرفاً تربوياً مقيماً، وذلك باستخدام وسائل إشرافية متعددة من أجل رفع كفاية المعلمين المعرفية، ومن هذه الوسائل الندوات التربوية، الاجتماعات الفردية والزمرية والجمعية، والنشرات التربوية وذلك بقصد تزويد المعلمين بالمعلومات اللازمة لزيادة ثقافتهم المهنية.

أما عن رفع كفاية المعلمين من الناحية السلوكية، فيستطيع مدير المدرسة استخدام وسائل إشرافية مثل: الزيارات الصفية، الاجتماعات الفردية، والورشات التربوية، والدروس التوضيحية. (العمايرة، 2001: 138)

ويستطيع مدير المدرسة استخدام الإجراءات التالية من أجل تنمية المعلمين مهنياً:

أ- الإطلاع على أحدث الأساليب والمعلومات التربوية.

ب- توصيل هذه المعلومات إلى المعلمين بأساليب الإشراف المختلفة.
ج- تشجيع الدروس التوضيحية، تبادل الخبرات بين المعلمين.
د- مساعدة المعلمين الجدد، ومن هم بحاجة إلى المساعدة. (الدويك وآخرون، 1998: 83)
ه- دراسة وتحديد الحاجات المهنية للمعلمين.
و- القيام بدراسات وأبحاث إجرائية موجهة نحو تحسين العمل وممارسات المعلمين أو توظيف أبحاث أخرى منتمية.
ز- دراسة وتحليل خطط المواد الدراسية ومذكرات الدروس التي يعدها المعلمون وتزويدهم بالتغذية الراجعة الهادفة اللازمة.
ح- إيجاد نظام للتقويم المستمر لعمل المعلمين ومتابعتهم فردياً وزمرياً وجماعياً. (العمايرة،2001: 139)

2- إثراء المنهاج الدراسي وتحسين تنفيذه:

وذلك من خلال العمل على تنظيم وتطوير المنهاج وإثرائه وتحسين تنفيذه من خلال تحديد عناصره، وتشكيل لجان لدراسة احتياجات الطلبة، وتقدير القيمة التربوية للأنشطة، والتنسيق بينها وإعداد الأنشطة الخاصة والحكم على مناسبة المواد التعليمية، وتقدير فعاليات الإشراف والاتصال بالإدارة المركزية، ووضع نظام للتقويم المستمر لألوان النشاط المتصل بإثراء المنهج ونتاجاته وذلك من أجل معرفة مدى تحقيق المنهاج للأهداف سلباً أو ايجابياً. (العمايرة، 2001: 139-141)

3- دراسة وتحليل خطط المواد الدراسية، ومذكرات الدروس التي يعدها المعلمون وتزويدهم بالتغذية الراجعة الهادفة اللازمة:

التخطيط اليومي للدروس عملية هامة جداً بالنسبة للمعلم والطالب، والتخطيط تصور مسبق للمواقف التعليمية التعلمية، ولكي يحقق المدير أهدافه عليه أن يتابع تخطيط معلميه باستمرار وذلك من أجل ما يلي:

أ- دراسة خطط المعلمين وتحضيرهم.
ب- إجراء ورشة عمل لإنتاج نماذج مختلفة من التحضير.
ج- زيارات صفية للمتابعة ومتابعة سجلات التخطيط. (العمايرة، 2001: 141-142)

4- الاهتمام بالتلاميذ ورعايتهم:

وذلك من خلال تحليل درجاتهم وتفسيرها، وتقويم الطلاب من النواحي الخلقية والاجتماعية، والعمل على توفير فرص النمو المتكامل للمتعلمين جسمياً وعقلياً واجتماعياً

ونفسياً، ورعايتهم من خلال تحديد حاجات المتعلمين وتكوين لجان لدراسة مشكلاتهم وتوفير المستلزمات المادية والبشرية، لتسهيل الإشراف عليهم ومتابعتهم وتقويمهم ودراسة مستويات التحصيل المدرسي للطلبة. (الهباش، 2002: 39)

5- **العمل على تحسين العملية التعليمية وتطويرها**، من خلال:

أ- التعرف على المناهج الدراسية من حيث أهدافها وأساليبها وأنشطتها وطرق تقويمها وعقد الندوات والاجتماعات للمعلمين لتدارسها ووضع الخطة العامة لتحقيق أهدافها.

ب- التعرف على مستوى المعلمين وإمكاناتهم التربوية التعليمية.

ج- توزيع المباحث الدراسية على المعلمين حسب تخصصاتهم وقدراتهم.

د- دراسة خطط المواد التدريسية التي يعدها المعلمون ومتابعة تنفيذها.

ه- الزيارات الاستطلاعية للصفوف لمتابعة أعمال المعلمين وتوجيههم لاستخدام الامكانات المدرسية المتوفرة بشكل أفضل.

و- التعاون مع المشرفين التربويين الاختصاصيين في المدرسة من أجل معالجة جوانب الضعف في العملية التربوية وتوفير الوسائل التربوية الممكنة.

ز- التنسيق لعقد الاجتماعات للمعلمين حول المناهج الدراسية للعمل على تحقيقها.

ح- التعرف على حاجات المعلمين المهنية والعمل على تلبيتها من خلال توفير فرص التدريب والتنمية الذاتية للمعلم. (عطوي، 2001: 129)

الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية في محافظات غزة نبذة تاريخية:

بعد دراسة الإدارة التعليمية والإدارة بشكل عام والتعرف على نشأتها فلا بد من دراسة المراحل التي مرت بها الإدارة المدرسية في محافظات غزة، ودراسة تطوراتها بداية من الحكم العثماني ومروراً بالحكم البريطاني والمصري، وفترة الاحتلال الإسرائيلي بعد عام 1967م، وانتهاءً بقدوم سلطتنا الوطنية الفلسطينية.

ولقد أثر تعاقب هذه السلطات على قطاع غزة، وعدم وجود سلطة وطنية مستقلة في هذه الفترة الطويلة تأثيراً سلبياً على قطاع التعليم.

ففي فترة الحكم العثماني لم يشهد التعليم تطوراً ملموساً واقتصر على الكتاتيب إلى أن تم إنشاء أول مدرسة نظامية عام 1887م، ومع أن العثمانيين أرسوا قواعد التعليم النظامي في غزة إلا أنه شابها بعض جوانب النقص، فمن ضمن السلبيات كان التعليم باللغة التركية بدل العربية والمدارس قليلة فتفشت الأمية وقل الاهتمام بتعليم البنات. (العاجز، 1996: 136)

وفي خلال العقود المتأخرة من العهد العثماني أسست المدارس الابتدائية والإعدادية (الثانوية الدنيا)، ويرجع الفضل في ذلك إلى السلطان عبدالحميد الثاني في الأخذ بنظام التعليم الحديث في مختلف أنحاء الدولة العثمانية. (العاجز، 2000: 17)

وهذا الوضع التعليمي المتردي في ظل الحكومة العثمانية انعكس سلباً على الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية ولم تكن إدارة التربية في فلسطين في عهد الانتداب البريطاني أفضل منها في العهد العثماني، فقد أحكمت حكومة الانتداب قبضتها على التعليم ولم تهتم به البتة، وكان هناك وقتئذ نظامان للتعليم: حكومي تابع لحكومة الانتداب يعاني من الإهمال والتمييز، وغير حكومي تابع للجمعيات التبشيرية، ولم يتسنى لكثير من الفلسطينيين في عهد الاحتلال البريطاني الالتحاق بمعاهد التعليم الحكومية، مما دفع بعض الفلسطينيين إلى بذل جهود خاصة أثمرت عن إنشاء بعض مؤسسات التعليم الفلسطينية الخاصة. (عابدين، 2001: 269)

كما وأن جميع الوظائف الإدارية والتنفيذية العليا كانت قاصرة على البريطانيين، أما اللجان التعليمية المحلية فمهمتها استشارية فقط، وفشل العرب في الحصول على الاستقلالية في إدارة مدارسهم وكانت المركزية الطابع الغالب على جهاز التعليم، فكان مدير المعارف البريطاني له صلاحيات التدخل في الشئون الإدارية وهم من ذوي الاختصاص في المواد. (الأغا والأغا، 1996: 60)

وقد ذكر سكيك أن هناك عدداً من الأسباب التي أدت إلى تدهور التعليم في قطاع غزة وهي:

1- قلة الميزانية المخصصة للتعليم بل وتناقصها سنة بعد سنة على الرغم من الزيادة السكانية.
2- قلة التوسع في بناء مدارس جديدة في القرى والمدن.
3- صعوبة مناهج التعليم واهتمامها بالنواحي النظرية وإهمال النواحي التعليمية العملية.
4- الرقابة الشديدة والصارمة على الطلبة والمعلمين وصعوبة النقل من صف لآخر.
5- اختلاف مناهج مدارس القرى عن مناهج مدارس المدن واعتماد مدارس القرى على أسلوب الكتاتيب في التدريس.
6- عدم الاهتمام بالتعليم المهني والصناعي.
7- إهمال الشئون الثقافية خاصة المكتبات والأندية الثقافية. (سكيك، 1981: 75-77)

ويذكر العاجز أسباب أخرى لتدهور التعليم في قطاع غزة في عهد الانتداب البريطاني هي:

1- أن معظم المدارس كانت ابتدائية تتفاوت صفوفها من صف ابتدائي واحد إلى سبعة صفوف، هذا ولم يوجد إلا مدرسة ثانوية كاملة.
2- أن مدارس البنات اقتصرت على غزة وخانيونس ودير البلح وجباليا، وكان معظمها ابتدائية، حيث لم يوجد إلا مدرسة ثانوية واحدة للبنات كانت تشتمل على الصفين الأول والثاني الثانويين. (العاجز، 2000: 70)

وعلى الرغم من تدهور التعليم خلال هذه الفترة إلا أنها شهدت زيادة ملموسة في عدد المدارس وعدد الطلبة وعدد المعلمين، فقد أقامت حكومة الانتداب عدداً من المدارس بالإضافة إلى المدارس والكتاتيب التي كانت موجودة في فترة العهد العثماني وذلك بالتعاون مع المواطنين، حيث بلغ عدد المدارس 17 مدرسة معظمها ابتدائية تضم 4632 طالباً، و1100 طالبة، ويقوم على تعليمهم 114 معلماً و30 معلمة. (العاجز، 2000: 64)

أما عن السلم التعليمي فينقسم إلى مرحلتين: المرحلة الابتدائية ومدتها سبع سنوات رغم أنه وجدت مدارس تنتهي مع الصف الخامس، وتكتمل المرحلة الابتدائية عن طريق نتائج الامتحانات المدرسية العادية، والمدرسة الابتدائية عبارة عن غرفة واحدة ومدرس واحد، والنسبة العددية للطلاب مرتفعة في القرية والمدينة، ثم في السنة الثالثة تتفرع إلى قسمين: العلمي والأدبي، وتنتهي هذه المرحلة بنهاية السنة الرابعة بامتحان رسمي عام ينال منه الطلبة الناجحون شهادة متريكوليش.

وفي غزة كان في هذه المرحلة مدرسة ثانوية هي مدرسة الإمام الشافعي ومدة الدراسة فيها سنتان تنتهي بالصف الثاني الثانوي ثم يرسل أوائل الطلبة في المدرسة وعددهم ثلاثة إلى الكلية العربية في القدس ليكملوا الصفين الثالث والرابع الثانويين ثم يدرس الطالب بعدها سنة خامسة يتخرج بعد ذلك مؤهلاً للتدريس. (الأغا والأغا، 1996: 61-64)

وبعد نكبة 1948م وتشتت الشعب الفلسطيني، انعكس هذا الوضع المتردي على التعليم أيضاً وعلى النظام التعليمي، والإدارة المدرسية، التي هي جزء من النظام التعليمي.

وبالتالي خضع التعليم مباشرة للأنظمة السائدة في البلدان التي نزلوا فيها وأخضعوهم بشكل غير مباشر لتلك الأنظمة عن طريق وكالة دولية أنشئت لإغاثتهم (الأنروا) التي تميزت بصفتين في المجال التربوي، التوأمة المهنية مع اليونسكو، وإتباع المناهج الرسمية المقررة

للتعليم في البلدان المضيفة، فكانت الوكالة مسئولة عن النواحي الإدارية واليونسكو مسئولة عن الفنية. (بشور، 1990: 85)

وبعد النكبة تقسمت فلسطين إلى ثلاث مناطق هي:

1- منطقة خضعت للحكم الإسرائيلي وأصبح الفلسطينيون داخل ما عرف بالخط الأخضر ويخضعون لنظام التعليم الإسرائيلي.
2- المنطقة الثانية هي الضفة الغربية التي يتبع نظامها التعليمي للأردن مباشرة.
3- المنطقة الثالثة هي قطاع غزة، وتبعت النظام التعليمي السائد في مصر.

وقد كان عهد الإدارة المصرية لقطاع غزة عهد نهضة تعليمية شاملة، لأنه اعتبر التعليم أداة لكسب العيش، ورفع المستوى الاقتصادي والاجتماعي، ونظراً لإقبال الناس على التعليم استجابت الإدارة المصرية فبنت مدارس جديدة ووسعت المدارس القديمة، وسدت النقص في هيئة التدريس من معلمين مصريين منتدبين، كما فتحت أبواب الجامعات المصرية لطلبة قطاع غزة. (سكيك، 1983: 49-52)

أما في الفترة ما بين عامي 1948، 1967م توسع عدد الطلبة وتوسع حقل إعداد المعلمين وتحسن كذلك إنتاج الوسائل والأدوات المنهجية المساعدة في التعليم ويعزى الاهتمام بإعداد المعلمين إلى ثلاثة عوامل:

1- استمرار حالة تدني الكفايات التربوية لعدد من المعلمين.
2- ازدياد الطلبة.
3- ازدياد الحاجة للمعلمين بسبب هجرة الكثيرين للعمل في الخارج، وبناءاً على ذلك توزعت جهود الوكالة لإعداد المعلمين قبل الخدمة وأثناءها. (بشور، 1990: 97-100)

وفي فترة الإدارة المصرية قامت وكالة الغوث الدولية بجهد كبير لخدمة قطاع التعليم في قطاع غزة، حيث تم إعداد برنامج لتأهيل المعلمين، وعقد الدورات التدريبية وبمشاركة خبراء مصريين، وكانت أول دورة عام 1956م حضرها حوالي 60مديراً ومديرة، وكان يشرف عليها وكيل وزارة التربية والتعليم في مصر. (العاجز، 2000: 101)

مما سبق يتضح أن التوسع في التعليم في قطاع غزة فترة الإدارة المصرية شمل ازدياد عدد المدارس وتوسعها، فكان لا بد من إدارة تعليمية تشرف بشكل مباشر على العملية التعليمية

وتطورها بما فيها الإدارة المدرسية حيث كان يدير التعليم ضابط احتياطي مصري يساعده مفتش معارف، ويساعد مدير التعليم جهاز إداري وجهاز فني يتكون الجهاز الإداري من رؤساء الأقسام، وتشمل أقسام الأرشيف والحسابات، والمستخدمين، وشئون الطلبة، والامتحانات، والمخازن والعُهد، والإحصاء، أما الجهاز الفني فيتكون من عدد محدود من المفتشين الفنيين الذين اقتصر عملهم على تفتيش المدارس. (سكيك، 1983: 65-66)

وبعد حرب حزيران عام 1967م واحتلال الضفة الغربية والقدس وقطاع غزة قسمت الأراضي المحتلة إلى مناطق إدارية (الضفة الغربية - القدس - قطاع غزة) يرأسها مسئول من قبل وزارة الدفاع حيث تم ربط قضايا التعليم بالحكم العسكري مباشرة للمنطقة الخاضعة لسلطته وذلك عن طريق ضابط عسكري يشرف فعلياً على الشئون الإدارية والفنية، إلا أنها تعرضت أحياناً لبعض التدخلات والتعديلات من جانب السلطة العسكرية بدوافع الأمن، حيث قامت السلطة المحتلة بإعادة تقسيم المناطق التعليمية تقسيماً جديداً ففصلت منطقة القدس تمهيداً لفرض سيادة السلطة الإسرائيلية عليها وجعلت الضفة الغربية موزعة على ثمانية مديريات للتربية والتعليم بدلاً من خمس (القدس، نابلس، طولكرم، جنين، أريحا، رام الله، بيت لحم، الخليل) وفي قطاع غزة كان يدار التعليم بنفس الطريقة ذاتها من قبل ضابط ركن التعليم التابع للقيادة العسكرية للقطاع، وكانت مديرية التربية والتعليم في قطاع غزة هي الجهاز الإداري والفني لإدارة التربية فيه ويرأسها مدير عام عربي يخضع لسلطة ضابط ركن التربية والتعليم في القطاع. (الأغا والأغا، 1996: 72)

وبعد أن تولت السلطة الوطنية الفلسطينية مسئولية إدارة التعليم في الضفة الغربية وقطاع غزة في شهر آب لعام 1994م من خلال وزارتي التربية والتعليم، والتعليم العالي، واجهت مجموعة من التحديات الضخمة الناتجة عن سنوات الاحتلال العجاف وكانت أكبر تلك التحديات هي:

1- أن البنية التحتية للمدارس الحكومية مدمرة، حيث لم توفر لها سلطات الاحتلال الحد الأدنى من العناية الدورية، ولم توفر لها التقنيات والأجهزة المساعدة.
2- ارتفاع معدلات الازدحام الصفي، حيث لم تبن السلطات المحتلة المدارس اللازمة لاستيعاب التزايد في أعداد التلاميذ.
3- تدني مستوى نوعية التعليم، وتفشي ظاهرة الأمية المدرسية، وظاهرة الغش في الامتحانات، وانهيار الانضباط المدرسي، وارتفاع معدلات التسرب من كلا الجنسين، نظراً لتوجه المتسربين إلى سوق العمل كنتيجة للظروف الاقتصادية المتدنية.

4- غياب التأهيل والتدريب اللازمين للمعلمين والإداريين في المدارس والمديريات طوال سنوات الاحتلال.

5- تشويه المناهج المعمول بها في الضفة الغربية وقطاع غزة، حيث عمدت السلطات المحتلة إلى حذف كل ما يمت بصلة إلى الهوية الوطنية والقضية الفلسطينية مشوهة الحقائق التاريخية. (عابدين، 2001: 270-271)

وعلى الرغم من هذه التحديات إلا أنه ظهر اتجاهات تنادي بالإصلاح التربوي الشامل، وبتطبيق اللامركزية في الإدارة، وبتوسيع صلاحيات الإدارة المدرسية، هذا وقد صدرت قرارات تؤكد على مركزية التخطيط لا مركزية التنفيذ، وإنشاء مديريات التربية والتعليم التي تقوم بالإشراف على التربية. (الأغا والأغا، 1996: 73)

ويمثل الهيكل التنظيمي والإداري لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية مجموعة من الإدارات كالإدارة العامة للتعليم المنبثق عنها إدارة التعليم العام والتعليم المهني بأقسامه المختلفة.

كما يوجد إدارة التعليم التقني والإدارة العامة للتخطيط والدراسات والتطوير التربوي بأقسامها المختلفة، والإدارة العامة لشئون الطلبة والإدارة العامة للشئون الإدارية والمالية، والإدارة العامة للمناهج وتقنيات التعليم والمسئولة عن تنظيم دورات تدريب المعلمين والإداريين، والإدارة العامة للمناطق التعليمية، والإدارة العامة للمشاريع والأبنية، والإدارة العامة للعلاقات الثقافية والمسئولة عن العلاقات العامة والإعلام التربوي. (الهباش، 2002: 51)

المدارس الخاصة نبذة تاريخية:

بدأت الكتاتيب كمكان للتعليم في مرحلة مبكرة من العهد الإسلامي وبدأ بإنشائها المعلمون من تلقاء أنفسهم لتعليم الأطفال نظير أجر يدفعونه. ويقول الأهواني في كتابه "التعليم في رأي القباسي" أن هذه الكتاتيب يملكها المعلمون وليس للحاكم سلطان عليها، فهو لا ينشئها ولا يشرف علها، ولم تكن مسؤولية التعليم من مسؤوليات الدولة وظل معتمداً على مبادرات فردية من حيث تأسيسه وتمويله حتى منتصف القرن الخامس الهجري، ولم تكن في بلاد العرب كتاتيب يذهب إليها الأطفال (أو الصبيان كما يدعوهم القابسي) في بداية الإسلام، وأن الذين

عرفوا القراءة والكتابة هم نفر من الطبقة الرفيعة تعلموها بحكم صلتهم بغيرهم من الدول المجاورة كالفرس والروم. (دواني وديراني، 1996: 3380)

ولم يبتدئ التعليم الخاص بالكتاتيب فحسب، بل شملت المساجد وقصور الخلفاء والأغنياء، وحوانيت الوراقين والصالونات الأدبية والمكتبات الشهرية، أما أبناء الخلفاء والأمراء وأبناء الطبقة العليا والأغنياء فكانوا يتعلمون على أيدي معلمين خاصين يدعون "بالمؤدبين" وهم معلمون متميزون بالعلم الجم وبالحكمة والثقافة.

أما نظام التعليم العام الأميري فلم يظهر إلا في زمن الوزير السلجوقي نظام الملك عام (549هـ)، والذي أنشأ ما يسمى بالمدارس النظامية، وكانت هذه البداية لهيمنة الدولة على حركية التعليم، إلا أن هذه المحاولات لاقت مقاومة من قبل الذين اعتبروا هذه الخطوة خروجاً على التقاليد التربوية المأخوذة عن السلف، ومن ذلك ما يرويه حاجي خليفة في كتابه "كشف الظنون" من أن بعض علماء ما وراء النهر حين بلغهم نبأ تأسيس المدارس الرسمية أقاموا مأتماً للعلم وقالوا: "كان يشتغل بالعلم أرباب الهمم العلية والأنفس الزكية الذين يقصدون العلم لشرفه وكماله فيأتون علماء ينتفع بهم وبعلمهم وإذا صار عليه أجر تدانى إلى الأخساء وأرباب الكسل". (رضا، 1966: 26)

وكان لظهور الورق في القرن التاسع الميلادي اليد الطولي في نشر العلم ونهضته الأدبية في العصر العباسي، ولما كان امبراطور الغرب شارلمان يتعلم الحروف مع الأولاد في مدرسة قصره، كان خلفاء العباسيين يجالسون العلماء والأدباء، ومن أشهر المعاهد الخاصة التي ظهرت في تلك الحقبة "بيت الحكمة" الذي تلقى فيه الطلبة العلوم العالية مثل الرياضيات والفلك والحكمة وغيرها، وكانت تسمى هذه المعاهد بدور العلم. (دواني وديراني، 1996: 3381)

ويعرف التعليم الخاص بأنه التعليم الذي لا تتلقى مدارسه مساعدات عامة ولا تخصص لها أموال في ميزانية الدولة، وهذه المدارس عادة يتولى أمرها أفراداً، أو شركات، أو مؤسسات من القطاع الخاص في المجتمع، أو هيئات دينية. (دواني وديراني، 1995: 3378)

وقد عرفت وزارة التربية والتعليم العالي المدارس الخاصة بأنها:" أي مؤسسة تعليمية أهلية أو أجنبية غير حكومية مرخصة من وزارة التربية والتعليم العالي، يؤسسها أو يديرها أو ينفق عليها فرداً أو أفراداً أو جمعيات أو هيئات فلسطينية أو أجنبية وتقوم بتدريس المنهاج المدرسي المتبع في المدارس الحكومية". (الإدارة العامة للتخطيط التربوي، 2004: 2)

نشأة المدارس الخاصة في محافظات غزة وتطورها:

أولاً: خلال فترة العهد العثماني

لم يقتصر التعليم في غزة خلال فترة العهد العثماني على المدارس العامة، بل كانت توجد بالإضافة إلى المدارس العامة بعض المدارس الابتدائية الخاصة، وقد تميزت هذه المدارس من حيث إشرافها وإدارتها فقد كان يديرها ويشرف عليها إما دائرة الأوقاف وإما الجمعية التبشيرية الكنسية، ولم يوجد في تلك الفترة مدارس خاصة تابعة لبعض الأفراد، وكان من أبرز المدارس الخاصة ما يلي:

1- المدرسة الابتدائية الأهلية:

تأسست المدرسة الأهلية الابتدائية في أواخر العهد العثماني بصفين ابتدائيين للبنين، وكانت تتبع في إدارتها لدائرة الأوقاف التي كانت تنفق عليها وتوفر لها المعلمين وتشرف عليها إشرافاً تاماً، وقد بلغ عدد طلابها في عام 1917م حوالي 60طالباً، وكان يدرس بها نفس المواد الدراسية، التي كانت تدرس في المدرسة الابتدائية العامة، وما زال بناء هذه المدرسة قائماً حتى كتابة هذه السطور وهو ما يعرف بمدرسة الفلاح الابتدائية. (العاجز، 1997: 324)

2- المدرسة التابعة لجمعية التبشير الكنسية:

بدأت جمعية التبشير الكنسية أعمالها في غزة عام 1887م وقامت بتأسيس المستشفى الإنجليزي (المعمدان) المسمى حالياً بالأهلي العربي، كما قامت بتأسيس مدرستين ابتدائيتين واحدة للبنين وأخرى للبنات في حي الزيتون، وقد بلغ عدد طلبتهما في عام 1893م حوالي 300 طالب وطالبة وقد ارتفع العدد في هاتين المدرستين إلى حوالي 400 طالب وطالبة في عام 1903م، وفي عام 1917م انخفض عدد طلبتها إلى حوالي 220 طالباً وطالبة ويعزى ذلك لما شهدته المنطقة من أحداث سياسية وعسكرية نتيجة قيام الحرب العالمية الأولى. (العاجز، 1997: 324)

ثانياً: خلال فترة الانتداب البريطاني

كان في مدينة غزة عام 1948م مدارس غير حكومية، تساهم في الحركة التعليمية في غزة، فقد كان هناك مدرستان للأوقاف: واحدة ابتدائية، وهي ذات سبعة صفوف وفيها ثمانية معلمين، و300تلميذ، وقد أنشأها المجلس الشرعي الإسلامي الأعلى عندما تسلم الأوقاف المدرسية، وسميت مدرسة الفلاح الإسلامية الوطنية، كما كانت هناك مدرسة للمكفوفين أقامتها

مصلحة الأوقاف الإسلامية والغاية منها تعليمهم القرآن الكريم واسمها المدرسة الهاشمية وهي واقعة في جامع السيد هاشم في غزة. (العارف، 1943: 262)

هذا وقد أسس المجلس البلدي من أموال المدينة مدرسة للبنات بتاريخ 1930/2/16م ذات ثمانية صفوف يتعلم فيها ما يقرب من 400 طالبة، وفيها 10معلمات، وأما مدرسة البنات الأهلية فقد أنشأتها سيدة من سيدات غزة تدعى زهية السقا، وفيها 35طالبة وهي ذات صفين، تعلم فيها مبادئ العلوم الأولية، وكان هناك مدرستان أهليتان: احداهما في الشجاعية، والأخرى في حارة الزيتون، ومنهاج التعليم في هاتين المدرستين يرمي إلى تعليم اللغة العربية والقرآن الكريم ومبادئ الدين والعلوم الأولية. (العارف، 1943: 264)

وكذلك كان هناك مدارس خاصة في غزة في عهد الانتداب البريطاني وهي:

1- كلية غزة: تأسست عام 1942م وبدأت عملها بثمانية صفوف ابتدائية وثانوية، وأصبحت ثانوية كاملة في عام 1943م وقامت هذه الكلية بمجهودات فردية ترجع إلى (وديع الترزي، وأخيه شفيق وجعفر فلفل) وبلغ عدد طلابها في عام 1948م حوالي 248 طالباً.
2- مدرسة حسن أبوشهلا: أسسها حسن أبو شهلا وكان ذلك في عام 1924م وبلغ عدد طلابها في عام 1948م حوالي مائة طالب موزعين على ثلاثة صفوف ابتدائية.
3- مدرسة الشجاعية الأهلية: أسسها سليم فروانة وكان ذلك في مطلع عام 1937م وبلغ عدد طلابها في عام 1948م حوالي 63 طالباً، وكان أعلى صفوفها الصف الثالث الابتدائي. (العاجز، 1997: 384)

وفي مرحلة الحكم الإداري المصري من عام (1949-1967م) شهدت المدارس الخاصة انخفاضاً في أعدادها خلال فترة الإدارة المصرية، وذلك نتيجة لتناقص أعداد الطلبة الملتحقين بها، بينما كان عدد هؤلاء الطلبة حوالي 4066 طالباً وطالبة في عام 1948م، وقد انخفض هذا العدد ليصل إلى حوالي 1309 طالباً وطالبة عام 1967م ولعل ذلك يرجع إلى إتاحة فرص التعليم المجاني لجميع الطلبة في المدارس الحكومية والمدارس التابعة للوكالة. (العاجز، 1996: 93)

وفي هذه الفترة لم يوجد في القطاع إلا مدرسة واحدة هي كلية غزة وهي مدرسة ثانوية تدار على نمط المدارس الثانوية الحكومية. (صبح، 1982: 109)

ثالثاً: خلال فترة الاحتلال الإسرائيلي من عام 1967-1994م

في هذه الفترة كان التعليم الخاص في قطاع غزة ضيقاً ولا يوجد منه في القطاع إلا ثلاث مدارس هي:

1- معهد الأزهر الديني وتوجد به المرحلتين الإعدادية والثانوية.
2- كلية غزة وهي خاصة بالمرحلة الثانوية.
3- مدرسة النصر الإسلامية، وهي مدرسة ابتدائية وإعدادية.

وتعتبر كلية غزة من أقدم المدارس الخاصة وقد نشأت لسد بعض أوجه النقص في التعليم الحكومي ذلك أن بعض الطلاب الذين ينجحون في الإعدادية ولا يؤهلهم مجموع درجاتهم لدخول التعليم الثانوي العام (الحكومي) يلتحقون بالكلية لإتمام دراستهم الثانوية وذلك مقابل رسوم دراسية أيضاً فإن المدرسة (كلية غزة) تقبل أولئك الطلاب الذين زادت أعمارهم عن السن الذي تقبله مدارس الحكومة.

أما معهد الأزهر الديني فقد نشأ لإشباع رغبة بعض الآباء في تنشئة أبنائهم تنشئة دينية وقد اقتصر في البداية على المرحلة الثانوية وقد وجد إقبالا من الطلاب إذ أن الفرصة كانت أكبر أمام الناجحين في الثانوية الأزهرية للالتحاق بجامعة الأزهر في مصر، وفي سنة 1975/1974م بدأ المعهد الديني بقبول طلاب في المرحلة الإعدادية وهو ما زال يجد قبولاً خاصة بعد إقامة الجامعة الإسلامية بغزة والتي تعطي تسهيلات أيضاً لقبول خريجي الثانوية الأزهرية.

أما مدرسة النصر الإسلامية فقد نشأت بمجهود الأهالي وذلك عندما شعروا أن منطقتهم الجديدة خالية من المدارس وأن أبناءهم يجدون العناء في الذهاب إلى المدارس في المناطق المجاورة وأن مديرية التربية والتعليم لم تبد استعداداً لبناء مدارس في هذه المنطقة، لذلك وجد السكان أنه من المناسب والضروري إنشاء مثل هذه المدرسة لسد حاجة المنطقة من التعليم الابتدائي والإعدادي. (صبح، 1982: 88-90)

وبالإضافة إلى المدارس الثلاث السابقة فإن هناك مدرسة رابعة كانت في هذه الفترة هي مدرسة دير اللاتين، والتي تتبع بطريركية اللاتين في القدس، وتم إنشائها سنة 1889م وتطورت بشكل خاص عام 1980م عندما تم إنجاز وبناء صفوف للطلبة في مبنى حديث، حيث أدى ذلك إلى زيادة عدد الطلبة. (قسم الدراسات والأبحاث، 1991: 34)

رابعاً: المدارس الخاصة في ظل السلطة الوطنية الفلسطينية

يشرف على التعليم المدرسي في محافظات غزة ثلاث جهات هي:

1- وزارة التربية والتعليم والعالي:

وتتولى الوزارة الإشراف على معظم مدارس التعليم العام (الأساسي والثانوي) في الضفة الغربية، وما يقارب من نصف المدارس في قطاع غزة، ويتضمن ذلك إدارتها، وتمويلها، وتعيين كوادرها وتدريبهم، وتوفير احتياجاتها، ويطلق على المدارس التابعة للوزارة اسم المدارس الحكومية.

2- وكالة غوث وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الضفة الغربية وقطاع غزة:

ويتضمن ذلك إقامة المباني المدرسية، وإدارة التعليم وتمويله وتعيين الكوادر وتدريبهم، ويتم تطبيق المناهج والأنظمة والتعليمات التربوية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم فيها، وتقتصر مدارس الوكالة على المرحلة الأساسية فقط، وهي تشكل أكثر من نصف المدارس الأساسية في قطاع غزة ويطلق علي المدارس التابعة لوكالة الغوث اسم مدارس الوكالة.

3- الهيئات والجمعيات الخيرية والأفراد:

توجد مجموعة المدارس يطلق عليها اسم المدارس الخاصة، وهي المدارس التي يتولى إدارتها والإشراف عليها وتمويلها هيئات خاصة، أو جمعيات خيرية، أو أفراد، أو طوائف دينية، وتلتزم هذه المدارس بتطبيق الأنظمة والقوانين والتعليمات والمناهج التربوية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم.(عابدين، 2001: 280)

انظر الملحق رقم (1) الذي يبين التزام المدارس الخاصة المرخصة من الوزارة بأنظمة وقوانين ومناهج وزارة التربية والتعليم العالي.

وفي ظل السلطة الوطنية الفلسطينية زاد عدد المدارس الخاصة لما تقدمه هذه المدارس من تعليم نوعي متميز، ولازدحام أعداد الطلبة في المدارس الحكومية فيلجأ بعض الأهالي إلى هذه المدارس لتعليم أبناءهم وخاصة الأغنياء منهم، "وقد بلغ إجمالي المدارس الخاصة المرخصة من وزارة التربية والتعليم في محافظات غزة للعام الدراسي 2004/2003م (24) مدرسة موزعة بين المديريات على النحو التالي: في مديرية التربية والتعليم بشمال غزة (3) مدارس، وفي مديرية التربية والتعليم بغزة (13) مدرسة وفي مديرية التربية والتعليم بخانيونس (7) مدارس وفي مديرية التربية والتعليم برفح مدرسة واحدة فقط والجدير بالذكر أن معظم هذه المدارس تعمل بالمرحلة الأساسية الدنيا حيث يبلغ عددها (19) مدرسة و(5) مدارس فقط تعمل بالمرحلة الثانوية.

