جامعة النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا

درجة تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين، من وجهة نظرهم

إعداد
عبير جمال حافظ القيسي

إشراف
د. غسان حسين الحلو

قدمت هذه الرسالة استكمالاً للحصول على درجة الماجستير في برنامج الإدارة التربوية بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية بنابلس، فلسطين
2010م

درجة تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين، من وجهة نظرهم

إعداد

عبير جمال حافظ القيسي

نوقشت هذه الأطروحة بتاريخ 2010/12/5م، وأجيزت.

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
1. د. غسان حسين الحلو / مشرفاً ورئيساً	.....
2. د. محمد عبد القادر عابدين / ممتحناً خارجياً	.....
3. د. علي حبايب / ممتحناً داخلياً	.....
4. د. صلاح ياسين / ممتحناً داخلياً	.....

الإهداء

إلى من يشجعاني دوما على مواصله العلم منذ نعومة أظافري أمي وأبي

أطال الله في عمرهما

إلى زوجي العزيز الذي تحمل العناء بمواصلتي لتعليمي

إلى فلذات الأكباد ومهجة الفؤاد إلى أحبائي حكم، ودانيه، ومحمد، وقصي

إلى إخواني: حازم، وحافظ، وانس

إلى تلك الشموع التي تحترق لتنير الطريق للسالكين

إلى زملائي وزميلاتي المعلمين والمعلمات في ربوع الوطن الغالي

إليهم جميعا

أهدي هذا الجهد المتواضع

الشكر والتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على خير المرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين وبعد---

فلا يسعني وقد أنهيت هذا الإنجاز العلمي المتواضع إلا أن احمد الله الذي أعانني على إنجازه، وأتقدم بجزيل شكري وعظيم امتناني لأساتذتي الأفاضل الذين أناروا لي الطريق لتحقيق غايتي بما أسدوه لي من نصح وإرشاد وتوجيه ساعدني في إخراج هذه الدراسة إلى حيز الوجود وأخص بجزيل الشكر والتقدير الدكتور غسان حسين الحلو المشرف على الأطروحة والذي أحاطني بلطفه وكرم أخلاقه ومنحني الكثير من الوقت والجهد وكان لتوصياته وتوجيهاته الأثر الأكبر في انجاز هذا العمل فجزاه الله عني خير جزاء وأدامه منارا للعلم.

كما أتقدم بالشكر الجزيل لأعضاء لجنة المناقشة الدكتور محمد عابدين، والدكتور علي حبايب، والدكتور صلاح ياسين لما أبدوه من ملاحظات أغنت الرسالة.

وأتقدم بالشكر والتقدير لكل من ساهم ولم يبخل بحرف او بنصيحة في هذا العمل جزاهم الله جميعا عني خير جزاء

الإقـــــرار

أنا الموقعة أدناه مقدمة الرسالة التي تحت عنوان:

درجة تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين، من وجهة نظرهم

أقر بأن ما اشتملت عليه هذه الرسالة إنما هي من نتاج جهدي الخاص باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد، وأن هذه الرسالة ككل، أو أي جزء منها لم يقدم من قبل لنيل أية درجة علمية أو بحث علمي أو بحثي لدى أية مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

Declaration

The work provided in this thesis, unless otherwise referenced is the researcher's own work, and has not been submitted elsewhere for any other degree or qualification.

Student's name: **اسم الطالبة:**

Signature: **التوقيع:**

Date: **التاريخ:**

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
الإهداء	ج
الشكر والتقدير	د
الإقرار	هـ
فهرس المحتويات	و
فهرس الجداول	ح
فهرس الملاحق	ي
الملخص	ك
الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها	**1**
مقدمة	2
مشكلة الدراسة	4
أسئلة الدراسة	5
أهداف الدراسة	5
أهمية الدراسة	6
فرضيات الدراسة	6
حدود الدراسة	7
مصطلحات الدراسة	8
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	**9**
الإطار النظري	10
الدراسات السابقة	39
تعقيب على الدراسات السابقة	60
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	**62**
منهج الدراسة	63
مجتمع الدراسة	63
عينة الدراسة	63
أداة الدراسة	64
- صدق الأداة	65

الموضوع	الصفحة
– ثبات الأداة	66
إجراءات الدراسة	66
متغيرات الدراســة	67
المعالجات الإحصائية	68
الفصل الرابع: نتائج الدراسة	**70**
النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة	71
النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة	77
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات	**95**
مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراســـة	96
مناقشة النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة	100
التوصيات	**108**
قائمة المصادر والمراجع	**109**
الملاحق	**122**
Abstract	**b**

فهرس الجداول

الرقم	الجدول	الصفحة
جدول (1)	توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة	64
جدول (2)	معاملات الثبات لأداة الدراسة ومجالاتها	66
جدول (3)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الإدارة المدرسية	72
جدول (4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المئوية لفقرات مجال العلاقة مع المعلمين	73
جدول (5)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال العلاقة مع الطلبة	74
جدول (6)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات النمو المهني الذاتي	75
جدول (7)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجالات درجة تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين، من وجهة نظرهم	76
جدول (8)	نتائج إختبار "ت" لعينة لفحص دلالة الفروق بين متوسطات درجة تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين، من وجهة نظرهم	77
جدول (9)	نتائج إختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين لفحص دلالة الفروق في درجة تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين، من وجهة نظرهم، تعزى لمتغير الجنس.	78
جدول (10)	نتائج إختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين لفحص دلالة الفروق في درجة تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين، من وجهة نظرهم، تعزى لمتغير مرحلة المدرسة.	79
جدول (11)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات درجة تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين، من وجهة نظرهم، وفق متغير المؤهل العلمي	81
جدول (12)	نتائج تحليل التباين الأحادي، لفحص دلالة الفروق في مجالات درجة تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين، من وجهة نظرهم، وفق متغير المؤهل العلمي	82
جدول (13)	نتائج إختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات متغير المؤهل العلمي، في مجال الإدارة المدرسية	83

الرقم	الجدول	الصفحة
جدول (14)	نتائج إختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات متغير المؤهل العلمي، في مجال العلاقة مع المعلمين	84
جدول (15)	نتائج إختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات متغير المؤهل العلمي، في مجال العلاقة مع الطلبة	84
جدول (16)	نتائج إختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات متغير المؤهل العلمي، في مجال النمو المهني الذاتي	85
جدول (17)	نتائج إختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات متغير المؤهل العلمي، في الدرجة الكلية للتأثير	86
جدول (18)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين، من وجهة نظرهم، وفق متغير الخبرة الإدارية بالسنوات	87
جدول (19)	نتائج إختبار تحليل التباين الأحادي، لفحص دلالة الفروق في درجة تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين، من وجهة نظرهم، وفق متغير الخبرة الإدارية بالسنوات	88
جدول (20)	نتائج إختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات متغير الخبرة الإدارية بالسنوات، في مجال الإدارة المدرسية	89
جدول (21)	نتائج إختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات متغير الخبرة الإدارية بالسنوات، في مجال العلاقة مع المعلمين	90
جدول (22)	نتائج إختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات متغير الخبرة الإدارية بالسنوات، في مجال العلاقة مع الطلبة	90
جدول (23)	نتائج إختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات متغير الخبرة الإدارية بالسنوات، في مجال النمو المهني الذاتي	91
جدول (24)	نتائج إختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات متغير الخبرة الإدارية بالسنوات، في الدرجة الكلية للتأثير	91
جدول (25)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات درجة تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين، من وجهة نظرهم، وفق متغير موقع المحافظة	93
جدول (26)	نتائج تحليل التباين الأحادي، لفحص دلالة الفروق في درجة تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين، من وجهة نظرهم، وفق متغير موقع المحافظة	94

فهرس الملاحق

الرقم	الملحق	الصفحة
ملحق (1)	أسماء المحكمين	123
ملحق (2)	أداة الدراسة	124
ملحق (3)	كتاب من عمادة كلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية إلـــى وزارة التربية والتعليم العالي، لتسهيل مهمة تطبيق الدراسة	128
ملحق (4)	كتاب من وزارة التربية والتعليم العالي إلى مديريات التربية والتعليم في محافظات الضفة الغربية	129
ملحق (5)	كتاب من مديريات التربية والتعليم في محافظات الضفة الغربية إلى المدارس	130

درجة تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم
في محافظات فلسطين، من وجهة نظرهم

إعداد
عبير القيسي
إشراف
د.غسان حسين الحلو

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف درجة تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين، من وجهة نظرهم، بالإضافة إلى بيان اثر متغيرات الدراسة (الجنس، ومرحلة المدرسة، والمؤهل العلمي، والخبرة الإدارية بالسنوات، وموقع المحافظة) على تأثير الدورات التدريبية، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الحكومية في محافظات الضفة الغربية، والذين التحقوا بالدورات التدريبية قيد الدراسة خلال الأعوام 2005-بداية 2010، والبالغ عددهم (480) مديراً. وتكونت عينة الدراسة من (157) مديراً، اختيروا بطريقة طبقية عشوائية، أي ما يقارب (32.7%) من مجتمع الدراسة، ولتحقيق هدف الدراسة، قامت الباحثة بإعداد استبانة بالاعتماد على الأدب النظري والدراسات ذات الصلة، واستشارة مسؤولي التدريب في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، وتم التأكد من صدق الاستبانة من خلال عرضها على لجنة من المحكمين وتم استخراج معامل الثبات بواسطة معادلة كرونباخ ألفا، حيث بلغ (0.971)، وتم تحليل البيانات باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

أولاً: إن درجة تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين، من وجهة نظرهم، قد حقق درجة مرتفعة جداً.

ثانياً: وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجة تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين، من وجهة

نظرهم، وفق المستوى المقبول تربوياً (المعيار =3.00) للمقياس المُعد لقياس ذلك، ولصالح متوسطات درجة تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين، من وجهة نظرهم.