ويدرس في المدارس الخاصة (7110) طالب وطالبة أي بنسبة 2% من إجمالي عدد الطلبة في المؤسسات الحكومية في محافظات غزة، منهم (5433) طالب وطالبة في المرحلة الأساسية الدنيا أي بنسبة (76.4%) من إجمالي طلبة المدارس الخاصة". (الإدارة العامة للتخطيط التربوي، 2004/2003م: 7)

ونظراً لأهمية هذه المدارس الخاصة ودورها في نشر التعليم في محافظات غزة فإن الباحث سيلقي الضوء على نماذج من هذه المدارس الخاصة للتعرف على أهدافها ومناهجها وأنشطتها وإدارتها المدرسية والخدمات التي تقدمها للطلبة وغيرها، لذلك فإن الباحث سيتحدث عن خمسة من هذه المدارس:

المدارس الخاصة في محافظات غزة:

أولاً: مدرسة النصر الإسلامية النموذجية (غزة-النصر)

- نشأة المدرسة وتطورها:

تم بناء المدرسة في عام 1962م على مسطح أرض مقداره 800متر مربع -عدا الحديقة والملاعب- وفي المدرسة 11 فصلاً دراسياً بالإضافة على ثلاثة فصول للإدارة والطبيب والألعاب الرياضية ومنذ إنشاء المدرسة، والمتولي عليها يتحين الفرص المناسبة لجعلها مدرسة نموذجية إسلامية، ومع حرب عام 1967م تعرض مبنى المدرسة إلى نهب جزء كبير من أبوابه ونوافذه وهدمت أجزاء من سوره، وفي عام 1971م دعا الحاج راغب العلمي مجموعة من رجالات غزة إلى اجتماع درسوا خلاله افتتاح المدرسة، وعلى أسس إسلامية سليمة وشكلوا من بينهم مجلساً للأمناء، انتخب الحاج راغب العلمي رئيساً له ثم بعد ذلك تم افتتاح المدرسة رسمياً يوم 1976/9/29م. (دليل مدرسة النصر، 1979: 8-9)

وظل الحاج راغب رئيساً للمدرسة حتى وفاته في العام 1983م، حيث خلال هذه الفترة تخرج أول فوج من الصف السادس الابتدائي في العام 1982/1981م، وفي العام 1990/1989م تم افتتاح المرحلة الإعدادية وتخرج أول فوج من الصف الثالث الإعدادي في العام الدراسي 1993/92م، وفي العام الدراسي 1995/94م تم افتتاح المرحلة الثانوية وعندها أصبحت مدرسة النصر أضخم مدرسة شاملة في قطاع غزة تضم بين جنباتها كل المراحل التعليمية من الروضة والتمهيدي حتى الثانوية العامة. (النصر، 1994: 4-5)

وفي العام الدراسي 2004/2003م بلغ عدد طلاب المدرسة 1011 طالب وطالبة في جميع المراحل التعليمية من الصف الأول حتى الصف الثاني عشر. (الإدارة العامة للتخطيط التربوي، 2004: 81)

- **أهداف المدرسة**:

حدد مجلس أمناء المدرسة الأهداف التي قامت المدرسة لتحقيقها وهي:

1- الارتفاع بمستوى التعليم والثقافة من جميع الجهات، وخلق نواة لجامعة عربية بهذا البلد.
2- تعليم اللغات الأجنبية بدلاً من أن يفد أولياء أمور الطلبة أبناءهم للتعليم خارج القطاع.
3- الارتقاء بالمستوى التربوي عن طريق التدقيق عند اختيار المدرسات والمدرسين الأكفاء ذوي المستويات العلمية والخلقية الممتازة.
4- التركيز على غرس العقيدة الإسلامية والروح الدينية في نفوس الطلبة منذ الصغر، ليشكلوا نواة لجيل صالح وفعال، ينطلق بوطنه نحو الخير والفلاح. (دليل مدرسة النصر، 1979: 9-10)

- **المنهاج والمواد الدراسية**:

المنهج الذي يدرس في المدرسة هو منهج وزارة التربية والتعليم بالإضافة إلى إدخال مادة الحاسوب من الصف الأول الابتدائي، واللغة الفرنسية من الصف الثالث الابتدائي ولغة إنجليزية من الروضة والتمهيدي. (مقابلة مع رئيس المدرسة، 2004/6/26م)

- **الإدارة المدرسية**:

يشرف على المدرسة المهندس محمد إبراهيم/راغب العلمي (رئيس مجلس الأمناء ورئيس المدرسة) وتدار المدرسة بواسطة:

1- مدير للمرحلتين الأساسية والعليا.
2- مديرة للمرحلة الأساسية الدنيا (الثاني حتى السادس الأساسي).
3- مديرة لمرحلتي الروضة والتمهيدي والصف الأول الأساسي، إضافة إلى النشاطات اللامنهجية، وشئون الطلبة والعاملين بالمدرسة.
4- سكرتارية المدرسة. (النصر، 1997: 6)

- **الهيئة التدريسية في المدرسة وطريقة اختيارهم**:

يبلغ عدد المعلمين في المدرسة 61معلم ومعلمة حسب إحصائية الإدارة العامة للتخطيط التربوي للعام 2004/2003م.

أما عن اختيار المعلمين أوضح رئيس المدرسة من خلال مقابلة معه أنه يتم الإعلان في الصحف المحلية عن حاجة المدرسة للمعلمين في التخصصات المختلفة ثم تشكل لجنة لاختيار المعلمين مكونة من مجلس الأمناء ومدير المدرسة وعضو من الخارج غالباً يكون محاضر من إحدى جامعات غزة وأيضاً عند اختيار مدرس للغة الفرنسية يكون في المقابلة مسئول المركز الفرنسي، ثم يتم اختيار المعلمين الأكفاء من ذوي الأخلاق الحميدة. (مقابلة مع رئيس المدرسة: 2004/6/26م)

- **الإشراف التربوي في المدرسة**:

هناك إشراف كامل على المدرسة من قبل وزارة التربية والتعليم العالي ويتضمن إشراف على المناهج، وإشراف على المعلمين، كما وأن هناك إشراف داخلي في المدرسة من قبل المدراء الثلاثة كمشرفين مقيمين.

- **مباني المدرسة**:

يتكون مبنى المدرسة من 38غرفة دراسية بالإضافة إلى مختبر الحاسوب وغرفة التليفزيون والفيديو ومكتبة كبيرة ومختبرات الفيزياء والكيمياء والأحياء، وغرفة معارض وغرفة متعددة الأغراض تقام فيها الندوات وكافتيريا ومخزن ودورتي مياه، وغرفة ألعاب رياضية بالإضافة إلى الساحات والملاعب.

- **الخدمات التي تقدمها المدرسة للطلاب**:

توفير الزي المدرسي والكتب المدرسية وتأمين المواصلات مقابل دفع رسوم دراسية سنوية مع إعفاء الأيتام وأبناء الشهداء.

- **أنشطة المدرسة**:

1- **أنشطة ثقافية**: وتشمل عقد مسابقات ثقافية بين الطلبة، وإصدار مجلات غير دورية ومجلات الحائط وإقامة المعارض التربوية.

2- **أنشطة فنية**: إقامة المعارض الفنية والمهرجانات التي يتخللها النشيد والغناء والمسرحيات والفنون الشعبية.

3- **أنشطة رياضية**: وتشمل المشاركة في دوري المدارس في الألعاب المختلفة، وإقامة المخيمات الصيفية الكشفية.

4- **أنشطة ترفيهية**: إقامة الرحلات المختلفة للأماكن الأثرية والمصانع والملاهي وشاطئ البحر وغيرها.

- **مشكلات الإدارة المدرسية**:

1- مشاكل مع أولياء أمور الطلبة في تحصيل الرسوم الدراسية.

2- عدم تفهم بعض أولياء أمور الطلبة أهمية معاقبة أبناءهم في بعض الأوقات، وتدني مستواهم العلمي.

3- مشكلة إغلاق الطرق مما يحول دون وصول بعض الطلبة للمدرسة وهذا يستدعي إعادة الدروس لهؤلاء الطلبة.

- **طموحات المدرسة**:

1- الرقي بمستوى التعليم إلى أعلى الدرجات.

2- الانتقال للمرحلة الجامعية وإنشاء جامعة خاصة تابعة للمدرسة.

3- التوسع في المباني المدرسية وتحديثها وزيادة الخدمات المقدمة للطلبة. (مقابلة رئيس المدرسة: 2004/6/26م)

ثانياً: المدرسة البطريركية اللاتينية (غزة-البلد)

- **نشأة المدرسة وتطورها**:

تتبع هذه المدرسة إلى مدرسة بطريركية اللاتين في القدس، وتم إنشائها سنة 1889م وكانت في البداية تقتصر على روضة أطفال ومرحلة ابتدائية حتى الصف الثالث الابتدائي، ويشرف عليها راعي الكنيسة "خوري الرعية" وقد تطورت المدرسة بشكل خاص عام 1980م عندما تم إنجاز وبناء صفوف للطلبة في مبنى حديث، حيث تم أثر ذلك زيادة عدد الطلبة وتم إدخال صفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي وقبول عدد أكبر يتناسب مع التطور العمراني، وقد وصل عدد الطلاب عام 1991م (650) طالباً وطالبة ويرجع سبب هذه الزيادة إلى توفر المناخ الأمني وانتظام الدوام وارتفاع المستوى التعليمي، مقارنة بالمدارس الأخرى نظراً للظروف الصعبة في ظل الانتفاضة الأولى، وهذه المدرسة مشتركة بين البنين والبنات

وكذلك المسلمين والمسيحيين، إذ يصل عدد المسيحيين بها إلى 110 طالباً أي أقل من الربع تقريباً. (الدراسات والأبحاث، 1991: 34)

وقد بلغ عدد طلاب المدرسة في العام الدراسي 2004/2003م (404) طالب وطالبة، وتتراوح المراحل الدراسية من الصف الأول حتى الصف التاسع. (الإدارة العامة للتخطيط التربوي، 2004: 81)

هذا وسيتم افتتاح الصف العاشر في العام القادم وتم الحصول على ترخيص بذلك من وزارة التربية والتعليم والعالي.

- **أهداف المدرسة:**

1- الهدف الأساسي هدف تربوي تعليمي.
2- نشر الفرح والسلام والسعادة للطلاب.
3- خلق جيل من القادة والاعتماد على النفس.
4- تشجيع الطلاب على التجريب والبحث العلمي التجريبي.

- **المناهج والمواد الدراسية:**

تتبع المدرسة نظام اليوم الكامل وتُدرِّس منهاج وزارة التربية التعليم العالي بالإضافة إلى منهاج خاص تضعه المدرسة في اللغة العربية والرياضيات واللغة الإنجليزية واللغة الفرنسية للرقي بالمستوى التعليمي للطلبة.

- **الإدارة المدرسية:**

يدير المدرسة الأب مانويل مسلم مدير عام المدارس البطريركية في غزة، ويوجد نائبة المدير السكرتارية والكمبيوتر. (مقابلة مع نائبة المدير: 2004/6/26م)

- **الهيئة التدريسية في المدرسة وطريقة اختيارهم:**

يبلغ عدد المعلمين 3 معلمين و15 معلمة حسب إحصائية الإدارة العامة للتخطيط التربوي للعام 2003/ 2004م.

وقد أفادت نائبة المدير أن هؤلاء المعلمين يتم اختيارهم من خلال عقد لجنة متخصصة من المدرسة وتجرى لهم مقابلات ثم يعينوا تحت التجربة لمدة شهر ثم لثلاثة أشهر ثم لمدة سنة ومن يصلح منهم يثبت في المدرسة.

- **الإشراف التربوي في المدرسة:**

إشراف كامل من وزارة التربية والتعليم بالإضافة للمديرة كمشرفة مقيمة ثم المدرسين الأوائل لكل مبحث من المباحث.

- **مباني المدرسة**:

يتكون مبنى المدرسة من 23غرفة دراسية بالإضافة لغرفة الإدارة وغرفة السكرتارية ومكتبة ومتوسطة ومختبر شامل للفيزياء والكيمياء والأحياء، ومختبران للحاسوب ومسرح المدرسة، وملاعب وحديقة المدرسة ومقصف ودورات مياه وغيرها من المرافق.

- **الخدمات التي تقدمها المدرسة للطلاب**:

1- تعليم نوعي متقدم ومتطور جداً.
2- توفير الزي المدرسي وتوفير المواصلات والكتب المدرسية مقابل دفع رسوم سنوية.
3- توفير أوراق عمل للطلاب في جميع المواد.
4- توفير حقائب لتطوير مستوى الطلبة في اللغة الإنجليزية.
5- إقامة مخيمات صيفية خاصة باللغة الإنجليزية.
6- متابعة صحية للطلاب من خلال عيادة طبية متنقلة.

- **أنشطة المدرسة**:

1- **أنشطة ثقافية**: من خلال إصدار مجلات الحائط وإجراء مسابقات بين الطلبة.
2- **أنشطة فنية**: وذلك بإقامة مهرجانات وعروض مسرحية ومعارض في المدرسة.
3- **أنشطة صحية**: وذلك بالكشف الدوري للطلبة ومتابعة حالتهم الصحية، وعقد ندوات صحية ونفسية للطلبة.
4- **أنشطة ترفيهية**: إقامة رحلات ترفيهية ومخيمات صيفية.

- **مشكلات الإدارة المدرسية**:

1- صعوبة تحصيل الرسوم الدراسية من أولياء أمور الطلبة.
2- عدم استجابة كثير من أولياء أمور الطلبة لمتابعة أبناءهم.
3- إغلاق الطرق مما يمنع وصول كثير من الطلبة للمدرسة مما يدفع المعلمين بإعادة الدروس لهم، وإرسال أوراق عمل لهم لبيوتهم.

- **طموحات المدرسة**:

1- التطلع إلى توسيع المدرسة لتشمل جميع المراحل الدراسية وزيادة مساحتها وزيادة مرافقها.
2- افتتاح مدارس أخرى في جميع أنحاء محافظات غزة.

3- التعليم عن طريق الانترنت والكمبيوتر وخاصة عند إغلاق الطرق.
4- التوسع في المدرسة لتشمل جميع المرحلة الثانوية والتطلع إلى إنشاء كليات متوسطة تابعة للمدرسة. (مقابلة مع نائبة المدير: 2004/6/26م)

ثالثاً: مدرسة الصلاح الخيرية (دير البلح)

- نشأة المدرسة وتطورها:

كانت مدرسة الصلاح الخيرية، حلماً يراود أذهان القائمين على جمعية الصلاح الإسلامية فترة من الزمن، وبفضل الله أولاً ثم بفضل ثلة من المؤمنين، تحول الحلم إلى حقيقة ملموسة، وإلى صرح شامخ لا يعتبر إضافة رقمية إلى مجموع المدارس المنتشرة في جميع أنحاء قطاع غزة بل إضافة نوعية متميزة يشهدها الجميع بالأداء الرائع والعطاء المتميز.

انتظمت الدراسة في مدرسة الصلاح الخيرية في العام الدراسي 2000/1999م لتكون المدرسة الأولى والوحيدة في قطاع غزة التي تهتم بالأيتام وترعاهم، وهي مجازة من وزارة التربية والتعليم تحت رقم: 43/26.

وبلغ عدد الطلاب المقبولين في العام الأول 176 طالباً في الصفوف الثالث والرابع والخامس الأساسي، وفي العام 2000/ 2001م بلغ عدد الطلاب 240 طالباً في الصفوف الثالث والرابع والخامس والسادس الأساسي، وفي العام 2001/ 2002م بلغ عدد الطلاب 295 طالباً في الصفوف من الثالث حتى السابع الأساسي، وفي العام 2002/ 2003م بلغ عدد الطلاب 375 طالباً في الصفوف من الثالث حتى الثامن الأساسي، وفي العام 2003/ 2004م بلغ عدد الطلاب 413 طالباً في الصفوف من الثالث حتى التاسع الأساسي. (مقابلة مع مدير المدرسة: 2004/6/28م)

- أهداف المدرسة:

تتلخص رسالة المدرسة فيما يلي:

1- إنشاء جيل صالح قوي، متسلح بالإيمان والقيم الفاضلة، قادر على بناء وطنه، وخدمة مجتمعه، ومواكبة تطورات العصر، ومواجهة تحدياته.
2- تنمية الميول والاتجاهات الإيجابية لدى الطلاب، وغرس الفضيلة، وأسس التعاون والتنافس الشريف، وتحديد الأهداف، والتخطيط مسبقاً لتحقيقها.
3- تنمية روح الابتكار والإبداع والتفكير العلمي والمنطقي السليم في البحث للحصول على المعرفة، وسبل التقدم والازدهار.

4- المدرسة إحدى عناصر العملية التعليمية التعلمية، وهي تحرص على تحقيق هذه الرسالة بفضل جهود مجلس إدارة جمعية الصلاح الإسلامية، وأسرتها التدريسية وإدارتها التربوية، وبالتعاون مع المجتمع المحلي ومؤسساته المختلفة. (مدرسة الصلاح الخيرية، 2002-2004: 1)

- **المناهج والمواد الدراسية**:

أخذت مدرسة الصلاح الخيرية بالنظم التربوية المتطورة:

1- الدراسة خمسة أيام في الأسبوع والعطلة يومي الخميس والجمعة.
2- اليوم الدراسي الكامل من الساعة 7.45 صباحاً إلى 3 مساءً.
3- منهاج وزارة التربية والتعليم، بالإضافة تعليم مادة الحاسوب واللغة الإنجليزية من الصف الثالث الأساسي.
4- ينتقل الطلاب من مختبر الحاسوب إلى مختبر العلوم ومن المسجد إلى المكتبة ومن قاعة الوسائل إلى غرفة الفن ومن صالة الرياضة إلى قاعة التلفزيون التعليمي. (دليل مدرسة الصلاح الخيرية، ب.ت)

وبالإضافة إلى ذلك أفاد مدير المدرسة من خلال مقابلة شفوية معه أنه تقرر جزء قرآن كريم سنوياً لكل صف دراسي.

- **الإدارة المدرسية**:

تتألف الإدارة المدرسية الحالية لمدرسة الصلاح الخيرية من:

1- المشرف التربوي.
2- مدير المدرسة.
3- سكرتير المدرسة.
4- مرشد تربوي للصحة النفسية للطلاب. (مدرسة الصلاح، 2002-2004: 3)

- **الهيئة التدريسية في المدرسة وطريقة اختيارهم**:

بلغ عدد أعضاء الهيئة التدريسية في العام الدراسي 2003-2004م (23) مدرساً تربوياً متخصصاً، وجميعهم حاصل على شهادة البكالوريوس أو الليسانس في تخصصه، ويتسمون بعنصر الشباب والرغبة في العطاء المتواصل دون كلل أو ملل والقدرة على التجديد والابتكار، والانتماء الحقيقي للمدرسة. (مدرسة الصلاح، 2002-2004: 3)

وأما عن كيفية اختيار المعلمين فقد أفاد مدير المدرسة أنه يتم إعلان في الصحف المحلية عن حاجة المدرسة للمدرسين، ثم يتم عقد امتحان قبول لجميع المتقدمين وفي جميع

المباحث، ثم يتم عقد مقابلة للذين اجتازوا امتحان القبول بنجاح وتتكون لجنة المقابلة من بعض أعضاء الهيئة الإدارية إضافة لبعض المشرفين التربويين التابعين لوكالة الغوث الدولية ومديرية التربية والتعليم.

- **الإشراف التربوي في المدرسة:**

يتوفر هناك إشراف كامل من وزارة التربية والتعليم العالي على المعلمين وتنفيذ المناهج الدراسية، حيث لكل مبحث مشرف تربوي من وزارة التربية والتعليم العالي، وبالإضافة إلى ذلك فإن هناك مشرف تربوي مقيم له خبرة عالية في التدريس.

- **مباني المدرسة:**

يتكون مبنى المدرسة من مبنيين رئيسين هما:

1- **المبنى الشمالي**: ويتألف من ثلاثة طوابق هي:

أ- **الطابق الأرضي**: ويضم غرفة الإدارة المدرسية وغرفة المدرسين، غرفة لسكرتير المدرسة، ومختبراً للعلوم، ومختبراً للحاسوب، وغرفة للصحة المدرسية، وغرفة للرياضة، ومقصف المدرسة والمتوضأ.

ب- **الطابق الأول**: ويضم سبعة فصول دراسية ومصلى تقام فيه صلاة الظهر يومياً.

ج- **الطابق الثاني**: ويضم سبعة فصول دراسية، ويضم غرفة الفن والمعرض الفني الدائم ومعمل التكنولوجيا، وغرفة الوسائل التعليمية.

2- **المبني الجنوبي**: ويتألف من ثلاثة طوابق رئيسية هي:

أ- **الطابق الأرضي**: ويضم مطبخ المدرسة ومخزناً كبيراً تستغله جمعية الصلاح الإسلامية في أعمال متعددة.

ب- **الطابق الأول**: ويشمل صالتي طعام مجهزتين بالأثاث والمعدات اللازمة لتناول وجبة الطعام التي تقدم يومياً لطلاب المدرسة، إضافة لغرفتين مجهزتين لمبيت طلاب رفح وخانيونس حالة إغلاق الطرق.

ج- **الطابق الثاني**: يضم غرفة المشرف التربوي لمدارس الصلاح، وغرفاً تستغلها إدارة الجمعية.

هذا ويفصل بين المبنيين الشمالي والجنوبي لمدرسة الصلاح ساحة واسعة لممارسة الألعاب الرياضية وللطابور المدرسي، ويحيط بها سبع حدائق مزينة بالعشب الأخضر والورود الجميلة. (مدرسة الصلاح، 2002-2004: 2-3)

- **الخدمات التي تقدمها المدرسة للطلبة:**

من خلال جمعية الصلاح الإسلامية تقدم مدرسة الصلاح الخيرية العديد من الخدمات المجانية لطلبة المدرسة ومنها على سبيل المثال:

1- المواصلات مؤمنة يومياً ومجاناً لجميع الطلاب في كافة محافظات غزة.
2- وجبة غذائية يومية لجميع طلاب المدرسة.
3- الزي المدرسي والكتب والأدوات والقرطاسية.
4- تقديم كافة التسهيلات لطلاب الجنوب حالة إغلاق الطرق من مبيت وغذاء وغيره.

- **أنشطة المدرسة:**

تولي الإدارة المدرسية والهيئة التدريسية اهتماماً واضحاً بالأنشطة التربوية المتعددة، نظراً للقناعة الراسخة بأهمية وأثر هذه الأنشطة تربوياً، والتي أصبحت تعد جزءاً لا يتجزأ من المنهاج بمفهومه الحديث والواسع وتشمل هذه الأنشطة قسمان:

القسم الأول: الأنشطة المتعلقة بالإدارة المدرسية

وتهدف الأنشطة التربوية التي تمارسها الإدارة المدرسية في مجملها إلى تنمية أداء المعلمين فنياً ومهنياً، وتبصير أولياء الأمور ببعض المشكلات التي لها أثر على تحصيل أبنائهم، وتحفيز الطلاب للمزيد من التعلم، ومن هذه الأنشطة: النشرات التربوية -اللقاءات التربوية- الاحتفالات -الدروس التوضيحية- المجلات والأبحاث.

القسم الثاني: الأنشطة المتعلقة بلجان المباحث: وتشمل:

أولاً: النشاط الديني الإسلامي: ومنها إحياء ذكرى بعض المناسبات الدينية، والمجلات المطوية المطبوعة والمجلات الحائطية، ودروس يومية قبل صلاة الظهر، وقراءة أحاديث شريفة بعد صلاة الظهر يومياً من قبل مجموعة من الطلبة.

ثانياً: النشاط الثقافي: ويشمل المسابقات الثقافية ومسابقة الحائط والمسابقات المطبوعة ومسابقة أفضل إذاعة مدرسية وفق شروط معينة ومسابقة أفضل خط، ومسابقة أجمل مجلة حائطية بين الفصول المدرسية، الإذاعة المدرسية والمجلات الثقافية والمجلات الحائطية والمجلات الإثرائية والأبحاث الإثرائية.

ثالثاً: النشاط العلمي التكنولوجي: صناعة الوسائل التعليمية -تحنيط بعض الحشرات والحيوانات وجمع أوراق طبيعية لنباتات متنوعة- إعداد مجموعة من المشاريع التكنولوجية المتنوعة مثل (حاسوب مصنوع من الورق، المعرض التكنولوجي).

رابعاً: **النشاط الاجتماعي**: ويشمل زيارات متعددة منها زيارة الكليات والجامعات وزيارة المدارس الخاصة في محافظات غزة -زيارة المستشفيات- زيارة عائلات الشهداء والأسرى والجرحى.

خامساً: **الأنشطة الترفيهية**: من خلال المخيمات الصيفية والرحلات الترفيهية.

سادساً: **النشاط الرياضي**: ويشمل الكشافة المدرسية وعقد مباريات مع عدة مدارس.

سابعاً: **النشاط الفني**: ويشمل المعارض الفنية ومنها المعرض الفني الدائم في المدرسة والأناشيد والمسرح - الجمال العام للمدرسة.

ثامناً: **النشاط التطوعي**: ويشمل زراعة الحديقة -بناء نصب لخارطة فلسطين مصنوع من الرخام يستخدم كمنصة للإذاعة المدرسية- تجميل الحديقة بحلقات حديدية ملونة لحمايتها. (مدرسة الصلاح الخيرية، 2002-2004: 7-27)

- **مشكلات الإدارة المدرسية**:

أفاد مدير المدرسة من خلال مقابلة معه أن هناك بعض المشكلات تعترض الإدارة منها:

1- إغلاق الطرق وذلك لأن الطلاب من جميع أنحاء محافظات غزة مما يثقل كاهل المعلمين لإعادة بعض الدروس للطلاب وتعويضهم ما فاتهم.
2- تجميد الأموال المخصصة للجمعية مما يؤثر سلباً على المعلمين لعدم توفر الرواتب بشكل دوري منتظم، ومما يقلل من الخدمات المجانية التي تقدم للطلبة.
3- مشاكل مع بعض أولياء أمور الطلبة بسبب غياب الأب وإحلال الأم محل الأب وصعوبة تعامل الأم مع أبناءها المراهقين.

- **تطلعات المدرسة وطموحاتها**:

1- التوسع في افتتاح صفوف جديدة حتى تصل المدرسة إلى الصف الثاني عشر بفرعيه العلمي والأدبي.
2- افتتاح فروع جديدة للمدرسة في جميع محافظات غزة للتغلب على مشكلة إغلاق الطرق.
3- تجهيز ورشة متخصصة لمبحث التكنولوجيا. (مقابلة مع مدير المدرسة: 2004/6/28م)

رابعاً: **مدرسة عباد الرحمن النموذجية الخاصة (شمال غزة)**

- **نشأة المدرسة وتطورها**:

أنشئت مدرسة عباد الرحمن النموذجية الخاصة في العام الدراسي 1996/1995م، واختير موقعها بعناية فكان موقعاً متميزاً إلى حد كبير حيث أقيمت على الحد الفاصل بين محافظتي الشمال وغزة بين حي عباد الرحمن في جباليا وحي الشيخ رضوان بغزة، وبدأت عملها في هذا العام في مجال رياض الأطفال فكان عدد أطفالها في عامها الأول حوالي 200طفلاً موزعين على خمسة فصول في الطابق الأرضي 3 تمهيدي، 2 بستان، و7 معلمات، وبمساحة إجمالية قدرها 500 متراً مربعاً، وفي العام الثاني 1997/1996م زاد عدد الأطفال إلى 330 طفلاً موزعين على 12 فصلاً: 3 بستان، 6 تمهيدي، 2 أول، 1 ثاني، و15 معلمة، وفي العام الثالث 1998/1997م زاد عدد الأطفال إلى 450 طفلاً موزعين على 15 فصلاً دراسياً: 3 بستان، 1 تمهيدي، 3 أول، 2 ثاني، 1 ثالث و29 معلمة، وفي العام الرابع 1999/1998م وصل عدد الأطفال 600 طفلاً موزعين على 18 فصلاً دراسياً: 3 بستان، 6 تمهيدي، 3 أول، 3 ثاني، 2 ثالث، 1 رابع، 32 معلمة ومعلماً حيث تم تجهيز مختبر للعلوم ومختبر الحاسوب يتسع لأجهزة قدرها (30) جهازاً للحاسوب، وفي العام الخامس 2000/1999م زاد عدد الأطفال إلى 700 طفلاً موزعين على 21 فصلاً: 2 بستان، 7 تمهيدي، 4 أول، 3 ثاني، 3 ثالث، 1 رابع، 1 خامس، و40 معلماً ومعلمة، وفي العالم السادس 2001/2000م زاد عدد الأطفال إلى 820 طفلاً موزعين على 25 فصلاً دراسياً: من البستان حتى السادس الأساسي، وفي العام السابع 2002/2001م افتتحت المدرسة عامها السابع بـــ 750 طفلاً، و47 معلماً ومعلمة موزعين على 26 فصلاً دراسياً من البستان حتى الصف السابع الأساسي، وفي العام الثامن 2003/2002م زاد عدد الفصول فأصبح من البستان حتى الثامن الأساسي، وفي العام التاسع 2004/2003م أصبح في المدرسة 26فصلاً دراسياً موزعة من البستان حتى الصف التاسع الأساسي. (دليل المدرسة، 2003: 3-6)

وأفاد مدير المدرسة من خلال مقابلة معه أنه سيتم في العام القادم افتتاح صفين للعاشر إنشاء الله. (مقابلة مع مدير المدرسة: 2004/6/14م)

- **أهداف المدرسة**:

1- الإسهام في تنشئة جيل متعلم ومثقف قادر على تحمل المسئولية والاعتماد على الذات.
2- رفع المستوى التعليمي والثقافي في الوطن عامة ومدارسنا خاصة.
3- غرس القيم الإسلامية وتنميتها وترسيخ العادات العربية الأصيلة في نفوس أبنائنا وبناتنا.
4- الاهتمام بأجيال المستقبل وتلبية حاجاتهم ورغباتهم.

5- تنمية القدرات العقلية والابتكارية والإبداعية لأبنائنا وبناتنا.
6- تطوير المهارات والاتجاهات لمواكبة التحولات والتغيرات المتسارعة في عصر الانفجار المعرفي.
7- تنمية المجتمع المحلي عن طريق خلق فرص عمل للمدرسين والمدرسات والسائقين وغيرهم من العاطلين عن العمل.

- **المناهج والمواد الدراسية:**

على الرغم من إتباع المدرسة منهاج وزارة التربية والتعليم إلا أنها تقوم بإضافة كل ماهو جديد في المجال التربوي واللامنهجي لطلابها حيث تطرح المدرسة ثلاث مواد صفية وهي اللغة الإنجليزية، والموسيقى، والحاسوب، بدءاً من الصف الأول الأساسي. وقد أعدت المدرسة منهاجاً خاصاً للحاسوب في كتب خاصة على نفقتها، ثم وزعته على جميع طلابها من الصف الأول وحتى السابع الأساسي.

كما أولت المدرسة أهمية خاصة للتربية الإسلامية وحفظ القرآن الكريم، فأضافت إلى منهاج التربية الإسلامية المعتمدة من قبل الوزارة برنامجاً خاصاً بحفظ القرآن الكريم وأحكام التجويد، كما زادت عدد الحصص للتربية الإسلامية. (دليل المدرسة، 2003: 7)

- **الإدارة المدرسية:**

يدير المدرسة رئيس مجلس الإدارة، وهو مؤهل ومتخصص في فن الإدارة المدرسية، وحاصل على بكالوريوس في التربية والتعليم الابتدائي بالإضافة إلى عكوفه على دراسته العليا في مجال التربية والمناهج. (الدليل، 2003: 8)

ويوجد وكيل للمدرسة وسكرتير ومراسل. (مقابلة مع المدير: 2004/6/14م)

- **الهيئة التدريسية في المدرسة وطريقة اختيارهم:**

تتألف الهيئة التدريسية من نخبة من المعلمين المتخصصين والمعلمات المتخصصات، الذين يتم اختيارهم في إطار اختبار ومقابلات يجريها خيرة الأساتذة المتخصصين في جامعاتنا الفلسطينية. (الدليل، 2003: 8)

- **الإشراف التربوي في المدرسة:**

يشرف على المدرسة كل من:

1- إشراف من وزارة التربية والتعليم.

2- مشرفة مقيمة داخل المدرسة.

3- إشراف من قبل المدرسون الأوائل. (مقابلة مع المدير: 2004/6/14م)

- **مباني المدرسة**:

مباني مدرسية حديثة، فصول صحية فسيحة، مختبران نموذجيان للحاسوب يحتوي كل منهما على (30) جهازاً، مختبر حديث للفيزياء والكيمياء، صالة رياضية، مسرح للدمى، مسرح الثقافة والفنون، بالإضافة إلى حديقة حيوان. (دليل المدرسة، 2003: 11)

- **الخدمات التي تقدمها المدرسة للطلبة**:

1- تعليم نوعي متقدم.

2- توفير الزي المدرسي والكتب المنهجية وتأمين المواصلات مقابل دفع الرسوم المدرسية.

3- توفير إسعاف أولي للطلبة وتوفير مياه نقية مبردة.

4- توفير المقصف وكل ما يحتاجه الطالب. (مقابلة مع المدير: 2004/6/14م)

- **أنشطة المدرسة**:

تقيم المدرسة خلال كل عام دراسي نشاطات متعددة ومتنوعة تتناغم مع المنهاج الفلسطيني، فمنها الثقافية التي تشمل رحلات تثقيفية لتعريف أطفالنا بأرجاء الوطن المختلفة، ورحلات ترفيهية لتجديد نشاطهم.

كما تنظم المدرسة برنامجاً مجانياً لمحو الأمية تشرف عليه وزارة التربية والتعليم التي تمنح الدارسين الناجحين شهادة في نهايته.

وقد أقامت المدرسة عام 2001م نشاطاً هدفه تشجيع المنتجات الفلسطينية ومقاطعة المنتجات الإسرائيلية وتشجيع الصناعة الوطنية. (دليل المدرسة، 2003: 9)

- **مشكلات الإدارة المدرسية**:

1- المشاكل مع أولياء أمور الطلبة في تحصيل الرسوم الدراسية، مما يترتب عليه صعوبة توفير رواتب العاملين في المدرسة بشكل دوري.

2- عدم متابعة أولياء الأمور لأبناءهم وتحميل المدرسة مسئولية ضعف مستوى التحصيل عندهم.

3- إغلاق الطرق مما ينتج عنه تأخر بعض الطلبة في المنهاج مما يتطلب بذل جهد كبير لتعويضهم ما فاتهم.

- **تطلعات المدرسة وطموحاتها**:

1- التوسع في المدرسة حتى تشمل الثانوية العامة وزيادة الخدمات المقدمة للطلبة.
2- إنشاء فروع جديدة للمدرسة في كل محافظة من محافظات غزة.
3- التطلع إلى إنشاء معهد أو جامعة خاصة تابعة للمدرسة. (مقابلة المدير: 2004/6/14م)

خامساً: مدرسة الصديق النموذجية الخاصة (خانيونس)

- **نشأة المدرسة وتطورها:**

تأسست المدرسة عام 1995م حيث بدأت المدرسة بالصف الأول الأساسي وكان عدد طلابها 45 طالب ثم أخذت تزداد عاماً بعد عام حتى أصبحت تضم 460 طالباً في العام 2003/ 2004م من الصف الأول حتى الصف التاسع الأساسي. (مقابلة مع مدير المدرسة: 2004/7/10م)

- **أهداف المدرسة:**

1- المساهمة في إعداد جيل يفهم تعاليم دينه، ويفقه سر وجوده، ملم بعلوم العصر، حريص على خدمة دينه ووطنه.
2- تحسين الأوضاع التعليمية التي تضررت عبر سني الاحتلال الطويلة.
3- تطوير الكفاءات الطلابية وتحسين مهاراتهم في شتى العلوم.
4- تحفيظ كتاب الله تعالى. (دليل المدرسة، 2003: 5)

- **المناهج والمواد الدراسية:**

تتبع المدرسة منهاج وزارة التربية والتعليم العالي بالإضافة إلى أنها أدخلت مادة الثقافية الإسلامية وتحفيظ القرآن الكريم لجميع الطلاب. (المقابلة مع المدير: 2004/7/10م)

- **الهيئة التدريسية وطريقة اختيارهم:**

تضم المدرسة 26 معلماً من خيرة المعلمين، ويتم اختيارهم بعد اجتياز مقابلة تجريها لجنة مكونة من مدير المدرسة وأساتذة متخصصين من الجامعات الفلسطينية.

- **الإشراف التربوي في المدرسة:**

يشمل إشراف من وزارة التربية والتعليم ويوجد أيضاً مدير المدرسة الذي يعمل كمشرف مقيم، ويوجد مشرف تربوي آخر.

- **مباني المدرسة**:

تحتوي المدرسة على 18 فصلاً دراسياً بالإضافة إلى مختبر علوم ومكتبة ومختبر حاسوب كامل ومجهز ومقصف للطلاب وغيرها من المرافق.

- **الخدمات التي تقدمها المدرسة للطلبة**:

1- تقديم تعليم متطور ونوعي.
2- توفير الكتب والمواصلات مقابل دفع رسوم دراسية.
3- تقديم الإرشاد النفسي للطلاب.

- **أنشطة المدرسة**:

1- أنشطة ثقافية تشمل المسابقات الثقافية ومجلات الحائط وعقد الندوات.
2- أنشطة دينية وتشمل إقامة احتفالات دينية.
3- أنشطة اجتماعية وتشمل زيارة المرضى وأسر الشهداء والمشاركة في الفعاليات الشعبية.
4- أنشطة فنية وذلك بإقامة المهرجانات الإسلامية وتقديم النشيد والمسرحيات الهادفة المعبرة.
5- أنشطة رياضية وتشمل عقد دوري في الألعاب المختلفة داخل المدرسة، وإجراء مباريات مع المدارس الأخرى.
6- أنشطة ترفيهية وذلك بإقامة المخيمات الصيفية والرحلات الترفيهية.

- **مشكلات الإدارة المدرسية**:

1- قلة الموارد المالية مما يصعب توفير رواتب المعلمين بشكل دوري، وتقليل الخدمات المقدمة للطلاب.
2- ضعف المستوى المعيشي مما يؤدي إلى قلة الرسوم المحصلة من الطلاب.
3- عدم ثبات الكادر التعليمي.
4- إغلاق الطرق مما يمنع وصول بعض المعلمين للمدرسة.

- **تطلعات المدرسة وطموحاتها**:

1- التوسع في المدرسة لتشمل المرحلة الثانوية بفرعيها العلمي والأدبي.
2- افتتاح فروع جديدة للمدرسة في جميع محافظات غزة.

3- تطوير التعليم ليصبح عن طريق الشبكة الإلكترونية.

4- إثراء المناهج المقدمة للطلاب لرفع مستواهم العلمي. (مقابلة مدير المدرسة: 2004/7/10م).

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

- تمهيد.
- أولاً: الدراسات العربية
- ثانياً: الدراسات الأجنبية
- التعليق على الدراسات السابقة.

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

تمهيد:

نظراً لأهمية الإدارة المدرسية في العملية التعليمية، والتي تعتبر الأداة المنفذة لهذه العملية، وهي التي تعمل على تحسين وتطوير العملية التعليمية من جميع جوانبها، لذلك فقد حظي موضوع الإدارة المدرسية والأنماط الإدارية التي يتبعها المديرون، اهتماماً بالغا من قبل الدارسين، لما لهذا الموضوع من أهمية.

وسيتناول الباحث هذه الدراسات بما يفيد بحثه وقد صنفها وفق الآتي:

أولاً: الدراسات العربية

قسم الباحث هذه الدراسات إلى قسمين هما:

القسم الأول: الدراسات المتعلقة بالأنماط الإدارية التي يتبعها المديرون في المدارس وهي مرتبة ترتيباً تنازلياً

1- دراسة (الحسنات، 2003):

وهي بعنوان: "دور الإدارة المدرسية في تحسين مخرجات التعليم الثانوي العام بمحافظات غزة".

وهدفت الدراسة إلى التعرف إلى واقع أدوار الإدارة المدرسية في محافظات غزة، والتعرف إلى دور الإدارة المدرسية في تحسين مخرجات التعليم الثانوي العام في محافظات غزة.

قد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتم اختيار عينة قوامها (358) معلماً ومديراً وعاملين في الإدارة العليا، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد استبانة مكونة من (88) فقرة، وقد تم التأكد من صدق الاستبانة وثباتها.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

أ- احتلت الصفات القيادية المرتبة الأولى بين مراتب أنماط الإدارة المدرسية، تلي ذلك وفي المرتبة الثانية المهام الإدارية والفنية، وجاءت المتابعة والتقويم لتحتل المرتبة الثالثة.

ب- وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة دالة إحصائياً بين أنماط الإدارة التربوية وبين مخرجات التعليم الثانوي العام، بمعنى أنه كلما زادت أنماط الإدارة المدرسية زادت مخرجات التعليم.

ج- وجود فروق دالة إحصائياً في جميع مجالات أنماط الإدارة المدرسية والدرجة الكلية لأنماط الإدارة التربوية تعزى لمتغير الجنس، ولقد كانت هذه الفروق لصالح الذكور في الصفات القيادية، أما في المهام الإدارية والفنية ومجموع أنماط الإدارة المدرسية فكانت لصالح الإناث.

وأوصت الدراسة بأن يراعى في تدريب مديري المدارس تنوع النشاطات والبرامج التدريبية وفق المرحلة التعليمية التي يعملون بها، مع التأكد على أن تتضمن برامج التدريب المؤتمرات والندوات وحلقات وورش العمل والزيارات الميدانية، وطرح المشكلات والعمل على حلها وتمثيل الأدوار.

2- دراسة (الأشقر، 2003):

وهي بعنوان: "دور إدارة المدرسة الثانوية في تنمية المجتمع المحلي بمحافظات غزة وسبل تطويره".

وهدفت الدراسة إلى التعرف على الدور الذي يجب أن تقوم به إدارة المدرسة الثانوية في محافظات غزة لتنمية المجتمع وتطويره.

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، لمناسبة هذا المنهج لهذا النوع من الدراسات التربوية، وشملت عينة الدراسة جميع مديري ووكلاء ومديرات ووكيلات المدارس الثانوية بمحافظات غزة والبالغ عددهم 170 إداري، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد استبانة مكونة من 60 فقرة، موزعة على 4 مجالات، وقد تم التحقق من صدق الاستبانة، كما تم التأكد من ثباتها عن طريق التجزئة النصفية، وإعادة القياس ومعامل ألفا كرونباخ، وقد توصلت الدراسة إلى أن مديري الإدارة المدرسية لديهم الرغبة في أن يكون لهم دور كبير وفعال في خدمة وتنمية المجتمع، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير أفراد العينة لرغبة وتوجه الإدارة المدرسية في أن يكون لها دور فعال لخدمة وتنمية المجتمع في الهيئة المحلية والأسرة والمؤسسات الحكومية والأهلية.

وأوصت الدراسة بتقليل المركزية في الإدارة التعليمية ليكون للإدارة المدرسية مجال من الحرية في إدارة المدرسة لاكتشاف الطاقات المبدعة والمتفانية في خدمة المجتمع.

3- دراسة (شرف، 2002):

وهي بعنوان: "دراسة تقويمية لدور مدير المدرسة بمرحلة التعليم الأساسي الدنيا كمشرف فني وإداري مقيم في المدارس الحكومية بمحافظة غزة".

وهدفت الدراسة إلى التعرف على واقع ما يقوم به مدير المدرسة من أدوار في مرحلة التعليم الأساسي الدنيا لتأدية دوره الإشرافي الفني والإداري، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء استبانة مكونة من (82) فقرة، واستخدم المتوسط الحسابي والوزن النسبي لمعرفة واقع الأدوار التي يقوم بها مدير المدرسة واختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة مدى وجود فروق في أدوار مدير المدرسة تبعاً لمتغير الوظيفة، واشتملت عينة الدراسة على جميع مديري ومديرات المدارس بمرحلة التعليم الأساسي الدنيا و(240) معلماً ومعلمة ممن يعملون في المدارس بمرحلة التعليم الأساسي الدنيا بمحافظة غزة ومن جميع المشرفين التربويين بمديرية التربية والتعليم بمحافظة غزة.

وتوصلت الدراسة إلى أن المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين يقدرون درجة الأداء للأدوار الإدارية والفنية لمديري المدارس بمرحلة التعليم الأساسي الدنيا بأنها عالية الأداء تجاه الشئون الإدارية والمالية، ومتوسطة الأداء تجاه التلاميذ وأعضاء هيئة التدريس، والتخطيط والاتصال وتنمية العلاقات الإنسانية واتخاذ القرار، وأنها ضعيفة الأداء تجاه أولياء الأمور والمجتمع المحلي والمنهاج الدراسي، ويقد المشرفون التربويون على حدة درجة الأداء للأدوار الإدارية والفنية لمديري مرحلة التعليم الأساسي الدنيا بأنها متوسطة الأداء تجاه الشئون الإدارية والمالية وضعيفة الأداء في بقية المجالات كل على حدة.

4- دراسة (الهباش، 2002):

وهي بعنوان: "المشكلات التي تواجه المديرين الجدد في مدارس محافظات غزة وسبل مواجهتها".

وهدفت الدراسة إلى الكشف عن أكثر المشكلات شيوعاً التي تواجه المديرين الجدد في مدارس محافظات غزة.

واستخدام الباحث المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لمثل هذا النوع من الدراسات، وتكونت عينة الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الجدد التابعين للمدارس الحكومية

وعددهم 93 مديراً ومديرة، ومدارس وكالة الغوث الدولية وعددهم 31 مديراً ومديرة الذي تم تعيينهم قبل ثلاث سنوات من عام 1998م حتى عام 2001م.

ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد استبانة لهذا الغرض اشتملت على 120 فقرة موزعة على 7 مجالات، وقد تم التأكد من صدقها وثباتها، واستخدم الباحث المعالجات الإحصائية المناسبة.

وتوصلت الدراسة إلى وجود مشكلات يعاني منها المديرون الجدد في كل المجالات أكثرها حدة تلك المتعلقة بالإدارة التعليمية والأبنية والتجهيزات والمنهاج كما توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات تقدير المديرين الجدد للمشكلات التي تواجههم تعزى لعامل الجنس والمرحلة التعليمية والمنطقة التعليمية، وإلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات تقدير المديرين الجدد للمشكلات تعزى للجهة المشرفة لصالح مديري المدارس الحكومية.

وأوصت الدراسة إلى ضرورة الحد من الأعمال الكتابية والروتينية التي يقوم بها مدير المدرسة، الحد من تنقلات المعلمين دون التنسيق بين الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية والمعلم، تعاون إدارة المدرسة مع أولياء الأمور للعمل على رفع المستوى التحصيلي للطلبة.

5- دراسة (الطالب، 2001):

وهي بعنوان: "أثر برنامج تطوير الإدارة المدرسية على أداء مديري ومديرات المدارس في محافظة جرش".

وهدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تطوير الإدارة المدرسية على أداء مديري المدارس ومديراتها في محافظة جرش.

وقد تكونت عينة الدراسة من جميع المديرين والمديرات الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي وعددهم 27 مديراً ومديرة.

ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد استبانة تألفت من 57 فقرة غطت المجالات الخمسة للبرنامج، وهي: التخطيط والعمل في فريق، والدور الإشرافي لمدير المدرسة، والبحث الإجرائي، والقيادة الإبداعية وقيادة التغيير.

وقد توصلت الدراسة إلى أن أثر برنامج تطوير الإدارة المدرسية على تطوير أداء المديرين والمديرات الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي كان واضحاً فيما يتعلق بمجالات هذا البرنامج.

كما أوصت الدراسة بالاستمرار في تطبيق برنامج تطوير الإدارة المدرسية وتعميمه على مدارس المملكة، ومشاركة الطلبة والمجتمع المحلي في إعداد الخطة التطويرية، والتركيز في التدريب على بناء استبانة لتحديد الحاجات التدريبية وتنظيم البرامج في ضوئها، والتأكيد على تجريب المدرسة لاستراتيجيات تعليمية حديثة.

6- دراسة (الجوجو، 2000):

وهي بعنوان: "النمط القيادي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة غزة من المنظور الإنساني والمنظور الوظيفي".

وهدفت الدراسة إلى كيفية تدعيم النمط القيادي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظات غزة من المنظور الإنساني والوظيفي بما يحقق فعالية إدارة هذه المدارس.

وتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات العاملين في المدارس الثانوية الحكومية في محافظات غزة للعام الدراسي (1999-2000م) حيث بلغ عددهم 1114 معلماً ومعلمة، أما عينة البحث فشملت جميع أفراد المجتمع الأصلي للمعلمين والمعلمات والتي بلغت 360 معلماً ومعلمة يعملون في 18 مدرسة ثانوية حكومية في محافظات غزة.

ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد استبيان لبحث واقع النمط القيادي لمديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظات غزة من المنظور الإنساني والوظيفي، وتأكد الباحث من صدقه بعرضه على المحكمين وخبراء، كما تأكد من ثباته.

وقد توصل الباحث إلى النتائج التالية:

أ- أن النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظات غزة هو النمط الذي يزاوج بين المنظور الوظيفي والمنظور الإنساني في الإدارة المدرسية.

ب- أن ممارسات سلوك مدير المدرسة الثانوية في محافظات غزة لبعد المشاركة في اتخاذ القرارات كانت ضعيفة الأداء.

ج- أن ممارسات سلوك مدير المدرسة الثانوية في محافظات غزة لبعدي الاتصال الإداري وتوجيه المعلمين كانت متوسطة الأداء.

وأوصى الباحث بضرورة اهتمام مديري المدارس بالمنظور الذي يجمع بين (العمل والمعلمين) وذلك لارتباط النمط القيادي بدرجة اهتمام المدير بإحدى هذين البعدين، وحسن الاستفادة من وسائل التقنية الحديثة بمواكبة التغيرات وتدريب العاملين على كل ما هو حديث، وهذا يساعد على رفع كفاءة الاتصال.

7- دراسة (العفيفي، 1999):

وهي بعنوان: "الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الإبتدائية بلواء غزة، وعلاقتها برضا المعلمين عن العمل".

وهدفت الدراسة إلى الكشف عن الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الابتدائية بلواء غزة، وعلاقتها برضا المعلمين.

وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية التي تشرف عليها الأنروا بلواء غزة، وعددهم(2264) معلماً ومعلمة، أما عينة الدراسة التي تم اختيارها بطريقة عشوائية طبقية فبلغ عددها (350) معلماً ومعلمة، يمثلون (15.64%) من أفراد مجتمع الدراسة.

وقام الباحث بإعداد استبانتين، الأولى لقياس الأنماط القيادية، واشتملت في صورتها النهائية على (36) فقرة موزعة بالتساوي بين ثلاثة أنماط قيادية هي: (الديمقراطي، والأتوقراطي، والترسلي)، والثانية كانت لقياس مستوى الرضا عن العمل، اشتملت في صورتها النهائية على (30) فقرة موزعة بالتساوي بين ستة أبعاد للرضا عن العمل هي: (طبيعة العمل، الأجور والمكافآت، التفاعل الاجتماعي، تقدير الآخرين، تحقيق الذات، الانتماء).

واستخدم الباحث لتحليل البيانات الأساليب الإحصائية:

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية، واختبار (ت)، معامل ارتباط بيرسون، ومعامل ارتباط سبيرمان، ومعامل ألفا كرونباخ لتحديد ثباتي الدراسة الحالية.

وبعد تحليل بيانات الدراسة إحصائياً تم الوصول إلى النتائج الآتية:

أ- أن النمط الديمقراطي هو النمط السائد، يليه النمطان الأتوقراطي والترسلي اللذان لا يمارسان إلا نادراً من قبل مديري المدارس الابتدائية بلواء غزة.

ب- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في تصور المعلمين للأنماط القيادية لدى مديري المدارس الابتدائية بلواء غزة.

ج- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في تصور المعلمين للنمطين الديمقراطي والأتوقراطي لدى مديري المدارس الابتدائية بلواء غزة، تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث).

د- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في تصور المعلمين للنمطين الديمقراطي والأتوقراطي لدى مديري المدارس الابتدائية بلواء غزة، تعزى لمتغير مدة الخدمة التعليمية، بينما كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية

عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) في تصور المعلمين للنمط الترسلي لدى مديري المدارس الابتدائية بلواء غزة تعزى لمتغير مدة الخدمة التعليمية، وذلك لصالح المعلمين القدامى (8 سنوات فأكثر).

8- دراسة (أحمد، 1999):

وهي بعنوان: "رفع كفاءة الإدارة المدرسية دراسة ميدانية".

وهدفت الدراسة إلى تعرف احتياجات مديري مدارس التعليم الأساسي وبعض السلبيات التي يرى المديرون أنها تعوق رفع مستوى كفاءتهم وأسباب نجاح المديرين في إدارة وتنظيم مدارسهم.

حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي لشمول العينة جميع أفراد المجتمع الأصلي وشملت عينة الدراسة 100 من مديري المدارس الأساسية بمحافظة الإسكندرية.

واستخدم الباحث استبانة مكونة من خمسة مجالات هي:

أ- الخبرات داخل المدرسة.

ب- الخبرات خارجها.

ج- الاحتياجات في مجال التدريب.

د- بعض السلبيات.

ه- سر نجاح المدير.

وأشارت النتائج إلى وجود بعض السلبيات التي تعيق عمل مدير المدرسة مثل الروتين الإداري والقوانين المرتبطة بالتعليمات الوزارية وتدخل الرؤساء للضغط على النظار لقبول تحويل تلاميذ للمدرسة برغم ضيق المكان.

كما أشارت النتائج إلى معوقات العملية التعليمية الناتج عن نظام الفترات وعدم استجابة الإدارة لبعض المتطلبات.

وأوصى الباحث بضرورة التوعية المطلوبة لأولياء الأمور، وإتاحة الفرصة للمدير لأن يكون المحرك للعملية التعليمية دون الرجوع للإدارة التعليمية، وأن يكون موعد التدريب العطلة الصيفية.

9- دراسة (الجبر والمحيلبي، 1999):

وهي بعنوان: "ممارسة مديري مدارس تجربة الإدارة المدرسية المطورة وأمنائها بدولة الكويت لمهامهم -دراسة تقويمية-".

وهدفت الدراسة إلى التعرف على مدى مزاولة كل من المديرين والأمناء والعاملين في مدارس تجربة الإدارة المدرسية المطورة بدولة الكويت للمهام الجديدة التي أنيطت بهم، كما هدفت كذلك إلى تعرف ما إذا كان للجنس وسنوات الخبرة أي أثر على مزاولة هؤلاء المديرين والأمناء لهذه المهام الجديدة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي.

وتكونت عينة الدراسة من 45 مديراً و43 أمين مدرسة ممن يعملون في مدارس التجربة.

ولتحقيق أهداف الدراسة صمم الباحث استبانة مكونة من 29 بنداً خصص 18 بند منها للمهام التعليمية و11 بند للمهام الإدارية، وأسفرت نتائج الدراسة عن النتائج التالية:

أ- يمارس كل من المديرين والأمناء المهام الجديدة المحددة لكل منهم.

ب- لا يوجد تأثير للجنس أو الخبرة على مدى مزاولة أفراد العينة للمهام الجديدة الموكلة بهم.

وأوصت الدراسة باستمرارية الأسلوب المتبع في تقويم مسار التجربة، حيث تعقد اللقاءات التنويرية، وتجرى الدراسات الميدانية التتبعية لمسار التجربة، وكذلك تعقد الدورات التدريبية للفئات الإدارية العاملة في مدارس التجربة.

10- دراسة (العاجز، 1998):

وهي بعنوان: "النمط القيادي لمديري مدارس وكالة الغوث ومديراتها بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات".

وهدفت الدراسة إلى التعرف على النمط القيادي الذي يمارسه المديرون والمديرات في وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة، من واقع المنظور الإنساني والوظيفي.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وبلغت عينة الدراسة (412) معلم ومعلمة يمثلون (64) مدرسة ابتدائية وإعدادية.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

أ- وجود فروق ذات دلالة إحصائية إلى نوع المرحلة للمنظور الوظيفي، وكانت لصالح معلمي ومعلمات المرحلة الإعدادية، بعكس المنظور الإنساني فلم توجد فروق ذات دلالة إحصائية.

ب- هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المنطقة التعليمية للمنظورين الإنساني والوظيفي لصالح معلمي المنطقة الجنوبية ومعلماتها.

ج- هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في المنظورين الإنساني والوظيفي لصالح المعلمات.

د- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للمنظورين الوظيفي والإنساني يعزى لسنوات الخدمة.

11- دراسة (أبو عودة، 1998):

وهي بعنوان: "واقع الممارسات الإدارية والفنية لمديري المدارس الثانوية في لواء غزة".

وهدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على واقع الممارسات الإدارية والفنية لمديري المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في لواء غزة (محافظات غزة) في ضوء متغيرات كل من: نوع المدرسة (ذكور-إناث)، المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة.

وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في لواء غزة (محافظات غزة) من 49 مديراً ومديرة، ويشمل أيضاً جميع المعلمين والمعلمات الواقعين تحت إدارتهم وعددهم 1373 معلماً ومعلمة، وشملت العينة جميع مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية التابعة لمديرتي التعليم في (غزة - خان يونس) بلواء غزة.

وأداة الدراسة هي الاستبيان ومكون من 86 فقرة، وتم التأكد من صدقها وثباتها، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها ما يلي:

أ- يقدر المديرون درجة ممارستهم الإدارية والفنية بشكل أعلى من تقدير المعلمين لها في كل مجال على حدة وفي مجموع المجالات ككل.

ب- يقدر المديرون والمعلمون معاً درجة الممارسات الإدارية والفنية لمديري المدارس الثانوية بأنها (متوسطة) الممارسة في كل مجال على حدة، وفي مجموع المجالات ككل.

ج- يقدر المديرون أن درجة ممارستهم الإدارية والفنية (متوسطة) في مجال العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي.

د- يقدر المعلمون أن درجة ممارسة مديريهم الإدارية والفنية (ضعيفة) في مجال العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي.

12- دراسة (السادة، 1997):

وهي بعنوان: "دور مديري المدارس بالمرحلة الأساسية في التطوير المهني للمعلمين بمدارس البحرين"

وهدفت الدراسة إلى إظهار الدور القيادي الذي يطلع به مدير المدرسة في التطوير المهني لمدرسيه في إطار ممارسته اليومية للإدارة المدرسية واستطلاع رأي مديري المدارس بالنسبة لمدى تقبلهم لأدوارهم في التطوير المهني لمعلميهم، ورأيهم في الأداء الفعلي والممارسة الفعلية التي يؤدونها في مدارسهم بالنسبة لهذا الدور من ممارستهم للإدارة المدرسية خلال عملهم اليومي بالمدرسة.

وقام الباحث بتطبيق الاستبانة المعدة لهذا الغرض على عينة من 100 مدير ومديرة مدرسة ابتدائية وإعدادية للبحرين بالعام الدراسي 1995/94م ولقد أظهرت تحليل البيانات تحليل النتائج التالية:

لقد كانت موافقة المديرين وتقبلهم لأداء دورهم بالتطوير المهني لمعلميهم عالية حيث تمت موافقتهم على هذه الأدوار بنسبة 90%، بينما كانت استجاباتهم لأدائهم لهذه الأدوار 64% كما أظهرت النتائج اتفاق الآراء بين المديرين الذكور والإناث العاملين في المدارس الابتدائية والإعدادية والأكثر خبرة والأقل خبرة على أدائهم لأدوارهم في تطوير النمو المهني لمعلميهم حيث إن اختبارات (كا^2) لم تظهر أي مغزى ذا قيمة للفروق بين درجات استجاباتهم.

13- دراسة (السعود وبطاح، 1996):

وهي بعنوان: "مدى التزام مديري المدارس في محافظة الكرك بالأخلاقيات المهنية من وجهة نظرهم".

وهدفت الدراسة إلى تعرف أثر متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة التعليمية والإدارية في مدى التزام مديري مدارس محافظة الكرك بالأخلاقيات المهنية من وجهة نظرهم.

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

وشملت عينة الدراسة جميع أفراد المجتمع الأصلي وعددهم 215، منهم 77 مديراً، 138 مديرة.

واستخدم الباحث استبانة لهذا الغرض اشتملت على 20 فقرة وتم التحقق من صدقها وثباتها بإعادة تطبيقها وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في درجات تقدير المديرين لمدى التزامهم بالأخلاقيات المهنية تعزى لمتغير الجنس والمؤهل.

كما دلت النتائج على عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجات تقدير المديرين لمدى التزامهم بالأخلاقيات المهنية تعزى لمتغير الخبرة التعليمية والإدارية.

14- دراسة (الحبيب، 1996):

وهي بعنوان: "دور مدير المدرسة تجاه النمو المهني للمعلم".

وهدفت الدراسة التأكيد على دور مدير المدرسة تجاه النمو المهني للمعلم، والتعرف على المجالات والجوانب التي على ضوئها يسعى مدير المدرسة إلى نمو المعلم مهنياً، والتعرف على أعلى هذه المجالات والجوانب وأدناها مرتبة من حيث اهتمام مدير المدرسة بها في سعيه لنمو المعلم مهنياً.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي.

وتتكون عينة البحث من مديري المدارس الابتدائية، والمتوسطة والثانوية البالغ عددهم 112 شخصاً من مناطق المملكة العربية السعودية المختلفة.

ولتحقيق أهداف البحث قام الباحث بإعداد استبانة من 33 فقرة وتحتوى على خمسة أبعاد وتم التأكد من صدقها وثباتها.

وفي ضوء تحليل نتائج الدراسة الميدانية التي طبقت على العينة، وبعد إجراء العمليات الإحصائية المناسبة، توصل الباحث إلى النتائج التالية:

يقوم مدير المدرسة بدور رئيس وأساسي في نمو المعلم المهني وذلك من خلال الحالات التالية:

المنهج الدراسي وطرق التدريس -العلاقات الإنسانية- إدارة العملية التدريسية وتنظيمها -واجبات المدير ذاتياً تجاه المعلم مهنياً- الأهداف التربوية وبتفسير النتائج ومناقشتها تبين أن هناك اتفاقاً بين مديري المراحل الثلاث حول ترتيبهم لأهمية هذه المجالات في سعيهم نحو نمو

المعلم المهني وكشفت النتائج كذلك أن كل مجال من هذه المجالات احتل أهمية من قبل أفراد الدراسة بغض النظر عن الترتيب، مما يؤكد على اهتمام مديري المدارس بنمو المعلم مهنياً.

هذا وقد وضع الباحث عدداً من التوصيات والمقترحات التي من شأنها تطوير العملية التعليمية بصفة عامة، وتطوير المعلم والعلاقة بينه وبين مدير المدرسة بصفة خاصة.

15- دراسة (غانم، 1996):

وهي بعنوان: "دور مدير المدرسة كمشرف مقيم دراسة نظرية تطبيقية".

وهدفت الدراسة للتعرف على المتغيرات التي يمكن أن تسهم في زيادة فعالية دور مدير المدرسة كمشرف مقيم، وذلك في وجود أدواره المتعددة والمتضاربة (أحياناً).

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي.

واشتملت العينة على 92 مديراً وموجهاً فنياً وتربوياً من مراحل التعليم العام الثلاث الابتدائية والإعدادية والثانوية لمحافظة مسقط بسلطنة عمان.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة اشتملت على 13 فقرة تعبر عن متغيرات اعتبرتها الدراسة أنها تسهم في تنشيط دور مدير المدرسة في تأدية واجباته كمشرف مقيم، وتم التأكد من صدق الاستبانة وثباتها.

واستخدمت المعالجات الإحصائية المناسبة، وبعد تحليل النتائج تم التوصل للنتائج التالية:

تشير النتائج الواردة في هذه الدراسة إلى وجود متغيرات لها أهميتها وتأثيرها على أداء مدير المدرسة كمشرف مقيم، ويمكن اعتبار هذه المتغيرات مدخلات لهذا الدور وبعد حساب درجة أهمية كل منها وفقاً لما بينه أفراد العينة تم ترتيبها تنازلياً وهي:

أ- متغيرات معرفية ومهارية مثل: مدى إدراك مدير المدرسة لدوره كمشرف كقيم.

ب- متغيرات تتعلق بالإدارة التعليمية، أي ما يجب أن توفره الإدارة التعليمية.

ج- متغيرات تتعلق باتجاهات كل من المدير - الموجه - المعلمون.

د- متغيرات أخرى وهي مدى مرافقة المديرين للموجهين أثناء الزيارات الصيفية.

وتوصي الدراسة بإجراء الدراسات التي تبحث المشكلات التي تواجه مدير المدرسة في عمله كمشرف مقيم مع التمييز بين المراحل التعليمية ونوعيات التعليم المختلفة.

16- دراسة (أبو الوفاء، 1995):

وهي بعنوان: "دور الإدارة المدرسية في تهيئة الموارد البشرية للمشاركة في إنجاز سياسة التغيير التربوي الفعال دراسة حالة على محافظة القليوبية".

وهدفت الدراسة إلى تعرف مظاهر التغيير في الوقت الحاضر وأهم مصادره والوقوف على أسباب التغيير وتعرف مراحله وأنواعه، وكشف أهم الطرق التي يمكن استخدامها من قبل الإدارة المدرسية في تهيئة الموارد البشرية.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

وشملت عينة الدراسة 90 مديراً، و90 ناظراً بواقع 10 مديرين و10 نظار من كل إدارة تعليمية وتم الاختيار بطريقة عشوائية.

كما استخدم الباحث في دراسته أداة استطلاع الرأي الذي شمل خمس محاور مكون من 66 عبارة وهذه المحاور هي دور الإدارة المدرسية تجاه العاملين - التلاميذ - المجتمع المحلى - موارد المدرسة - سياسة المدرسة.

وأظهرت النتائج تفاوت بنود مجالات الدراسة الخمسة، وكانت أعلى النسب متمثلة في مناقشة مشكلات العاملين بالمدرسة وبث روح الحماس في نفوس التلاميذ ووضع خطة لبرنامج العلاقات العامة والسعي نحو توفير الإسعافات الأولية واطلاع مجلس إدارة المدرسة على نظام المدرسة.

كما حصلت بنود أخرى على أدنى النسب وهي أخذ رأي العاملين عند تعديل نظام العقاب ومتابعة البطاقات الشهرية للتلاميذ وقيادة العاملين في المدرسة في مجالات العلاقات العامة والاهتمام بمكتبات الفصول، والتعاون مع الموجهين للارتقاء بالمدرسة.

وأوصى الباحث بضرورة تدعيم طريقة التفاهم وأخذ الرأي والمشورة بين العاملين وضرورة الاهتمام بمشاركة المدرسة في حل بعض مشكلات المجتمع والموازنة بين الإمكانات الموجودة وغير الكافية وبين ما يمكن تحقيقه من الأهداف والاهتمام بديمقراطية القرار ومرونته.

17- دراسة (بن قصودة، 1995):

وهي بعنوان: "تطوير أداء مدير المدرسة الثانوية في الجماهيرية الليبية، في ضوء اتجاهات الإدارة المدرسية الحديثة".

وهدفت الدراسة إلى تعرف واقع أداء مدير المدرسة الثانوية العامة في ليبيا في جوانبه المختلفة وتقديم تصور مقترح لتحسين وتطوير الأداء.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي للتعرف على أداء المدير وتحليل أسباب المشكلات والمعوقات التي تعوق عمله.

وبلغت عينة الدراسة 132 مديراً موزعين على بعض المدن الليبية بنسب متفاوتة.

واستخدم الباحث استبانة لهذا الغرض قسمها إلى أربعة مجالات هي:

الجانب الإداري - الجانب الفني - الجانب الاجتماعي - الصعوبات والمشكلات التي تواجه المدير، ثم تم التأكد من صدقها وثباتها بالتجزئة النصفية وحساب معامل الارتباط.

وقام الباحث بتطبيق الاستبانة بطريقة المقابلة الشخصية مع مديري المدارس.

وأشارت النتائج إلى أن مديري المدارس الثانوية الليبية يؤدون معظم المهام الإدارية لكنهم غير حريصين على حسن استخدام الوقت وتنظيمه ومتابعة المستحدثات في مجال الإدارة المدرسية، كما أشارت النتائج إلى عدم قيام مديري المدارس بزيارة ومتابعة المعلمين في فصولهم، وعدم مراجعتهم لكراسات التحضير، كما أشارت النتائج إلى حرص مديري المدارس الثانوية الليبية على تخصيص جانب من الاجتماعات لمناقشة المشكلات بين المعلمين، وأن هناك تقصيراً من قبل مديري المدارس في جعل مدارسهم تخدم البيئة والمجتمع.

وأوصى الباحث بضرورة تفويض بعض السلطات الممنوحة لمديري المدارس للمعلمين، كما أوصى بضرورة تشجيع المعلمين على تحمل المسئولية والمشاركة في اتخاذ القرار كما أوصى بضرورة إجراء دراسات مشتركة بين المعلمين ومديري المدارس عن بعض المشكلات التي تصادفهم أثناء تنفيذ العملية التعليمية.

18- دراسة (دواني، 1995):

وهي بعنوان: "الممارسات الإدارية التي تميز بين مدارس التحصيل العالي والمتدني".

هدفت الدراسة إلى تحديث الممارسات الإدارية التي تميز المدارس ذات التحصيل العالي للطلبة عن المدارس ذات التحصيل المتدني.

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

وقد تكونت عينة الدراسة من 20 مدرسة (أعلى عشرة مدارس وأدنى عشرة مدارس) تم اختيارها بناء على مستوى أداء طلبتها على اختبارات اللغة العربية، والعلوم، والرياضيات للصف الرابع، وقد تم توزيع مقياس السلوك الإداري لمدير المدرسة الفعال، على مديري المدارس ومعلميها للإجابة عليه.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

أ- إن الممارسات الإدارية التي شملتها الدراسة لم تشر في غالبيتها إلى فروق دالة بين المدارس الفعالة والمدارس الضعيفة في تحصيل طلبتها.

ب- إن تقديرات المديرين لممارستهم أعلى من تقديرات المعلمين لها.

ج- إن هناك تقارباً كبيراً بين تقديرات مديري المدارس الفعالة ومديري المدارس الضعيفة لمستوى ممارساتهم الإدارية.

د- إن الممارسات التي تميزت بها المدارس الفعالة عن المدارس الضعيفة بدلالات هامة، هي تلك التي ارتبطت بمجالات التخطيط التربوي والقيادة التعليمية والنظام المدرسي والتقويم.

19- دراسة (المسيليم، 1994):

وهي بعنوان: "أنماط القيادة في المدارس الحكومية في دولة الكويت".

وهدفت الدراسة للتعرف على نمط القيادة الشائع في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين، التعرف على أثر متغير كل من المنطقة التعليمية، والمرحلة التعليمية، ونوع المدرسة على نمط القيادة الذي يتبعه ناظر المدرسة.

وطبقت الدراسة على (700) معلم، استجاب منهم (536) معلم، أي بنسبة 76% وتم بناء أداة الدراسة، وهي عبارة عن (استطلاع رأي) يحتوي على (26) عبارة لاستطلاع عينة الدراسة حول نمط القيادة التي يتبعها ناظر المدرسة(الديمقراطي، الأتوقراطي، الترسلي) واستخدمت الدراسة المعالجات الإحصائية التالية: النسب المئوية، اختبار مربع كاي، اختبار (ت)، اختبار تحليل التباين (الأحادي)

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

أ- إن النمط القيادي الشائع في المدارس الحكومية هو نمط القيادة الديمقراطي وبمتوسط حسابي (4.95) ويتكون نمط القيادة الترسلي بمتوسط (4.80)، وأخيراً نمط القيادة الأتوقراطي بمتوسط (3.81)

ب- إن معلمي المرحلة الثانوية هم أكثر الفئات تقديراً لنمط القيادة الديمقراطي، في حين أن معلمي المرحلة الابتدائية يرون أن النمط السائد هو النمط الترسلي، وقد انخفضت متوسطات الاستجابات بالنسبة لنمط القيادة الأتوقراطي.

ج- إن المعلمين أكثر الفئات إدراكاً لنمط القيادة الديمقراطي أو الترسلي من المعلمات، وبمتوسطات عالية في حين انخفضت قيم متوسطات الاستجابة بالنسبة لنمط القيادة الأتوقراطي.

د- إن خبرة المعلمين ليس لها تأثير على الإحساس بالنمط القيادي الشائع في المدرسة.

20- دراسة (بدير، 1993):

وهي بعنوان: "العلاقات بين أنماط القيادة المدرسية وفعالية العملية التربوية في المرحلة الثانوية بالتعليم العام".

هدفت الدراسة للتعرف على واقع المدرسة الثانوية العامة في مصر بوجه عام، ومحافظة القليوبية بوجه خاص، وكذلك العوامل المؤثرة في فعالية العملية التربوية والتعرف على المدرسة الثانوية كمنظومة إدارية، ثم الوقوف على النمط الإداري السائد في المدارس الثانوية، التعرف على مهام وأدوار مدير المدرسة الثانوية العامة في الوقت الحاضر، التعرف على نوع العلاقة التي تربط بين نمط القيادة المدرسية وفعالية العملية التربوية بالمدرسة الثانوية، الكشف عن محددات وخصائص النمط الإداري المرغوب لقيادة المدرسة الثانوية العامة بمحافظة القليوبية.

وبلغت عينة الدراسة 218 مدير يمثلون جميع مديري المدارس الثانوية العامة بمحافظة القليوبية، 680 معلم، يمثلون جميع المعلمين بالمدارس بمحافظة القليوبية، 490 طالب ثانوي، 330 من أفراد الجهاز الإداري.

واستخدمت الباحثة أداتين من أدوات البحث هما: المقابلة الشخصية والاستبانة.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

أ- كشفت الدراسة الميدانية من خلال تطبيق الاستبانة على المدراء أنفسهم أنهم يلجأون إلى النمط الديمقراطي في قيادتهم، وأن هناك مجموعة من العوامل تؤثر في نجاحه أهمها المتابعة المستمرة للعمل، السمعة الطيبة، تقبل النقد من الآخرين، قوة الشخصية، والثقة بالنفس.

ب- كشفت الدراسة من خلال تطبيق الاستبانة على المعلمين أن مدير المدرسة ينفرد بوضع أهداف مدرسته في معظم الأحيان، ويجمع بين العلاقات الشخصية والرئاسية في تعامله

مع المعلمين، وأن رقابته أحياناً محكمة بدرجة عالية جداً، وأحياناً متوسطة وأحياناً منخفضة.

ج- كشفت الدراسة الميدانية من خلال تطبيق الاستبانة على أفراد الجهاز الإداري أن مدير المدرسة ييسر أمور مدرسته باستخدام طريقة الإقناع، وتوزيع الأعمال والمسئوليات، ويقرب الآراء بينهم.

د- كشفت الدراسة الميدانية من خلال تطبيق الاستبانة على الطلاب أن معظم الطلاب لا تتوافر لديهم مشاعر الانتماء التام، ولا يشاركون في الأنشطة المدرسية، وصنع القرارات، ولا يستفيدون من الخدمات الطلابية.

21- دراسة (فهمي ومحمود، 1993):

وهي بعنوان: "تطوير الإدارة المدرسية في دول الخليج العربية".

هدفت الدراسة إلى الوقوف على واقع الإدارة المدرسية في ضوء الاتجاهات العالمية، للوصول إلى نموذج لتطوير العمل في الإدارة المدرسية بشكل عام، وعمل مدير المدرسة ومعاونيه بشكل خاص في دول الخليج العربي.

وتتألف عينة الدراسة من كبار المسئولين عن التربية والتعليم في دول الخليج العربي الأعضاء في مجلس التعاون الخليجي.