ثالثاً: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α = 0.05) بين درجة تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين، من وجهة نظرهم، من وجهة نظرهم، تعزى لمتغيرات الجنس، وموقع المحافظة، ومرحلة المدرسة.

رابعاً: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات درجة تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين، من وجهة نظرهم، تعزى لمتغير المؤهل العلمي، بين حملة الدبلوم، وحملة بكالوريوس وأعلى)، ولصالح حملة (بكالوريوس وأعلى)، ووجود فروق تعزى لمتغير الخبرة الإدارية بالسنوات، ولصالح أصحاب الخبرة الإدارية (5 سنوات فأقل) و (6–10) سنوات.

وبناءً إلى ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، أوصت الباحثة بتوصيات منها:

- الاستمرار في عقد دورات تدريبية للمديرين، لما تتركه هذه الدورات من أثر إيجابي في أداء مديري المدارس لمهامهم.

- ضرورة التنسيق مع الجامعات في إعداد البرامج والدورات التدريبية، بحيث تقوم الجامعات وبالتنسيق مع وزارة التربية والتعليم بتأهيل المديرين وتدريبهم، على أن يُمنحوا شهادات علمية في نهاية البرامج التدريبية، خاصة إذا كانت طويلة زمنيا.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

- مقدمة
- مشكلة الدراسة
- أسئلة الدراسة
- أهداف الدراسة
- أهمية الدراسة
- فرضيات الدراسة
- محددات الدراسة
- مصطلحات الدراسة

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

مقدمة:

لقد شهد العالم مزيداً من التطورات المعرفية المتفاقمة، ودخل العالم تحديثاً جذرياً في الأساليب التربوية المتنوعة، وزادت تخصصية العمل التربوي على مستوى العالم وعلى مستوى الدول وعلى كافة مستويات الإدارة التربوية. ولتحقيق التطلعات العالمية نحو اللحاق بركب التفجر المعرفي في المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وقد أثر ذلك كله على التربويين، فأعادوا النظر في نتاجات التعلم التي تعد رافداً أساسياً لحاجات المجتمع، وأصبح الدور التقليدي للتعليم لا يفي بالغرض المطلوب.

وأصبح من الضروري ولزاماً أن تتعهد المؤسسات التربوية بالإشراف التام على إنجاز الأهداف المطلوبة. وتم تبني العديد من البرامج التطويرية على مستوى العالم على مدار العقود التي مضت (Goodlad, 2006).

وهنا تطلب الدور الجديد للمدرسة والعاملين فيها على مواكبة هذا التطور، وأصبحت المدارس جزءا لا يتجزأ من هذا العمل العالمي، وخاصة في ظل الحوسبة وعالم الاتصالات المتنامي بصورة مذهلة، ومع دخول التكنولوجيا والاتصالات إلى عالم التعليم، تطلب الدور مزيداً من الجهد الشاق للعاملين جميعهم، لتسد الفجوة الناتجة عن هذا التسارع في التغيير، وبدأ يظهر أثر برامج التدريب التربوي على مستوى إنجاز المهام والأعباء الإدارية والفنية لدى المديرين، وبما أن المدرسة تعد جزءا لا يتجزأ من المجتمع المتطور، فإن الإدارات المدرسية تتحمل مسؤولية ضخمة في متابعة التغيير الحاصل (Fullan, 2002).

إن الدور المتنامي لمدير المدرسة في مواجهة الإحتياجات التربوية للمدرسة بما ينسجم مع متطلبات العصر الحالي، لا يمكن أن يتم إلا من خلال برامج تدريبية وتطويرية لمساعدة المديرين على دراسة ومواجهة المعيقات التي تحد من تحقيق الأهداف العامة للمدرسة، وتمكين

المدير من التعامل باستقلالية في اتخاذ القرارات المتعلقة بالمدرسة، والتي أصبحت مؤهلة لاستيعاب متطلبات العصر وتحتوي على الكثير من المختبرات المتخصصة والقاعات والمرافق (الحارثي، 2006).

وفي كندا طُبقت برامج لتدريب المديرين في المدارس ولعدد من الساعات اليومية على مدار الأسبوع ولمدة عامين، للإرتقاء بمستوى المديرين من خلال استخدام أساليب القيادة الحديثة والممارسات الإدارية، وتنفيذ إستراتيجية الإنخراط الإجتماعي مع التركيز على استقلالية المدرسة وإعدادهم للتطوير التربوي لتنفيذ برامج التدريب والإعداد المهني، لأنهم ذوو أثر فعال على المدرسة بشكل عام، فهم المفتاح الأساسي الذي يعمل على رفع أو إسقاط مستويات التطوير المدرسي، حيث تتأثر ثقافة المدرسة ومخرجاتها بهم، ولما لهم من تأثير فعال على أداء المعلمين في المدرسة، حيث توجد علاقة قوية بين قدرة المديرين على التأثير على تصرفات المعلمين ومواقفهم وقناعاتهم ومخرجات المدرسة من خلال التنسيق والتنظيم ودعم فرق العمل في التخطيط والتقييم والتحسين في البرامج التعليمية، حيث يؤثر المدير على المناخ المدرسي بزيادة تحصيل الطلبة وزيادة دافعيتهم وزيادة إنجاز المعلمين وارتياحهم من خلال منحهم القوة الدافعة للتطوير عند تنفيذ البرامج التطويرية في المدرسة (Rodriguez and Hovde, 2002).

وظهر أثر البرامج التدريبية على مخرجات العملية التعليمية في سنغافورة التي تأثرت بتغيير مناهجها وفقاً لمتطلبات سوق الاقتصاد العالمي، وتلبية حاجتها من المهن الصناعية، في تغير دور المديرين والمعلمين أيضاً في المدرسة خلال فترة زمنية قصيرة، وتغيير تعاملها مع الطالب كمنتج تعليمي اقتصادي ذو صفة عالمية، أما في استراليا فقد تم ربط مخرجات المدرسة مع النتائج الدولية للامتحانات والذي تطلب إعداداً خاصاً للمديرين والمعلمين والعمل على التطوير المهني للطلبة من خلال هذه البرامج التدريبية (Vidovich, 2004).

ومن أهم القضايا التي أولتها وزارة التربية والتعليم العالي الإهتمام هي تطوير الإدارة المدرسية، وذلك إنطلاقاً من النظر للإدارة المدرسية باعتبارها واحدة من أهم المستويات الإدارية التي تحتل موقعاً حساساً في الإدارة التربوية تؤثر بشكل كبير على النتاجات التربوية.

فهي المسؤولة عن إدارة وقيادة جزء من المؤسسة التربوية التي تتعامل بشكل مباشر مع محور العملية التربوية وغايتها وهو: الطالب ونجاحه أو فشله في إدارة هذه المؤسسة لأنه الفيصل في نجاح أو فشل العملية التربوية برمتها (وزارة التربية والتعليم، 2005).

لذلك فإن وزارة التربية والتعليم العالي تستفيد بشكل كبير من إجراء هذه الدراسة، من حيث تقديم مؤشرات على نوعية التدريب المقدم لمديري المدارس، كما أنها تفيد مديري المدارس في تقييم تأثير التدريب على أنفسهم ومهامهم المدرسية، ويمكن لهذه الدراسة أن تلفت أنظار الجامعات الفلسطينية نحو تدريب مديري المدارس، حيث أنهم الأكثر خبرة ودراية في علم الإدارة التربوية والمدرسية.

مشكلة الدراسة:

إن إجراء دراسات تتعلق بتأثير الدورات التدريبية على أداء المديرين ومهامهم، يؤدي إلى زيادة الإهتمام بفحص علاقة هذه الدورات التدريبية بالعمل الميداني لمدير المدرسة، فيُلاحظ أحياناً شكوى بعض مديري المدارس من قلة استفادتهم من التحاقهم بدورات تدريبية كثيرة، أو تدني توظيف مديري المدارس للدورات التدريبية في المحتوى الإداري المدرسي، فرغم التجديدات التربوية في المجال الإداري المدرسي التي تقوم بها وزارة التربية والتعليم، فلا زال مستوى الإدارة المدرسية غير ملائم، فوزارة التربية والتعليم العالي تقوم بتدريب مديري المدارس على موضوعات متنوعة في الإدارة المدرسية، مثل استخدام الحاسوب في الإدارة المدرسية، وإدارة الصراع، والثقافة التنظيمية، وإدارة الأمور المالية، والقياس والتقويم، ومهام مدير المدرسة كمشرف مقيم، ومع ذلك فإنتاجية مديري المدارس في ظل زخم الدورات التدريبية، لم تحقق توقعات وزارة التربية والتعليم العالي منها (وزارة التربية والتعليم، 2005).

ولقد أجرت وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية وبرعايتها، الالآف من الدورات التدريبية لمديري المدارس ومديراتها، وفي العديد من المجالات والموضوعات، بهدف تحسين نوعية الإدارة المدرسية، والإرتقاء بمستوى المديرين، ليكونوا أكثر قدرة على قيادة المدرسة

وإدارتها، مما يؤدي إلى تحسين أداء الطلبة والمعلمين، ويستحق هذا الكم الكبير من الدورات التدريبية، أن يُجني ثماره، من خلال تميز إداري مدرسي.

لذلك فقد شارك جميع مديري المدارس ومديراتها في الدورات التدريبية التي تقيمها وزارة التربية والتعليم العالي بشكل دوري وعلى مدار السنة الدراسية، ومن هنا برزت الحاجة لدراسة تأثير هذه الدورات التدريبية على الأداء الوظيفي والممارسات الإدارية التي يقوم بها مديرو المدارس، لذلك فإن مشكلة الدراسة تتلخص في السؤال الآتي:

" ما درجة تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين من وجهة نظرهم؟ "

أسئلة الدراسة:

تجيب هذه الدراسة عن السؤالين الآتيين:

1. ما درجة تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين من وجهة نظرهم مع المقياس المُعد لذلك؟
2. هل تختلف درجة تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين من وجهة نظرهم مع المقياس المُعد لذلك، باختلاف متغيرات كل من (الجنس , ومرحلة المدرسة , والمؤهل العلمي, وعدد سنوات الخبرة الإدارية، والمحافظة)؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى:

1- التعرف على درجة تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين من وجهة نظرهم، مع المقياس المُعد لذلك.

2- التعرف على أثر متغيرات كل من:الجنس, ومرحلة المدرسة, والمؤهل العلمي, وعـــدد سنوات الخبرة الإدارية، والمحافظة على درجة تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين من وجهة نظرهم، مع المقياس المُعد لذلك.

3- تقديم أساس نظري وعلمي لوزارة التربية والتعليم بالنســبة لعمليــة تــدريب مــديري المدارس.

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة حسب علم الباحثة في أنها من أولى الدراسات الرائدة في فلسطين, وبالتالي تزود المهتمين في قطاع التعليم حول درجة تأثير الدورات التدريبية على الأداء الوظيفي لمديري المدارس، مما قد يساعد وزارة التربية والتعليم في تعرف مدى استفادة المــديرين مــن الدورات التدريبية قيد الدراسة، وتقرير الاستمرار في تقديم هذا النوع من الدورات التدريبية.

ويتوقع من خلال الإطار النظري والدراسات السابقة وما توصلت إليه الدراسة من نتائج إفادة الباحثين للقيام ببحوث جديدة.

فرضيات الدراسة

حاولت الدراسة فحص الفرضيات الصفرية الآتية:

1. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات مجــالات درجة تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين مــن وجهة نظرهم مع المقياس المُعد لذلك، وفق المستوى المقبول تربوياً (المعيار =3.00).

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α = 0.05) بين متوسطات مجالات درجة تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلســطين مــن وجهة نظرهم مع المقياس المُعد لذلك، تعزى لمتغير الجنس.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات مجالات درجة تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين من وجهة نظرهم مع المقياس المُعد لذلك، تعزى لمتغير مرحلة المدرسة.

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات مجالات درجة تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين من وجهة نظرهم مع المقياس المُعد لذلك، تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات مجالات درجة تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين من وجهة نظرهم مع المقياس المُعد لذلك، تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة الإدارية.

6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات مجالات درجة تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين من وجهة نظرهم مع المقياس المُعد لذلك، تعزى لمتغير موقع المحافظة.

محددات الدراسة:

تقتصر الدراسة على الحدود الآتية:

1- المحدد البشري: مديرو المدارس الحكومية.

2- المحدد المكاني: محافظات الضفة الغربية.

3- المحدد الزماني: تم إجراء الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول 2010-2011، وتُحدد الدورات التدريبية بدءاً من عام 2005 إلى بداية عام 2010.

4- المحدد المنهجي: تتحدد نتائج هذه الدراسة بصدقها وثباتها وعينتها وأداتها.

وحُددت الدورات التدريبية بدورات (المالية المدرسية، والتخطيط الاستراتيجي، والإدارة التنظيمية، المدير مشرف مقيم، الثقافة المدرسية، القياس والتقويم، الإرشـــاد التربـــوي، وإدارة الصراع، أو ما يشابهها من دورات من حيث الأهداف والمحتوى وفقاً للإدارة العامة للإشـــراف والتأهيل التربوي في وزارة التربية والتعليم).

مصطلحات الدراسة:

تتبنى الدراسة التعريفات الآتية:

1. **الدورات التدريبية:** هي الدورات التي تنظمها وزارة التربية والتعليم الفلســطينية، لمــديري المدارس ومديراتها، وهذه الدورات هي الأنشطة والموضوعات التي تُقدم للمديرين المتــدربين في فترات زمنية محددة، ووفق برامج محددة سلفاً، بهدف تنمية وتطوير مهارات المديرين فـــي أداء وظائفهم المدرسية (وزارة التربية والتعليم، 2003، ص 2).

2. الإدارة المدرسية: تعرّف الإدارة المدرسية بأنها "جميع الجهود والنشاطات المنسقة التي يقوم بها فريق العاملين بالمدرسة والذي يتكون من المدير ومساعديه والمعلمين والإداريين والفنيـــين، بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسية وخارجها، وبما يتمشى مع ما يهدف إليه المجتمـــع من تربية أبنائه تربية صحيحة وعلى أسس سليمة (محمد، 2008).

أما **مدير المدرسة** فهو: المسؤول الأول في مدرسته والمشرف على جميـــع شـــؤونها التربويـــة والتعليمية والإدارية والاجتماعية (حسين وأبو الوفا، 2008)، وتعرفه وزارة التربية والتعليم بأنه " المسؤول عن إدارة المدرسة وفق الصلاحيات المخولة له من وزارة التربية والتعلـــيم" (وزارة التربية والتعليم، 2005، ص 10).

3. **المستوى المقبول تربوياً:** وتُحدد قيمته بثلاث درجات من أصل خمسة أي ما يعادل 60%.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

- الإطار النظري
- الدراسات السابقة
- تعقيب على الدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل عرضاً للإطار النظري للمفاهيم الأساسية التي تضمنتها الدراسة، كما يتضمن هذا الفصل دراسات عربية وأجنبية بحثت في موضوع الدراسة.

أولاً: الإطار النظري

إن الغاية الأساسية للتدريب هو تزويد المتدربين بالمعلومات والمهارات والأساليب المتجددة المختلفة، وما يتناسب مع طبيعة أعمالهم. لخلق جهاز تربوي قادر على القيام بالأعمال الموكلة إليه بكفاءة وفعالية (توفيق، 2007).

مفهوم التدريب

على الرغم من اختلاف الكتاب والباحثين حول تعريف مفهوم التدريب، إلا أن هناك اتفاقاعلى أن التدريب يشير إلى التغيير أو التحسين أو التطوير. والتدريب مفهوم مركب من عدة عناصر، فهو يعني التغيير إلى شيء أحسن أو تطوير الفرد في معلوماته وقدراته ومهاراته وأفكاره (حسنين، 2005).

إن وضوح مفهوم التدريب عند كل من مسؤولي التدريب، والمدربين، والمتدربين يساعد في تحديد الأهداف، والمحتوى، والطرق، والتقييم للتدريب, وبهذا يسهل تحديد العملية التدريبية, فإذا فهم على أنه اكتساب معلومات، فإن الهدف من التدريب هنا يكون بتزويد المتدربين بالمعلومات، وعندها يتم تحديد الموضوعات للدورات التدريبية على أساس نظري، ويحدد الأسلوب الذي يخدم الموضوعات النظرية,اذ تكون المحاضرة أقوى شيء، والتقييم يكون على أساس ما حصل عليه المتدرب من معلومات. أما إذا فهم التدريب على أنه تنمية مهارات، ففي هذه الحالة يغلب الطابع العملي التطبيقي، والتقييم يكون على أساس ما حصل عليه المتدرب من مهارات (Alan, Nancy & Martin, 2008)

ويعد التدريب، والذي ينظر إليه كتعديل للسلوك، أحد الأسلوبين للتأكد من أن المؤسسة لديها عاملون بالمهارات المطلوبة، والقدرات التي يحتاجها أداء العمل. والتدريب غير الرسمي (غير المبرمج) هو العملية التي يتم بوساطتها تعديل السلوك بشكل مستمر من خلال التعزيز والثواب، والتي تعد جزءاً من الحياة المؤسسية. أما التدريب الرسمي (المبرمج) والذي يتكون من الجهود المخططة لتغيير السلوك، فهو ما تعارف عليه أغلب المفكرين بالتدريب.

ويرى الفارس (1996) أن لمفهوم التدريب ثلاثة أبعاد وهي:

1- بعد نظري: وهذا البعد يهدف إلى إكساب المتدربين المعرفة والمعلومات والخبرات.

2- بعد سلوكي: ويهدف إلى تطوير اتجاهات المتدربين وإكسابهم أنماطاً سلوكية وإدارية فعالة.

3- بعد عملي: ويهدف إلى تزويد المتدربين بطرق جديدة أكثر فاعلية حيث يترتب على هذه الأبعاد سياسات إدارية مدروسة من وضع الأهداف للتدريب، وتحديد الإدارة التشغيلية وتصميم البرامج وتحديد المقاييس التي تتلاءم مع عملية التقييم للتدريب.

والتدريب غاية ونشاط في حد ذاته، بحيث تكون مهمة إدارة الموارد البشرية مقتصرة على الأنشطة التي تمارسها، وليس على ما تحققه من نتائج، فيكون التركيز على البرامج التدريبية وتنفيذها، والإعداد، والمشاركة في التدريب، وهذا يتطلب وقتاً وجهداً كبيراً من مسؤولي التدريب مما لا يتيح لهم الوقت الكافي في تقييم نتائج الدورات التدريبية، والتأكد أنهم يطبقون ما تعلموه في مراكز عملهم, كما وأن كثيراً من الدورات التدريبية تقام دون احتياج فعلي، بقصد استمرارية عمل الوحدات التدريبية وإقناع الجهات العليا بأنها ذات جدوى حقيقية في عملية التطوير الإداري (توفيق، 2007).

وللإحاطة بمفهوم التدريب، لا بد من التعرض إلى بعض التعاريف التي تناولته من منطلقات متعددة، ومن بين هذه التعاريف تعريف الطعاني(2002: 14) والذي يعرفه على أنه "عملية منظمة مستمرة، محورها الفرد في مجمله، تهدف إلى إحداث تغيرات سلوكية وفنية

وذهنية، لمقابلة احتياجات محددة– حالية أو مستقبلية، يتطلبها الفرد والعمل الذي يؤديه والمنظمة التي يعمل فيها والمجتمع الكبير.

ويُعرّف التدريب بأنه: " تزويد الفرد بالمهارات والخبرات والاتجاهات التي تمكنه من القيام بالمهام الموكلة إليه" (الشاويش، 1996، ص 45).