وأداة الدراسة المستخدمة هي الاستبيان.

ومن أهم النتائج التي كشفت عنها هذه الدراسة ما يلي:

أ- وجود قصور في ممارسة مديري المدارس لأدوارهم ومهامهم الوظيفية مقارنة بما حددته النظم واللوائح المعمول بها في الدول الأعضاء بمجلس التعاون الخليجي، وأن التركيز لتلك الممارسات على الشئون التنظيمية والإدارية.

ب- أكد المسئولون عن التربية والتعليم في بعض الدول الأعضاء أن الصلاحيات الممنوحة لمدير المدرسة لا تتناسب مع المسئوليات والمهام الوظيفية لمدير المدرسة كما حددتها النظم واللوائح الرسمية.

ج- حدد المسئولون عن التربية والتعليم في دول مجلس التعاون الخليجي شروط اختيار مدير المدرسة في المرحلة الثانوية وفق الشروط التالية: أن يكون حاصلاً على مؤهل جامعي، ومؤهل تربوي، ودبلوم متخصص في الإدارة المدرسية.

د- أكد أغلب المسئولين أيضاً على ضرورة حضور دورة تدريبية في الإدارة المدرسية.

22- دراسة (المغامسي، 1991):

وهي بعنوان: "السلوك الريادي لمديري المدارس الثانوية، كما يراه معلمو المدارس الثانوية ومديروها في المملكة العربية السعودية"

وهدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق بين تصورات المعلمين وتصورات مديري المدارس الثانوية لسلوك مديري المدارس الثانوية، والتعرف على العوامل الديمغرافية المؤثرة في مديري المدارس الثانوية مثل العمر، ومجال التخصص، والتجربة والتدريب أثناء الخدمة.

وتكونت عينة الدراسة من (60) مديراً، و(300) معلم، اختيروا بطريقة عشوائية من خمس مناطق تعليمية في المملكة العربية السعودية.

وللحصول على البيانات اللازمة للدراسة، استخدم الباحث استبانة وصف السلوك الريادي واستبانة جمع المعلومات الديمغرافية المتعلقة بالمديرين.

ولتحليل البيانات استخدم الباحث المتوسطات الحسابية، والأوزان النسبية، وتحليل التباين الأحادي.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

أ- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين تصورات المعلمين والمديرين للسلوك الريادي لمديري المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

ب- توجد فروق دالة إحصائياً بين سلوك المديرين الذين تلقوا تدريباً، وسلوك المديرين الذين لم يتلقوا تدريب.

ج- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين سلوك المديرين حسب متغير كل من العمر ومجالات التخصص والتجربة والتدريب أثناء الخدمة.

23- دراسة (النايه، 1991):

وهي بعنوان: "المسئوليات الإدارية والفنية لمدير المدرسة في دولة الإمارات العربية المتحدة".

هدفت الدراسة إلى التعرف على نوعية الأسلوب الإداري السائد في مدارس دولة الإمارات العربية المتحدة، ومدى مركزية الإدارة التعليمية في إصدار القرارات من ناحية، ومدى الصلاحيات المخولة لمديري المدارس في تطبيق هذه القرارات من ناحية أخرى، كما استهدفت الدراسة أيضاً معرفة أهم الإشكالات والمعوقات الإدارية التي تعوق الإدارة المدرسية، والأساليب المتبعة من قبل المدارس في التغلب على هذه المعوقات وحل المشكلات.

وتكونت عينة الدراسة من مديري ومديرات المدارس في 74 مدرسة بالمراحل المختلفة وأداة الدراسة هي استبانة طبقت على عينة الدراسة وقد أسفرت الدراسة الميدانية عن عدة نتائج كان من أهمها:

أ- عدم التوازن بين الصلاحيات المخولة والمسئوليات المسندة لمدير المدرسة.

ب- ضعف فرص مشاركة المدراء في اتخاذ القرارات التي تصدرها الإدارات التعليمية.

ج- أكدت نسبة كبيرة من العينة أن التنظيم الإداري بمدارسهم فعال ويساعد بشكل مباشر على أداء الوظائف الإدارية والإشرافية التي تقوم بها الإدارة المدرسية.

وقد خرجت الدراسة بعدة توصيات ومقترحات كان من أهمها:

أ- رفع الوعي الإداري القائم على الأصول العلمية والعمل على بث القيم الإيجابية واستخدام أساليب النشر وغيرها لتحقيق هذه الأهداف.

ب- اقتراح مخطط لتحسين الأداء بالنسبة للمستويات القيادية والعناصر الإدارية.

ج- تصميم وتنفيذ برامج التدريب الإداري للعاملين في المواقع القيادية والمجالات الإدارية في قطاعات النظام التعليمي كافة.

24- دراسة (شحادة، 1990):

وهي بعنوان: "المهام الإدارية والفنية المنوطة بمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن ومدى تنفيذه لها".

هدفت الدراسة إلى معرفة المهام الإدارية والفنية المنوطة بمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن ومدى تنفيذهم لها، للوقوف على واقع الإدارة المدرسية بنقاط القوة والضعف.

كما استخدم لذلك المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة الدراسة 180 مديراً ومديرة، 432 معلماً ومعلمة، واستخدم الباحث استبانة مكونة من 120 فقرة وأشارت النتائج أن أعلى درجات التنفيذ للمهام الإدارية والفنية كان في مجال المنهاج وأساليب التدريس يليها حسب الترتيب هيئة التدريس، النمو المهني، شئون الطلبة، البناء المدرسي، التجهيزات كما أثبتت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تنفيذ المهام الإدارية والفنية تعزى للجنس والموقع، كما توجد فروق دالة إحصائياً في تنفيذ المهام في مجال المنهاج وأساليب التدريس تعزى للمؤهل.

وأوصى الباحث بضرورة عقد دورات فنية متخصصة لمديري المدارس وتحديد كفايات لمدير المدرسة يتم اختيار المدير بموجبها، وإصدار تشريع بتمهين التعليم وتطوير نموذج قياس يوزع على المديرين بهدف قياس مدى تنفيذهم لجميع المهام المنوطة بهم.

25- دراسة (الغامدى، 1990):

وهي بعنوان: "الدور المثالي و الرسمي والواقعي لمديرة المدرسة الثانوية".

هدفت الدراسة تحديد أدوار مديرة المدرسة الثانوية في المملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات الحديثة للإدارة المدرسية، كما نصت عليه التعاميم الصادرة من الرئاسة العامة لتعليم البنات، وكما هو في الواقع الفعلي ومقارنة كل من هذه الأدوار بعضها ببعض.

واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي.

وقد طبقت أدوات الدراسة على عينة قوامها 18 مديرة و192 معلمة بالإضافة إلى 154 من الموظفات الإداريات بالمدارس الثانوية للبنات بمدينة جدة.

أشارت نتائج الدراسة الميدانية إلى أن أهم مجالات الأنشطة التي تؤديها مديرات المدارس الثانوية بالفعل تتعلق بممارستهن تجاه التنظيم الإداري والمالي والتنشئة الدينية وعلاقة المدرسة بالمجتمع المحلي والإشراف على المباني المدرسية في حين أن ممارستهن تجاه الهيئة التعليمية والإدارية والطالبات وإحداث التجديد والتطور التربوي وتنمية العلاقات الإنسانية في مرتبة أدنى من الأهمية.

وقد قدمت الدراسة عدداً من التوصيات والمقترحات، كان من أهمها:

أ- أن تتبني الرئاسة العامة لتعليم البنات وصفاً وظيفياً لدور مديرة المدرسة الثانوية.

ب- النظر في تعديل المهام الرسمية لمديرات المدارس الثانوية بحيث يتم التأكيد على الجوانب الفنية والتربوية أكثر من الجوانب الإدارية التنظيمية وبما يحقق الانسجام بين هذه المهام والأهداف التربوية الحديثة للمرحلة الثانوية.

ج- التأكيد على أهمية الإعداد التربوي وعامل الخبرة عند اختيار القيادات التعليمية.

26- دراسة (المنيع، 1989):

وهي بعنوان: "أثر الأنماط الإدارية للمديرين على أعمالهم في المدارس".

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تأثير الأنماط الإدارية لمديري المدارس على أعمالهم في المدارس (في المملكة السعودية) وإلى معرفة العوامل المؤثرة على عمل مدير المدرسة وعلى الأسلوب القيادي للمديرين، ثم إلى أثر الأنماط القيادية على العلاقات الاجتماعية بالمدرسة وعلى إنتاج العاملين.

وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي.

وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها:

أ- أن عمل مدير المدرسة يتأثر بالنمط الإداري الذي يعمل في إطاره، ففي الجو الديمقراطي توجد الثقة المتبادلة بين المدير والمعلمين ويوجد الود بين جميع الأعضاء وأن العمل لا يتأثر بترك المدير للعمل لفترة محدودة.

ب- أن عمل مدير المدرسة بإتباعه النمط الأوتوقراطي، يكون الأفراد أكثر اعتماداً على مدير المدرسة ولا تتوافر الثقة المتبادلة كما أن العمل يتأثر بترك المدير للمدرسة لفترة محددة.

ج- أن عمل مدير المدرسة باتباعه النمط الترسلي، فإن الثقة المتبادلة تحتل مكاناً بين النمطين الديمقراطي والأوتوقراطي كما أن المدير في هذه الحالة يهمل تحقيق الأهداف على حساب العلاقات الإنسانية، والذي يختلف عن المدير الديمقراطي الذي يركز على تحقيق الأهداف في العمل وتحقيق أهداف النواحي الإنسانية.

27- دراسة (الهدهود والجبر، 1989):

وهي بعنوان: "النمط القيادي لنظار مدارس التعليم العام في دولة الكويت كما يتصوره المعلمون والمعلمات".

وهدفت الدراسة إلى التعرف على النمط القيادي الذي يمارسه النظار والناظرات في مدارس التعليم العام في الكويت من واقع المنظور الإنساني والمنظور الوظيفي من خلال تصور المعلمين والمعلمات لهذين البعدين.

وشملت عينة الدراسة على عينة عشوائية من المعلمين والمعلمات في مختلف مراحل التعليم العام بدولة الكويت، وبلغ عدد أفراده (1224) معلم ومعلمة (ابتدائي، متوسط، ثانوي) يعملون في (136) مدرسة.

واستخدمت الدراسة استبانة تصف السلوك القيادي من المنظورين الإنساني والوظيفي، ولتحليل البيانات، استخدمت الدراسة المعالجات الإحصائية التالية، اختبار (ت) لمعرفة ما إذا كان هناك فروق بين تصور المعلمين والمعلمات للنمط القيادي من عمل النظار والناظرات، كما تم استخدام تحليل التباين بين استجابات أفراد العينة موزعين حسب المراحل والمناطق التعليمية.

وتوصلت الدراسة للنتائج التالية:

أ- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين جميع أفراد العينة من المعلمين والمعلمات للبعد الإنساني من عمل النظار والناظرات، وعلى العكس من ذلك أثبتت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصور المعلمين والمعلمات للجانب الوظيفي من عمل النظار والناظرات.

ب- وجود فروق بين تصور معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية للجانب الإنساني، بينما لا توجد فروق بالنسبة للجانب الوظيفي.

ج- عدم وجود فروق بين تصور معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة والثانوية للجانبين الإنساني والوظيفي.

د- لم يظهر متغير المنطقة التعليمية فروقاً فيما يتعلق بتصور فئتي الدراسة للبعدين الإنساني والوظيفي من عمل نظار وناظرات المدارس.

القسم الثاني: الدراسات المتعلقة بإدارة المدارس الخاصة ومشكلاتها وهي مرتبة ترتيباً تنازلياً

1- دراسة (على، 2001):

وهي بعنوان: "أثر التعليم الرسمي والخاص في مستوى تحصيل طلبة الشهادة الثانوية العامة، دراسة مقارنة بين ثانويات دمشق".

هدفت الدراسة إلى تعرف أثر كل من التعليمين الرسمي والخاص في مستوى تحصيل طلبة الشهادة الثانوية العامة، بفرعيها الأدبي والعلمي، دورة عام 1998 في مدارس مدينة دمشق. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

بلغت عينة الدراسة الكلية 2075 طالباً وطالبة موزعين على الشكل التالي: الفرع الأدبي 160 طالباً في التعليم الرسمي و272 طالباً في التعليم الخاص، و311 طالبة في التعليم الرسمي، 138 طالبة في التعليم الخاص، أما في الفرع العلمي، فكانت العينة 465 طالباً في التعليم الرسمي مقابل 258 طالباً في التعليم الخاص، 271 طالبة في التعليم الرسمي، مقابل 190 طالبة في التعليم الخاص.

أظهرت نتائج البحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى تحصيل طلبة التعليم الرسمي ومستوى تحصيل طلبة التعليم الخاص في الفرعين الأدبي والعلمي، على صعيد ثلاثة مقررات معاً هي (اللغة العربية واللغة الإنجليزية والرياضيات) في الفرع العلمي و(اللغة العربية واللغة الإنجليزية والفلسفة) في الفرع الأدبي.

أما على صعيد المقررات منفردة، فقد أظهرت النتائج تفوق طلبة التعليم الخاص على طلبة التعليم الرسمي في مقرر اللغة الإنجليزية فقط (الفرع الأدبي) أما في الفرع العلمي، فقد أظهرت النتائج تفوق طلاب التعليم الرسمي في مقرري اللغة العربية واللغة الإنجليزية، مقارنة مع طلاب التعليم الخاص، كما أظهرت النتائج تفوق طالبات التعليم الخاص على طالبات التعليم الرسمي في المقررات الثلاثة، اللغة العربية واللغة الإنجليزية والرياضيات، ويعزى هذا الأمر إلى جملة الاعتبارات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية.

وأوصت الدراسة بما يلي:

أ- العمل على تنويع التعليم الثانوي وفق هيكليات ومضامين جديدة تتماشى ومتغيرات العصر الحديث الثقافية والاقتصادية والاجتماعية.

ب- العمل على تطوير التعليم الخاص وفق معايير تلبي حاجات الطلبة العلمية والأكاديمية ومتطلباتهم.

2- دراسة (بريك، 2001):

وهي بعنوان: "مصادر الضغوط المهنية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية والمهنية لدى معلمي المدارس الخاصة في عمان".

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مصادر الضغوط المهنية التي يواجهها معلمو المدارس الخاصة في مدينة عمان، وإلى الكشف عن العلاقة بين مستوى الضغوط المهنية وبين متغيرات الجنس والعمر والمستوى التعليمي والدخل وعبء العمل.

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

وتكونت عينة الدراسة من 409 معلماً ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية.

ولتحديد مصادر الضغوط المهنية تم إعداد أداة الدراسة (استبانة الضغط المهني) وقد اشتملت على سبعة أبعاد لمصادر الضغوط.

وقد أظهرت النتائج أن جميع الأبعاد المقترحة قد شكلت مصادر ضغط بالنسبة للمعلمين، واحتلت العلاقة مع الآباء المرتبة الأولى بين مصادر الضغط مع أن هذا المصدر لم يحتل نفس

الأهمية لدى كثير من الدراسات التي أجريت حول مصادر الضغوط التي يواجهها المعلمون، ويمكن أن يفسر ذلك بخصوصية الموقف في المدارس الخاصة، كما احتلت العلاقة مع الطلبة المركز الثاني من حيث شدة التأثير، وهذا المصدر قد أكدته دراسات عديدة.

وكشفت النتائج عن وجود فروق بين المعلمين في مستويات الضغوط المهنية تعزى لمتغيرات الجنس والعمر والمستوى التعليمي ومستوى الدخل وعبء الدور.

وأوصت الدراسة صانعي القرار باتخاذ الإجراءات اللازمة لتخفيف الأعباء عن المعلمين والاهتمام بتأهيلهم تربوياً وتوفير الحوافز المادية والمعنوية الكفيلة بتخفيف الضغوط المهنية التي يتعرضون إليها، وإلى ضرورة بذل الجهود لتعديل اتجاهات أولياء الأمور نحو دور المدرسة والمعلم نظراً لخطورة هذه الاتجاهات على سير العملية التعليمية وعلى مستقبل أبنائهم.

3- دراسة (بني سلامة والجعنيني، 2000):

وهي بعنوان: "الرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الخاصة في محافظة الزرقاء".

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد درجة الرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس في محافظة الزرقاء من خلال معرفة أثر متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة العلمية والعبء التدريسي.

واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي.

وتكونت عينة الدراسة من 646 معلماً ومعلمة وقام الباحثان بتطوير استبانة خاصة لقياس الرضا الوظيفي تضمنت 6 مجالات واشتملت على 64 فقرة.

وقد بينت نتائج الدراسة ما يلي:

إن درجة الرضا الوظيفي للمعلمين العاملين في المدارس الخاصة في محافظة الزرقاء أقل من المتوسط، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس في حين أظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل العلمي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للخبرة العملية، وكذلك أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للعبء التدريسي.

وأوصت الدراسة بزيادة الاهتمام بذوي المؤهلات العلمية واصدار تشريعات خاصة بالتعليم الخاص، تخفيف العبء التدريسي على المعلم وتفعيل دور الإشراف التربوي.

4- دراسة (عابدين، 1999):

وهي بعنوان: "أهمية أنماط سلوكية مختارة ودرجة ممارستها لدى مديري المدارس الحكومية والمدارس الخاصة في منطقتي القدس ورام الله كما يراها المعلمون والمديرون".

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى أهمية أنماط سلوكية مختارة ودرجة ممارسة المديرين في المدارس الحكومية والخاصة في منطقتي القدس ورام الله لها إضافة إلى التعرف إلى أثر متغيرات السلطة المشرفة والمهنة على تصورات المعلمين والمديرين نحو ذلك، ولتحقيق ذلك تم إعداد استبانة خاصة اشتملت على أبرز الأنماط السلوكية للمدير، والمتمركزة حول تخطيط، وقيادة، وتقويم عمليتي التعليم والتعلم.

وتم التأكد من صدقها وثباتها. وقد أجريت الدراسة على عينة طبقية عشوائية من معلمي المدارس الحكومية والمدارس الخاصة ومديريها في منطقتي القدس ورام الله قوامها 207 مديراً ومعلماً، استجاب منهم 177 شخصاً.

قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة لدرجتي الأهمية والممارسة للأنماط السلوكية المختارة منفردة وحسب المجالات والدرجة الكلية.

واستخدم اختبار (ت) لدراسة أثر كل من السلطة المشرفة والمهنة على تصورات المعلمين والمديرين لدرجة أهمية فقرات الإستبانة ودرجة ممارسة المديرين لها.

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين تصورات المعلمين والمديرين لدرجة أهمية الأنماط السلوكية تعزى للسلطة المشرفة سواءً في المجالات أو المقياس الكلي أو تعزى للمهنة في مجالي القيادة والتقويم والمقياس الكلي وفي المقابل كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات المعلمين والمديرين لدرجة ممارسة المديرين للأنماط السلوكية تعزى للسلطة المشرفة في مجالي التخطيط والقيادة والمقياس الكلي لصالح المدارس الخاصة، وفروق دالة إحصائياً تعزى للمهنة في المجالات الثلاثة والمقياس الكلي لصالح المديرين.

5- دراسة (دواني وديراني، 1995):

وهي بعنوان: "مشكلات التعليم الخاص في الأردن".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المشكلات التي تواجهها المدارس الخاصة والعاملون فيها من وجهة نظر المعلمين والمديرين، وإلى معرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائياً بين تصورات المعلمين والمديرين لهذه المشكلات، وبين تصورات كل من المجموعتين تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والمرحلة التعليمية.

تكون مجتمع الدراسة من 6356 معلماً ومعلمة و431 مديراً ومديرة، وتكونت عينتها من 354 معلماً و100 مدير. ولجمع البيانات تم تطوير استبانة مكونة من 85 فقرة لقياس سبعة مجالات يمكن أن تمثل المشكلات التي يواجهها المعلمون كما تم إجراء دلالة الصدق والثبات لها.

وبينت نتائج الدراسة ما يلي:

أ- لا توجد فروق دالة بين تصورات المعلمين والمديرين للمشكلات التي يواجهها المعلمون.

ب- توجد فروق دالة إحصائياً بين تصورات المعلمين للمشكلات التي يعانون منها في مجال الطلبة تعزى للمرحلة التعليمية.

ج- توجد فروق دالة إحصائياً بين تصورات المعلمين للمشكلات التي يعانون منها في مجالات ظروف العمل والطلبة والإدارة المدرسية والخدمات المدرسية تعزى للجنس.

د- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين تصورات المديرين للمشكلات التي يعاني منها التعليم الخاص تعزى لمتغيرات الدراسة.

وفي ضوء النتائج قدم الباحثان عدداً من التوصيات أهمها إعادة النظر في شروط منح رخص إنشاء المدارس الخاصة، ووضع معايير وأسس حديثة لإنشائها وتقويمها وتحديد الرسوم المدرسية فيها، كما أوصيا بضرورة إصدار تشريعات خاصة بالتعليم الخاص لحماية حقوق المعلمين والعاملين في هذا القطاع.

6- دراسة (زكريان، 1994):

وهي بعنوان: "الأنماط القيادية وعلاقتها بدرجة تطبيق الأسس النظرية لاستراتيجيات إدارة الصراع في المدارس الأساسية الحكومية، والخاصة، في منطقة عمان الكبرى".

هدفت الدراسة إلى تعرف طبيعة العلاقة بين الأنماط القيادية لمديري ومديرات المدارس الأساسية واستراتيجيات إدارة الصراع المنظمي التي يتبعونها في كل من المدارس الحكومية والخاصة والمدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية.

وتكونت عينة الدراسة من 142 مديراً ومديرة للمدارس الأساسية الكاملة وشبه الكاملة مثلوا كامل مجتمع الدراسة، ثم تزويدهم بأدوات الدراسة.

لقد جمعت البيانات اللازمة لهذه الدراسة من خلال الأدوات التالية:

أ- استبانة المعلومات الديمغرافية.

ب- استبانة في الأنماط القيادية (DSI) التي أعدها روى (RaWE)، 1981 وقامت الباحثة بتعريبها واستخدامها في البيئة التربوية الأردنية، ثم التأكد من صدقها وثباتها.

ج- استبانة قياس استراتيجيات إدارة الصراع المنظمي التي أعدها ثوماس وكليمان (Thoman s-kilmann).

وبعد جمع البيانات وتحليلها إحصائياً تم الحصول على النتائج التالية:

أ- كانت الأنماط القيادية السائدة في مجتمع الدراسة، حسب نسب شيوعها كما يلي: النمط السلوكي، تعدد النمط، النمط المباشر، النمط التحليلي، النمط المتسيب، النمط المفاهيمي.

ب- كانت استراتيجيات إدارة الصراع في مجتمع هذه الدراسة، حسب نسب شيوعها، كما يلي: استراتيجية التجنب، استراتيجية التسوية، استراتيجية المجاملة، استراتيجية حل المشكلات، استراتيجية الإكراه.

ج- وجدت هناك علاقة بين الأنماط القيادية السائدة واستراتيجيات إدارة الصراع المنظمي لدى المديرين.

د- ظهر أثر اختلاف السلطة الشرفة في اتباع مدارس وزارة التربية والتعليم أسلوب حل المشكلات، بشكل عام، أكثر من غيرها من المدارس الأخرى.

وأوصت الدراسة بالتركيز على القيادة الموقفية وعلى إدارة الصراع واستراتيجياته في برنامج تدريب قادة المدارس وتنمية وتطوير المهارات اللازمة للتعامل مع المواقف المختلفة.

7- دراسة (عوض الله، 1991):

وهي بعنوان: "خصائص السلوك القيادي لمدير المدرسة الخاصة من خلال البعدين التنظيمي والاعتباري وأثرها على المناخ التنظيمي في المدارس الخاصة بمنطقة عمان الكبرى"

وهدفت الدراسة إلى التعرف على خصائص السلوك القيادي لمدير المدرسة الخاصة من خلال البعدين التنظيمي والاعتباري.

وتألفت عينة الدراسة من 715 معلماً ومعلمة منهم 315 معلماً، 400 معلمة من المجتمع الكلي للمعلمين البالغ 2570 معلماً ومعلمة، وتم اختيار العينة بالأسلوب العشوائي من جميع المدارس الخاصة بحيث يتناسب هذا الاختيار مع العدد الكلي لمعلميها.

ولأجل تحقيق هدف الدراسة طبق الباحث مقياس السلوك القيادي للمدير في البعدين التنظيمي والاعتباري وذلك حسب مقياس (L.B.D.Q) وبعد تحليل البيانات توصلت الدراسة للنتائج التالية:

أ- أن النمطين السائدين في المدارس الخاصة هما:

- النمط الذي يجمع بين الشدة والحزم، ويضع معايير عالية للإنجاز ويتميز أيضاً بالتفهم والاعتبارية، وتقدير حاجات المعلمين ورغباتهم واهتماماتهم.
- النمط الذي يتميز باللامبالاة والتسيب.

ب- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين المعلمين والمعلمات في تقدير خصائص السلوك القيادي لمديري المدارس الخاصة في البعد الاعتباري، إلا أنه وجدت فروق دالة إحصائياً في البعد التنظيمي.

ج- لا توجد فروق في تحديد المعلمين لخصائص السلوك القيادي للمديرين تعزى إلى المؤهل في البعدين الاعتباري والتنظيمي.

د- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين المعلمين في تحديد خصائص السلوك القيادي لمدير المدارس الخاصة تعزى إلى سنوات الخبرة في البعدين الاعتباري والتنظيمي.

ثانياً: الدراسات الأجنبية

1- دراسة ديبرا وآخرون (Debra and others, 2004):

وهي بعنوان: "القادة المنتجين والقيادة المعطاءة- المدارس كمؤسسات تعليمية".

هذه الدراسة تركز على دراسة ثلاث سنوات على (24) مدرسة تشمل الملاحظات الصفية ومقابلات مع المدرسين والمدراء، ومن خلال الامتحان لثلاث حالات ومجموعة من الممارسات القيادية التي ركزت على التعليم لكل من الطلبة والمدرسين، وإن مجموعة هذه الممارسات تسمى القيادة المعطاءة وكيفية انتشار أو توزيع هذه الممارسات بين القادة المنتجين أو ذوي العطاء في ثلاثة مدارس كما تم وصفه، وهذا الشكل من القيادة يدعم منجزات كل من النتائج الأكاديمية والاجتماعية عن طريق التركيز على طريقة فن التعليم وهي ثقافة الاهتمام التي تتعلق بالعمليات المؤسساتية.

إن مفهوم المؤسسات التعليمية والمجتمعات التعليمية المهنية للمعلمين تعتبر طرق لتشكيل القيادة في المدارس التي يعتبر فيها التعليم المستمر للمدرس مكملاً مناصراً أو مسانداً لتعلم الطالب.

2- دراسة فيمك وآخرون (Femke and others, 2003):

وهي بعنوان: " تأثيرات تغيير القيادة على التزام المدرسين ومجهوداتهم تجاه الإصلاح المدرسي".

هذا المقال يوضح نتائج أو تأثيرات تغيير القيادة المدرسية على التزام المدرسين في الإصلاح المدرسي والمجهود الذي عليهم أن يبذلوه من أجل الإصلاح وهذا يكون عن طريق الحصول على المعرفة من كل من الأبحاث التعليمية والغير تعليمية التي تتعلق بهذه النتائج، ونموذج على هذه التأثيرات ثم امتحانه أو معرفته عن طريق مجموعتين متوازنتين تقريباً في

المعلومات التي تم جمعها من العينات المتواجدة من المدرسين الكنديين والهولنديين،وإن المعادلة الهيكلية للنموذج تم تطبيقها على امتحان من خلال معلومات كل مجموعة على حدة.

وإن نتائج الدراسات الكندية والهولندية تم مقارنتها، كما أن النتائج بينت أن أبعاد تغيير القيادة له تأثير على كل من التزام المدرسين ومجهوداتهم الإضافية، وإن هذا التأثير على بناء الرؤية البعدية والإثارة العقلية تبدو ذو أهمية خاصة في المؤسسة التعليمية، ولكن عموماً إن النتائج تبين بوضوح أهمية تحليل أبعاد تغيير القيادة ونتائجها المنفصلة على المدرسين والتزامهم والتأثير الزائد من خلال الإصلاح التعليمي.

3- دراسة سيلينز ومولفورد (Silins and Mulford, 2002):

وهي بعنوان: "المدارس كمؤسسات تعليمية وهذه الحالة نظام لتعليم المدرس والطالب"

قامت الحكومة الاسترالية بتمويل مشروع هذا البحث لمدة أربع سنوات وشمل (96) مدرسة ثانوية وما يزيد على (5000) طالب و(377) مدرس ومدرائهم وقد زودتنا هذه الدراسة بمصدر غني بالمعلومات التي تتعلق بالمدارس ومفاهيمها كمؤسسات تعليمية.

كما أن هذا المشروع ركّز على ثلاثة عناصر لفعالية المدارس العليا ونتائجها على الطالب.

وقد أسس هذا البحث علاقة بين عوامل النظام التعليمي للقيادة والمؤسسات التعليمية وحصيلة الطلاب ومشاركتهم واندماجهم في المدارس.

وهذه الورقة تلخص البحث والتقارير التي تتعلق بالدراسة والعلاقة بين مشاركة الطلاب في المدرسة ومنجزات الطالب عن طريق استخدام النموذج وطريقة التحليل، كما أن أهمية التعليم في هذا النظام والمدارس ومستوى الطالب تم مناقشته في المجال الذي يتعلق في إعادة هيكلية المدرسة.

4- دراسة كوين (Quinn, 2002):

وهي بعنوان: "مدى تأثير السلوك القيادي للمدير على العملية التعليمية ومدى اندماج الطلبة".

أكد المعلمون لعقود عدة مدى أهمية المدير كقيادي تعليمي للمدرسة، وإن الهدف من هذه الدراسة بيان أو تحديد العلاقة بين سلوك المدير القيادي ودور المدرسين التعليمي، وقد لوحظت هذه العلاقة في المدارس المشاركة في العملية التطويرية للمدارس النظامية.

وقد شملت هذه الدراسة (8) أساسي و(8) متوسط و(8) مدارس عليا في الولايات المتحدة، كما شملت الدراسة المعلمين فيما يتعلق بالقدرات القيادية التعليمية للمدير، كما أن البيانات الخاصة بالمدرسين واندماج الطلبة تم جمعها من خلال الملاحظات الواسعة للمدارس عن طريق استخدام طريقة جرد أو معرفة التطبيقات التعليمية المستخدمة.

كما أن أبعاد القيادة التعليمية بينت أن هناك ارتباط كبير بينها وبين التطبيقات التعليمية، كما أن هذه الدراسة تؤكد أهمية القيادة التعليمية حيث تزودنا بفهم خاص لطبيعة هذه القيادة.

5- دراسة شيموني (Chimonye, 1998):

وهي بعنوان: "دراسة صفات القيادة لمديري المدارس الثانوية في ولاية "إيمو" في نيجيريا".

هدفت الدراسة إلى تعرف كيفية فهم القيادة وكيفية ممارستها من قبل مديري المدارس الثانوية في ولاية "إيمو" نيجيريا، كما هدفت إلى تعرف كيفية استحقاق ثلاثة من مدارس الولاية على السمعة الحسنة، واستخدم الباحث المقابلات والملاحظات وتحليل الوثائق ذات الصلة.

وبلغت عينة الدراسة 3 مدارس استحقت السمعة الحسنة، وكشفت النتائج أن المديرين الثلاثة قاموا بأدوار هامة ساعدت في إكسابهم السمعة الحسنة تميزت عن غيرهم من خلال إظهار الممارسات المهنية والالتزام والشجاعة، والتأكيد على المسئولية الجماعية، وانتهاج أساليب القيادة المختلفة وهي الأسلوب التركيبي، والسياسي، والرمزي، والمصادر الإنسانية.

6- دراسة بوسنر (Posner, 1996):

وهي بعنوان: "تطلعات الإداريين في المدارس الأمريكية الدولية الخاصة في ألباما فيما يتعلق في المناهج والقضايا الطلابية (دراسة في الخارج)".

وهدفت الدراسة إلى الكشف عن تطلعات الإداريين في المدارس الأمريكية للمدارس الثانوية المجازة في ألباما وفي أمريكيا اللاتينية فيما يتعلق بفهم المناهج والاحتياجات الطلابية ويشمل ذلك خمسة موضوعات (القضايا المنهجية - درجة الارتباط بالأسرة - الرغبة في التعليم - اللغات الأجنبية الانتماء للوظائف الدولية ونمطها - قضايا المراهقين "صغار السن").

وتكونت عينة الدراسة من 70 إداري من ألباما 62 إداري من المدارس الأمريكية الدولية الخاصة.

واستخدمت الاختبارات لاختبار مدى أهمية الاختلافات بين المجموعتين الإداريتين.

وقد أشارت النتائج إلى أن القضايا المنهجية عبارة عن موضوعات ثلاثة فقط، وأوضحت أهمية الاختلافات وكان الإداريون الدوليون مقارنة بالإداريين في ألباما أكثر تركيزاً على تحضير الكلية واللغات الأجنبية ولكن أقل عقاب جسماني.

وقد تم ملاحظة الاختلافات الكبيرة في نطاق تعلم اللغات الأجنبية، وكان الإداريون الدوليون أكثر تأييداً لتعلم اللغات الأجنبية من الإداريين في ألباما وقد ظهرت الاختلافات الكثيرة في الوظائف ومجال الحياة النمطي، وقد شعرت نسبة صغيرة من الإداريين الدوليين في ألباما أن على الطلبة أن يتبعوا الوظائف والمهن المشابهة لوظائف آبائهم حيث إن البيت كان يرتبط به طلبة ألباما بسهولة أكثر من الطلبة الأمريكيين المتنقلين فيما يتعلق بالإداريين.

وفي المسائل الشبابية أوضح الإداريون أن الصداقة والانتماء أكثر تعقيداً للطلبة الأمريكيين المتنقلين عنها للطلبة في ألباما وأن التفكير العالمي أكثر شيوعاً بين الطلبة المتنقلين وفي مجال التقارب الأسرى لا توجد أي اختلافات جوهرية في إجابات الإداريين.

7- دراسة باربار كاليمان (Barbar Caleman, 1995):

وهي بعنوان: "أنماط القيادة في موقع الإدارة المدرسية".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس الأمريكية، وتحديد الكشف عن العلاقة بين النمط والسمة الشخصية لدى المدير، والمنهج المستخدم هو المنهج الوصفي.

وشملت عينة الدراسة مدراء المدارس في (16) إقليماً بالولايات المتحدة الأمريكية والذين لهم خدمة لا تقل عن ثلاث سنوات خدمة إدارية، واستخدمت الدراسة أداتين لجمع البيانات هما: مقياس السمات الشخصية لدى المدراء من إعداد ماير برجر، ومقياس النمط القيادي لدى المدراء من إعداد الباحثة.

ولتحليل البيانات تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية: المتوسطات، الانحرافات المعيارية، معامل الإرتباط.

وخلصت الدراسة إلى نتائج من أهمها:

أ- عدم وجود نمط قيادي ثابت لدى مديري المدارس، وذلك لتعدد المواقف التي تواجههم.

ب- وجود علاقة ارتباطية بين النمط القيادي للمدير وبين سمات الشخصية.

8- دراسة سميث (Smith, 1994):

وهي بعنوان: "قيادة المدير ثقة العاملين، إذعان المعلم، وفاعلية المدرسة".

وهدفت هذه الدراسة الوقوف على خصائص القيادة المتعلقة بقدرة المديرين على اقناع المعلمين بتقبل خطواتهم القيادية الأولية، ومن ثم التعرف على نوع السلوك الذي يوفر مناخ الثقة مع العاملين، وإذعان المعلم، وهل يفيد كل ذلك في فعالية المدرسة.

وقد جمع الباحث معلوماته عن قيادة المدير من عدد من المعلمين، أما الثقة والقبول والفاعلية فجمعها من معلمين آخرين.

وتألفت عينة الدراسة من 60 مدرسة بواقع 30 مدرسة ابتدائية و30 مدرسة ثانوية.

ولتحليل البيانات إحصائياً استخدم الباحث تحليل الارتباط والانحدار المتعدد.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

أ- يستطيع المديرون استهلال البناء التربوي والإداري بطرق غير سلطوية والذين يفعلون ذلك يحصلون على إذعان المعلمين في مدارسهم مما يعطي مناخاً من الثقة بواسطة التأثير العاطفي.

ب- سلوك القيادة لدى المديرين يزود المعلمين بإدراكات عن الفاعلية التنظيمية التي يؤثر بها هؤلاء المديرون في إنجاز فاعلية المدرسة.

9- دراسة دوجلاس (Doglas, W, 1994):

وهي بعنوان: "تفعيل دور المدير: مخططات العلاقات العامة لمدارس مختارة من مقاطعة (Wisconsin)".