كما عُرف التدريب على أنه "العملية المنظمة لإكساب أو تطوير معارف أو مهارات أو اتجاهات العاملين بهدف الوصول إلى الأداء المطلوب (عساف، وحمدان،2000، ص 18).

وتتبنى الباحثة تعريف التدريب على أنه: "النشاط المنظم والمبني على أسس علمية والخاص بإكساب أو زيادة وتطوير المهارات والمعارف لدى الأفراد والعاملين وتعميق معرفتهم بأهداف المنظمة وتوجيه سلوكهم باتجاه رفع كفاءتهم في أداء الأعمال المكلفين بها" (الدغيم، 2008، ص 25).

وفي ضوء التعريفات السابقة يتبين أن هناك وجهتي نظر في أهداف التدريب تتلخص، فيما تورده النظريات التالية:

1-النظرية التقليدية في التدريب:

تعد هذه النظرية أساساً من التطور الطبيعي لمبادئ الإدارة التي نادى بها "فريدريك تايلور"، وتهتم هذه النظرية بتزويد الأفراد المتدربين بالمعلومات والمهارات الأساسية التي تساعدهم على تفهم المشكلات التي تواجههم ووضع الحلول المناسبة لها. إلا أن أنصار هذه المدرسة يرون أن عملية تغيير سلوك الأفراد تكاد تكون مستحيلة، وخصوصاً الذين يتمتعون بخبرة طويلة، حيث ينظرون إلى التدريب على أنه مضيعة للوقت، وهؤلاء هم الأشخاص الذين لم يتلقوا تدريباً خلال حياتهم العملية (ياغي، 2003).

ولذلك تتلخص أساليب التدريب في النظرية التقليدية، في ثلاث نقاط وهي:

أ- دراسة وإيجاد أسهل الطرق وأسرعها، مثل دراسة الوقت، وطريقة الأداء لإنجاز العمل أو وحدة العمل التي يؤديها العامل.

ب-إمداد العامل بالمعدات والأدوات الحديثة اللازمة لتمكينه من إنتاج ما هو مطلوب منه في الوقت المحدد وبالسرعة المطلوبة.

ت-تدريب العامل على استعمال هذه المعدات،أو تلك الأدوات، وكيفية أداء العمل بالأساليب المحددة (حجازي، 2010).

1- النظرة السلوكية في التدريب:

تهتم هذه النظرية في عملية الإعداد النفسي والمعنوي للأفراد المتدربين، بحيث يكونوا قادرين على التكيف مع عمليات التغيير في السلوك والاتجاهات، ويرى أنصار هذه المدرسة أن عملية تغيير سلوك واتجاهات الأفراد من أولويات التدريب (Wilson, 2003).ويتم ذلك من خلال استخدام المعرفة باعتبارها أداة من أدوات التغيير.

وعند الحديث عن مفهوم التدريب لا بد من الإشارة إلى أن هناك بعض الخلط بين التعليم والتطوير والتدريب والتعلم، ويوضحها المبيضين وجرادات (2001) كما يلي:

1- التعليم: هو زيادة المعلومات العامة للفرد، والقدرة على التفكير واكتساب المعرفة والمهارة لتطوير عاداته وتقاليده.

2- التطوير: يهتم بتطوير قدرات الفرد، بالقدر الذي يساعده في معالجة المشاكل التي تواجهه ووضع الحلول المناسبة لها.

3- التدريب: هو زيادة كفاءة الفرد وقدراته ومهاراته وتغير اتجاهاته وسلوكه في المنظمة، ويركز التدريب هنا على الفرد لأنه محور العملية التدريبية وليس الموضوع.

4- التعلم: عبارة عن المعارف التي تحدث من التعليم والتدريب، أي يأتي من خلال التعليم والتدريب (المبيضين، وجرادات، 2001).

وقد لخص الصيرفي (2009) حقيقة التدريب بأنه:

1- نشاطاً لنقل المعرفة من أجل تنمية وتطوير نماذج التفكير وأنماط الأفعال لأفراد التنظيم.

2- محاولة لتغيير سلوك الأفراد لتقليص الفجوة بين الأداء الفعلي ومستوى الأداء المرجو.

3- اكتساب الفاعلية في أعمال الأفراد الحالية والمستقبلية.

أهداف التدريب:

يُطلق على الهدف هذا المسمى لأنه يؤدي إلى الوصول لنتائج يراد تحقيقها في فترة زمنية محددة ومواصفات معينة، فالهدف يتم تحديده مسبقاً، وهو بداية أي نشاط إنساني منظم، بحيث يحفز الأفراد ويوجه سلوكهم وطاقاتهم نحو تحقيق هذا الهدف، كما أنه يساعد في وضع المعايير التي تستخدم عند تقييم النتائج أو تقييم أداء الأفراد، مما يسهل من عمل المشرفين، لذلك لا بد من وجود هدف لأي عملية أو نشاط، وأن يتم وضع هذه الأهداف وصياغتها بطريقة تحقق الفاعلية لهذه العملية أو النشاط (أبو النصر، 2009).

والتدريب لمديري المدارس نشاط إنساني مخطط يهدف إلى إحداث تغيرات في المديرين من ناحية المعلومات والمهارات والاتجاهات ومعدلات الأداء وطرق العمل والسلوك، ومن شأن التدريب أن يساعد مدير المدرسة على القيام بعمله على الوجه المطلوب. ولكي يبقى المدير على تواصل مع مستجدات الإدارة المدرسية وما يرتبط بها (Paul, 2001).

إن هدف التدريب هو سد الفجوة بين الأداء الحالي والأداء المتوقع تحقيقه، وهذا يتم عن طريق التعلم في مواقع التدريب. وإكساب الأفراد العاملين (المتدربين) في المعرفة والمهارة والسلوك (Rabemananjara, 2006).

والعملية التدريبية كغيرها من النشاطات والفعاليات الإنسانية يتم تصميمها من أجل تحقيق أهداف مشتركة للفرد، والمنظمة والبيئة الاجتماعية، ومن هذه الأهداف التي يحققها التدريب مجتمعة ما يلي:

1- يؤدي التدريب إلى زيادة كفاءة الأداء لدى المديرين، مما ينعكس على تحسين العملية التربوية (العنزي، 2008).

2- يعمل التدريب على تنمية المعرفة والمعلومات وزيادة المهارات والقدرات لدى المديرين، بما يمكنهم من القيام بواجباتهم الوظيفية بشكل فاعل.

3- يعمل التدريب على التطور الذاتي للمديرين، باكتسابهم الدرجات الوظيفية الأعلى، وحصولهم على الاحترام والتقدير من المعلمين، وشعورهم بالثقة بالنفس.

4- يساعد التدريب الأفراد العاملين على مواكبة التطورات لكل ما هو جديد، بهدف إحاطتهم بالتقنيات الحديثة لتأدية عملهم (Almedia & Santos , 2010).

والأهداف التدريبية هي نتائج مدروسة قبل البدء في العملية التدريبية، وهي التي تحدد الوسائل التي يمكن من خلالها تحقيق التدريب (المبيضين، وجرادات، 2001).

أهمية التدريب:

يتسم العصر الحالي بتسارع التغيرات، والتطورات فيه، وتراكمية المعارف الإنسانية، مما يترتب معه تغيير مستمر، في أنظمة العمل، وأساليبه، مما يستدعي ضرورة إعداد القوى البشرية، وتنميتها، لمواجهة هذه التغيرات، واستيعابها، والتكيف معها، واستثمارها، بالشكل الأمثل للوصول إلى نتائج جيدة. وتبدو أهمية التدريب في كونه يؤدي إلى تحسين الأداء وتأهيل العاملين على مستوياتهم المختلفة، لتولي مسؤوليات أكبر في المستقبل (Vemic, 2007).

وعلى الرغم من التطورات التي حدثت في برامج إعداد الكوادر البشرية وتدريبهم أثناء الخدمة في الدول المتقدمة، إلا أنها في الدول النامية لا زالت تتبع الأساليب التقليدية في هذا المجال، لذلك لم تتمكن من الارتقاء بكفاءة الكوادر البشرية إذ أن الحاجة لاعتماد أساليب حديثة باتت ملحة في تدريب الكوادر البشرية سواء في قطاع التربية والتعليم أم القطاعات الحكومية الأخرى (الأسدي وإبراهيم، 2003).

كما تجد بعض المنظمات في عملية التدريب، استثماراً يؤدي إلى رفع الكفاءة الإنتاجية لها، من خلال إكساب الأفراد قدرات وطرق جديدة للعمل بشكل أفضل من السابق، وهذا ما دفع الولايات المتحدة الأمريكية واليابان إلى تخصيص ما يعادل (1%) من مصروفات الحكومة من أجل تدريب الموظفين (Blandford & squire, 2000).

وتعتقد الباحثة أن التدريب هو الضمان الوحيد لدى المؤسسات لاستمرار تجديد المعلومات لدى العاملين بها، ولصقل مهاراتهم وفق متطلبات العمل الذي يتزايد يوما بعد يوم في ظل التطورات التقنية التي يشهدها العالم.

مراحل العملية التدريبية:

تمر العملية التدريبية في عدة مراحل، وهذه المراحل متصلة مع بعضها البعض، حيث يجب أخذها بعين الاعتبار للوصول إلى عملية تدريب فعالة، وتتكون من خمس مراحل وتبدأ هذه المراحل بتحديد احتياجات التدريب, حيث يقع العبء في تحديد هذه الحاجات على المديرين أو مسؤولي التدريب.

1- مرحلة تحديد احتياجات التدريب:

يُعد التدريب ضروري لجميع الأفراد العاملين في المنشأة وخصوصاً العاملين الجدد بتعريفهم لمهام عملهم، وتحديد مستوى أدائهم. وحاجاتهم للتدريب وفق مهامهم (Switzer, Thomas & Featheringham, 2006)

ويرى توفيق (2007) أن الحاجة للتدريب تكمن عادة بمعاينة الفجوة بين أهداف محددة ووضع قائم، ونتيجة التعرف على الفرق، يكون صاحب القرار قادراً على اختيار النواحي الإشكالية التي تتطلب انتباهاً أو تعديلاً من أجل تصميم وسائل ممكنة لتلبية هذه الحاجات.

أما سبيتان (2007) فيرى أن الحاجة التدريبية – في إطار تنمية القوى البشرية – تعبر عن الفجوة في الأداء الوظيفي بين أداء واقعي وأداء متوقع (مرغوب فيه)، يستطيع التدريب المنظم الهادف أن يعالجها.

وترى الباحثة أن تحديد الاحتياجات التدريبية هي عملية إجرائية محددة ومستمرة تتم باستخدام أساليب عملية لتوليد معلومات عن الاحتياجات المختلفة مع الأفراد والجماعات والمجتمعات ضمن مستويات جغرافية مختلفة ليتم بعد ذلك عملية ترتيبها حسب أولويتها، وتخطيط وتنفيذ البرامج والمشروعات الموجهة لتلبية تلك الاحتياجات.

2-مرحلة الخطة التدريبية:

تهتم هذه المرحلة في العاملين الذين يشملهم التدريب بهدف تطوير كفاءتهم وقدراتهم، بالإضافة إلى الإلمام الكامل بطبيعة العمل الموكل إليهم والبرنامج التدريبي المعد. وحتى يكون البرنامج التدريبي فعالاً يجب أن يفهم المتدرب الأسباب التي أدت إلى تدريبه، وما هي الأهداف التي تنوي الإدارة تحقيقها، حتى تكون النتائج إيجابية إلى كل من الإدارة والعامل. ولنجاح الخطة التدريبية يجب إتباع الخطوات التالية (توفيق، 2007):

1. تحديد العمل.
2. تحديد أهداف التدريب.
3. اختيار المتدربين.
4. تعيين أهداف متخصصة (وليس عامة) للتدريب.
5. إعداد البرنامج التدريبي.
6. اختيار طرق التدريب.
7. مرحلة إعداد العاملين.

3- مرحلة الإشراف على التدريب:

يقع عبء عملية الإشراف على المديرين، لأنهم هم الذين يهتمون بالعاملين والكفاءة الإنتاجية وغيرها. إلا أن بعض المؤسسات يكون فيها قسم خاص بالتدريب (الطائي، 2000).

ويرى الأسدي، وإبراهيم(2003) أن نجاح العمل الجماعي في كل مجالات الحياة، يرتبط بوجود قيادة حكيمة، تشرف على تخطيط العمل وتنسيق جهود العاملين فيه، وتوجهها نحو الأهداف المرسومة. وتزداد صعوبة المسؤولية، الملقاة على كاهل القائد، وخطورتها كلما كان العاملون معه على قدر عال من الثقافة والمعرفة، ويستدعي هذا أن يفوقهم هو في إعداده واستعداده وأن يتصف بصفات شخصية، حتى يكتسب ثقتهم ويمكنه أن يتعامل معهم.

4- مرحلة تقويم التدريب:

إن هدف هذه المرحلة يتمثل التأكد من أن البرنامج التدريبي تم تنفيذه حسب الخطة المرسومة، وحقق الأهداف المراد الوصول إليه ,وتتضمن هذه المرحلة تقويم الأهداف والموارد البشرية والمادية والبيئة الخاصة بالمؤسسات، ويتم تحديد النقاط الهامة في البرنامج التدريبي, لأن البرامج التدريبية التي تتعارض وأهداف المؤسسة تؤدي إلى عدم رضا المتدرب وشعوره بالتناقض مما يؤثر على معنوياته. أما الموارد اللازمة لتحقيق الأهداف فتشمل الموارد المالية والموارد البشرية.

وتتأثر البرامج التدريبية بالبيئة الداخلية والخارجية للمؤسسة. فسياسات التوظيف والمناخ التنظيمي يؤثران على أهداف البرامج التدريبية. أما العوامل الخارجية مثل السياسة العامة والقوانين والأنظمة فهي تؤثر على البرامج التدريبية من حيث تحديد النقاط التي يتوجب التركيز عليها في التدريب، معتمدة في ذلك على عملية تحديد التكاليف المباشرة وغير المباشرة، ونوعية المنتجات والخدمات، وفترات التغيب والتنقل والحوادث، وبعدها يتم اتخاذ القرارات الملائمة لتحديد الاحتياجات التدريبية (الخطيب، 2006).

ويتوجب على الجهات المسؤولة عن التدريب تحديد مهام الوظائف وتجزئتها حتى يسهل تدريسها واستيعابها من قبل الأفراد المتدربين الجدد, إلا أن تقييم تدريب العاملين الحاليين قد تكون أكثر تعقيداً. وفي هذه الحالة فإن الحاجة إلى التدريب تظهر من خلال المشاكل الوظيفية مثل الأداء غير الجيد واستهلاك المزيد من الوقت والجهد والمال. وفي هذه الحالة يتعين على

مسؤولي التدريب تحديد هل يكمن الحل في التدريب أم لا. وفي الغالب يكون الأداء متدنيا بسبب عدم وضوح المقاييس المستخدمة نظراً لعدم وجود حوافز لدى الموظفين (عباس، 2006).

5-مواصلة تعزيز تقوية التدريب:

وتهدف هذه المرحلة إلى تطوير التدريب والاهتمام به من أجل زيادة المهارات والمعرفة والوعي والإدراك عند الأفراد العاملين، فعملية التدريب هي استثماراً يؤدي إلى رفع الكفاءة الإنتاجية لها، من خلال إكساب الأفراد قدرات وطرق جديدة للعمل بشكل أفضل من السابق العزاوي (2006).

وتؤكد الباحثة أن عملية التدريب هي عملية متكاملة رغم سيرها في خطوات، فهي تبدأ بتحديد الحاجات، ولا تنتهي طالما أن هناك متابعة لنتائج التدريب وآثاره، التي تفرز وجود حاجات جديدة، يتطلب التدرب عليها.

أنواع التدريب:

إن التعليم والتدريب عمليتان متكاملتان، فالمؤهل العلمي لا يعد كافياً للفرد لشغل الوظائف الإدارية، لكنه مؤشر على اكتساب قدر من المعرفة تمكنه من القدرة على القيام بمهام الوظيفة، والتدريب عملية مستمرة تبدأ مع حياة الموظف منذ بدء الحياة الوظيفية وحتى نهايتها (Hundley, 2003).

ويتخذ التدريب صوراً وأنواعاً مختلفة، تتشابه في الأسلوب والهدف حسب المواقف التدريبية، ويمكن تصنيف البرامج التدريبية كما يلي:

أولاً: من حيث عدد الأفراد المتدربين:

وينقسم إلى: تدريب فردي وتدريب جماعي:

أ- التدريب الفردي:

هو تدريب كل موظف على حدة على العمل الذي سوف يقوم به، أو العمل الذي يقوم به حالياً، من أجل تحسين أدائه، وقد يقوم الفرد بتدريب نفسه عن طريق توجيه من الزملاء في العمل أو أخصائي التدريب، وتتنوع أساليب التدريب الفردية، مثل: المشاهدة، والتجريب، والمراسلة، ويتميز التدريب الفردي بأن الفرد المتدرب يلقى الاهتمام من المدرب، وباستطاعته أن يعبر عن رأيه ومدى استفادته من التدريب، ويراعي الفروق الفردية. إلا أنه يؤخذ على التدريب الفردي بعض المساوئ مثل: ارتفاع كلفة التدريب ويتطلب مدربين على درجة عالية من الكفاءة بالإضافة إلى أنه يستغرق وقتاً طويلاً (Fortin, 2005).

ب- التدريب الجماعي:

أي تدريب مجموعة من الأفراد في وقت واحد ومدرب واحد، ويمكن أن يتم التدريب الجماعي في بيئة العمل، وفي موقع العمل، أو خارج بيئة العمل، إلا أنه يحتاج إلى استعدادات جيدة من حيث التخطيط والتنظيم والمتابعة، ويتميز التدريب الجماعي بقلة التكاليف نسبياً ويساعد على تبادل الخبرات (Heymann, 2010).

ثانياً: من حيث الزمن:

ويأخذ النوع هذا نمطين من أنواع التدريب، وهما التدريب قبل الخدمة، ثم التدريب أثناء الخدمة.

أ- التدريب قبل الخدمة (التعيين)

يتضمن هذا النوع من التدريب جميع الدورات التدريبية التي حضرها الفرد قبل استلامه العمل، والهدف هو تهيئته لظروف العمل التي ستوكل إليه عند التحاقه بوظيفته. ولهذا النوع من التدريب أشكال مختلفة مثل تدريب المعلمين، أو تدريب الأخصائيين في معاهد الخدمة الاجتماعية ونظام التلمذة الصناعية (موسي، 2006).

وهناك ثلاثة اتجاهات في أنظمة الخدمة المدنية فيما يتعلق بموضوع التدريب الذي يعطي قبل مباشرة العمل وهي:

الاتجاه الأول: يمثله نظام الخدمة الإنجليزي، والذي يأخذ بمبدأ قيام الجامعات والمعاهد ببناء برامج دراسية تدريبية داخل برامجها العملية الدراسية.

الاتجاه الثاني: يمثله نظام الخدمة الأمريكية، والذي يرى عدم كفاية المقدرة الدراسية إلى الفرد الدارس، لذلك يتوجب إعطاءه بعض البرامج لإعداده مسبقاً للخدمة.

الاتجاه الثالث: يمثله نظام الخدمة الفرنسي، ويهدف إلى إعداد كادر إداري من خلال برامج المدرسة الوطنية للإدارة (هلال، 2004).

ب- التدريب أثناء الخدمة

يكون التدريب في موقع العمل، حيث يتلقى الموظف الجديد التعليمات والتوجيهات التي تفسر له طريق العمل من قبل رئيسه، حيث يقوم الأخير بالرد على استفساراته. إلا أن نجاح هذا الأسلوب يتوقف على المدرب ومدى تعاونه مع المتدرب، لأنه هناك بعض المدربين يحجبون المعلومات حتى يبقوا متميزين (Molina, 2003).