هدفت الدراسة إلى بحث كيفية سن قوانين فعالة خاصة بالعلاقات العامة للمدرسة ودور المدير في تطوير وإنجاز برامج فعالة، كما هدفت الدراسة إلى تحديد مقدرة المدير في خلق علاقات عامة فعالة وكيفية التعامل مع العقبات والصعوبات المتمثلة في بعض البرامج.

واستخدم الباحث المقابلة الشخصية ضمت مجموعة أسئلة صممت لاستخراج الإجابة المتعلقة بمميزات مخططات العلاقات العامة للمدرسة.

وشملت عينة الدراسة 20 مديراً من أرياف المقاطعة.

وأظهرت النتائج الدور الحاسم للمدير والإدارة في تطوير برامج مخططات العلاقات العامة للمدرسة، كما توصلت الدراسة إلى فهم كيفية كون العلاقات العامة فعالة في المدرسة وكذلك التعامل مع العناصر المطلوبة لتفعيل هذه البرامج.

وأوصت الدراسة اقتراح المزيد من التدريب والدراسة للمديرين.

10- دراسة راميرز (Ramirez, 1994):

وهي بعنوان: "صناعة القرار في المدرسة والمهارات القيادية للمديرين الحاليين".

هدفت الدراسة إلى تقديم تصور شامل لإنجاز صنع القرار الموقفي وعلاقته بمهارات المدير القائد، وأداة الدراسة الاستبيان، واشتملت عينة الدراسة على 25 مديراً، 1284 معلماً من 25 مدرسة في ولاية تكساس منها 17 مدرسة ابتدائية، و5 مدارس منوسطة وأكثر من متوسطة، 3 مدارس عليا.

واستخدم الباحث الإنحراف المعياري كأسلوب إحصائي في تحليل بيانات الدراسة ومن أهم نتائج الدراسة ما يلي:

أ- أكد المديرون والمعلمون أن استثمار صنع القرار الموقفي بمستوى متوسط.

ب- شملت عملية صنع القرار الموقفي مجالات: الميزانية، والعلاقات العامة، والتخطيط، وإدارة الأفراد، والقيادة التعليمية، وإدارة التسهيلات، والمحاسبة.

ج- توجد فروق بين المديرين والمعلمين في مدى العمل على صنع القرار الموقفي في المجالات السابقة.

د- أظهرت الدراسة عدم اتفاق المديرين والمعلمين في العلاقة بتغيرات الأدوار والأهداف البعيدة والقريبة من خلال إنجاز صنع القرار الموقفي.

11- دراسة ليبليتش (Lieblich, 1993):

وهي بعنوان: "دور المدير في مساندة الابتكارات التربوية".

هدفت الدراسة إلى توضيح دور مدير المدرسة في دعم الابتكارات التربوية في المدرسة، والتأكيد على الدور المهم لمدير المدرسة في إيجاد التغيير المدرسي المستمر، لأن دعم المدير في هذا المجال حاسم.

ولأجل ذلك قام الباحث بعدة مقابلات لمدة تزيد عن شهرين للعاملين في احدى المدارس الثانوية في غرب أوربا، وقام بمراجعة الوثائق المتعلقة بالابتكار التربوي الذي ركزت عليه (عينة الدراسة) لمدة خمس سنوات مضت.

وتمثلت عينة الدراسة في مدرسة ثانوية في غرب أوربا من خلال العاملين فيها والحصول على معلومات تخص الابتكار التربوي لهذه المدرسة لمدة خمس سنوات.

وأهم نتائج الدراسة أن مدير المدرسة الثانوية (عينة الدراسة) يقوم بدور مهم في دعم الابتكار التربوي في تلك المدرسة، وأن ثقافة المدرسة كانت تدعم الابتكار التربوي، حيث كانت الحاجة إليه عالية.

12- دراسة ماورين (Maureen, 1993):

وهي بعنوان: "فاعلية المدارس العليا ومدرآئها".

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن إدراك مديري المدارس العليا لفاعلية إدارتهم وفاعليتهم، كما هدفت إلى تعرف العلاقة بين العوامل المتعلقة بفاعلية الإدارة وفاعلية المدرسة وتحليل تلك العلاقة.

وشملت عينة الدراسة 94 مديراً من أصل 108 من مديري المدارس العليا "ألبرتا " بنسبة 87% من المجتمع الأصلي.

واستخدم الباحث المقابلات الشخصية مع 10 من المديرين، كما استخدم استبانة وزعت على أفراد العينة.

وكشفت النتائج على أن الدعم المالي غير الكافي، ضعف براعة المواهب الطلابية وقلة تأهيلها من العوامل الأكثر تكراراً على قائمة العوامل المؤثرة على فاعلية الإدارة.

كما أن من العوامل الأقل أهمية في مدى فاعلية المدارس المغالاة في التأكيد على التكنولوجيا، كما كشفت الدراسة أن إدراك المديرين لفاعلية الإدارة يختلف باختلاف الخبرة الإدارية ونوعية نظام المدرسة وعدد الطلاب.

وأوصت الدراسة بضرورة إجراء دراسات مستقبلية على مدارس فكرية مختلفة مع ضرورة أن تشمل العينة المعلمين وأولياء الأمور.

13- دراسة ويلسون (Wilson,V., 1992):

وهي بعنوان: "التحليلي الوصفي والمقارن للأنماط القيادية لمديري المدارس الأساسية في تحقيق فعالية المدارس الحكومية بولاية شيكاغو".

وهدفت الدراسة للتعرف على الأنماط القيادية الأكثر نجاحاً من وجهة نظر المعلمين.

وشملت عينة الدراسة (114) معلم، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من (19) مدرسة أساسية.

واستخدم الباحث أداة (Hersey and Bland Chard, 1987) لتحديد الأنماط القيادية.

واستخدم الباحث المتوسطات الحسابية لتحليل النتائج، وقد دلت النتائج على:

أ- وجود النمط القيادي المنفرد كأفضل نمط قياساً بالأنماط القيادية الأخرى.

ب- إن مستويات المواقف والنضج لدى المعلمين قد أثرت في تقدير فاعلية سلوكيات وأنماط مديري تلك المدارس.

ج- إن اتباع معيار فلسفي محدد كنمط واحد قد لا يكون فاعلاً، فهناك حاجة لاتباع أكثر من نمط تبعاً للموقف.

14- دراسة واتسون كليكي (Cleckley, Watson, 1991):

وهي بعنوان: "دراسة مقارنة لبرامج الإدارة والمسئوليات الوظيفية لدى مديري المدارس الحكومية الأساسية في ولاية كرولينا الجنوبية".

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى إدراك مديري المدارس لفائدة البرامج التدريبية التي التحقوا بها في إعدادهم لممارسة أعمال الإدارة المدرسية، كما هدفت إلى معرفة أثر كل من: الخبرة المهنية لمديري المدارس ومستوى تعليمهم على رأيهم حول فائدة برامج إعداد وتدريب المديرين في مجال ممارسة أعمال الإدارة المدرسية وقد أظهرت النتائج الآتية:

أ- إن مديري المدارس الأساسية يعتبرون برامج إعداد وتدريب المديرين مفيدة بشكل عام.

ب- عدم وجود أثر للخبرة أو لمستوى التعليم على رأي المدير حول درجة الفائدة التي حصل عليها من خلال برامج إعداد وتدريب المديرين، والمعنية بممارسة أعمال الإدارة المدرسية.

15- دراسة هاجيت (Highett, 1990):

وهي بعنوان: "آراء الآباء والمديرين والمراقبين بشأن فاعلية وعدم فاعلية المدرسة".

حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على آراء الآباء والمديرين والمراقبين بشأن فاعلية وعدم فاعلية المدرسة وتدخلات الآباء عندما لا تكون المدرسة وفق المقاييس اللازمة، وعوائق تحقيق فاعلية المدير والمدرسة، وقد شملت عينة الدراسة 32 من أولياء الأمور، 13 مدير مدرسة و8 مراقبين يعملون بمنطقة جنوب استراليا، وقد استخدم الباحث المقابلة الشخصية للوصول إلى أهداف الدراسة.

وكان من نتائج الدراسة: أن قلة التموين والآثار الجانبية وقلة العمل الجماعي من عوائق تحقيق فاعلية المدرسة، وأن أولياء الأمور كانوا يتدخلون للاطمئنان على سعادة أبنائهم، وأن نصف أولياء الأمور الذين زاروا المدرسة بسبب مشكلة ما، لم يستطيعوا حلها، وأن التوصل إلى الحلول الناجحة يكون ممكنا، عندما يهتم المدير ويناقش في مختلف استراتيجيات الحل ومتابعة المشكلة.

16- دراسة روبرت جيلشرست (Gilchrist, Roberts, 1989):

وهي بعنوان: "المدارس الفعالة (ثلاث مدارس ممتازة) في ثلاث ولايات أمريكية".

شملت الدراسة ثلاث مدارس ممتازة: إعدادية، متوسطة، ثانوية؛ موزعة على ما توصلت إليه هذه الدراسة من حيث إبراز مميزات المدير الفعال التي أسهمت في جعل هذه المدارس تحتل هذه المرتبة المتميزة، والتي من أهمها:

أن المدير يوفر مناخاً تنظيمياً ملائماً، ويتمتع بشخصية قيادية تنظيمية واضحة، ويشارك أولياء الأمور والمواطنين في المجتمع المحلي لرسم سياسة المدرسة ويتمتع بمجموعة من وسائل الاتصال المنتظمة، ويسهم في تحسين البيئة المحلية كما ويبدي اهتماماً واضحاً بالهيئة التدريسية ويؤكد على أهمية التعليم المستمر.

17- دراسة جون (John, 1988):

وهي بعنوان: "العلاقة بين ادراكات المدرسين للسلوك القيادي لمديريهم والمناخ التنظيمي للمدارس الثانوية الخاصة المختارة في هاواي".

حيث هدفت هذه الدراسة إلى تعرف العلاقة بين ادراكات المعلمين للسلوك القيادي لمديريهم والمناخ التنظيمي في إحدى عشرة مدرسة ثانوية خاصة في جزيرة أوها في هاواي، وتوصلت إلى النتائج الآتية:

أ- هناك علاقة ارتباطية موجبة بين أبعاد السلوك القيادي للمديرين وأبعاد المناخ التنظيمي الثلاثة "الإنتماء، القدوة في العمل، "النزعة الإنسانية).

ب- هناك علاقة موجبة بين أبعاد السلوك القيادي ومؤشر انفتاح العمل.

ج- هناك علاقة ارتباط سالبة بين عشرة من أبعاد السلوك القيادي وبعدي الإعاقة والتباعد.

ومن أهم استنتاجات الدراسة:

أ- أن المعلمين يتمتعون بروح معنوية عالية.

ب- أن المعلمين يتمتعون بعلاقات اجتماعية ورفاقية مع بعضهم البعض وأن مدير المدرسة يعاملهم بروح إنسانية.

18- دراسة عابدين (Abdeen, 1987):

وهي بعنوان: "دراسة سلوك العمل الواقعي والمثالي لمديري المدارس العربية الخاصة في القدس أثناء تأديتهم لمهامهم".

وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على وجهة نظر المعلمين والمديرين لأهمية المديرين في القيادة التربوية، وتطوير المنهاج، وتطوير العاملين، وتقويمهم، والإشراف على أعمالهم الوظيفية، لتحديد ما هو مثالي، وما هو واقعي في الممارسة العملية.

وأداة الدراسة الاستبيان وعينة الدراسة شملت مجتمع الدراسة كله وهو 39 مديراً ومديرة للمدارس العربية الخاصة في القدس بفلسطين، وشملت أيضاً 114 معلماً ومعلمة، تم اختيارهم عشوائياً من المدارس.

ومن أهم نتائج الدراسة ما يلي:

أ- كانت نظرة تقدير المديرين لأنفسهم أعلى من نظرة المعلمين، حيث يرى المعلمون عدم فاعلية مديريهم بشكل كان خاصة في مجال تطوير المناهج المدرسية.

ب- لا يملك المديرون التدريب الكافي في القيادة التربوية.

ج- المديرون في حاجة ماسة ليكونوا قدرين على التوجيه ولإشراف وتطوير المناهج، وتحديد الأهداف، والتخطيط، والتقويم، والإدارة العامة.

19- دراسة داهيل (Dahil, 1987):

وهي بعنوان: "العلاقة بين السلوك القيادي لمديري المدارس الابتدائية والروح المعنوية بين المدارس الابتدائية".

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف العلاقة بين السلوك القيادي لمديري المدارس الابتدائية والروح المعنوية بين المعلمين ومدى المشكلات التي يواجهها مدير المدرسة.

وشملت عينة الدراسة 12 مديراً و12 مساعداً، واستخدم الباحث استبانة مجال الأعمال الإدارية الروتينية وإدارة الاجتماعات وتحسين التعليم.

وأشارت النتائج إلى أن مدير المدرسة يواجه مشكلات تتعلق بالأعمال الكتابية الروتينية حيث يقضي المدير 50% من وقته في معالجتها وكذلك اجتماعات اللجان لحل المشكلات المدرسية إذ يقضي 45% من وقته في هذه الاجتماعات.

كما أشارت النتائج إلى شعور المدير بقدر من عدم الرضا وذلك نظراً لقلة الوقت الذي يقضيه في تحسين التعليم وفي غرف التدريس.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال إطلاع الباحث على الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية فوجد أنها استهدفت الإدارة المدرسية بشكل عام، ومدير المدرسة بشكل خاص، لوضع تصور لإدارة مدرسية تكون قادرة على قيادة وإدارة المدرسة والقيام بالمهام الإدارية والفنية المنوطة بها، وهذا مما وجه الباحث ليتناول هذا الموضوع الهام، والمتمثل في دور الإدارة المدرسية في تحسين العملية التعليمية، وما يجب أن يتوفر في مدير المدرسة من أنماط إدارية ومهارات فنية وإدارية تجعله قادراً على تطوير وتحسين العملية التعليمية.

وقسم الباحث الدراسات السابقة إلى ثلاث مجموعات:

المجموعة الأولى: وهي الدراسات المتعلقة بالأنماط الإدارية التي يتبعها المديرون في مدارسهم وأثرها على سير العمل في المدرسة وتوفير جو من التعاون والمحبة بين جميع العاملين في المدرسة، وتوصلت الكثير من الدراسات إلى أن اتباع المدير للنمط الديمقراطي يزيد من ثقة العاملين بأنفسهم وتوفر جو من المشاركة الإيجابية والإبداع، ورضا المعلمين وجميع العاملين عن العمل، كما في دراسة (عليمات، 2002)، ودراسة (العفيفي، 1999) ودراسة (الجوجو، 2000)، ودراسة (المسيليم، 1994)، ودراسة (المغامسي، 1991)، ودراسة (العاجز، 1998) ودراسة (الهدهود والجبر، 1989).

وهذا ما يتفق مع الدراسة الحالية في دراسة الأنماط الإدارية التي يتبعها المديرون في مدارسهم ولكن من وجهة نظر المعلمين.

- كما بينت بعض الدراسات السابقة العلاقة بين الأنماط القيادية المتبعة في المدارس وفاعلية العملية التربوية، فاتباع مدير المدرسة النمط الديمقراطي يؤدي لفاعلية العملية كما في دراسة (بدير، 1993)، ودراسة (دواني، 1995)، وهذا ما يتفق مع الدراسة الحالية في معرفة أثر الأنماط الإدارية المتبعة في تحسين العملية، وتم الاستفادة من هذه الدراسة في تحليل نتائج الدراسة الحالية والاستفادة منها في تصميم الاستبانة وتدعيم الآراء في الإطار النظري.
- وكذلك تناولت دراسة مجموعة تطوير الإدارة المدرسية، وتوصلت الدراسات السابقة إلى أهمية الدورات التدريبية والبرامج التطويرية في تطوير أداء المديرين والمديرات، كما في دراسة (الطالب، 2001)، ودراسة (أحمد، 1999)، ودراسة (الجبر والمحيلبي، 1999) ودراسة (بن مقصودة، 1995)، ودراسة (فهمي ومحمود، 1993).
- وأكدت الدراسات السابقة على دور الإدارة المدرسية في خدمة المجتمع وتهيئة الموارد البشرية القادرة على المشاركة الفعالة في المجتمع، كما في دراسة (الأشقر، 2003)، ودراسة (المشوخي، 1997)، ودراسة (أبو الوفا، 1995).
- وتناولت الدراسات السابقة مدى ممارسة المدير للمهارات الفنية والإدارية في المدرسة ودوره كمشرف مقيم ودوره في تنمية المعلمين مهنياً، وتحسين العملية التعليمية بشكل عام، كما في دراسة (الحسنات، 2003)، ودراسة (شرف، 2002)، ودراسة (أبو عودة، 1998)، ودراسة (الحبيب، 1996)، ودراسة (غانم، 1996)، ودراسة (شحادة، 1990)، وهذا ما يتفق مع الدراسة الحالية في دور مدير المدرسة في تنمية المعلمين

مهنياً ودوره كمشرف مقيم لكنها ستكون شاملة لدور المدير في تنمية جميع جوانب العملية التعليمية، من مناهج وطرق تدريس وطلاب ومعلمين.

وتم الاستفادة من هذه الدراسات في الإطار النظري، ولتصميم أداة الدراسة (الاستبانة) وتحليل وتفسير نتائج الدراسة.

أما دراسات **المجموعة الثانية**: والمتعلقة بإدارة المدارس الخاصة ومشكلاتها فإنها ركزت على أثر التعليم الحكومي والخاص على تحصيل الطلبة، وبينت أهمية التعليم الخاص ودوره في نشر التعليم، كما في دراسة (علي، 2000)، ودراسة (بخش، 1995).

كما وركزت على مشكلات المدارس الخاصة، خاصة فيما يتعلق بالمشكلات التي يعانيها المعلمون من تدني المرتبات والضغوط الممارسة عليهم مثل دراسة (بريك، 2001) ودراسة (بني سلامة والجعنيني، 2000)، ودراسة (بطاينة وبركات، 1998)، ودراسة (دواني وديراني، 1995).

وتم الاستفادة من هذه الدراسات في الإطار النظري ومعرفة الأنماط التي يتبعها مديرو المدارس الخاصة حيث بينت أن الأنماط المتبعة لديهم هي الأنماط التي تجمع بين الشدة والحزم والتي لها معايير عالية للإنجاز كما في في دراسة (عوض الله، 1991)، ودراسة (عابدين، 1999) وتتفق هذه الدراسات مع الدراسة الحالية في دراسة الأنماط الإدارية المتبعة في المدارس الخاصة ولكن الدراسة الحالية تختلف في أنها تقارن بين الأنماط المتبعة في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة وكذلك تدرس دور الإدارة المدرسية في تحسين العملية التعليمية في كل من المدارس الحكومية والمدارس الخاصة والمقارنة بينهما.

وقد تم الاستفادة من هذه الدراسات في تصميم أداة الدراسة.

أما دراسات **المجموعة الثالثة** "**الدراسات الأجنبية**": فقد تناولت الصفات القيادية والسلوك القيادي لمديري المدارس وبين أهمية القيادة المدرسية في رفع الروح المعنوية للعاملين وتوفير المناخ الذي يتسم بالمحبة والتعاون بين العاملين، وأثر هذا السلوك القيادي في فعالية المدرسة.

كما في دراسة (Chimonye, 1998)، ودراسة (Barbar Caleman, 1995)، ودراسة (Smith, 1994)، ودراسة (Ramirez, 1994)، ودراسة (Lieblich, 1993) ودراسة (Maureen, 1993)، ودراسة (Welson,V, 1992)، ودراسة (John, 1988)، ودراسة (Abdeen, 1987)، وتتفق هذه الدراسات مع الدراسة الحالية في دراسة الأنماط

القيادية لمديري المدارس وأثرها في تحسين العملية التعليمية ودراسة المهارات الإدارية والفنية التي يجب أن يمتلكها مدير المدرسة وأن يعمل بها.

وكذلك بعض الدراسات الأجنبية أجريت على المدارس الخاصة كما هو الحال في هذه الدراسة.

وتختلف الدراسة الحالية عن جميع الدراسات السابقة في الجوانب التالية:

1- الدراسة الحالية عبارة عن دراسة مقارنة للأنماط الإدارية التي يتبعها المديرون في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة، وهي الدراسة الوحيدة التي تجرى على المدارس الخاصة في محافظات غزة.
2- الدراسة الحالية كذلك تجرى مقارنة بين درجة مساهمة الإدارة المدرسية في تحسين العملية التعليمية في كل من المدارس الحكومية والمدارس الخاصة في محافظات غزة.
3- كما أن الدراسة الحالية تضمنت من خلال الإطار النظري الحديث عن المدارس الخاصة في محافظات غزة من حيث نشأتها وتطورها وأهدافها ومناهجها ونشاطاتها.
4- تميزت الدراسة الحالية في أن العينة شملت المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة.

ويستفاد من الدراسات السابقة:

1- تصميم وتطوير أداة الدراسة (الاستبانة) لتحقق أهداف الدراسة.
2- استخدام المنهج المناسب للدراسة الحالية.
3- طريقة اختيار عينة الدراسة والتعامل مع متغيرات الدراسة.
4- استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.
5- تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها.
6- تدعيم بعض الآراء المتعلقة بالإطار النظري للدراسة.

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة الميدانية

- أولاً: منهج الدراسة
- ثانياً: مجتمع الدراسة
- ثالثاً: عينة الدراسة
- رابعاً: أداة الدراسة
- خامساً: صدق الاستبانة
- سادساً: ثبات الاستبانة
- سابعاً: تطبيق الاستبانة
- ثامناً: المعالجات الإحصائية
- تاسعاً: خطوات الدراسة

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة الميدانية

يتناول هذا الفصل عرضاً لإجراءات الدراسة، وتمثلت إجراءات الدراسة في المنهج المتبع ومجتمع الدراسة وعينتها، وكذلك أداة الدراسة والتأكد من صدقها وثباتها، واستخدام المعالجات الإحصائية وخطوات الدراسة.

أولاً: منهج الدراسة

لما كان الهدف من الدراسة الحالية التعرف على دور الإدارة المدرسية في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة في تحسين العملية التعليمية، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة لمناسبته لهدف الدراسة وهذا المنهج يتعلق بوصف طبيعة الظاهرة موضوع الدراسة، وتحليل بياناتها، وبيان العلاقات بين مكوناتها. (أبو حطب وصادق، 1991: 104)

وهو المنهج الذي يدرس ظاهرة أو حدثاً أو قضية موجودة حالياً يمكن الحصول منها على معلومات تجيب عن أسئلة البحث دون تدخل الباحث فيها". (الأغا والأستاذ، 1999: 83)

ثانياً: مجتمع الدراسة

يشمل مجتمع الدراسة جميع معلمي المدارس الحكومية في مديريتي تعليم غزة وخانيونس والبالغ عددهم (5872) معلم ومعلمة، و(458) معلم ومعلمة في المدارس الخاصة، حسب إحصائية وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 2004/ 2005م والجدول رقم (2) يوضح ذلك.

جدول رقم (2)

مجتمع الدراسة حسب الجنس والمنطقة التعليمية ونوع المدرسة (حكومة-خاصة)

نوع المدارس / المنطقة التعليمية / الجنس	حكومية			خاصة		
	مديرية تعليم غزة	مديرية تعليم خانيونس	المجموع	مديرية تعليم غزة	مديرية تعليم خانيونس	المجموع
معلم	1551	1330	2881	107	79	186
معلمة	1521	1470	2991	164	108	272
المجموع	**3072**	**2800**	**5872**	**271**	**187**	**458**

(إحصائية وزارة التربية والتعليم، 2005م)

ثالثاً: عينة الدراسة

أجريت الدراسة على عينة مقدارها (400) معلم ومعلمة، حيث شملت (200) معلم ومعملة من جميع المدارس الخاصة التابعة لمديريتي تعليم غزة وخانيونس وعددها (20)مدرسة (13مدرسة في غزة، و7 مدارس في خانيونس)، وفي المقابل (20) مدرسة حكومية من المدارس التابعة لمديريتي تعليم غزة وخانيونس (13 مدرسة في غزة، و7 مدارس في خانيونس) بمعدل (10) معلمين أو معلمات من كل مدرسة، انظر الملحق رقم (2) الذي يوضح فيه أسماء المدارس الحكومية والمدارس الخاصة التي طبقت عليها عينة الدراسة، وكذلك الجدول رقم (3) يوضح عينة الدراسة.

جدول رقم (3)

عينة الدراسة حسب الجنس والمنطقة التعليمية ونوع المدرسة (حكومة-خاصة)

نوع المدارس / المنطقة التعليمية / الجنس	حكومية			خاصة		
	مديرية تعليم غزة	مديرية تعليم خانيونس	المجموع	مديرية تعليم غزة	مديرية تعليم خانيونس	المجموع
معلم	65	35	100	65	35	100
معلمة	65	35	100	65	35	100
المجموع	**130**	**70**	**200**	**130**	**70**	**200**

وقد تم توزيع الاستبانة على جميع أفراد العينة، وقد تم اختيار أفراد العينة (10) معلمين أو معلمات من كل مدرسة بطريقة عشوائية، وقد استجاب جميع أفراد العينة وعددهم (400) معلم ومعلمة، وقد تم استبعاد استبانتين لعدم اكتمال جميع البيانات، وبذلك تكون نسبة الاستجابات الصالحة (99.5%).

رابعاً: أداة الدراسة

لأجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء استبانة (أداة الدراسة)، وقد تكونت الاستبانة من (60) فقرة موزعة على خمسة مجالات، وكل مجال يشتمل على (12) فقرة، حيث تم توزيع الفقرات في كل مجال حسب تغطيتها لمجالات الدراسة وهي: مجال الشئون الإدارية والمالية، ومجال المنهاج الدراسي، ومجال النمو المهني للمعلمين، ومجال شئون الطلبة، ومجال تقويم العمل المدرسي، وقد تم صياغة فقرات الاستبانة بعد الاستعانة ببعض الدراسات السابقة

مثل دراسة (الحسنات، 2003)، ودراسة (الجوجو، 2000)، ودراسة (أبو عودة، 1998) ودراسة (السادة، 1997)، ودراسة (الحبيب، 1996)، ودراسة (النايه، 1991)، ودراسة (شحادة، 1990)، إضافة إلى الاستعانة بآراء بعض مديري ومعلمي المدارس الحكومية والمدارس الخاصة ذوي الخبرة في هذا المجال. ولبناء الاستبانة قام الباحث بالخطوات التالية:

خطوات بناء الاستبانة:

قام الباحث بإعداد أداة الدراسة لتحديد الدور الذي تقوم به الإدارة المدرسية لتحسين العملية التعليمية، واتبع الباحث الخطوات التالية لبناء الاستبانة:

1- اطلع الباحث على عدد من الدراسات السابقة والأدب التربوي المتعلق بموضوع الدراسة والذى له صلة بموضوع الدراسة.
2- استشار الباحث عدد من أساتذة الجامعات والمشرفين التربويين ومديري المدارس في تحديد أبعاد الاستبانة وفقراتها انظر ملحق رقم (3) شكل الاستبانة في صورتها الأولى.
3- أجرى الباحث عدد من المقابلات مع بعض المشرفين التربويين والعاملين في سلك التربية والتعليم، ذوي الخبرة في مجال الإدارة المدرسية لتحديد فقرات الاستبانة.
4- مقابلة بعض المعلمين في مختلف التخصصات والاستماع إلى آرائهم حول الإدارة المدرسية في مدارسهم واتجاهاتهم واقتراحاتهم.
5- تم صياغة فقرات الاستبانة في صورتها الأولية وتكونت من (75) فقرة، انظر الملحق رقم (3).

خامساً: صدق الاستبانة

لقد تم التحقق من صدق الاستبانة بعدة طرق كما يلي:

1- صدق المحكمين:

من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في التربية والإدارة المدرسية، وقد تكونت لجنة التحكيم من (18) شخصاً من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية والعاملين في سلك التربية والتعليم، انظر الملحق رقم (4)، حيث تم اطلاعهم على الاستبانة وأخذ جميع اقتراحاتهم وإجراء التعديلات اللازمة عليها، حيث كانت فقراتها قبل التحكيم (75) فقرة، ثم تم استبعاد (15) فقرة من فقراتها إلى أن أصبحت

(60) فقرة بعد إجراء التعديلات على الفقرات حسب آراء المحكمين،انظر الملحق رقم (5) الاستبانة في صورتها النهائية.

2- صدق الاتساق الداخلي:

قام الباحث بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (30) فرداً تم اختيارهم من خارج عينة الدراسة ثم تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة بإيجاد معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة كما يتضح من الجدول رقم (4).

جدول رقم (4)

معامل الارتباط بين كل مجال من مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة

المجال	البيان	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الأول	الشئون الإدارية والمالية	0.803	0.01
الثاني	المنهاج الدراسي	0.850	0.01
الثالث	النمو المهني للمعلمين	0.925	0.01
الرابع	شئون الطلبة	0.887	0.01
الخامس	تقويم العمل المدرسي	0.849	0.01

يتضح من الجدول السابق رقم (4) أن جميع مجالات الاستبانة مرتبطة ارتباطاً ذو دلالة احصائية مع الدرجة الكلية للاستبانة.

وأيضاً تم حساب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة بإيجاد معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية لها، كما يتضح من الجدول رقم (5)

جدول رقم (5)

معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والمجموع الكلي لها

رقم فقرة الاستبانة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.632	0.01
2	0.390	0.05
3	0.471	0.01
4	0.561	0.01
5	0.503	0.01
6	0.772	0.01
7	0.656	0.01
8	0.541	0.01
9	0.495	0.01

رقم فقرة الاستبانة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
10	0.547	0.01
11	0.418	0.05
12	0.662	0.01
13	0.401	0.05
14	0.584	0.01
15	0.560	0.01
16	0.563	0.01
17	0.665	0.01
18	0.499	0.01
19	0.427	0.05
20	0.613	0.01
21	0.618	0.01
22	0.618	0.01
23	0.696	0.01
24	0.708	0.01
25	0.555	0.01
26	0.753	0.01
27	0.609	0.01
28	0.608	0.01
29	0.686	0.01
30	0.713	0.01
31	0.794	0.01
32	0.350	0.05
33	0.593	0.01
34	0.521	0.01
35	0.751	0.01
36	0.775	0.01
37	0.804	0.01
38	0.741	0.01
39	0.706	0.01
40	0.595	0.01
41	0.687	0.01
42	0.447	0.05
43	0.616	0.01
44	0.456	0.05
45	0.384	0.05
46	0.474	0.01
47	0.616	0.01

رقم فقرة الاستبانة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
48	0.659	0.01
49	0.694	0.01
50	0.657	0.01
51	0.593	0.01
52	0.457	0.05
53	0.583	0.01
54	0.730	0.01
55	0.680	0.01
56	0.411	0.05
57	0.632	0.01
58	0.453	0.05
59	0.655	0.01
60	0.548	0.01

وأيضاً تم حساب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة بإيجاد معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية لمجالها.

أ- معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال الشئون الإدارية والمالية والدرجة الكلية لمجالها:

جدول رقم (6)

معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال الشئون الإدارية والمالية والدرجة الكلية للمجال

رقم فقرة الاستبانة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.456	0.05
2	0.689	0.01
3	0.541	0.01
4	0.736	0.01
5	0.853	0.01
6	0.894	0.01
7	0.657	0.01
8	0.859	0.01
9	0.462	0.05
10	0.370	0.05
11	0.759	0.01
12	0.863	0.01

ب- معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال المنهاج الدراسي والدرجة الكلية لمجالها:

جدول رقم (7)

معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال المنهاج الدراسي والدرجة الكلية للمجال

رقم فقرة الاستبانة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
13	0.660	0.01
14	0.573	0.01
15	0.712	0.01
16	0.733	0.01
17	0.784	0.01
18	0.563	0.01
19	0.577	0.01
20	0.690	0.01
21	0.636	0.01
22	0.733	0.01
23	0.712	0.01
24	0.750	0.01

ج- معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال النمو المهني للمعلمين والدرجة الكلية لمجالها:

جدول رقم (8)

معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال النمو المهني للمعلمين والدرجة الكلية للمجال

رقم فقرة الاستبانة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
25	0.577	0.01
26	0.735	0.01
27	0.635	0.01
28	0.715	0.01
29	0.697	0.01
30	0.802	0.01
31	0.836	0.01
32	0454	0.01
33	0733	0.01
34	0.546	0.01
35	0.720	0.01
36	0.829	0.01

د- معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال شئون الطلبة والدرجة الكلية لمجالها:

جدول رقم (9)

معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال شئون الطلبة والدرجة الكلية للمجال

رقم فقرة الاستبانة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
37	0.863	0.01
38	0.696	0.01
39	0.776	0.01
40	0.694	0.01
41	0.755	0.01
42	0.575	0.01
43	0.689	0.01
44	0.558	0.01
45	0.489	0.01
46	0.658	0.01
47	0.681	0.01
48	0.688	0.01

هـ- معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال تقويم العمل المدرسي والدرجة الكلية لمجالها:

جدول رقم (10)

معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال تقويم العمل المدرسي والدرجة الكلية للمجال

رقم فقرة الاستبانة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
49	0.727	0.01
50	0.757	0.01
51	0.728	0.01
52	0.629	0.01
53	0.698	0.01
54	0.855	0.01
55	0.810	0.01
56	0.525	0.01
57	0.755	0.01
58	0.604	0.01
59	0.588	0.01
60	0.647	0.01

يتضح من الجداول السابقة رقم (4، 5، 6، 7، 8، 9، 10) أن قيمة معامل الارتباط دال عند أقل من (0.01) وأقل من (0.05) وهي نسبة عالية تعبر عن درجة عالية من الاتساق الداخلي، وبالتالي لم يتم حذف أي فقرة من فقرات الإستبانة والتي عددها (60) فقرة.

سادساً: ثبات الاستبانة

ولقد تم التاكد من ذلك باستخدام:

1- طريقة ألفا كرونباخ:

حيث تم التأكد من ثبات الاستبانة بطريقة ألفا كرونباخ وذلك لأنها تعطى الحد الأدنى لمعامل ثبات الإستبانة بجانب أنها لا تتطلب إعادة تطبيقه كما تستخدم كل عبارات الاستبانة، ولقد تبين أن معامل ألفا كرونباخ يساوي (0.967) وهو معامل جيد يؤكد ثبات الاستبانة.

2- طريقة التجزئة النصفية:

حيث تم تقسيم فقرات الاستبانة إلى نصفين، فقرات ذات أرقام فردية وفقرات ذات أرقام زوجية، بحيث أصبح كل قسم قائم بذاته، وتم حساب معامل الارتباط بين النصفين بمعادلة بيرسون PERSON، فكان (0.947)، ثم طبقت معادلة سبيرمان براون SPERMAN-BROWWN فتبين أن معامل الثبات للاستبانة يساوي (0.973).

ويتضح مما سبق أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن إلى صحة استخدامها في الدراسة.

سابعاً: تطبيق الاستبانة

بعد التأكد من صدق وثبات الاستبانة ومدى صلاحيتها للاستخدام في الدراسة تم تطبيق الاستبانة كما يلي:

1- تم توجيه كتاب رسمي من عمادة الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية إلى وزارة التربية والتعليم العالي، حيث تمت الموافقة على تطبيق الاستبانة، انظر الملحق رقم (6).
2- بعد تصوير الاستبانة تم توزيعها على عينة الدراسة والبالغ عددهم (400) معلم ومعلمة وذلك في العام الدراسي 2005/2004م، حيث طلب من أفراد العينة الإجابة على كل

فقرة من فقرات الاستابة وعليه أن يوضح وجهة نظره حول دور الإدارة المدرسية في تحسين العملية التعليمية، وذلك باختيار أحد الاجابات التالية: (كبيرة جداً – كبيرة – متوسطة – قليلة – قليلة جداً).

3- وبعد الانتهاء من تطبيق الاستبانة على أفراد العينة تم تصحيح استجابات أفراد العينة وذلك باعطاء الإجابات الواردة في التدرج أمام كل عبارة (5- 4 – 3 – 2 – 1) على التوالي حيث صححت الاستبانةمن درجة كلية مقدارها (300) درجة.

ثامناً: المعالجات الإحصائية

1- استخدم الباحث النسب المئوية للمتوسط لقياس التباين في الاستجابات بين أفراد العينة فيما يتعلق بالدور الذي تقوم به الإدارة المدرسية في تحسين العملية التعليمية، وذلك بعد تفريغها في جداول خاصة بكل مجال.

2- اختبار (ت) لعينة واحدة.

3- اختبار تحليل التباين الأحادي.

تاسعاً: خطوات الدراسة الميدانية

1- بناء أداة الدراسة بعد الاطلاع على الدراسات السابقة والأدب التربوي المتعلقة.

2- حساب صدق وثبات الاستبانة.