ومن مميزات التدريب أثناء الخدمة، هو أن البيئة التي يمارس فيها الفرد تدريبه هي نفس بيئة العمل اليومي، حيث يستخدم نفس الأجهزة والأدوات والوثائق والمواد التي يتوجب عليه استخدامها بعد التدريب، وينظر للمتدرب أنه كعامل منتج جزئياً اعتباراً من تدريبية. والمسؤول عن التدريب هو نفس الشخص المسؤول عنه في العمل، والمواقف تكون فعلية بالإضافة إلى السرعة في التدريب وتحقيق نتائج جيدة (عابد، 2008).

ويشتمل ذلك على التدريب في مكان العمل، والتدريب خارج مكان العمل، ويتخذ هذا النوع من التدريب شكلين رئيسيين:

1- التدريب في مكان العمل (الداخلي)

التدريب في مكان العمل، هو الاستخدام الشائع عند معظم التنظيمات، بحيث يتم تـــدريب الأفراد في مواقع عملهم، والمشرفون عليهم من زملائهم من أصحاب الخبـــرة، أو المســـؤولين عنهم مباشرة. ومن الأساليب الشائعة في التدريب أثناء العمل، هو أســـلوب تنقـــل الفـــرد بـــين الأعمال المختلفة، وهذا يزيد من معرفة الفرد بأنشطة التنظيم (آل بشر، 2003).

والتدريب داخل المنظمة يكون مطلوباً عندما يوجد بعض الموظفين بحاجة إلى تـــدريب على الأعمال التي يؤدونها، ويلخص حسنين (2005) الحاجة إلى هذا النوع من التـــدريب مـــن خلال الآتي:

1- نقص في كادر الموظفين المدربين.

2- إدخال وسائل وطرق حديثة على العمل.

3- نقل بعض الموظفين إلى وظائف أخرى.

4- نقص في القوى العاملة.

ومن الأمور الواجب مراعاتها في التدريب، هو ضرورة وجود تعاون بين القائمين على عملية التدريب، ومسؤولي الأقسام، وتحديد الموضوعات التي سيتم طرحها على المتدربين مـــن قبل المدربين.

ويتميز التدريب الداخلي بأنه مبني على خطط من الإدارة وتحت رقابتها، وبهذا تكـــون جزءاً من خطة تنمية الإدارة العامة، ولكن يعاب على التدريب الداخلي انحصـــاره فـــي محـــيط المنظمة، وفي حدود وتجارب العاملين في المنظمة فقط، بذلك يكون التوصل إلى خبرات وأفكار جديدة عملية صعبة (يزبك، 2009).

2-التدريب خارج موقع العمل (المنظمة)

يعتمد هذا النوع من التدريب على المشاركة في البرامج التدريبية التي تنظمها جهات متخصصة خارج المنظمة، مثل الجامعات ومعاهد التدريب. ويتميز هذا التدريب بإتاحة الفرصة للمتدربين بأن يلتقوا بأفراد من جهات مختلفة حيث يتم تبادل الخبرات، وكذلك يمكن تدريب عدد كبير من الأفراد في برنامج تدريبي واحد، وتوفر ظروف ملائمة للتدريب لا توجد في المؤسسات (فالوقي، 2001).

ويعاب على هذا النوع من التدريب انعدام أو ضعف رقابة المنظمة عليه، وربما تكاد تكون معدومة، وبالتالي فإنه يصعب تقييم نتائج التدريب، ويكون اعتماد المنظمة في التقييم على التقارير التي يعدها المتدربون، وهذا لا يخلو من عدم الدقة (Griffith, 2002).

وتصميم البرنامج التدريبي قد يكون على أساس التدريب في مكان العمل أو خارج موقع العمل، ولكل أسلوب ميزاته وعيوبه، وفي أغلب الحالات يتم الجمع بين الأسلوبين للحصول على أفضل النتائج. وبالنسبة للتدريب خارج العمل فلدى المؤسسة طائفة متنوعة من الوسائل تستطيع الاختيار من بينها، مثل دراسة الحالة،و المحاكاة, والمحاضرات، والمناقشات ,ولعب الأدوار, والتلقين المبرمج, والوسائل المساعدة في التدريب مثل المواد السمعية والبصرية (Claire, 2004).

ثالثاً: من حيث الهدف

إذ أن هدف التدريب هو تزويد الأفراد العاملين بالمعلومات والأساليب الجديدة عن طبيعة أعمالهم وتغيير سلوكهم، لأن كفاءة المنظمة وقدرتها تقاس بكفاءة الأفراد العاملين بها، بالإضافة إلى الدور الذي يلعبه تحديد الأهداف في تحديد واختيار الأساليب التدريبية الملائمة. وينقسم التدريب من حيث الهدف إلى التدريب لتجديد المعلومات، والتدريب لاكتساب المهارات، والتدريب لتقويم الاتجاهات، والتدريب للترقية، وأورد دوكرتي (Dougherty, 2003) عرضا على عناصر التدريب من حيث الهدف كما يلي:

أ- التدريب لتجديد المعلومات:

ويهدف إلى تزويد المتدربين ببعض المعلومات الجديدة التي تتعلــق بطبيعــة أعمــالهم ومساعدة وتدعيم ما لديهم من معلومات تسهم في رفع كفاءة الموظف المتدرب.

ب- التدريب على المهارات:

والغرض منه تزويد المتدربين بالمهارات والأساليب الإدارية الحديثة، والتي تسهم فــي زيادة فعاليتهم وتحسين مستوى أدائهم الوظيفي.

ج- تدريب الاتجاهات:

ويهدف إلى تغيير وجهات النظر والاتجاهات التي يتبعها المديرون فــي أداء أعمــالهم، وزيادة قدراتهم على التخطيط والاتصال واتخاذ القرارات، وهذا يتطلب الإلمام بالمبادئ السلوكية التالية وأهمها:

1- توفير الرغبة عند المتدربين وتعريفهم بأهمية التدريب وربطه بالحوافز.

2- ارتباط تغير السلوك بتغير العوامل التي أدت إلى هذا السلوك.

3- مراعاة العوامل التي تسهم في فعالية التدريب، مثل ارتباط المادة التدريبية بواقع العمل، وأن تكون المادة بمثابة حلول لمشكلات يواجهها المديرون.

د- التدريب للترقية:

يهدف إلى إطلاع الموظف على المعلومات والمعارف والأساليب التي تتفق مع مهماتــه الوظيفية الجديدة التي سوف يُرقى إليها.

المبادئ الأساسية في التدريب:

نتيجة لاهتمام الكتّاب والباحثين بموضوع التدريب والمشاكل التي تعترضه، فقد ظهرت بعض القواعد أو الاعتبارات التي يجب أخذها في الحسبان في العملية التدريبية وهي:

1- الفروق الفردية:

تظهر أهمية الفروق الفردية بين الأفراد المتدربين، من حيث سرعة التعلم عند بعض المتدربين، وتقبلهم لأنواع معينة من التدريب، لذا يتوجب من القائمين على التدريب دراسة خلفيات المتدربين وميولهم وقدراتهم التعليمية, وبالتالي أصبح لا بد وأن يتناسب التدريب مع الحاجات الفردية للمتدربين، بحيث يتوجب على المشرف معرفة ما يستطيع الفرد القيام به من العمل، وعندما تظهر له جوانب النقص عند المتدرب يستطيع أن يصمم البرنامج التدريبي ليساعده على سد جوانب النقص، وعلى مسؤول التدريب أن يأخذ في اعتباره أن يكون التدريب ملائماً للشخص، وليس الشخص ملائم للتدريب (عبد الفتاح، 2001).

2-علاقة التدريب بتحليل الوظائف:

تحليل الوظائف عبارة عن جمع معلومات عن كل وظيفة بغرض التعرف على الوصف الوظيفي ومواصفات الوظيفة، لتحديد إدارة التدريب، وتوجيه التدريب لسد الفجوة عندما يكون المؤهل دون المستوى الوظيفي (الطعاني، 2002).

3- الدافعية:

تهدف الدافعية إلى تشجيع العاملين على الاشتراك في البرامج التدريبية، لتطوير أنفسهم واكتساب خبرات جديدة تسهم في رفع مستوى أداءهم ومستوى أداء المؤسسة أو (المنظمة) التي ينتمون إليها. وللحوافز دور واضح في خلق الرغبة عند المتدربين باستيعاب البرنامج التدريبي. ومن هذه الحوافز الترقية، أو زيادة الراتب، أو منح الشهادات عند اجتياز الدورة بنجاح، وأكد

خطاب (2004) على ضرورة توفر الرغبة الأكيدة والاستعداد التام للتعلم عند الأفراد قبل قبولهم في البرنامج التدريبي.

4- المشاركة الفعالة:

تركز أغلب البرامج التدريبية على المشاركة وتشجيع المتدربين على المناقشة وإبداء وجهات نظرهم في الموضوعات المطروحة للنقاش لأنها تزيد من دافعيتهم للتدريب، ويرى الهيتي (1999) أن من شروط المشاركة الفعالة في:

1. توافر الخبرة والمعرفة لدى المدربين.

2. رغبة المتدربين في المشاركة.

3. أن لا يضع المتدرب تحت ضغط السرعة وضيق الوقت.

4. ثقة القائد بجدوى المشاركة.

5. مهارة المدرب في استخدام أساليب المشاركة، مثل مهارة تشخيص المواقف، وتحديد مستوى المشاركة المناسب، وكيفية الحصول على مشاركة فعالة.

6. مهارة المدرب على إدارة النقاش، مثل تشجيع الأفراد على إبداء رأيهم بحرية، دفع المناقشة في الاتجاه المثمر، التوفيق بين الآراء المتعارضة.

5- اختيار المتدربين:

التدريب ضروري بالنسبة لجميع أفراد التنظيم، لذا يجب أن تتم عملية اختيار المتدربين بعناية، ودقة، وأن يتم تحديد مستوى الخبرة السابقة التي يتمتع بها هؤلاء المتدربين قبل تلقيهم معلومات جديدة ربما قد تكون موجودة لديهم أصلا، وعملية الاختيار هي بمثابة دافع ومشجع للمتدربين والتأكد من توفر الرغبة عندهم للتدريب والإيمان بأنه يفي بحاجاتهم ويحقق نجاحهم (الخطيب، 2006).

6- متابعة المتدرب بعد التدريب:

تهدف متابعة المتدرب بعد التدريب إلى معرفة مدى تأثره بالبرنامج التدريبي، عن طريق جمع المعلومات ومقارنتها بالمعلومات السابقة وهذا يخدم البرامج التدريبية اللاحقة (Halloran, 2010)

7- اختيار المدربين وتدريبهم:

يعتمد نجاح البرامج التدريبية على المدربين أنفسهم، لذلك يجب أن يكونوا مؤهلين وقادرين على التخطيط للبرامج التدريبية وتنفيذها ومتابعتها. ونظراً للدور الذي يلعبه المدربون يجب عقد دورات من أجل تحديث معلوماتهم (أبو النصر، 2009).

8- أساليب التدريب:

على الرغم من تعدد أساليب التدريب، إلا أنها ليست بديلة لبعضها البعض، بل لكل منها المجال والاستخدام الخاص الذي يمكن أن يحقق فيه أفضل النتائج. ويمكن استخدام أكثر من أسلوب، على أن يتم الاختيار على أساس نوع التدريب ونوع المتدربين والهدف من التدريب (حسنين، 2005).

9- مبادئ التعلم:

عند التدريب يجب مراعاة مبادئ التعلم، بحيث تكون ملائمة للبرامج التدريبية، مثل جلب الانتباه وأن يبدأ من السهل إلى الصعب والتكرار عندما يتطلب ذلك (الهيتي، 1999).

وتؤكد الباحثة أهمية هذه المبادئ في تدريب المديرين، لما لها من أثر في نجاح التدريب وقيام المديرين بتطبيق ما يتدربون عليه، فمديرو المدارس هم متعلمون، وينبغي الاهتمام بهم كمتعلمين أثناء تدريبهم، ومن المعروف تأثر المتعلمين أو المديرين المتدربين بالأسلوب التي يُقدم بها التدريب، مما يزيد من دافعيتهم، ويحثهم على المشاركة والانخراط في التدريب أو قد يؤدي بهم إلى الإحجام وعدم الاهتمام بالتدريب أو ما يتضمنه.

ولكي يتم التأكد من نجاح التدريب وقيام المديرين بتطبيق محتويات التدريب، فإن المتابعة تصبح أساساً مهماً من أساسات التدريب، للتعرف على تطور أداء المديرين عما كان عليه قبل التدريب.

أساليب التدريب:

الأسلوب التدريبي هو الطريقة التي تستخدم لنقل المادة التدريبية من المدرب إلى المتدربين، بهدف تزويدهم بالمهارات والخبرات الجديدة والدافعية، ومن هذه الأساليب ما يختص بالتدريب الفردي، ومنها بالتدريب الجماعي (حجازي، 2010).

ولا بد من الإشارة إلى أنه لا يوجد أسلوب مثالي للتدريب يصلح استخدامه في جميع مجالات التدريب، أو أنها بديلة لبعضها البعض، بل لكل منها مجاله الخاص، وتختلف أساليب التدريب باختلاف الظروف والمواقف القائمة. فاختلاف المستوى الوظيفي للمتدربين يحتم اختلاف أساليب التدريب في كل مستوى. والأسلوب التدريبي ما هو إلا الطريقة التي تستخدم في موقف تدريبي يتم فيه تزويد المتدربين بالمعلومات، والمهارات، والاتجاهات، لتحقيق أهداف البرنامج التدريبي (الخليفات، 2010).

إلا أن هناك أساليب متعددة في التدريب، وبعض هذه الأساليب التدريبية بسيط ولا يحتاج إلى جهد، وبعضها يحتاج إلى جهد كبير من قبل المدرب، والبعض منها لا يشرك المتدرب والبعض لا يتطلب إشراك المدرب بشكل رئيس، وبعضها يركز على المعلومات، والبعض من الأساليب الحديثة التي يكون تركيزها على المتدرب من أجل تغيير اتجاهاته وسلوكه وقيمه.

ومن النماذج المقبولة في تصنيف أساليب التدريب الأسلوب الذي يهتم بالمدرب أو المتدرب وهي:

1. أساليب تدريبية تركز على المدرب مثل المحاضرة والنقاش.
2. أساليب تدريبية تركز على المتدرب مثل تدريب على الحساسية.

3. أساليب تدريب تهتم بالمدرب والمتدرب مثل، أسلوب الحالة، المباريات الإدارية، تمثيل الأدوار.

إلا أن أبرز هذه الأساليب وأكثرها شيوعاً المحاضرة والنقاش، وعلى مخطط البرنامج التدريبي، أن يختار الأسلوب الذي يحقق أو يتلاءم مع أهداف البرنامج، وذلك من خلال التوفيق بين خصائص الأسلوب ونوعية المتدربين, ومن أهم هذه الأساليب، أسلوب المحاضرة،و أسلوب المناقشة، وأسلوب المؤتمرات والندوات، وأسلوب سلة القرارات،و أسلوب العصف الذهني،و أسلوب دراسة الحالة،و أسلوب تدريب الحساسية،و أسلوب التعليم المبرمج. أسلوب تمثيل الأدوار (Hamzah, 2009).

ويمكن توضيح هذه الأساليب وفق الآتي:

1- أسلوب المحاضرة:

تعد المحاضرة من أبرز أساليب التدريب والتعليم، وأكثرها شيوعاً واستخداماً، وتعتمد على الدور الذي يلعبه المدرب، بحيث هو الذي يقوم بإعداد المادة التدريبية، وكذلك بإلقائها على المتدربين، وهو الذي يتحكم في سير المحاضرة، ودور المتدربين يقتصر على الاستماع وتدوين الملاحظات.

إن هدف المحاضرة الرئيس هو الإعلام، حيث يكون لدى المدرب معلومات يرغب بإيصالها إلى المتدربين بواسطة الاتصال الشفهي، وعادة ما تتعلق هذه المعلومات بمواضيع معينة، بحاجة إلى الشرح والتفصيل عنها، مثل إعطاء نظرة عن موضوع جديد في المنظمة، أو تفسير بعض اللوائح والقوانين.

تستخدم المحاضرة في كثير من برامج التدريب، وذلك لسهولتها، وصلاحيتها في إيصال المعلومات إلى عدد كبير من المتدربين وبشكل سريع، وبكلفة منخفضة مقارنة بأساليب التدريب الأخرى.

ولا يخلو أسلوب المحاضرة من بعض العيوب وأهمها أن العبء الأكبر فيها يكون على المحاضر، ولا تصلح إلى كل أنواع التدريب، كما وأنها لا تفيد كثيراً في صقل المهارات، أو تغيير السلوك والاتجاهات، ولا تأخذ بالفروق الفردية بين المتدربين وهي عملية اتصال من جانب واحد.

ولنجاح أسلوب المحاضرة يتوجب على المدرب مراعاة بعض الأمور ومنها، كأن يخطط لمحاضرته، ويحدد الهدف من موضوع محاضرته، بالإضافة إلى معرفة طبيعة المتدربين واتجاهاتهم ومستوياتهم، ووضع إطار للمحاضرة من مقدمة وصلب الموضوع وخاتمته، واستخدام الوسائل الإيضاحية (Danziger & Dunkle, 2005).

ويتوقف نجاح أسلوب المحاضرة في تطوير مهارات ومعارف وخبرات المتدربين على درجة كفاءة المدرب – المحاضر– في طرح المادة التدريبية.

وعلى الرغم من كل العيوب التي ذكرت, فإن المحاضرة هي الأسلوب الأكثر استخداماً في مجالات التدريب، وربما يعود ذلك إلى سهولتها وقلة تكاليفها مقارنة بالأساليب الأخرى.

2- المناقشة:

إن أسلوب المناقشة، هو عبارة عن اشتراك عدد من المتدربين في تبادل المعلومات والآراء حول كل مشكلة تعرض عليهم، من أجل إعطاء الحل الملائم استناداً إلى معلوماتهم في الإدارة والعلوم الأخرى، وهذا يعتبر تدريب على تطبيق المعلومات الإدارية في المواقف الفعلية, والتدريب على التحليل والتفكير في أسباب المشكلة أكثر من الوصول إلى حل.

ويتميز أسلوب المناقشة في مشاركة جميع المتدربين في عملية النقاش، وتوفير التغذية الراجعة التي تساعد في توجيه عملية النقاش، ولا يخلو هذا الأسلوب من بعض العيوب, والتي من أهمها عدم ملائمتها لأعداد كبيرة من المتدربين، وتفاوت الخبرات بين المتدربين يؤثر على عملية النقاش، بالإضافة إلى ما يتطلبه هذا الأسلوب من جهد في الإعداد والتحضير والقيادة والمهارة في إدارة وتوجيه النقاش (عساف، وحمدان، 2000).

وهناك بعض الأمور التي يجب مراعاتها من قبل المتدربين، وهي فهم أصول المناقشة ,واحترام آراء ووجهات نظر المشتركين في المناقشة، بالإضافة إلى استخدام المعايير المفهومة والابتعاد عن التكلف في الحديث.