3- تحديد عينة الدراسة الذين ستطبق عليهم الاستبانة من معلمي المدارس الحكومية والمدارس الخاصة، وعددهم (400) معلم ومعلمة، وقد تم توزيع الاستبانة عليهم.

4- بعد ذلك تم جمع الاستبانات بعد تطبيقها، للحصول على البيانات والمعلومات اللازمة.

5- تم تفريغ الاستبانات ومعالجتها بالأساليب الإحصائية الملائمة، في ضوء أسئلة الدراسة وفروضها.

6- الإجابة على أسئلة الدراسة من خلال عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

7- تقديم بعض المقترحات والتوصيات التي يرى الباحث أنها تساهم في تطوير أداء الإدارة المدرسية في ضوء النتائج التي توصل إليها الباحث في دراسته.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة وتفسيراتها

- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول.
- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني.
- النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة وتفسيراتها

تم إجراء المعالجات الإحصائية للبيانات المتجمعة من استبانة الدراسة، والتي قام الباحث بجمعها، حيث تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وتم الحصول على مجموعة من النتائج سوف يتم عرضها ومناقشتها في هذا الفصل في محاولة للإجابة عن أسئلة الدراسة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على:

"ما هي الأنماط الإدارية السائدة لدى مديري المدارس الحكومية والمدارس الخاصة في محافظات غزة من وجهة نظر معلمي هذه المدارس؟".

وللإجابة على هذا التساؤل قام الباحث بحساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والوزن النسبي للمجالات ككل ولكل فقرة مع مجالها، ومن أجل تفسير النتائج اعتمدت معيار النسب المئوية التالية:

النسبة المئوية	مستوى الدرجة
80 فأكثر	كبيرة جداً
79.9-70	كبيرة
69.9-60	متوسطة
59.9-50	ضعيفة
أقل من 50	ضعيفة جداً

(الأشقر، 2003: 114)

كما توضحها الجداول التالية:

جدول رقم (11)

نتائج المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية و الانحرافات المعيارية للمجالات ككل لاستجابات المعلمين

الرقم	المجال	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	الشئون الإدارية والمالية	12	48.51	7.973	80.85	1
2	المنهاج الدراسي	12	44.25	9.492	73.75	5
3	النمو المهني للمعلمين	12	44.66	8.863	74.43	4
4	شئون الطلبة	12	46.56	8.748	77.6	2
5	تقويم العمل المدرسي	12	45.59	8.972	75.98	3
	المجموع	**60**	**229.56**	**38.891**	**76.52**	

ويتضح من الجدول السابق رقم (11) أن مجالات الاستبانة تتفاوت من حيث قوتها، حيث أن مجال الشئون الإدارية والمالية بلغ المتوسط الحسابي له (48.51) والوزن النسبي له (80.85) واحتل المرتبة الأولى، وذلك نظراً للاهتمام الكبير للمدراء بالشئون الإدارية والمالية، على الرغم من أن هذا الاهتمام يجب أن يتركز على مجالات أخري أكثر أهمية لتحسين العملية التعليمية، أما فيما يتعلق بمجال شئون الطلبة فقد بلغ المتوسط الحسابي له (46.56) والوزن النسبي له (77.6) واحتل المرتبة الثانية، أما مجال تقويم العمل المدرسي بلغ المتوسط الحسابي له (45.59) والوزن النسبي له (75.98) واحتل المرتبة الثالثة، أما مجال النمو المهني للمعلمين بلغ المتوسط الحسابي له (44.66) والوزن النسبي له (74.43) واحتل المرتبة الرابعة، أما مجال المنهاج الدراسي بلغ المتوسط الحسابي له (44.25) والوزن النسبي له (73.75) واحتل المرتبة الخامسة.

وقد قام الباحث بترتيب هذه المجالات تنازلياً وهي:

1- مجال الشئون الإدارية والمالية.
2- مجال شئون الطلبة.
3- مجال تقويم العمل المدرسي.
4- مجال النمو المهني للمعلمين.
5- مجال المنهاج الدراسي.

ويعزو الباحث ذلك إلى اهتمام المديرين بالأمور الروتينية أكثر من الاهتمام بشئون المنهاج والطلبة والنمو المهني للمعلمين، وذلك لأن الشئون الإدارية والمالية ، هي مجرد تنفيذ للّوائح والقوانين المعمول بها، والصادرة عن الإدارة التعليمية، أما المجالات التي تعمل على

تحسين العملية التعليمية فهي أقل منها، مما يؤكد ضرورة تدريب وتأهيل مدراء المدارس، وإعطائهم صلاحيات أوسع واستقلالية في القرار.

وبعد عرض المجالات سيتم تناول كل مجال مع فقراته على حسب الترتيب.

أولاً: مجال الشئون الإدارية والمالية

وقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وذلك لغرض الترتيب لكل فقرة من فقرات مجال الشئون الإدارية والمالية.

جدول رقم (12)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لفقرات مجال الشئون الإدارية والمالية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	يتعاون مع الهيئة الإدارية في حصر اللوازم المدرسية.	3.95	1.011	79	6
2	يعد ميزانية المدرسة بمشاركة اللجنة المالية في المدرسة.	3.72	1.294	74.4	11
3	يشارك المعلمين في وضع الجدول المدرسي.	3.49	1.289	69.8	12
4	يشرف على جمع التبرعات المدرسية بالتعاون مع الهيئة الإدارية في المدرسة.	3.86	1.171	77.2	8
5	يشرف على السجلات والملفات المدرسية اللازمة للمتابعة الإدارية في المدرسة.	4.34	0.967	86.8	4
6	ينظم عملية استخدام المدرسين للتجهيزات المدرسية المتاحة.	3.76	1.017	75.2	9
7	يتابع التزام المقصف المدرسي بالشروط الصحية.	3.75	1.189	75	10
8	يطّلع على دفاتر تحضير الدروس للمعلمين.	4.49	0.874	89.9	2
9	يعمل على إدارة الوقت المدرسي بفاعلية.	4.43	0.786	88.6	3
10	يدير الاجتماعات المدرسية بكفاءة.	4.28	0.934	85.6	5
11	يتابع دوام المعلمين وحركتهم.	4.52	0.776	90.4	1
12	يتابع توظيف إمكانيات المدرسة المالية بما يخدم تنفيذ البرنامج المدرسي.	3.91	1.002	78.2	7
	المجموع	**48.5**	**12.31**	**80.85**	

يتضح من الجدول السابق رقم (12) أن الإدارة المدرسية لها دور فعال في مجال الشئون الإدارية والمالية، فقد بلغت نسبة المؤيدين للقيام بهذا الدور نسبة عالية جداً بلغت (80.85%)، وهذا يدل على اهتمام الإدارة المدرسية بالشئون الإدارية والمالية، أما بالنسبة للفقرات، فنجد أن فقرة رقم (11) والتي تنص على "يتابع دوام المعلمين وحركتهم" فقد حصلت على المرتبة الأولى بنسبة مئوية مقدارها (90.4%) وهي نسبة عالية جداً، مما يدلل على رغبة مدير المدرسة على ضبط العمل المدرسي، أما الفقرة التي حصلت على المرتبة الثانية فهي الفقرة رقم (8) والتي تنص على "يطّلع على دفاتر تحضير الدروس للمعلمين" فقد حصلت على نسبة مئوية مقدارها (89.9%) وهي نسبة عالية جداً، مما يؤكد استمرار المتابعة الإدارية من قبل المدير للمعلمين، ومن بعد ذلك المشرفين التربويين الذين يتابعون دفاتر تحضير الدروس للمعلمين.

أما الفقرات التي حصلت على أدنى المراتب فهي الفقرة رقم (2) والتي تنص على "يعد ميزانية المدرسة بمشاركة اللجنة المالية في المدرسة، فقد حصلت على نسبة مئوية مقدارها (74.4%) وهي نسبة كبيرة نسبياً، أما الفقرة التي تليها فهي الفقرة رقم (3) والتي تنص على" يشارك المعلمين في وضع الجدول المدرسي. " فقد حصلت على نسبة مئوية مقدارها (69.8%) وهي نسبة متوسطة وهذا يدل على رغبة المدير من التقليل من مشاركة المعلمين في القرار المدرسي، بسبب إتباع نظام الإدارة المركزية من قبل السلطات التعليمية، مما يجعل المدير يسير غالباً على نفس النهج.

ثانياً: مجال المنهاج الدراسي

وقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي وذلك لغرض الترتيب لكل فقرة من فقرات مجال المنهاج الدراسي.

جدول رقم (13)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لفقرات مجال المنهاج الدراسي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
13	يتعاون مع المعلمين في وضع خطط إثرائية.	3.63	1.052	72.6	7
14	يشجع على ممارسة الأنشطة المدرسية اللاصفية الموجهة.	3.93	0.989	78.6	2
15	يعقد اجتماعات دورية للمعلمين لتحقيق الترابط الأفقي بين مناهج المواد التي يدرسونها.	3.73	1.109	74.6	6
16	يشجع المعلمين على إبداء آرائهم ومقترحاتهم حول تقييم و تطوير المنهاج والكتب المدرسية.	3.60	1.088	72	8
17	يناقش المعلمين في خططهم السنوية.	3.59	1.083	71.8	9
18	يبلّغ المعلمين بالمستجدات التي تطرأ على المناهج كلٌ في تخصصه.	3.86	1.062	77.2	3
19	يشجع المعلمين على تحليل الوحدات الدراسية.	3.78	1.047	75.6	4
20	يخطط لدراسات تساهم في تحسين العملية التعليمية.	3.59	1.065	71.8	9
21	يتابع مراحل تنفيذ المنهاج.	3.94	0.959	78.8	1
22	ينظم ندوات ولقاءات تربوية لتحسين ممارسات المعلمين.	3.46	1.141	69.2	11
23	يساعد المعلمين على تذليل العقبات التي تواجههم.	3.77	1.024	75.4	5
24	يوجه جهود المعلمين للتعرف على العيوب في المناهج.	3.38	1.090	67.6	12
	المجموع	**44.26**	**12.709**	**73.75**	

يتضح من الجدول السابق رقم (13) أن للإدارة المدرسية دور كبير في مجال المنهاج الدراسي، فقد بلغ نسبة هذا المجال (73.75%) وهي نسبة عالية، أما بالنسبة للفقرات فنجد أن الفقرة رقم (21) حصلت على المرتبة الأولى ضمن الفقرات العالية، والتي تنص على يتابع مراحل تنفيذ المنهاج" فقد حصلت على نسبة مئوية مقدارها (78.8%)، وهي نسبة كبيرة نسبياً، مما يؤكد على تركيز مدير المدرسة فقط على تنفيذ المنهاج، دون العمل على تحسين وتطوير المنهاج، وذلك بسبب ضيق الوقت غير الكافي لتنفيذ المنهاج، وانشغال مدير المدرسة بالأمور الروتينية والإدارية، واحتلت الفقرة رقم 14) والتي تنص على " يشجع على ممارسة الأنشطة

المدرسية اللاصفية الموجهة" على المرتبة الثانية وقد حصلت على نسبة مئوية مقدارها (78.6%) وهي نسبة كبيرة نسبياً، ويدل اهتمام المدير في التشجيع على هذه الأنشطة، لأنها تظهر نشاطات المدرسة، وتحفز الطلاب على الإبداع والابتكار.

أما الفقرات التي حصلت على مرتبة متدنية فهي الفقرة رقم (22) والتي تنص على "ينظم ندوات ولقاءات تربوية لتحسين ممارسات المعلمين" فقد حصلت على نسبة مقدارها (69.2%) وهي نسبة متوسطة، ويعزو الباحث ذلك نظراً لضيق الوقت لدى مدير المدرسة، وعدم تأهيل المديرين لإدارة مثل هذه اللقاءات التربوية، أما الفقرة التي تليها فهي الفقرة رقم (24) والتي تنص على "يوجه جهود المعلمين للتعرف على العيوب في المناهج" فقد حصلت على نسبة مئوية مقدارها (67.6%) وهي نسبة متوسطة، ويعزو الباحث ذلك على أن المدير على قناعة أن كثير من اقتراحات المعلمين لا يؤخذ بها في تغيير وتحسين المنهاج.

ثالثاً: مجال النمو المهني للمعلمين

وقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي وذلك لغرض الترتيب لكل فقرة من فقرات مجال النمو المهني للمعلمين.

جدول رقم (14)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لفقرات مجال النمو المهني للمعلمين

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
25	يوفر المناخ التربوي السليم في المدرسة.	4.12	0.888	82.4	2
26	يناقش مع المعلمين المشكلات التي تواجههم.	3.89	0.997	77.8	5
27	يزور المعلمين في الفصول بانتظام.	4.18	0.981	83.36	1
28	يساعد المعلمين الجدد على التكيف مع الجو المدرسي الجديد.	4.06	0.952	81.2	3
29	يقوم بتوعية المعلمين بتوفير الكتب والدوريات الحديثة.	3.72	1.015	74.4	7
30	يحفز المعلمين على مواصلة دراساتهم العليا.	3.25	1.204	65	12
31	يشرف على توفير نماذج من الحصص التوضيحية النموذجية.	3.49	1.078	69.8	8
32	يساعد المعلمين في صياغة الأهداف السلوكية للمواد الدراسية.	3.46	1.114	69.2	9
33	يسهل إجراءات تبادل زيارات المعلمين لمدارس أخرى.	3.38	1.310	67.6	10
34	يشجع المعلمين على الالتحاق بدورات تدريبية أثناء الخدمة.	3.85	1.078	77	6
35	يتابع مع المعلمين تنفيذ ما تم التأكيد عليه خلال الزيارات الصفية.	3.99	0.965	79.8	4
36	يقترح برامج لتدريب وتأهيل المعلمين.	3.26	1.109	65.2	11
	المجموع	**44.65**	**12.691**	**74.43**	

يتضح من الجدول السابق رقم (14) أن للإدارة المدرسية دور كبير في مجال النمو المهني للمعلمين فقد بلغ نسبة هذا المجال (74.43%) وهي نسبة كبيرة.

أما الفقرة رقم (27) فقد حصلت على أعلى نسبة مئوية والتي تنص على: "يزور المعلمين في الفصول بانتظام" وقد حصلت على نسبة مئوية مقدارها (83.36%) وهي نسبة عالية جداً، وذلك يدل على حرص الإدارة المدرسية متابعة المعلمين وتطوير أدائهم.

أما الفقرة رقم (25) فقد حصلت على الترتيب الثاني في مجال النمو المهني للمعلمين والتي تنص على: "يوفر المناخ التربوي السليم" وقد حصلت على نسبة مئوية مقدارها (82.4%) وهي نسبة عالية جداً، مما يؤكد أهمية وجود روح الحب والتعاون بين أفراد الأسرة المدرسية.

أما الفقرات التي حصلت على نسب متدنية فهي الفقرة رقم (36) والتي تنص على "يقترح برامج لتدريب وتأهيل المعلمين" فقد حصلت على نسبة مقدارها (65.2%)، تليها الفقرة رقم(30) والتي تنص على: "يحفز المعلمين على مواصلة دراساتهم العليا" فقد حصلت على نسبة مئوية مقدارها (65%)، ويعزو الباحث ذلك لأن مواصلة كثير من المعلمين لدراساتهم العليا يؤدي إلى الخروج المتكرر للمعلمين من المدرسة، خاصة أوقات الاختبارات، كما أن ذلك يؤثر على ضعف مشاركة المعلمين في أنشطة المدرسة المختلفة.

رابعاً: مجال شئون الطلبة

وقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي وذلك لغرض الترتيب لكل فقرة من فقرات مجال شئون الطلبة.

جدول رقم (15)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لفقرات مجال شئون الطلبة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
37	ينظم لقاءات مفتوحة مع الطلبة لمناقشة شئونهم العامة.	3.38	1.201	67.6	12
38	يتعاون مع المعلمين في وضع خطط علاجية للطلبة.	3.77	1.049	75.4	9
39	يراعي الفروق الفردية بين الطلبة.	4.02	0.903	80.4	3
40	يشجع الطلبة على التعبير عن أنفسهم.	4.02	0.953	80.4	3
41	يتابع التحصيل الدراسي لدى الطلبة.	4.14	0.935	82.8	2
42	يشرف على الحالة الصحية العامة للطلبة.	3.97	0.958	79.4	6
43	يحفّز الطلبة على القيام بالنشاطات المختلفة المدعمة للمنهاج الدراسي.	3.97	0.956	79.4	6
44	يشجع على تنمية مواهب الطلبة.	4.00	0.956	80	5
45	يوفر الجو المدرسي المناسب للطلبة.	4.24	0.813	84.8	1
46	يشرف على توفير الخدمات الإرشادية للطلبة.	3.96	0.950	79.2	8
47	يشرف على تنظيم برامج للطلبة ذوي الحاجات الخاصة.	3.44	1.164	68.8	11
48	يهيئ الفرصة للطلبة لقيادة المجتمع الطلابي في المدرسة.	3.64	1.057	72.8	10
	المجموع	**46.55**	**11.895**	**77.6**	

يتضح من الجدول السابق (15) أن للإدارة المدرسية دور كبير في مجال شئون الطلبة فقد بلغ نسبة هذا المجال (77.6%) وهي نسبة كبيرة.

أما الفقرة رقم (45) فقد حصلت على أعلى نسبة مئوية والتي تنص على: "يوفر الجو المدرسي المناسب للطلبة" وقد حصلت على نسبة مئوية مقدارها (84.8%) وهي نسبة عالية جداً، وذلك يدل على حرص الإدارة المدرسية على توفير المناخ التربوي السليم للطلبة مما يؤكد على إتباع الإدارة المدرسية النمط الديمقراطي في الإدارة.

أما الفقرة رقم (41) فقد حصلت على الترتيب الثاني في مجال شئون الطلبة والتي تنص على: "يتابع التحصيل الدراسي لدى الطلبة" وقد حصلت على نسبة مئوية مقدارها (82.8%) وهي نسبة عالية جداً، مما يؤكد دور الإدارة المدرسية في تحسين مستوى الطلبة.

أما الفقرات التي حصلت على مستويات متدنية فهي الفقرة رقم (47) والتي تنص على "يشرف على تنظيم برامج للطلبة ذوي الحاجات الخاصة" والتي حصلت على نسبة مئوية مقدارها (68.8%) وهي نسبة متوسطة، ويعزو الباحث تدن ممارسة المدير لهذه الفقرة بسبب ازدحام الفصول بالطلاب، وبالتالي لا يستطيع المعلم إعداد خطط للطلبة ذوي الحاجات الخاصة، وكذلك لا يشرف المدير على مثل هذه الخطط والبرامج، أما الفقرة التي تليها فهي الفقرة رقم (37) والتي تنص على: "ينظم لقاءات مفتوحة مع الطلبة لمناقشة شئونهم العامة" حصلت على أدنى نسبة مئوية مقدارها (67.6%)، ويعزو الباحث ذلك للأسباب التالية:

1- ضيق وقت المديرين حيث تقل مثل هذه اللقاءات.
2- ازدحام الحصص الصفية حيث لايتمكن المديرين من تفريغ الطلبة عدة حصص لحضور مثل هذه اللقاءات.
3- عدم وجود قاعات مخصصة للاجتماعات في المدارس.

خامساً: مجال تقويم العمل المدرسي

وقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي وذلك لغرض الترتيب لكل فقرة من فقرات مجال تقويم العمل المدرسي.

جدول رقم (16)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لفقرات مجال تقويم العمل المدرسي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
49	يقوّم ما تم تحقيقه من أهداف الخطة السنوية للمدرسة.	3.99	0.936	79.8	4
50	يقوّم أعمال المعلمين لتحديد جوانب القوة والضعف لديهم.	4.03	0.931	80.6	1
51	يشارك المعلمين في وضع معايير لتقييم تحصيل الطلبة في المواد الدراسية.	3.75	1.025	75	8
52	يناقش مع المعلمين أسباب تدني تحصيل الطلبة.	3.95	1.003	79	5
53	يقوّم أسئلة الاختبارات مع المعلمين المختصين.	3.78	1.065	75.6	7
54	يشارك المعلمين في عملية تقويم المناهج والكتب المدرسية الجديدة.	3.37	1.126	67.4	12
55	يقدم للمعلمين أفكاراً جديدة لتحسين أساليب تقويم الطلبة.	3.67	1.027	73.4	9
56	يقوّم فعالية صيانة المبنى المدرسي وتجهيزاته.	4.00	1.033	80	3
57	يزوّد المعلم بنماذج لتقويم المعلم ذاتياً حسب معايير الجودة.	3.49	1.062	69.8	11
58	يشارك المعلمين في تقويم فعالية استخدام الطلبة للتجهيزات المدرسية.	3.60	0.996	72	10
59	يتأكد من أن صرف ميزانية المدرسة يتم وفقاً للخطط المقررة سلفاً.	3.94	1.090	78.8	6
60	يطّلع على دفاتر أعمال الطلبة ونشاطاتهم.	4.02	0.983	80.4	2
	المجموع	**45.59**	**12.277**	**75.98**	

يتضح من الجدول السابق (16) أن للإدارة المدرسية دور كبير في مجال تقويم العمل المدرسي فقد بلغ نسبة هذا المجال (75.98%) وهي نسبة كبيرة نسبياً.

أما الفقرة رقم (50) فقد حصلت على أعلى نسبة مئوية والتي تنص على: "يقوّم أعمال المعلمين لتحديد جوانب القوة والضعف لديهم" وقد حصلت على نسبة مئوية مقدارها (80.6%) وهي نسبة عالية نسبياً، وذلك يدل على حرص الإدارة المدرسية على معرفة وتقييم سير العمل المدرسي للعمل على التطوير والتحسين.

أما الفقرة رقم (60) فقد حصلت على الترتيب الثاني في مجال تقويم العمل المدرسي والتي تنص على: "يطّلع على دفاتر أعمال الطلبة ونشاطاتهم" وقد حصلت على نسبة مئوية مقدارها (80.4%) وهي نسبة كبيرة جداً، مما يؤكد دور الإدارة المدرسية في تحسين مستوى الطلبة والتأكد من متابعة المعلمين لهم.

أما الفقرات التي حصلت على درجات متدنية فهي الفقرة رقم (57) والتي تنص على "يزوّد المعلم بنماذج لتقويم المعلم ذاتياً حسب معايير الجودة" وقد حصلت على نسبة مئوية مقدارها (69.8%) وهي نسبة متوسطة، وذلك لأن معايير الجودة تحتاج إلى دورات خاصة بهذا المجال المتقدم في الإدارة التربوية، وهذا ينقص كثير من المدراء في مدارسنا، أما الفقرة التي تليها فهي الفقرة رقم (54) والتي تنص على: "يشارك المعلمين في عملية تقويم المناهج والكتب المدرسية الجديدة" على أدنى نسبة مئوية مقدارها (67.4%).

وقد ظهر ذلك أيضاً في مجال المنهاج الدراسي في الفقرة رقم (24) حيث لا يوجد اهتمام من قبل الإدارة المدرسية في تطوير الكتب المدرسية لأن وزارة التربية لا تشرك الإدارة المدرسية في وضع المناهج الدراسية.

وخلاصة القول، عند النظر للفقرات السابقة للمجالات الخمسة نجد أن معظم هذه الفقرات حصلت على نسبة مئوية تتراوح ما بين (75-90%) أي أن درجة ممارسة الإدارة المدرسية لهذه الفقرات معظمها، تتراوح ما بين كبيرة وكبيرة جداً، مما يؤكد على أن معظم المدراء في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة يتبعون النمط الديمقراطي في إدارتهم، وذلك لأن النمط الديمقراطي هو الذي يوفر جو من التعاون والمشاركة الجماعية وهذا كله مما يعمل على تحسين العملية التعليمية، لكن يرى الباحث أن آمال الشعب الفلسطيني المسلم تتمثل في الاتجاه نحو الأخذ بمدأ الشورى هذا المبدأ الذي أقره الإسلام، وهذا المبدأ يؤكد على العدل والمساواة وإنزال الناس منازلهم، كما وأن أهداف التعليم في بلادنا في الوقت الحاضر تتلخص في إيجاد المواطن المسلم الصالح المستنير القادر على التفكير السليم، والذي يتحمل مسئوليات النهوض بالمجتمع الذي يبنيه، ولا شك أن هذه الآمال، وتلك الأهداف لا يمكن تحقيقها إلا إذا توفر لمدارسنا القيادة المسلمة التي تأخذ بمبدأ الشورى، والتي تعمل على زيادة فعالية العملية التعليمية، وتوفير المتطلبات والوسائل اللازمة لجعل العمل أكثر سهولة ويسراً، كما تساعد هذه القيادة على تحقيق أهداف وتطلعات الطلاب والمعلمين والمجتمع.

وقد اتفقت هذه الدراسة مع كثير من الدراسات السابقة منها: دراسة (الحسنات، 2003) ودراسة (عليمات، 2002) ودراسة (العفيفي، 1999) ودراسة (المسيليم، 1994) ودراسة (بدير، 1993) ودراسة (Chimonye, 1998) ودراسة (Smith, 1994).

واختلفت هذه الدراسة مع كثير من الدراسات السابقة منها: دراسة (الهدهود، 1989) ودراسة (العاجز، 1998) ودراسة (الجوجو، 2000) ودراسة (Barbar, 1995)

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني، والذي ينص على:

"**هل هناك اختلاف في الأنماط الإدارية لمديري المدارس الحكومية والمدارس الخاصة في محافظات غزة من وجهة نظر معلمي هذه المدارس يعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس- المنطقة التعليمية- سنوات الخدمة- نوع المدارس)؟**".

أولاً: فيما يتعلق بالمتغير الأول وهو الجنس (ذكور-إناث)

وباستخدام اختبار "ت" T-Test لمجموعتين متصلتين وغير مرتبطتين تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في كل مجال من مجالات الدراسة وكذلك أفراد العينة ككل، لاستطلاع رأي المعلمين والمعلمات في الأنماط الإدارية المتبعة في المدارس، فكانت الاستجابة على كل بعد وعلى الأبعاد ككل، كما هو موضح في الجدول رقم (17).

جدول رقم (17)

قيم (ت) للفروق بين استجابات معلمي ومعلمات المدارس الحكومية والمدارس الخاصة (متغير الجنس)

الرقم	المجال	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
1	الشئون الإدارية والمالية	ذكر	200	48.55	7.717	0.028	غير دالة
		أنثى	198	48.52	8.229		
2	المنهاج الدراسي	ذكر	200	44.60	9.370	0.703	غير دالة
		أنثى	198	43.92	9.647		
3	النمو المهني للمعلمين	ذكر	200	44.87	9.157	0.380	غير دالة
		أنثى	198	44.53	8.523		
4	شئون الطلبة	ذكر	200	46.39	9.037	0.422	غير دالة
		أنثى	198	46.76	8.476		
5	تقويم العمل المدرسي	ذكر	200	45.55	9.151	1.44-	غير دالة
		أنثى	198	45.68	8.801		
	المجموع الكلي للاستبانة ككل	**ذكر**	**200**	**229.94**	**39.950**	**0.135**	**غير دالة**
		أنثى	**198**	**229.41**	**37.847**		

اتضح من الجدول رقم (17) أن قيمة "ت" المحسوبة تساوي (0.028) وهي غير دالة عند مستوي (α =0.05)، وبذلك نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل أي أنه لا يوجد اختلاف دال إحصائياً في تقدير المعلمين للأنماط الإدارية لمديري المدارس الحكومية والمدارس الخاصة "الشئون الإدارية والمالية" في محافظات غزة يعزى لمتغير الجنس.

اتضح من الجدول رقم (17) أن قيمة "ت" المحسوبة تساوي (0.703) وهي غير دالة عند مستوي (α =0.05)، وبذلك نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل أي أنه لا يوجد اختلاف دال إحصائياً في تقدير المعلمين للأنماط الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية والمدارس الخاصة "المنهاج الدراسي" في محافظات غزة يعزى لمتغير الجنس.

اتضح من الجدول رقم (17) أن قيمة "ت" المحسوبة تساوي (0.380) وهي غير دالة عند مستوي (α =0.05)، وبذلك نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل أي أنه لا يوجد اختلاف دال إحصائياً في تقدير المعلمين للأنماط الإدارية لمديري المدارس الحكومية والمدارس الخاصة "النمو المهني للمعلمين" في محافظات غزة يعزى لمتغير الجنس.

اتضح من الجدول رقم (17) أن قيمة "ت" المحسوبة تساوي (0.442) وهي غير دالة عند مستوي (α =0.05)، وبذلك نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل أي أنه لا يوجد اختلاف دال إحصائياً في تقدير المعلمين للأنماط الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية والمدارس الخاصة "شئون الطلبة" في محافظات غزة يعزى لمتغير الجنس.

اتضح من الجدول رقم (17) أن قيمة "ت" المحسوبة تساوي (-0.144) وهي غير دالة عند مستوي (α =0.05)، وبذلك نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل أي أنه لا يوجد اختلاف دال إحصائياً في تقدير المعلمين للأنماط الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية والمدارس الخاصة "تقويم العمل المدرسي" في محافظات غزة يعزى لمتغير الجنس.

اتضح من الجدول رقم (17) أن قيمة "ت" المحسوبة تساوي (0.135) وهي غير دالة عند مستوي (α =0.05)، وبذلك نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل أي أنه لا يوجد اختلاف دال إحصائياً في تقدير المعلمين للأنماط الإدارية لمديري المدارس الحكومية والمدارس الخاصة في محافظات غزة يعزى لمتغير الجنس.

ويرجع الباحث ذلك للأسباب التالية:

1- أن المديرات يسعين دائماً لمنافسة المدراء في حسن قيادة المدرسة، وإتباع النمط الديمقراطي في الإدارة المدرسية.
2- المديرون والمديرات يخضعوا لنفس القرارات والتعليمات الواردة من قبل الإدارة التعليمية.
3- كما أن المديرين والمديرات يخضعوا لنفس الظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية.
4- تشابه ممارسات مديري ومديرات المدارس بسبب حصولهم على نفس الدورات التدريبية أثناء الخدمة، والتي تهدف إلى تنمية قدراتهم في مختلف المجالات.

واتفقت هذه الدراسة مع كثير من الدراسات السابقة منها: دراسة (العفيفي، 1999) ودراسة
(أبو عودة، 1998) ودراسة (المغامسي، 1991) ودراسة (الهدهود، 1989) ودراسة (الجوجو، 2000).

واختلفت الدراسة مع عدد من الدراسات منها: دراسة (الحسنات، 2003) ودراسة (المسيليم، 1994) ودراسة (العاجز، 1998).

ثانياً: فيما يتعلق بالمتغير الثاني وهو المنطقة التعليمية (مديرية تعليم غزة- مديرية تعليم خانيونس)

وباستخدام اختبار "ت" T-Test لمجموعتين متصلتين وغير مرتبطتين تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في كل مجال من مجالات الدراسة وكذلك أفراد العينة ككل، لاستطلاع رأي المعلمين والمعلمات في الأنماط الإدارية المتبعة في المدارس في مديريتي تعليم غزة وخانيونس، فكانت الاستجابة على كل بعد وعلى الأبعاد ككل، كما هو موضح في الجدول رقم (18) التالي:

جدول رقم (18)

قيم (ت) للفروق بين استجابات معلمي المدارس الحكومية والمدارس الخاصة تبعاً للمنطقة التعليمية (مديرية تعليم غزة- مديرية تعليم خانيونس)

الرقم	المجال	المنطقة التعليمية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
1	الشئون الإدارية والمالية	مديرية تعليم غزة مديرية تعليم خانيونس	257 141	48.56 48.42	7.819 8.274	0.165	غير دالة
2	المنهاج الدراسي	مديرية تعليم غزة مديرية تعليم خانيونس	257 141	44.30 44.17	9.694 9.145	0.130	غير دالة
3	النمو المهني للمعلمين	مديرية تعليم غزة مديرية تعليم خانيونس	257 141	44.66 44.65	8.799 9.009	0.010	غير دالة
4	شئون الطلبة	مديرية تعليم غزة مديرية تعليم خانيونس	257 141	46.84 46.03	8.945 8.382	0.890	غير دالة
5	تقويم العمل المدرسي	مديرية تعليم غزة مديرية تعليم خانيونس	257 141	45.95 44.92	8.745 9.368	1.097	غير دالة
	المجموع الكلي للاستبانة ككل	**مديرية تعليم غزة مديرية تعليم خانيونس**	**257 141**	**230.32 228.19**	**38.641 39.443**	**0.521**	**غير دالة**

اتضح من الجدول رقم (18) أن قيمة "ت" المحسوبة تساوي (0.165) وهي غير دالة عند مستوي (α =0.05)، وبذلك نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل أي أنه لا يوجد اختلاف دال إحصائياً في تقدير المعلمين للأنماط الإدارية لمديري المدارس الحكومية والمدارس الخاصة "الشئون الإدارية والمالية" في محافظات غزة يعزى لمتغير المنطقة التعليمية.

اتضح من الجدول رقم (18) أن قيمة "ت" المحسوبة تساوي (0.130) وهي غير دالة عند مستوي (α =0.05)، وبذلك نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل أي أنه لا يوجد اختلاف دال إحصائياً في تقدير المعلمين للأنماط الإدارية لمديري المدارس الحكومية والمدارس الخاصة "المنهاج الدراسي" في محافظات غزة يعزى لمتغير المنطقة التعليمية.

اتضح من الجدول رقم (18) أن قيمة "ت" المحسوبة تساوي (0.010) وهي غير دالة عند مستوي (α =0.05)، وبذلك نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل أي أنه لا يوجد اختلاف دال إحصائياً في تقدير المعلمين للأنماط الإدارية لمديري المدارس الحكومية والمدارس الخاصة "النمو المهني للمعلمين" في محافظات غزة يعزى لمتغير المنطقة التعليمية.

اتضح من الجدول رقم (18) أن قيمة "ت" المحسوبة تساوي (0.890) وهي غير دالة عند مستوي (α =0.05)، وبذلك نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل أي أنه لا يوجد اختلاف دال إحصائياً في تقدير المعلمين للأنماط الإدارية لمديري المدارس الحكومية والمدارس الخاصة "شئون الطلبة" في محافظات غزة يعزى لمتغير المنطقة التعليمية.

اتضح من الجدول رقم (18) أن قيمة "ت" المحسوبة تساوي (1.097) وهي غير دالة عند مستوي (α =0.05)، وبذلك نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل أي أنه لا يوجد اختلاف دال إحصائياً في تقدير المعلمين للأنماط الإدارية لمديري المدارس الحكومية والمدارس الخاصة "تقويم العمل المدرسي" في محافظات غزة يعزى لمتغير المنطقة التعليمية.

اتضح من الجدول رقم (18) أن قيمة "ت" المحسوبة تساوي (0.521) وهي غير دالة عند مستوي (α =0.05)، وبذلك نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل أي أنه لا يوجد اختلاف دال إحصائياً في تقدير المعلمين للأنماط الإدارية لمديري المدارس الحكومية والمدارس الخاصة في محافظات غزة يعزى لمتغير المنطقة التعليمية.

ويعزو الباحث ذلك للأسباب الآتية:

1- أن المناطق التعليمية في محافظات غزة تخضع لظروف سياسية واقتصادية واجتماعية واحدة، فالمعاناة واحدة والحصار واحد على الجميع، كما أن البعد الجغرافي لا يذكر.
2- خضوع المناطق التعليمية لإدارة مركزية واحدة وهي وزارة التربية والتعليم العالي، لذلك فاللوائح والتعميمات والقوانين واحدة.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (شحادة،1990)، واختلفت مع دراسة (العاجز،1998).

ثالثاً: فيما يتعلق بالمتغير الثالث وهو نوع المدارس (حكومة-خاصة)

وباستخدام اختبار "ت" T-Test لمجموعتين متصلتين وغير مرتبطتين تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في كل مجال من مجالات الدراسة وكذلك أفراد العينة ككل، لاستطلاع رأي المعلمين والمعلمات في الأنماط الإدارية المتبعة في المدارس في

المدارس الحكومية والمدارس الخاصة، فكانت الاستجابة على كل بعد وعلى الأبعاد ككل، كما هو موضح في الجدول رقم (19) التالي:

جدول رقم (19)

قيم (ت) للفروق بين استجابات معلمي ومعلمات المدارس الحكومية والمدارس الخاصة تبعاً لمتغير نوع المدرسة (حكومية-خاصة)

الرقم	المجال	نوع المدارس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
1	الشئون الإدارية والمالية	حكومة	199	49.66	6.813	2.906	دالة
		خاصة	199	47.36	8.853		
2	المنهاج الدراسي	حكومة	199	44.80	7.647	1.157	غير دالة
		خاصة	199	43.70	11.025		
3	النمو المهني للمعلمين	حكومة	199	46.05	7.572	3.169	دالة
		خاصة	199	43.27	9.811		
4	شئون الطلبة	حكومة	199	46.33	7.932	0.521	غير دالة
		خاصة	199	46.78	9.508		
5	تقويم العمل المدرسي	حكومة	199	45.72	7.282	0.301	غير دالة
		خاصة	199	45.45	10.409		
6	**المجموع الكلي للاستبانة ككل**	**حكومة**	**199**	**232.56**	**30.888**	**1.542**	**غير دالة**
		خاصة	**199**	**226.66**	**45.393**		

اتضح من الجدول رقم (19) أن قيمة "ت" المحسوبة تساوي (2.906) وهي دالة عند مستوي (α =0.05)، وبذلك نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل أي أنه يوجد اختلاف دال إحصائياً في تقدير المعلمين للأنماط الإدارية لمديري المدارس الحكومية والمدارس الخاصة "الشئون الإدارية والمالية" في محافظات غزة يعزى لمتغير نوع المدرسة.

اتضح من الجدول رقم (19) أن قيمة "ت" المحسوبة تساوي (1.157) وهي غير دالة عند مستوي (α =0.05)، وبذلك نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل أي أنه لا يوجد اختلاف دال إحصائياً في تقدير المعلمين للأنماط الإدارية لمديري المدارس الحكومية والمدارس الخاصة "المنهاج الدراسي" في محافظات غزة يعزى لمتغير نوع المدرسة.

اتضح من الجدول رقم (19) أن قيمة "ت" المحسوبة تساوي (3.169) وهي دالة عند مستوي (α =0.05)، وبذلك نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل أي أنه يوجد

اختلاف دال إحصائياً في تقدير المعلمين للأنماط الإدارية لمديري المدارس الحكومية والمدارس الخاصة "النمو المهني للمعلمين" في محافظات غزة يعزى لمتغير نوع المدرسة.

اتضح من الجدول رقم (19) أن قيمة "ت" المحسوبة تساوي (0.521) وهي غير دالة عند مستوي (α =0.05)، وبذلك نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل أي أنه لا يوجد اختلاف دال إحصائياً في تقدير المعلمين للأنماط الإدارية لمديري المدارس الحكومية والمدارس الخاصة "شئون الطلبة" في محافظات غزة يعزى لمتغير نوع المدرسة.

اتضح من الجدول رقم (19) أن قيمة "ت" المحسوبة تساوي (0.301) وهي غير دالة عند مستوي (α =0.05)، وبذلك نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل أي أنه لا يوجد اختلاف دال إحصائياً في تقدير المعلمين للأنماط الإدارية لمديري المدارس الحكومية والمدارس الخاصة "تقويم العمل المدرسي" في محافظات غزة يعزى لمتغير نوع المدرسة.

اتضح من الجدول رقم (19) أن قيمة "ت" المحسوبة تساوي (1.542) وهي غير دالة عند مستوي (α =0.05)، وبذلك نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل أي أنه لا يوجد اختلاف دال إحصائياً في تقدير المعلمين للأنماط الإدارية لمديري المدارس الحكومية والمدارس الخاصة في محافظات غزة يعزى لمتغير نوع المدرسة.

ويعزو الباحث ذلك للأسباب الآتية:

1- أن الإدارة المدرسية في المدارس الحكومية تلتزم بالقوانين الصادرة من الوزارة وتركز كثيراً على الأعمال الكتابية والروتينية أكثر من المدارس الخاصة التي تشرف عليها الوزارة إشرافاً فنياً وليس إدارياً، فغالباً ما يكون مدير المدرسة هو صاحب المدرسة.
2- وفي مجال النمو المهني فإن المعلمين والمدراء في المدارس الحكومية يُجبروا على حضور الدورات التدريبية، أما في المدارس الخاصة فلا يوجد إلزام للمعلمين.
3- أما باقي المجالات فهي غير دالة لأنها تتبع نفس المناهج وتنفذ التعليمات بحق الطلبة مثل الحكومة.

وتختلف هذه الدراسة مع دراسة (عابدين، 1999).

رابعاً: فيما يتعلق بالمتغير الرابع وهو سنوات الخدمة (1-5 سنوات، 5-10 سنوات، 10 سنوات فأكثر)

تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) كما في الجدول التالي:

جدول رقم (20)

مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة

الرقم	المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
1	الشئون الإدارية والمالية	بين المجموعات	612.611	2	306.305	4.914	دال
		داخل المجموعات	24622.867	395	62.336		
		المجموع	**25235.477**	**397**			
2	المنهاج الدراسي	بين المجموعات	797.881	2	398.941	4.507	دال
		داخل المجموعات	34967.488	395	88.525		
		المجموع	**35765.369**	**397**			
3	النمو المهني للمعلمين	بين المجموعات	667.853	2	333.926	4.322	دال
		داخل المجموعات	30515.675	395	77.255		
		المجموع	**311183.528**	**397**			
4	شئون الطلبة	بين المجموعات	435.169	2	217.585	2.870	غير دال
		داخل المجموعات	29943.115	395	75.805		
		المجموع	**30378.284**	**397**			
5	تقويم العمل المدرسي	بين المجموعات	425.030	2	212.515	2.662	غير دال
		داخل المجموعات	31535392	395	79.836		
		المجموع	**31960.422**	**397**			
	المجموع الكلي	بين المجموعات	13937.093	2	6968.546	4.693	دال
		داخل المجموعات	586528.84	395	1484.883		
		المجموع	**600465.93**	**397**			

اتضح من الجدول رقم (20) أن قيمة "ف" المحسوبة تساوي (4.914) دالة عند مستوي (α =0.05)، وبذلك نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل أي أنه يوجد اختلاف دال إحصائياً في تقدير المعلمين للأنماط الإدارية لمديري المدارس الحكومية والمدارس الخاصة "الشئون الإدارية والمالية" في محافظات غزة يعزى لمتغير سنوات الخدمة.

اتضح من الجدول رقم (20) أن قيمة "ف" المحسوبة تساوي (4.507) دالة عند مستوي (α =0.05)، وبذلك نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل أي أنه يوجد اختلاف دال إحصائياً في تقدير المعلمين للأنماط الإدارية لمديري المدارس الحكومية والمدارس الخاصة "المنهاج الدراسي" في محافظات غزة يعزى لمتغير سنوات الخدمة.

اتضح من الجدول رقم (20) أن قيمة "ف" المحسوبة تساوي (4.322) دالة عند مستوي (α =0.05)، وبذلك نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل أي أنه يوجد اختلاف دال إحصائياً في تقدير المعلمين للأنماط الإدارية لمديري المدارس الحكومية والمدارس الخاصة "النمو المهني للمعلمين" في محافظات غزة يعزى لمتغير سنوات الخدمة.

اتضح من الجدول رقم (20) أن قيمة "ف" المحسوبة تساوي (2.870) غير دالة عند مستوي (α =0.05)، وبذلك نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل أي أنه لا يوجد اختلاف دال إحصائياً في الأنماط الإدارية لمديري المدارس الحكومية والمدارس الخاصة "شئون الطلبة في محافظات غزة يعزى لمتغير سنوات الخدمة.

اتضح من الجدول رقم (20) أن قيمة "ف" المحسوبة تساوي (2.662) غير دالة عند مستوي (α =0.05)، وبذلك نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل أي أنه لا يوجد اختلاف دال إحصائياً في تقدير المعلمين للأنماط الإدارية لمديري المدارس الحكومية والمدارس الخاصة "تقويم العمل المدرسي" في محافظات غزة يعزى لمتغير سنوات الخدمة.

اتضح من الجدول رقم (20) أن قيمة "ف" المحسوبة تساوي (4.693) دالة عند مستوي (α =0.05)، وبذلك نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل أي أنه يوجد اختلاف دال إحصائياً في تقدير المعلمين للأنماط الإدارية لمديري المدارس الحكومية والمدارس الخاصة في محافظات غزة يعزى لمتغير سنوات الخدمة، ولمعرفة اتجاه تلك الفروق استخدم الباحث اختبار شيفيه البعدي والجداول التالية توضح ذلك:

جدول رقم (21)

نتائج اختبار شيفيه Scheffe Test للتعرف إلى اتجاه الفروق ودلالتها في المجال الاول "الشئون الإدارية والمالية" التي تعزى لمتغير سنوات الخدمة

سنوات الخدمة	1-5 سنوات م= 47.32	5-10 سنوات م= 48.61	10 سنوات فأكثر م= 50.09
1-5 سنوات م= 47.32	-	1.29	2.77 *
5-10 سنوات م= 48.61	-	-	1.48
10 سنوات فأكثر م= 50.09	-	-	-

* دالة عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$).

يتضح من الجدول (21) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سنوات الخدمة في المجال الأول المتعلق بالشئون الإدارية والمالية في سنوات الخدمة بين (1-5 سنوات) و(10 سنوات فأكثر) لصالح المعلمين من ذوي الخبرة العالية (10 سنوات فأكثر)، ولم تتضح فروق بين سنوات الخدمة الأخرى وبعضها البعض.

جدول رقم (22)

نتائج اختبار شيفيه Scheffe Test للتعرف إلى اتجاه الفروق ودلالتها في المجال الثاني "المنهاج الدراسي" التي تعزى لمتغير سنوات الخدمة

سنوات الخدمة	1-5 سنوات م= 43.18	5-10 سنوات م= 43.34	10 سنوات فأكثر م= 46.20
1-5 سنوات م= 43.18	-	0.16	3.02 *
5-10 سنوات م= 43.34	-	-	2.86
10 سنوات فأكثر م= 46.20	-	-	-

* دالة عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$).

يتضح من الجدول (22) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سنوات الخدمة في المجال الثاني المتعلق بالمنهاج الدراسي في سنوات الخدمة بين (1-5 سنوات) و(10 سنوات فأكثر) لصالح المعلمين من ذوي الخبرة العالية (10 سنوات فأكثر)، ولم تتضح فروق بين سنوات الخدمة الأخرى وبعضها البعض.

جدول رقم (23)

نتائج اختبار شيفيه Scheffe Test للتعرف إلى اتجاه الفروق ودلالتها في المجال الثالث "النمو المهني للمعلمين" التي تعزى لمتغير سنوات الخدمة

سنوات الخدمة	1-5 سنوات م= 43.71	5-10 سنوات م= 43.61	10 سنوات فأكثر م= 46.34
1-5 سنوات م= 43.71	-	0.15	2.67 *
5-10 سنوات م= 43.61	-	-	2.82
10 سنوات فأكثر م= 46.34	-	-	-

* دالة عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$).

يتضح من الجدول (23) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سنوات الخدمة في المجال الثالث المتعلق بالنمو المهني للمعلمين في سنوات الخدمة بين (1-5 سنوات) و(10 سنوات فأكثر) لصالح المعلمين من ذوي الخبرة العالية (10 سنوات فأكثر)، ولم تتضح فروق بين سنوات الخدمة الأخرى وبعضها البعض.

جدول رقم (24)

نتائج اختبار شيفيه Scheffe Test للتعرف إلى اتجاه الفروق ودلالتها في الدرجة الكلية للأنماط الإدارية التي تعزى لمتغير سنوات الخدمة

سنوات الخدمة	1-5 سنوات م= 224.40	5-10 سنوات م= 227.89	10 سنوات فأكثر م= 237.50
1-5 سنوات م= 224.40	-	3.49	13.10 *
5-10 سنوات م= 227.89	-	-	9.61
10 سنوات فأكثر م= 237.50	-	-	-

* دالة عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$).

يتضح من الجدول (24) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سنوات الخدمة في المجموع الكلي للاستبانة للأنماط الإدارية للإدارة المدرسية في سنوات الخدمة بين (1-5 سنوات) و(10 سنوات فأكثر) لصالح المعلمين من ذوي الخبرة العالية (10 سنوات فأكثر)، ولم تتضح فروق بين سنوات الخدمة الأخرى وبعضها البعض.

ويرجع الباحث ذلك إلى أن المعلمين القدامى (الأكثر في سنوات الخبرة) يقدرون الدور الذي تقوم به الإدارة المدرسية بدرجة أكبر، لأن كثير من المعلمين من فئة الشباب أكثر دافعية وحيوية في عملية التدريس، وكذلك أكثر تحمساً لإجراء كثير من النشاطات في المدرسة، وهذا مما لا يتاح لهم في كثير من المدارس، كما وأن أعمار المديرين غالباً من الفئة التي لديها خبرة، وبالتالي تقارب الأعمار مع الأساتذة القدامى يسبب انسجاماً أكثر من الأساتذة الجدد.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (Wilson, 1992).

وتختلف هذه الدراسة مع دراسة (الجوجو، 2000) ودراسة (العاجز، 1998) ودراسة (العفيفي، 1999) ودراسة (أبو عودة، 1998) ودراسة (السعود وبطاح، 1996) ودراسة (المسيليم،1994) ودراسة (عوض الله، 1991) ودراسة (المغامسي، 1991) ودراسة (Cleckley, 1991).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

للإجابة على السؤال الثالث الذي ينص على:

"هل تختلف درجة مساهمة الإدارة المدرسية في تحسين العملية التعليمية في المدارس الحكومية عنها في المدارس الخاصة في محافظات غزة من وجهة نظر معلمي هذه المدارس؟"

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لاستجابات المعلمين في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة لجميع مجالات فقرات الاستبانة للمقارنة بينهما، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (25)

نتائج المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية و الانحرافات المعيارية والترتيب للمجالات ككل لاستجابات المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة

الرقم	المجال	المدارس الحكومية (199)				المدارس الخاصة (199)			
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	الشئون الإدارية والمالية	49.66	6.813	82.8	1	47.36	8.853	78.9	1
2	المنهاج الدراسي	44.80	7.647	74.7	5	43.70	11.025	72.8	4
3	النمو المهني للمعلمين	46.05	7.572	76.7	3	43.27	9.811	72.1	5
4	شئون الطلبة	46.33	7.932	77.2	2	46.78	9.508	77.97	2
5	تقويم العمل المدرسي	45.72	7.282	76.2	4	45.45	10.409	75.75	3
	المجموع	**232.56**	**30.888**	**77.52**		**226.56**	**45.393**	**75.52**	

يتضح من الجدول السابق رقم (25) أن هناك اتفاق في بعض المجالات التي تتعلق بالإدارة المدرسية ودورها في تحسين العملية التعليمية في المدارس الحكومية و الخاصة، واختلاف في بعض المجالات الأخرى.

أولاً: المجالات التي تتفق فيها الإدارة المدرسية في المدارس الحكومية والخاصة

حيث اتفقت في مجالين هما:

1- مجال الشئون الإدارية والمالية:

بلغت قيمة المتوسط الحسابي للشئون الإدارية والمالية في المدارس الحكومية (49.66) والوزن النسبي (82.8%) وهي نسبة كبيرة جداً واحتل الترتيب الأول بالنسبة للمجالات، بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابي لمجال الشئون الإدارية والمالية في المدارس الخاصة (47.36) والوزن النسبي (78.9%) وهي نسبة كبيرة، واحتل أيضاً الترتيب الأول بالنسبة للمجالات الأخرى.

ويرجع الباحث ذلك إلى الأسباب الآتية:

أ- أن المدارس الحكومية والمدارس الخاصة موجودة في نفس المنطقة التعليمية، فعند اختيار العينة تم اختيار مدرسة حكومية من نفس منطقة المدرسة الخاصة.

ب- تتبع المدارس الحكومية والخاصة نفس مديرية التربية والتعليم من حيث الإشراف الفني، لكن المدارس الخاصة لها تسلسل إداري خاص بها، لذلك نجد أن نسبة مجال الشئون الإدارية والمالية في المدارس الحكومية أعلى منها في الخاصة، وهذا مما يجعل الأمور الروتينية والكتابية في المدارس الحكومية أعلى منها في الخاصة بسبب كثرة المخاطبات و المكاتبات الرسمية بين الإدارة المدرسية في المدارس الحكومية والإدارة التعليمية.

ج- المدارس الحكومية أصبحت لها ميزانية مستقلة من الرسوم الدراسية وأرباح المقصف المدرسي، لذلك نجدها تتشابه إلى حدٍ ما مع المدارس الخاصة التي لها ميزانية مستقلة ترجع للقائمين على هذه المدارس.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة (عوض الله، 19991)، الذي توصلت إلى أنه توجد فروق دالة إحصائياً في البعد التنظيمي.

2- مجال شئون الطلبة:

بلغت قيمة المتوسط الحسابي لمجال شئون الطلبة في المدارس الحكومية (46.33) والوزن النسبي (77.2%) وهي نسبة كبيرة، واحتل الترتيب الثاني بالنسبة للمجالات الأخرى، بينما في المدارس الخاصة بلغت قيمة المتوسط الحسابي لمجال شئون الطلبة (46.78) والوزن النسبي (77.97%) وهي نسبة كبيرة، واحتل الترتيب الثاني بالنسبة للمجالات الأخرى.

ويرجع الباحث ذلك للأسباب الآتية:

أ- نوعية الطلبة في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة من نفس المنطقة السكنية، وذلك حسب اختيار عينة الدراسة، مما لا يجعل أن هناك فروقاً في هذا المجال، وكذلك المجتمع المحلي الموجود هو نفس المجتمع.

ب- غالباً ما ينطبق نفس القوانين على طلبة المدارس الحكومية والمدارس الخاصة.

ج- هذا يدل على اهتمام الإدارة المدرسية في تحسين مستوى الطلبة في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة، على الرغم من اختلاف الإمكانيات المادية المتاحة في هذه المدارس.

ثانياً: المجالات التي اختلفت فيها الإدارة المدرسية في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة

اختلفت هذه الإدارة في ثلاث مجالات هي:

1- مجال النمو المهني للمعلمين:

حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لمجال النمو المهني للمعلمين في المدارس الحكومية (46.05) والوزن النسبي (76.7%) وهي نسبة كبيرة، واحتل المرتبة الثالثة بالنسبة للمجالات الأخرى، بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابي لمجال النمو المهني للمعلمين في المدارس الخاصة (43.27) والوزن النسبي (72.1%) وهي نسبة كبيرة واحتل المرتبة الخامسة (الأخيرة) بالنسبة للمجالات الأخرى.

ويعزو الباحث ذلك للأسباب الآتية:

أ- الإدارة المدرسية في المدارس الحكومية تلزم جميع المعلمين بحضور الدورات التدريبية المختلفة والذي يخالف يتعرض للمساءلة القانونية، وهذا الالتزام تتابعه الإدارة التربوية في المديرية، بينما لا يوجد ما يُلزم المعلمين في المدارس الخاصة لحضور مثل هذه الدورات.

ب- معظم المعلمين في المدارس الخاصة لا يستمروا في عملهم في هذه المدارس بسبب تدني مرتباتهم، ووجود ضغوط مهنية تمارس على المعلمين في هذه المدارس لأن المعلم لا يوجد ضمن وظيفة ثابتة ولا يتمتع بالحقوق والامتيازات التي يتمتع بها في المدارس الحكومية.

ج- هناك دورات تدريبية للمديرين في مجال الإدارة المدرسية تعقد من قبل وزارة التربية والتعليم تُلزم جميع مديري المدارس الحكومية حضورها، بينما لا يوجد ما يُلزم مدراء المدارس الخاصة من حضورها ومتابعتها.

2- مجال تقويم العمل المدرسي:

حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لهذا المجال في المدارس الحكومية (45.72) والوزن النسبي له (76.2%) وهي نسبة كبيرة واحتل الترتيب الرابع بالنسبة للمجالات الأخرى، بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابي لهذا المجال في المدارس الخاصة (45.45) والوزن النسبي له (75.75%) وهي نسبة كبيرة واحتل الترتيب الثالث بالنسبة للمجالات الأخرى.

ويرجع الباحث ذلك إلى الأسباب التالية:

أ- رغبة الإدارة المدرسية في المدارس الحكومية في تقويم العمل المدرسي أعلى منها في الخاصة، لأنه يوجد هناك متابعة وتقويم لعمل الإدارة المدرسية التي تتبع في نظامها وإدارتها لمديرية التربية والتعليم وهذه بدورها تتبع لوزارة التربية والتعليم.

ب- الإدارة المدرسية في المدارس الحكومية تحدد مثلاً جوانب القوة والضعف لدى المعلمين حتى تستطيع تحديد الدورات التدريبية اللازمة لهؤلاء المعلمين، وهذا ما تطلبه الإدارة التربوية من الإدارة المدرسية أن تفعله، وهذا لا يوجد في المدارس الخاصة.

ج- كذلك تقويم المباني والتجهيزات المدرسية، وميزانية المدرسة في المدارس الحكومية مطلوب من الإدارة المدرسية حصرها في نهاية كل عام لمعرفة النقص في التجهيزات المدرسية، وصيانة المباني، لكي يخصص لها من ميزانية التعليم، وهذا يكون بدرجة أكبر من المدارس الخاصة، وكذلك بسبب المتابعة الإدارية للمدارس الحكومية من قبل الإدارة التعليمية.

3- مجال المنهاج الدراسي:

بلغت قيمة المتوسط الحسابي لهذا المجال في المدارس الحكومية (44.8) والوزن النسبي له (74.4%) وهي نسبة كبيرة واحتل المرتبة الخامسة بالنسبة للمجالات الأخرى، بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابي لهذا المجال في المدارس الخاصة (43.7) والوزن النسبي (72.8%) وهي نسبة كبيرة واحتل المرتبة الرابعة بالنسبة للمجالات الأخرى.

ويرجع الباحث ذلك للأسباب التالية:

أ- على الرغم من أن المناهج التي تدرس في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة هي نفس المناهج التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي، وأن هناك إضافة لبعض المقررات في المدارس الخاصة مثل اللغة الإنجليزية والحاسوب، وكذلك المقررات الدينية في بعض المدارس، ولغة فرنسية في مدارس أخرى، إلا أن الملاحظ أن اهتمام الإدارة المدرسية في المدارس الحكومية أعلى منها في المدارس الخاصة، وذلك لأنه يوجد في المدارس الحكومية متابعة مستمرة للمناهج من قبل المدير كمشرف مقيم وكذلك المشرف التربوي الذي يزور المدارس الحكومية ويهتم بها أكثر من المدارس الخاصة، وقد لمس الباحث ذلك من خلال عمله في إحدى المدارس الخاصة.

ب- التزام الإدارة المدرسية والمعلمين بالدورات التدريبية التي تخصص للمناهج وخاصة المناهج الفلسطينية الجديدة، لكن ليس هناك التزام من قبل مديري ومعلمي المدارس الخاصة.

ج- التشديد على المعلمين من قبل الإدارة المدرسية في تنفيذ المنهاج المقرر أكثر من المدارس الخاصة.

د- عدم استقرار المعلمين في المدارس الخاصة، وذلك مما يؤثر على تنفيذ المنهاج بالشكل المطلوب.

ه- تدني مرتبات المعلمين في المدارس الخاصة لا يحفز المعلمين على الإبداع والابتكار والتحسين والتطوير، فكثير من المدارس الخاصة هدفها الأساسي هو الاستثمار.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (بريك، 2001) ودراسة (بني سلامة والجعنيني، 2000).

واختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (عابدين، 1999).

ملخص نتائج الدراسة الميدانية

توصلت الدراسة إلى نتائج تشير إلى أن للإدارة المدرسية في المدارس الحكومية والخاصة دور كبير في تحسين العملية التعليمية

1- أن معظم مديري المدارس الحكومية والخاصة يتبعون النمط الديمقراطي في الإدارة المدرسية فقد حصل المجموع الكلي لفقرات الاستبانة على نسبة كبيرة مقدارها (76.52%)، أما بالنسبة للمجالات فقد حصل مجال الشئون الإدارية والمالية على نسبة مئوية مقدارها (80.85%) وهي نسبة كبيرة جداً، واحتل الترتيب الأول، ومجال شئون الطلبة حصل على نسبة مئوية مقدارها (77.76%) وهي نسبة كبيرة واحتل الترتيب الثاني، ومجال تقويم العمل المدرسي حصل على نسبة مئوية مقدارها (75.98%) وهي نسبة كبيرة واحتل الترتيب الثالث، ومجال النمو المهني للمعلمين حصل على نسبة مئوية مقدارها (74.43%) وهي نسبة كبيرة واحتل الترتيب الرابع، ومجال المنهاج الدراسي حصل على نسبة مئوية مقدارها (73.75%) وهي نسبة كبيرة واحتل الترتيب الخامس، وهذا يدل على الدور الكبير الذي تقوم به الإدارة المدرسية في المدارس الحكومية والخاصة في تحسين العملية التعليمية.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = 0.05) في تقدير المعلمين للأنماط الإدارية لمديري المدارس الحكومية والخاصة في محافظات غزة يعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث).

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = 0.05) في تقدير المعلمين للأنماط الإدارية لمديري المدارس الحكومية والخاصة في محافظات غزة يعزى لمتغير المنطقة التعليمية (مديرية تعليم غزة - مديرية تعليم خانيونس).

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = 0.05) في تقدير المعلمين للأنماط الإدارية لمديري المدارس الحكومية والخاصة في محافظات غزة يعزى لمتغير نوع المدرسة (حكومة/ خاصة).

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = 0.05) في تقدير المعلمين للأنماط الإدارية لمديري المدارس الحكومية والخاصة في محافظات غزة يعزى لمتغير

سنوات الخدمة (1-5 سنوات، 5-10 سنوات، 10 سنوات فأكثر) لصالح المعلمين القدامى (10سنوات فأكثر).

6- هناك اتفاق في بعض المجالات التي تتعلق بالإدارة المدرسية ودورها في تحسين العملية التعليمة في المدارس الحكومية والخاصة، واختلاف في بعض المجالات، أما المجالات التي اتفقت فيها فهي مجال الشئون الإدارية والمالية، ومجال شئون الطلبة، وأما المجالات التي اختلفت فيها فهي مجال النمو المهني للمعلمين ومجال تقويم العمل المدرسي ومجال المنهاج الدراسي.

وبالإشارة إلى النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يتبين لنا أن الإدارة المدرسية في المدارس الحكومية والخاصة لديها الاستعداد والرغبة في تفعيل دورها لتحسين العملية التعليمية في حدود الإمكانيات المتاحة، وذلك نابع من الإيمان العميق والشعور بعظم الأمانة و المسئولية المنوطة بها هذه الإدارة لقوله سبحانه وتعالى: ﴿**إِنَّ اللّهَ يَأْمُرُكُمْ أَن تُؤدُّواْ الأَمَانَاتِ إِلَى أَهْلِهَا وَإِذَا حَكَمْتُم بَيْنَ النَّاسِ أَن تَحْكُمُواْ بِالْعَدْلِ**﴾. (النساء: 58)، ولقوله ﷺ: "إن الله سائل كل راعٍ عما استرعاه أحفظ أم ضيع"، وكذلك هي رغبة صادقة تنبع من انتماء وحس صادق وكبير من قبل أفراد الإدارة المدرسية ليكون لها هذا الدور الكبير والشامل لتحسين العملية التعليمية وخدمة وتنمية المجتمع والاضطلاع بهذا الدور القيادي البناء.

التوصيات والمقترحات

أولاً: التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة من خلال استطلاع آراء معلمي المدارس الحكومية والخاصة بالدور الذي تقوم به الإدارة المدرسية في تحسين العملية التعليمية في محافظات غزة يوصي الباحث بما يلي:

1- ضرورة تركيز الإدارة المدرسية على الجوانب الإنسانية والأخذ بمبدأ الشورى في الإدارة المدرسية هذا المبدأ الذي أقره الإسلام لقوله سبحانه وتعالى: ﴿**وَأَمْرُهُمْ شُورَى بَيْنَهُمْ**﴾. (الشورى: 38)، بدلاً من الأخذ بالمباديء الديمقراطية الوضعية.

2- ضرورة اهتمام الإدارة المدرسية بالمستجدات التربوية، والمستجدات المتعلقة بدورهم كمشرفين مقيمين، وذلك من خلا اللقاءات التربوية والمناقشة والاجتماعات مع المسئولين لإثارة دافعية المعلمين نحو الأداء الأفضل وتحفيزهم للتقدم والتطوير.

3- زيادة الاهتمام بالدورات التدريبية لمديري المدارس قبل العمل وأثناءه، وتعريفهم بالمستجدات الجديدة في التعليم وخاصة في مجال الإدارة المدرسية، حتى يواكب المديرون التطور المستمر الذي يشهده العالم اليوم في جميع المجالات وخاصة التربية والتعليم، لذلك لا بد من مواصلة تدريب هذه القيادات المدرسية حتى تستطيع الموائمة بين متطلبات إدارة المدرسة وبين المتغيرات المحلية والعالمية.

4- ضرورة تحسين شروط اختيار مدير المدرسة أهمها أن يكون حاصلاً على دراسات عليا في التربية وإدارتها، وإذا لم يتوفر ذلك تقوم الوزارة بإعداد دورات للمرشحين قبل تعيينهم ثم يعقد اختبار لهم، ويتم ترشيح الذين اجتازوا هذا الاختبار بنجاح.

5- أن تقدم وزارة التربية والتعليم كافة الإمكانيات والتسهيلات والحوافز المادية وغير المادية لمديري المدارس والعاملين تحت إداراتهم كي يرقوا بالعملية التربوية والتعليمية، كأن تكون هناك ميزانية مستقلة للمدرسة، وأن يعطى مدير المدرسة صلاحيات أوسع في الإدارة.

6- أن تقوم الجامعات والكليات التربوية بوضع دبلوم إدارة مدرسية أو مقررات في الإدارة المدرسية لطلبة أقسام التربية.

7- ضرورة أن يفوض مدير المدرسة بعض سلطاته واختصاصاته أو صلاحياته لبعض العاملين في المدرسة للقيام بالأعمال الإدارية والكتابية ومتابعة مشاكل الطلبة لمن يثق

في قدراتهم ليخفف عنه بعض الأعباء الإدارية، ويتفرغ للقيام بالأدوار الإدارية والفنية الأكثر أهمية، ووضع خطط وأسس للأولويات الإدارية والفنية.

8- ضرورة وضع قوانين وشروط للمدارس الخاصة التي تشرف عليها وزارة التربية والتعليم لضمان حماية المعلمين ومساواتهم في الحقوق والامتيازات بمعلمي المدارس الحكومية، وضمان تنفيذ المنهاج الفلسطيني وتكثيف الإشراف التربوي على هذه المدارس من قبل الوزارة.

9- وضع شروط ومعايير لمديري المدارس الخاصة، حتى يقوموا بدورهم في تحسين العملية التعليمية.

10- وضع شروط ملزمة لمديري ومعلمي المدارس الخاصة لحضور الدورات التدريبية التي تقيمها وزارة التربية والتعليم العالي.

ثانياً: المقترحات

في ضوء ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج وتوصيات فإن الباحث يقترح إجراء الدراسات الآتية:

1- دراسة مقارنة بين واقع الإدارة المدرسية في فلسطين وواقع الإدارة المدرسية في الدول المتقدمة.

2- دراسة أثر برنامج مقترح لتطوير أداء الإدارة المدرسية في محافظات غزة.

3- دراسة دور المشرف التربوي في تطوير أداء الإدارة المدرسية في محافظات غزة.

4- دراسة تصور مقترح لتطبيق الإدارة الشورية في المدارس الفلسطينية.

5- دراسة الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري الإسلامي المعاصر.

6- دراسة مشكلات المدارس الخاصة في محافظات غزة.

7- دراسة مقارنة بين الإدارة المدرسية في المدارس الخاصة ومدارس وكالة الغوث الدولية.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين

مراجع البحث

مراجع البحث

أولاً: المراجع العربية

القرآن الكريم.

1- الإبراهيم، عدنان بدري (2002). **الإشراف التربوي أنماط وأساليب**، ط1، الأردن: مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية.

2- أبو الوفا، جمال (1995). دور الإدارة المدرسية، في تهيئة الموارد البشرية للمشاركة في انجاز سياسة التغيير التربوي الفعال. دراسة حالة محافظة القليوبية. **المؤتمر السنوي الثالث: إرادة التغيير في التربية وإدارته في الوطن العربي**، من 21-23 يناير 1995، ج (2) كلية التربية، جامعة عين شمس.

3- أبو الوفاء، جمال محمد وحسين، سلامة عبدالعظيم (2000). **اتجاهات حديثة في الإدارة المدرسية**، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

4- أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال (1991). **مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**، ط1، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

5- أبو حليمة، فائق حسني والمغربي، عربي حمودة (1995). اتجاهات مديري المدارس في محافظة الزرقاء نحو درس التربية الرياضية من وجهة نظر مدرسي التربية الرياضية، **مجلة دراسات (العلوم التربوية)**، مج (23)، ع (1)، عمان: الجامعة الأردنية.

6- أبو عودة، فوزي حرب (1998). واقع الممارسات الإدارية والفنية لمديري المدارس الثانوية في لواء غزة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الأزهر: غزة.

7- أحمد، إبراهيم أحمد (1991). **رفع كفاءة الإدارة المدرسية**، القاهرة: مكتبة المعارف الحديثة.

8- أحمد، إبراهيم أحمد (1991). **نحو تطوير الإدارة المدرسية دراسات نظرية وميدانية** ط2، الإسكندرية: دار المطبوعات الجديدة.

9- أحمد، أحمد إبراهيم (1991). **نحو تطوير الإدارة المدرسية**، القاهرة: دار الفكر العربي.

10- أحمد، حافظ فرج وحافظ، محمد صبري (2003). **ادارة المؤسسات التربوية**، القاهرة: عالم الكتب.
11- الإدارة العامة للتخطيط التربوي (2004). **إحصائيات عن التعليم العام في محافظات غزة**، غزة: وزارة التربية والتعليم العالي.
12- الأشقر، ياسر حسن (2003). دور ادارة المدرسة الثانوية في تنمية المجتمع المحلي، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية: غزة.
13- الأغا، إحسان والأستاذ، محمود (1999). **تصميم البحث التربوي (النظرية والتطبيق)**، غزة: مطبعة الرنتيسي.
14- الأغا، رياض والأغا، نهضة (1996). **الإدارة التربوية وأصولها (نظرياتها وتطبيقاتها)**، ط1، غزة: مطبعة المنصور.
15- الأغبري، عبدالصمد (2000). **الإدارة المدرسية البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر**، ط1، بيروت: دار النهضة العربية.
16- الانشطة التربوية المصورة، مدرسة الصلاح الخيرية، دير البلح، 2004م.
17- البدري، طارق عبدالحميد (2001). **الإساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية**، ط1، عمان: دار الفكر للطباعة.
18- بدير، منال (1993). العلاقة بين نمط الإدارة المدرسية وفعالية العملية التربوية بالمرحلة الثانوية بالتعليم العام دراسة ميدانية على محافظة القليوبية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الزقازيق: مصر.
19- بريك، وسام (2001). مصادر الضغوط المهنية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية والمهنية لدى معلمي المدارس الخاصة في عمان، **مجلة كلية التربية**، ع (25).
20- بشور، منير (1990). **التربية والتعليم في فلسطين بعد النكبة**، الموسوعة الفلسطينية، الفسم الثاني، الدراسات الخاصة، مج3، دراسات الحضارة.
21- بن مقصودة، الدوكالي (1995). تطوير أداء مدير المدرسة الثانوية في الجماهيرية الليبية في ضوء الإتجاهات المدرسية الحديثة، **رسالة دكتوراة غير منشورة**، كلية التربية، جامعة عين شمس: القاهرة.
22- بني سلامة، امتياز والجعنيني، نعيم (2000). الرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الخاصة في محافظة الزرقاء، **مجلة دراسات العلوم التربوية**، مج (27)، ع (2).

23- بهجت، أحمد الرفاعي (1993). فاعلية دورة الإدارة المدرسية في إعداد مديري المدارس بسلطنة عمان، **دراسات تربوية**، مج (8)، ج (54)، القاهرة: رابطة التربية الحديثة.

24- التعليم في قطاع غزة في ظل الإنتفاضة الشعبية، قسم الدراسات والأبحاث، القدس: وكالة أبو عرفة، 1991.

25- الجبر، زينب علي والمحيلبي، عبدالعزيز سعود (1999). ممارسة مديري مدارس تجربة الإدارة المدرسية المطورة وأمنائها بدولة الكويب لمهامهم، **المجلة التربوية**، المجلد (13)، ع (50).

26- الجوجو، هاني محمد (2000). النمط القيادي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظات عزة من المنظور الإنساني والمنظور الوظيفي، **رسالة ماجستير منشورة**، كلية التربية، جامعة الأقصى: غزة.

27- الحبيب، فهد إبراهيم (1996). دور مدير المدرسة تجاه النمو المهني للمعلم، **مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية والدراسات الإسلامية)**، مج (8).

28- حجي، أحمد اسماعيل (1995). **الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية**، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

29- الحسنات، صبحية سليمان (2003). دور الإدارة المدرسية في تحسين مخرجات التعليم الثانوي العام بمحافظات غزة. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الأقصى: غزة.

30- الخطيب رداح وآخرون (2000). **الإدارة والإشراف التربوي (اتجاهات حديثة)**، الأردن: دار الأمل.

31- الخطيب، رداح وأبو فرسخ، وفاء (1996). الأنماط القيادية السائدة في جامعتي اليرموك والتكنولوجيا الأردنية كما يراها أعضاء هيئة التدريس. **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، ع (31).

32- دليل مدرسة الصلاح الخيرية، دير البلح، بدون تاريخ.

33- دليل مدرسة النصر الإسلامية النموذجية، القدس: مطبعة: مطبعة دار الأيتام الإسلامية، 1979.

34- دليل مدرسة عباد الرحمن النموذجية الخاصة، غزة، 2003.

35- دواني، كمال (1995). الممارسات الإدارية التي تميز بين مدارس التحصيل العالي والمتدني، **المركز الوطني لتنمينة الموارد البشرية**، عمان.
36- دواني، كمال وديراني، عيد (1995) مشكلات التعليم الخاص في الأردن، **مجلة دراسات**، مج (22)، ع (6).
37- الدويك، تيسير وآخرون (1998). **الإدارة التربوية والمدرسية**، عمان: دار الفكر.
38- دياب، اسماعيل محمد (2001) **الإدارة المدرسية**، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
39- رضا، محمد جواد (1966). **التعليم الثانوي المقارن**، مطبعة المعارف، بغداد.
40- زكريان، زوزيت (1994). الأنماط القيادية وعلاقتها بدرجة تطبيق الأسس النظرية لاستراتيجيات ادارة الصراع في المدارس الأساسية الحكومية والخاصة في منطقة عمان الكبرى، **ملخصات رسائل الماجستير والدكتوراة**، ج (2)، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية: عمان.
41- السادة، حسن بدر (1997). دور مديري المدارس بالمرحلة الاساسية في التطوير المهني للمعلمين بمدارس البحرين، **رسالة الخليج العربي**، العدد (65) السنة الثامنة عشر.
42- السعود، راتب وبطاح، أحمد (1996). مدى التزام مديري المدارس في محافظة الكرك بالأخلاقيات المهنية من جهة نظرهم، **مجلة دراسات العلوم التربوية**، مج (23) ع (2).
43- سكيك، ابراهيم (1981). **غزة عبر التاريخ تحت الإنتداب البريطاني**، ج4.
44- سليمان، عرفات عبدالعزيز (1988). **الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري الإسلامي المعاصر**، القاهرة: مكتبة الإنجلو المصرية.
45- شحادة، حسين (1990). المهام الإدارية والفنية المنوطة بمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن ومدى تنفيذه لها، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الأردنية: عمان.
46- شرف، مروان (2002). دراسة تقويمية لدور مدير المدرسة بمرحلة التعليم الأساس الدنيا كمشرف فني وإداري مقيم في المدارس الحكومية بمحافظة غزة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الأزهر: غزة.
47- صبح، فتحي احمد (1982). الإدارة التعليمية في قطاع غزة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية: غزة.

48- الطالب، أحمد (2001). أثر برنامج تطوير المدرسية على أداء مديري ومديرات المدارس في محافظة جرش، **معهد الإدارة العامة**، عمان.

49- الطويل، هاني عبدالرحمن (2001). **الإدارة التربوية والسلوك المنظمي**، ط3، عمان: دار وائل للنشر.

50- عابدين، محمد (1999). أهمية أنماط سلوكية مختارة ودرجة ممارستها لدى مديري المدارس الحكومية والمدارس الخاصة في منطقة القدس رام الله كما يراها المعلمون والمديرون، **مجلة جامعة النجاح الوطنية (العلوم الإنسانية)**، مج (13) ع (2).

51- عابدين، محمد (2001) **الإدارة المدرسية الحديثة**، عمان: الشروق للنشر والتوزيع.

52- العاجز، فؤاد علي (1996). **تطوير التعليم في قطاع غزة من عام 1886-2000م**، ط1، غزة: مطبعة المقداد.

53- العاجز، فؤاد علي (1998). النمط القيادي لمديري مدارس وكالة الغوث ومديراتها بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، **مجلة دراسات في الناهج وطرق التدريس**، ع (48).

54- العاجز، فؤاد علي (2000). **تطوير التعليم في قطاع غزة من عام 1886-2000م**، ط2، غزة: مطبعة المقداد.

55- العاجز، فؤاد علي وسلمان، محمد (1997). **تاريخ الفكر التربوي ونظام التعليم في فلسطين**، ط1، غزة: مطبعة المقداد.

56- العارف، عارف (1943). **تاريخ غزة**، بيت المقدس: مطبعة دار الأيتام الإسلامية.

57- عبود، عبدالغني (1979). **إدارة التربية وتطبيقاتها**، ط1، القاهرة: دار الفكر العربي.

58- العجمي، محمد حسنين (2000). **الإدارة المدرسية**، القاهرة: دار الفكر العربي.

59- العرفي، عبدالله بالقاسم ومهدي، عباس عبد (1996). **مدخل الى الإدارة التربوية**، بنغازي: منشورات جامعة قاريونس.

60- عطوي، جودت عزت (2001). **الإدارة التعليمية والإشراف التربوي**، عمان: الدار العلمية.

61- العفيفي، خميس محمد (1999). الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الإبتدائية بلواء غزة وعلاقتها برضا المعلمين عن العمل، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الأقصى: غزة.

62- علي، عيسى (2001). أثر التعليم الرسمي والخاص في مستوى تحصيل طلبة الشهادة الثانوية العامة - دراسة مقارنة بين ثانويات دمشق، **مجلة جامعة دمشق للأدب وللعلوم الإنسانية والتربوية**، مج (17)، ع (1).
63- العمايرة، محمد حسن (2001). **مبادئ الإدارة المدرسية**، عمان: دار المسيرة.
64- عوض الله، علي محمد (1995). خصائص السلوك القيادي لمدير المدرسة الخاصة من خلال البعدين التنظيمي والإعتباري وأثرها على الناخ التنظيمي في المدارس الخاصة بمنطقة عمان الكبرى، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية: عمان.
65- الغامدي، أميرة راشد (1990). الدور المثالي والرسمي والواقعي لمديرة المدرسة الثانوية. دراسة مقارنة في مدينة جدة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الملك سعود: الرياض.
66- غانم، أحمد محمد (1996). دور مدير المدرسة كمشرف مقيم دراسة نظرية تطبيقية، **دراسات تربوية واجتماعية**، مج (2)، ع (1).
67- الفقي، عبدالمؤمن فرج (1994). **الإدارة المدرسية المعاصرة**، بنغازي: منشورات جامعة قاريونس.
68- فهمي، محمد سيف الدين ومحمود، حسن عبدالمالك (1993). **تطوير الإدارة المدرسية في دول الخليج العربية**، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
69- فهمي، محمد ومحمود، حسن (1993). **تطوير الإدارة المدرسية في دول الخليج العربي**، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرباض.
70- كاربنتر، جون (2002). **مدير المدرسية ودوره في تطوير التعليم**، ترجمة: عبدالله أحمد شحاته، ط2، القاهرة: إيتراك للنشر والتوزيع.
71- المجمع الإسلامي،المسيرة المباركة، دائرة العلاقات العامة، خانيونس، 2003.
72- محمد، محمد جاسم (2004). **سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسية وآفاق التطوير العام**، ط1، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
73- مرسي، محمد منير (2001). **الإدارة المدرسية الحديثة**، القاهرة: عالم الكتب.
74- المسيليم،محمد يوسف (1994). أنماط القيادة المدرسية في المدارس الحكومية في دولة الكويت، **مجلة كلية التربية**، ج (3)، ع (18).

75- مصطفى، صلاح عبدالحميد (2002). **الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر**، الرياض: دار المريخ.
76- المغامسي، سيد فالح (1991). السلوك الريادي لمديري المدارس الثانوية كما يراه معلمو المدارس الثانوية ومديروها في المملكة العربية السعودية، **المجلة العربية للتربية**، مج (11)، ع (1).
77- المفيدي، حسن وآل ناجي، محمد (1994). الأساليب القيادية لعمداء الكليات بجامعة الملك فيصل، **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، ع (29).
78- المنيع، محمد عبدالله (1998). أثر الأنماط الإدارية للمديرين على أعمالهم في المدارس، **مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية)**، ع (1، 2).
79- النايه، نجاة عبدالله (1991). المسئوليات الإدارية والفنية لمدير المدرسة في دولة الإمارات العربية المتحدة. دراسة ميدانية. **مجلة دراسات تربوية**، مج (7)، ج (38).
80- نشوان، بعقوب (1992). **الإدارة والإشراف التربوي**، ط2، عمان: دار الفرقان.
81- نشوان، يعقوب حسين ونشوان، جميل عمر (2001). **السلوك التنظيمي في الإدارة والإشراف التربوي**، غزة: مطبعة دار المنارة.
82- النصر، العدد 1، مدرسة النصر الإسلامية النموذجية، 1994.
83- النصر، العدد 1، مدرسة النصر الإسلامية النموذجية، 1997.
84- الهباش، أسامة محمد (2002). المشكلات التي تواجه المديرين الجدد في مدارس محافظات غزة وسبل مواجهتها، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية: غزة.
85- الهدهود، دلال والجبر، زينب (1989). النمط القيادي لنظار مدارس التعليم العام في دولة الكويت كما يتصوره المعلمون والمعلمات، **رسالة الخليج العربي** مج (9)، ع (28).

ثانياً: المراجع الأجنبية

86- Bar bar caleman, (1995) "leader ship in site – Based, mangment, **Dissertaion Abstrsacts Interntional**Vol.(55), No (7) January.

87- Abdeen, Mohamed A. (1987). "Study of the actual and Ideal Task Benaviors of Arab private School prin cials in Jerusalem. " **PH.D**.

Dissertation (unpublished Washingtoni: ohi University), 1407 AHL/1987AD.

88- Chimonye (1998). Astudy of leader ship qualities of principals of good secondary school in Imostate, Nigeria. Erodham University 0072 **PHD.** DAI- A59102- 389

89- Clekley, Watson Nathaniel. (1991). Acompartive study Administration Certification programs and Job Responsibilites of south Carolina public school Elementary Principals. **Ph.D.** Thesis, South Carolina State University, U.S.A.

90- Dahil, Thomas (1987). The re lation Ship between the leader Ship behavior of elementary School tedchers. **Disser tation Abstrasts International** VOL,(40), NO.(4).

91- Doglas, w (1994). School public re lations programs in selected wiscon- sin public school districts. **Dissertation Abs tract Intet national**, VOL(55), NO. (5) The University of Wisconsin.

92- Femke,Geijsel and others (2003). Transform Leadership effects on teachers commitment and effort toward school reform, **Journal of Educational Administration**, Vol.(41), No.(5).

93- Gilchrist, Robert S. (1989). EFFective School: The Case Studies of Excellence. **National Educational Service**. Blooming, Indiana. U.S.A. (ERTC) ED (340796).

94- Hayes, Debra and others. (2004) Productive Leaders and Productive Leadership – schools learning, organizations, **Journal of Educational Administration**, Vol.(42), No.(5).

95- Highett, Neville Tom. (1990). School Effectiveness and Ineffectiveness: parents, principals and superintendents Perspectives. (Ph.D Boston College, 1982, **Dissertation Abstracts International**, 43(1),133-A.

96- John. Erren Ir (1988). Relationship between teachers perceptions of Principals Leadership behavior and the organization climate selected private secondary Schools In Hawii, **Dissertation Abstracts International**.

97- Lieblich, paul (1993 AD). The role of the principdl in sustaining education alinnovations. **Dissertation Abstracts, International**. VOL. (55) NO. (5), U. S.A.University Microfilms Inc. November, 1994.

98- Maureen (1993). constraints on effectiveness of Junionr gigh school and their prin cipals **Dissertation Abstract International** – VOL(55), NO.(7), pp I SBN -0315.88347-2.

99- Posener,Shirin Karin (1996). Perceptions of administration in American sponsored overseas schools and schools in Alabama regarding curriculum and student issues (Abroad Study), **Dissertation Abstracts International**, Vol.(58), P682.225.

100- Quin, David M.(2002). The impact of principal leadership behaviors on instructional practice and student engagement, **Journal of Educational Administration**, Vol.(40), No.(5).

101- Ramirez, lope and Maria Leticia (1994) " Site- based decision Making current Princpals, Leader Ship Skills **Dissertation Abstracts Internation**, VOL (55), NO. (6). U.S.A: University Microfilms, Inc, December 1994.

102- Silins, Halia and Muford, Bill. (2002). Schools as learning organization, **Journal of Educational Administration**, Vol.(40), No.(5).

103- Smith, Elbert (1994AD) prin cipal leader ship faculty, Tiacher Cmopliance, and school effectiveness. **Dissertation Abstracts Interational**. VOL. (55). NO. (6) U. S.A: University Microfilms Inc., December.

104- Wilson, V. (1992). Descriptive and comparative analysis of elementary school principals leader ship styles in implementing the effective school corre Latino in sub- district of Chicago public school, **ph.D.** Loyola University of chi cago.

الملاحق

ملحق رقم (1)

التزام المدارس الخاصة المرخصة من الوزارة بأنظمة وقوانين ومناهج وزارة التربية والتعليم العالي

ملحق رقم (2)

أسماء المدارس الحكومية والمدارس الخاصة التي طبقت عليها عينة الدراسة

(1)

كشف بأسماء المدارس الحكومية التي أجريت عليها عينة الدراسة في مديرية التربية والتعليم بخانيونس

م	اسم المدرسة	الموقع
1	عيلبون الثانوية بنات	القرارة
2	رودلف فلتر الأساسية العليا بنين	دير البلح
3	عبد الله أبو ستة الأساسية العليا بنين	خانيونس
4	بني سهيلا الأساسية العليا بنات	بني سهيلا
5	شهداء خانيونس الأساسية الدنيا المشتركة	خانيونس
6	العائشية الأساسية الدنيا بنات	دير البلح
7	الشهيد أبو حميد الأساسية الدنيا المشتركة	خانيونس

(2)

كشف بأسماء المدارس الحكومية التي أجريت عليها عينة الدراسة

في مديرية التربية والتعليم بغزة

م	اسم المدرسة	الموقع
1	فلسطين الثانوية بنين	الرمال
2	الكرمل الثانوية بنين	الرمال
3	بشير الريس الثانوية بنات	الرمال
4	زهرة المدائن الثانوية بنات	النصر
5	شهداء الشجاعية الثانوية بنين	الشجاعية
6	يافا الأساسية العليا بنين	التفاح
7	الرملة الأساسية العليا بنات	الدرج
8	شهداء الزيتون الأساسية العليا بنين	الزيتون
9	أم القرى الأساسية الدنيا بنين	تل الهوى
10	أم القرى الأساسية الدنيا بنات	تل الهوى
11	صفد الأساسية الدنيا بنين أ	الزيتون
12	الفارابي الأساسية الدنيا بنات	الرمال
13	هاشم الأساسية الدنيا بنات	الدرج

(3)

كشف بأسماء المدارس الخاصة التي أجريت عليها الدراسة

في مديرية التربية والتعليم بخانيونس

م	اسم المدرسة	الموقع
1	الصلاح الخيرية الأساسية الدنيا بنين	دير البلح
2	الصديق النوذجية بنين	السطر الغربي
3	خديجة الأساسية الدنيا بنات	دير البلح
4	فاطمة الزهراء الأساسية الدنيا بنات	القرارة
5	دير البلح النموذجية الأساسية الدنيا المشتركة	دير البلح
6	الشروق النموذجية الأساسية الدنيا المشتركة	خانيونس
7	الأوقاف الشرعية الثانوية بنات	خانيونس

(4)

كشف بأسماء المدارس الخاصة التي أجريت عليها الدراسة

في مديرية التربية والتعليم بغزة

م	اسم المدرسة	الموقع
1	المهد الدنيا المشتركة	الرمال
2	الزيتون النموذجية الدنيا المشتركة	الزيتون
3	الراهبات الوردية	تل الهوى
4	الوحدة الأساسية الدنيا الخاصة	تل الهوى
5	مكة المكرمة الأساسية الخاصة	الدرج
6	بطريكية الروم الأرثوذكس الدنيا المشتركة	الرمال
7	الزهراء الدنيا المشتركة	مدينة الزهراء
8	دار الأرقم الأساسية العليا بنين	التفاح
9	البطريركية اللاتينية	البلد
10	الأوقاف الشرعية الثانوية بنين	الشجاعية
11	كلية غزة الثانوية المشتركة	الرمال
12	النصر الإسلامية الثانوية المشتركة	النصر
13	العائلة المقدسة الثانوية المشتركة	ش.عمرو بن العاص

ملحق رقم (3)
الاستبانة في صورتها الأولية

بسم الله الرحمن الرحيم

الأخ الدكتور/ ..... **حفظه الله**

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

يسعدني أن أضع بين أيديكم فقرات هذه الاستبانة والتي تشكل أداة قياس ميدانية في صورتها الأولية لجمع المعلومات اللازمة لإجراء دراسة ميدانية بعنوان:" دور الإدارة المدرسية في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة في محافظات غزة في تحسين العملية التعليمية(دراسة مقارنة) ".

وقد طور الباحث هذه الأداة بهدف التعرف على دور الإدارة المدرسية في المدارس الحكومية والخاصة في تحسين العملية التعليمية كما يراها معلمو هذه المدارس. وهذه الأداة مكونة من (78) فقرة موزعة على المجالات الخمس التالية:

1- الشئون الإدارية والمالية. 2- المنهاج الدراسي والبرنامج التربوي.

3- النمو المهني للمعلمين. 4- شئون الطلبة. 5- تقويم العمل التربوي والمدرسي.

وبما أنكم من الخبراء التربويين المختصين بالموضوعات التربوية والمهتمين بها، حيث تحرصون على المشاركة في تطويرها وتحسين فعاليتها من خلال الدراسات والبحوث الأكاديمية المرتبطة بالواقع التطبيقي والميداني لها. فإن من دواعي ارتياح الباحث وحفزه للقيام بإجراء هذه الدراسة: أن تكون أحد المحكمين لإبداء رأيك وملاحظاتك في فقرات هذه الاستبانة للتأكد من دقة صياغتها ووضوحها وسهولة الإجابة عليها ولمعرفة مدى ترابطها وملاءمتها لموضوع الدراسة.

إن اهتمامكم بتقويم فقرات هذه الاستبانة سيكون له مردوده الإيجابي والفعال في تطويرها، قبل توزيعها على عينة الدراسة التي تشمل جميع المعلمين في المدارس الخاصة في محافظات غزة وعدد هذه المدارس (24) مدرسة ومعلمو (24) مدرسة حكومية في محافظات غزة.

يرجى من سيادتكم التكرم بوضع إشارة (**3**) في الحقل الذي تختارونه أمام كل فقرة من فقرات الإستبانة وكتابة أية ملاحظات ترونها في الفراغ المخصص لذلك.

أشكركم لحسن تعاونكم، وبارك الله فيكم

الباحث

عمر أحمد المناعمة

الجامعة الإسلامية - غزة

أداة القياس المقترحة لدراسة دور الإدارة المدرسية في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة في تحسين العملية التعليمية كما يراها معلمو هذه المدارس

الرقم	الفقرة	مناسبة الفقرة		انتماء الفقرة للمجال		ملاحظات
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	
	أولاً: مجال الشئون الإدارية والمالية					
1	يحصر حاجات المدرسة ولوازمها بالتعاون مع أعضاء الهيئة الإدارية في المدرسة.					
2	يعد ميزانية المدرسة بالتعاون مع اللجنة المالية في المدرسة.					
3	يضع الجدول المدرسي الأسبوعي بالتعاون مع المعلمين.					
4	يشرف على جمع التبرعات المدرسية بالتعاون مع الهيئة الإدارية في المدرسة.					
5	يضع وصفاً لأعمال أعضاء الهيئة الإدارية والتعليمية في المدرسة.					
6	يشرف على السجلات والملفات المدرسية اللازمة للمتابعة الإدارية في المدرسة.					
7	يوفر الكتب المدرسية والمواد التعليمية اللازمة لتطبيق المنهاج المدرسي.					
8	ينظم عملية استخدام المدرسين للتجهيزات المدرسية المتاحة.					
9	يحدد الأنشطة المدرسية اللاصفية الموجهة.					
10	يتابع التزام المقصف المدرسي بالشروط الصحية.					
11	يساعد المعلمين في وضع خطتهم السنوية لموادهم.					
12	يطّلع على دفتر تحضير الدروس للمعلمين على فترات منتظمة.					
13	يعمل على إدارة الوقت المدرسي بفاعلية.					

الرقم	الفقرة	مناسبة الفقرة		انتماء الفقرة للمجال		ملاحظات
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	
14	يحرص على جعل المدرسة بيئة تعليمية ممتعة لمن يوجد فيها.					
15	يعد جدول للاجتماع بالمعلمين في المدرسة.					
16	يتابع دوام المعلمين وحركتهم.					
17	يتعاون مع المعلمين في وضع خطط علاجية مناسبة للطلبة.					
18	يتعاون مع المعلمين في وضع خطط إثرائية مناسبة.					
19	يتابع توظيف إمكانيات المدرسة المالية بما يخدم تنفيذ البرنامج المدرسي.					
	ثانياً: مجال المنهاج الدراسي والبرنامج التربوي					
20	يزود المعلمين بدليل المنهاج الذي يساعدهم في تطبيق المنهاج المدرسي.					
21	يساعد المعلمين على ترجمة الأهداف التربوية.					
22	يعقد اجتماعات بصورة دورية للمعلمين لتحقيق قدر من الترابط بين مناهج المواد التي يدرسونها.					
23	يشجع المعلمين على إبداء آرائهم ومقترحاتهم حول تطوير المنهاج والكتب المدرسية.					
24	يزوّد المعلمين بالمواد التعليمية اللازمة لتنفيذ المنهاج المدرسي.					
25	يبلّغ المعلمين بالمستجدات التي تطرأ على المناهج.					
26	يشجع المعلمين على تحليل الوحدات الدراسية.					
27	يخطط لدراسات يقوم بها المعلمون تسهم في تحسين العملية التعليمية.					

الرقم	الفقرة	مناسبة الفقرة		انتماء الفقرة للمجال		ملاحظات
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	
28	يتابع مراحل تغطية المنهاج من خلال الخبرات التربوية التي يمر بها الطلبة.					
29	يتابع خطط المواد التدريسية التي يعدها المعلمون.					
30	ينظم ندوات ولقاءات تربوية بين المعلمين بقصد تحسين ممارساتهم.					
31	يساعد المعلمين في تذليل العقبات التي تواجههم في تنفيذ المناهج.					
32	يوجه جهود المعلمين للتعرف على الثغرات والعيوب في المناهج.					
	ثالثاً: مجال النمو المهني للمعلمين					
33	يوفر مناخ من الحب والتعاون بين المعلمين في المدرسة.					
34	يناقش مع المعلمين المشكلات التي تواجههم.					
35	يزور المعلمين في الفصول بانتظام.					
36	يساعد المعلمين الجدد على التكيف مع الجو المدرسي الجديد.					
37	يقوم بتوعية المعلمين بالمنشورات التربوية والمعرفية الحديثة المتوفرة في الكتب والدوريات المختلفة.					
38	يحفز المعلمين على مواصلة دراساتهم العليا بملائمة البرنامج المدرسي لها.					
39	يشرف على توفير نماذج من الحصص التوضيحية.					
40	يساعد المعلمين في صياغة الأهداف السلوكية للمواد الدراسية.					
41	يسهل إجراءات تبادل الزيارات للمعلمين مع مدارس أخرى.					
42	يشجع المعلمين بضرورة التحاقهم بدورات تدريبية أثناء الخدمة.					

الرقم	الفقرة	مناسبة الفقرة		انتماء الفقرة للمجال		ملاحظات
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	
43	يزود مكتبة المدرسة بالكتب التربوية والدوريات والمجلات العلمية.					
44	يتابع مع المعلمين تنفيذ ما تم التأكيد عليه خلال الزيارات الصفية.					
45	يخطط لتوفير برامج تدريب وتأهيل المعلمين.					
	رابعاً: مجال شئون الطلبة					
46	ينظم لقاءات مفتوحة مع الطلبة لمناقشة شئونهم العامة.					
47	يوضح للطلبة تعليمات الانضباط المدرسي وأسس النجاح.					
48	يراعي الفروق الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والنفسية بين الطلبة.					
49	يحترم الطلبة ويشجعهم على التعبير عن أنفسهم.					
50	يتابع التحصيل الدراسي لدى الطلبة.					
51	يشرف على الصحية العامة للطلبة.					
52	يحفز الطلبة على القيام بالنشاطات المختلفة.					
53	يعمل على تنمية مواهب الطلبة وميولهم.					
54	يحث الطلبة من خلال لقاءاته معهم على العمل الجاد.					
55	يعمل على تكييف الطلبة الجدد مع الجو المدرسي العام.					
56	يشرف على توفير الخدمات الإرشادية للطلبة.					
57	ينظم برامج للطلبة المتفوقين والمتخلفين دراسياً.					
58	يهيئ الفرصة للطلبة لقيادة المجتمع الطلابي في المدرسة.					

الرقم	الفقرة	مناسبة الفقرة		انتماء الفقرة للمجال		ملاحظات
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	
59	يعمل على توعية الطلبة بأنواع التعليم العالي المتاح.					
	خامساً: مجال تقويم العمل التربوي والمدرسي					
60	يقوّم العمل المدرسي ككل بالمقارنة مع أهداف الخطة السنوية للمدرسة.					
61	يقوّم أعمال المعلمين لتحديد جوانب القوة والضعف فيها.					
62	يشارك المعلمين في وضع معايير لتقييم تحصيل الطلبة في المواد الدراسية.					
63	يناقش مع المعلمين أسباب تدني نتائج بعض الطلبة في مختلف المواد الدراسية.					
64	يعمل على تقويم أسئلة الامتحانات مع المعلمين المختصين.					
65	يشارك المعلمين في عملية تقويم المناهج والكتب المدرسية الجديدة.					
66	يقدم للمعلمين أفكار لتحسين أساليب تقويم الطلبة.					
67	يقوّم فعالية صيانة المبنى المدرسي وتجهيزاته.					
68	يزوّد المعلم بنماذج خاصة وحديثة لتقويم المعلم ذاتياً.					
69	يشارك المعلمين في تقويم فعالية استخدام الطلبة للتجهيزات المدرسية.					
70	يتأكد من تغطية المعلمين للمنهاج الدراسي وفقاً للجدول الزمني المحدد.					
71	يقوّم عمل إدارة المدرسة في تنفيذها للمهمات الموكلة إليها.					
72	يتأكد من أن صرف ميزانية المدرسة يتم وفقاً للخطط المقررة سلفاً.					

الرقم	الفقرة	مناسبة الفقرة		انتماء الفقرة للمجال		ملاحظات
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	
73	يناقش نتائج الاختبارات الشهرية مع المعلمين.					
74	يراجع دفاتر أعمال الطلبة ونشاطاتهم للتأكد من أن المعلمين يقومون بمتابعتها.					
75	يتأكد من التزام المعلمين باللوائح والقوانين المعمول بها في المدرسة.					

ملحق رقم (4)

قائمة بأسماء الأساتذة الذين قاموا بتحكيم الاستبانة

م	المحكم	التخصص	الجامعة
.1	الأستاذ الدكتور فؤاد علي العاجز	أستاذ أصول التربية	الجامعة الإسلامية
.2	الأستاذ الدكتور عزو عفانة	أستاذ المناهج وطرق التدريس	الجامعة الإسلامية
.3	الأستاذ الدكتور عامر الخطيب	أستاذ أصول التربية	جامعة الأزهر
.4	الدكتور عليان الحولي	أستاذ أصول التربية المشارك	الجامعة الإسلامية
.5	الدكتور رزق شعث	أستاذ أصول التربية المشارك	جامعة الأقصى
.6	الدكتور محمد عثمان الأغا	أستاذ أصول التربية المساعد	الجامعة الإسلامية
.7	الدكتور صهيب الأغا	أستاذ أصول التربية المساعد	جامعة الأزهر
.8	الدكتور محمد حمدان	أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد	جامعة الأقصى
.9	الدكتور حمدان الصوفي	أستاذ أصول التربية المساعد	الجامعة الإسلامية
.10	الدكتور ناجي سكر	أستاذ أصول التربية المساعد	جامعة الأقصى
.11	الدكتور صلاح حماد	أستاذ أصول التربية المساعد	جامعة الأقصى
.12	الدكتورة سناء أبو دقة	أستاذ علم النفس المساعد	الجامعة الإسلامية
.13	الدكتور زياد الجرجاوي	أستاذ أصول التربية المساعد	جامعة القدس المفتوحة
.14	الدكتور سهيل دياب	أستاذ أصول التربية المساعد	جامعة القدس المفتوحة
.15	الدكتورعبد العظيم المصدر	أستاذ علم النفس المساعد	جامعة الأزهر
.16	الدكتور أنور نصار	أستاذ أصول التربية المساعد	جامعة القدس المفتوحة
.17	الدكتور يحيى اللحام	أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد	جامعة القدس المفتوحة
.18	الأستاذ عبد الرحمن قصيعة	ماجستير مناهج وطرق تدريس	جامعة القدس المفتوحة

ملحق رقم (5)
الاستبانة في صورتها النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

إستبانة بعنوان: دور الإدارة المدرسية في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة في محافظات غزة في تحسين العملية التعليمية –دراسة مقارنة"

أخي المعلم/ أختي المعلمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

يقوم الباحث بتطبيق إستبانة بهدف التعرف على الدور المطلوب من الإدارة المدرسية في تحسين العملية التعليمية، وذلك استكمالاً لنيل درجة الماجستير في أصول التربية من الجامعة الإسلامية، وقد اشتملت الإستبانة على خمسة مجالات وهي:

1- الشئون الإدارية والمالية.
2- المنهاج الدراسي.
3- النمو المهني للمعلمين.
4- شئون الطلبة.
5- تقويم العمل المدرسي.

ويتضمن كل مجال على 12 فقرة، فأرجو التكرم بقراءة هذه الفقرات ووضع علامة صح في الخانة التي ترونها مناسبة لما يجب أن يكون عليه دور الإدارة المدرسية في تحسين العملية التعليمية.

علماً بأن البيانات التي سيتم جمعها ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرين لكم حسن تعاونكم معنا

بيانات عامة:

1- جنس المعلم ( ) ذكر ( ) أنثى
2- المنطقة التعليمية للمعلم ( ) مديرية تعليم غزة ( ) مديرية تعليم خان يونس
3- عدد سنوات الخدمة في التعليم ( )1-5 سنوات ( ) 5-10 سنوات ( ) 10 سنوات فأكثر
4- السلطة المشرفة على المدرسة ( ) حكومية ( ) خاصة

الباحث
عمر أحمد المناعمة
الجامعة الإسلامية- غزة

أداة القياس المعتمدة من قبل لجنة المحكمين

استبانة دور الإدارة المدرسية في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة في تحسين العملية التعليمية كما يراها معلمو هذه المدارس

الرقم	الفقرة	درجة ممارسة الإدارة المدرسية لمضمون هذه الفقرة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
	أولاً: مجال الشئون الإدارية والمالية					
1	يتعاون مع الهيئة الإدارية في حصر اللوازم المدرسية.					
2	يعد ميزانية المدرسة بمشاركة اللجنة المالية في المدرسة.					
3	يشارك المعلمين في وضع الجدول المدرسي.					
4	يشرف على جمع التبرعات المدرسية بالتعاون مع الهيئة الإدارية في المدرسة.					
5	يشرف على السجلات والملفات المدرسية اللازمة للمتابعة الإدارية في المدرسة.					
6	ينظم عملية استخدام المدرسين للتجهيزات المدرسية المتاحة.					
7	يتابع التزام المقصف المدرسي بالشروط الصحية.					
8	يطّلع على دفاتر تحضير الدروس للمعلمين.					
9	يعمل على إدارة الوقت المدرسي بفاعلية.					
10	يدير الاجتماعات المدرسية بكفاءة.					
11	يتابع دوام المعلمين وحركتهم.					
12	يتابع توظيف إمكانيات المدرسة المالية بما يخدم تنفيذ البرنامج المدرسي.					
	ثانياً: مجال المنهاج الدراسي					
13	يتعاون مع المعلمين في وضع خطط إثرائية.					
14	يشجع على ممارسة الأنشطة المدرسية اللاصفية الموجهة.					
15	يعقد اجتماعات دورية للمعلمين لتحقيق الترابط الأفقي بين مناهج المواد التي يدرسونها.					

الرقم	الفقرة	درجة ممارسة الإدارة المدرسية لمضمون هذه الفقرة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
16	يشجع المعلمين على إبداء آرائهم ومقترحاتهم حول تقييم و تطوير المنهاج والكتب المدرسية.					
17	يناقش المعلمين في خططهم السنوية.					
18	يبلّغ المعلمين بالمستجدات التي تطرأ على المناهج كلٌ في تخصصه.					
19	يشجع المعلمين على تحليل الوحدات الدراسية.					
20	يخطط لدراسات تساهم في تحسين العملية التعليمية.					
21	يتابع مراحل تنفيذ المنهاج.					
22	ينظم ندوات ولقاءات تربوية لتحسين ممارسات المعلمين.					
23	يساعد المعلمين على تذليل العقبات التي تواجههم.					
24	يوجه جهود المعلمين للتعرف على العيوب في المناهج.					
	ثالثاً: مجال النمو المهني للمعلمين					
25	يوفر المناخ التربوي السليم في المدرسة.					
26	يناقش مع المعلمين المشكلات التي تواجههم.					
27	يزور المعلمين في الفصول بانتظام.					
28	يساعد المعلمين الجدد على التكيف مع الجو المدرسي الجديد.					
29	يقوم بتوعية المعلمين بتوفير الكتب والدوريات الحديثة.					
30	يحفز المعلمين على مواصلة دراساتهم العليا.					
31	يشرف على توفير نماذج من الحصص التوضيحية النموذجية.					
32	يساعد المعلمين في صياغة الأهداف السلوكية للمواد الدراسية.					
33	يسهل إجراءات تبادل زيارات المعلمين لمدارس أخرى.					

الرقم	الفقرة	درجة ممارسة الإدارة المدرسية لمضمون هذه الفقرة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
34	يشجع المعلمين على الالتحاق بدورات تدريبية أثناء الخدمة.					
35	يتابع مع المعلمين تنفيذ ما تم التأكيد عليه خلال الزيارات الصفية.					
36	يقترح برامج لتدريب وتأهيل المعلمين.					
	رابعاً: مجال شئون الطلبة					
37	ينظم لقاءات مفتوحة مع الطلبة لمناقشة شئونهم العامة.					
38	يتعاون مع المعلمين في وضع خطط علاجية للطلبة.					
39	يراعي الفروق الفردية بين الطلبة.					
40	يشجع الطلبة على التعبير عن أنفسهم.					
41	يتابع التحصيل الدراسي لدى الطلبة.					
42	يشرف على الحالة الصحية العامة للطلبة.					
43	يحفّز الطلبة على القيام بالنشاطات المختلفة المدعمة للمنهاج الدراسي.					
44	يشجع على تنمية مواهب الطلبة.					
45	يوفر الجو المدرسي المناسب للطلبة.					
46	يشرف على توفير الخدمات الإرشادية للطلبة.					
47	يشرف على تنظيم برامج للطلبة ذوي الحاجات الخاصة.					
48	يهيئ الفرصة للطلبة لقيادة المجتمع الطلابي في المدرسة.					
	خامساً: مجال تقويم العمل المدرسي					
49	يقوّم ما تم تحقيقه من أهداف الخطة السنوية للمدرسة.					
50	يقوّم أعمال المعلمين لتحديد جوانب القوة والضعف لديهم.					
51	يشارك المعلمين في وضع معايير لتقييم تحصيل الطلبة في المواد الدراسية.					

الرقم	الفقرة	درجة ممارسة الإدارة المدرسية لمضمون هذه الفقرة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
52	يناقش مع المعلمين أسباب تدني تحصيل الطلبة.					
53	يقوّم أسئلة الاختبارات مع المعلمين المختصين.					
54	يشارك المعلمين في عملية تقويم المناهج والكتب المدرسية الجديدة.					
55	يقدم للمعلمين أفكاراً جديدة لتحسين أساليب تقويم الطلبة.					
56	يقوّم فعالية صيانة المبنى المدرسي وتجهيزاته.					
57	يزوّد المعلم بنماذج لتقويم المعلم ذاتياً حسب معايير الجودة.					
58	يشارك المعلمين في تقويم فعالية استخدام الطلبة للتجهيزات المدرسية.					
59	يتأكد من أن صرف ميزانية المدرسة يتم وفقاً للخطط المقررة سلفاً.					
60	يطّلع على دفاتر أعمال الطلبة ونشاطاتهم.					

ملحق رقم (6)

كتاب موجه من عمادة الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية إلى وزارة التربية والتعليم

ملحق رقم (7)

موافقة وزارة التربية والتعليم على تطبيق الاستبانة