3- المؤتمرات والندوات:

المؤتمر أو الندوة،هو لقاء يضم عدد من المهتمين في موضوع المؤتمر أو الندوة المطروح للبحث، ويتم اختيار موضع البحث بناء على توصيات مؤتمرات أو ندوات سابقة، وميزة المؤتمر أو الندوة أن كل متحدث ينقل وجهة نظره كما في المحاضرة. ويستغرق المؤتمر أو الندوة أيام تتراوح ما بين ثلاثة أو أربعة أيام أو مدة أسبوع على الأكثر. وتساعد المؤتمرات أو الندوات على تعديل كثير من مفاهيم الحاضرين وتغير وجهات نظرهم وتزويدهم بالمعرفة، وإضفاء الجو الذي يوفره المؤتمر أو الندوة بعيداً عن مشكلات العمل اليومية (المعمري، 2007).

4- سلة القرارات:

سلة القرارات من أساليب التدريب الواقعية، والتي تتمثل بوجود مجموعة من الخطابات والمكالمات الهاتفية والمذكرات والتقارير على مكتب المتدرب لإيجاد حلول مناسبة.

ويستخدم هذا الأسلوب في تحليل قدرات المتدربين ومعرفة نقاط الضعف عندهم، ومن ثم التخطيط إلى برنامج التدريب المناسب (المسعودي، 2007).

ويصلح أسلوب سلة القرارات في الحالات التي يراد منها التدريب على ممارسة القرارات، وقدراتهم على التحليل، وتعويدهم على المرونة والواقعية بالتفكير، والاندماج في المواقف التدريبية، وكل هذا يؤدي إلى الاختيار الأفضل عند اختيار القرار.

ومن مزايا هذا الأسلوب هو أنه يتسم بالواقعية لأن المتدرب يبني تصرفاته على غرار ما في سلته من أوراق، ويساعد على تنمية وتطوير قدرات ومهارات المتدرب الإدارية في

القدرة على اتخاذ القرارات وحل المشكلات ويعطي المتدرب فكرة عن الأمور المشـــتركة بـــين الإداريين في التنظيم. أما العيوب فهي ما يتطلبه إعداد محتوى السلة من وقت وجهد وتكـــاليف ومهارة عالية من قبل معدي هذا المحتوى (سلطان، 2005).

5 – دراسة الحالة:

تركز هذه الحالة على اشتراك المتدربين في العملية التدريبية، إذ يعرض على المتدربين معلومات مفصلة لمواقف معينة، وبطلب إليهم تحليلها وتحديد المشكلة التي يعاني منها، ومن ثـــم اقتراح الحلول التي ترى مناسبة.

والهدف الأساسي من دراسة الحالة هو تدريب الأفراد على التحليل والتفكير في أســـباب المشكلة، من جميع جوانبها المختلفة ووضع الحلول البديلة. وتتميز دراسة الحالة بأنهـــا تـــوفر المشاركة لجميع المتدربين في العملية التدريبية، أما العيوب التي تؤخذ عليها، فتتمثـــل بأنهـــا لا تصلح إلا للمجموعات الصغيرة، وهي من أكثر الوسائل استنزافاً للوقت.

إن دراسة الحالة تعد من أكثر الطرق فعالية في مجال اتخاذ القرارات والحلول المناسبة، وساعد على استخدامها انتشار معاهد الإدارة العامة، والتي تساعد في تقـــديم وتـــوفير الوســـائل والمراجع المكتوبة التي يتم توزيعها على المتدربين (مؤمن، ووليد، وجودة وكريشان، 1997).

6– أسلوب تدريب الحساسية:

تدريب الحساسية من الأساليب الحديثة، وهو عبارة عن تفاعل مجموعة صـــغيرة مـــن المتدربين، دون أن يحدد لها جدول أعمال أو مدير أو هدف محدد، وذلك بهدف تغيير الســـلوك، ويستخدم هذا الأسلوب في تنمية مهارات المتدربين، ويساعدهم على فهم ذاتهم وفهم الآخـــرين، مما يساعدهم في تغيير اتجاهاتهم وسلوكهم (Ajlouni, Athamneh & Jaradat, 2010)

ويهدف هذا النوع من الأساليب إلى تعريف الفرد بتأثير تصرفاته على الآخرين، بغرض إتاحة الفرصة له بتغيير تصرفاته إذا كان لها تأثير سيئ على الآخرين. ويمتاز هذا الأسلوب في

زيادة قدرة المتدرب على فهم سلوكه واتجاهاته على الآخرين، ومدى تأثير سلوكه بسلوكهم، وقدرته على تقييم زملائه، وكل هذا يؤدي إلى الاقتناع بالتغيير. إلا أنه يؤخذ على هذا الأسلوب صعوبة التقييم وعدم تقبل البعض من المتدربين إلى النقد الشخصي. ويستخدم هذا النوع من الأساليب في التدريب على العلاقات العامة والإشراف (توفيق، 2007).

7- أسلوب التعليم المبرمج:

التعليم المبرمج هو أحد أساليب التعليم والتدريب الذاتي، والذي يكتسب المتدرب فيه المعارف والمهارات عن طريق سلسلة من الخطوات التي تم ترتيبها بطريقة جيدة، واختبارها مسبقاً, بحيث يحصل المتدرب على الإجابات الصحيحة قبل أن ينتقل إلى الخطوة التالية، وبهذا تتوافر لديه معلومات مرتدة فورية تساعده على تصحيح أخطائه. ويمتاز أسلوب التعليم المبرمج بملاءمته للسرعة التي يستطيع المتدرب أن يتعلم بها، وتوفير الوقت، وطول الفترة التي يحتفظ بها المتدرب بالبرامج لديه. ويعاب على هذا الأسلوب بأنه محدود الفائدة، حيث يقتصر على نقل المعلومات ولا يصلح لتنمية المهارات أو تعديل السلوك، وبالتالي فإن استخداماته في مجال الإدارة قليلة (سلطان، 2005).

8- أسلوب تمثيل الأدوار:

يقصد بتمثيل الأدوار بقيام المتدرب بتمثيل شخصية في موقف واقعي أو افتراضي، ويعطي آراءه واتجاهاته حول موضوع النقاش بالطريقة التي يمكن أن يتبعها، كما لو كان يعيشه فعلا، وبدون إعداد مسبق لما يجب أن يقوم به المشارك.

ويستخدم هذا الأسلوب في التدريب على العلاقات الإنسانية والقيادة والإشراف، إلى كافة المستويات التي تعمل في التنظيم. ومن مزايا هذا الأسلوب أنه يقلل من القيود المفروضة على المتدربين، والتي تؤدي إلى اكتشاف طرق جديدة للتصرف، ويزيد من عملية التعليم الذاتي وينمي المهارات الإنسانية. أما عيوب أسلوب تمثيل الأدوار فإنها تأخذ وقتاً طويلاً في إعداد المتدربين، كما أنها تفترض توافر القدرات التمثيلية والاستعداد للأداء من قبل المشاركين. ويعد

لعب الأدوار أداة لإجبار المتدرب على افتراض مواقف مختلفة، ويستخدم هذا الأسلوب في تغيير التوجهات لدى الفرد وكذلك يساعد في تطوير المهارات بين الأفراد واستخدمته البحرية الأمريكية لتخفيف مستوى التوتر العرقي بين الجنود من أجل رفع الروح المعنوية وتقليل التهرب من الخدمة في البحرية (توفيق، 2007).

9- العصف الذهني:

تقوم فكرة العصف الذهني على تشجيع المشاركين في البرنامج التدريبي على توليد أكبر كمّ من الأفكار خلال فترة زمنية قليلة، وهو يهدف إلى تفعيل دور المشاركين، وهو عبارة عن جلسات نقاش بين مجموعة من المدربين، يدور محورها حول مشكلة صعبة ومحددة، بهدف التوصل إلى ابتكار وخلق أفكار جديدة تساعد على إيجاد الحلول المناسبة للمشكلة موضع النقاش (حسنين، 2005).

وترى الباحثة أن تنوع أساليب التدريب يعطي خيارات أكبر للمدربين وللمتدربين في انتقاء الوسيلة الأفضل للتعلم، وللتدريب، ويمكنهم هذا من استفادة أكبر من محتوى التدريب ومهاراته، كما يزودهم بمادة غنية في أساليب التعليم والتعلم.

فاعلية التدريب:

لم تعد المعرفة في العملية التربوية هدفاً في حد ذاتها وخاصة بعد تقديم المدرسة السلوكية وبروز نظرية الكفايات التي تركز على إنجاز العمل بما يمتلك الفرد من معارف ومهارات واتجاهات، وهذا يقرب الثقة بين التعليم وبين التدريب، ولا بد أن يرتبط التدريب بإستراتيجية الإدارة حتى يكون التدريب فعالاً (Olof, 2004).

ومن المهم الأخذ بعين الاعتبار بأن عملية عقد البرامج التدريبية، تلاؤمها مع واقع بيئات العمل، وعن متطلبات وحاجات الوظائف الحالية للعاملين، فعدد المشتركين في البرامج التدريبية وطول فترة التدريب والوسائل التدريبية الحديثة ليس هو الدلالة الوحيدة على فاعلية هذه البرامج (Bonni, 2003)، وإنما يجب أن يتم تصميم هذه البرامج والإعداد لها بطريقة تربطها مع بيئة

عمل المشتركين في هذه البرامج، وبشكل يساعد على تلبية الاحتياجات التي تتطلبها الوظـــائف، بما يخدم العملية الإنتاجية في المنظمات، ويزيد من رضا الجمهور المتعامل معها، وكذلك شعور الأفراد المشتركين في هذه البرامج، بأنهم حصلوا على معلومـــات ومهـــارات جديـــدة، ســـوف تساعدهم على ترجمتها في أعمالهم ووظائفهم التي يعملون فيها، فعندما يتحقق هذا الانسجام مـــا بين البرامج التدريبية وبيئة عمل المشتركين في هذه البرامج تصبح أكثر فاعلية وتحقق الأهداف التي نسعى إلى تحقيقهـــا مـــن خـــلال التـــدريب. (Kathleen, Peterson, Gaul & Dinh, 2000).

وهناك جملة من العناصر التي إن توفرت سوف تساعد على زيادة فاعلية التدريب، ومن هذه العناصر ما يلي:

1. ربط التدريب بالشعور بالرضا لدى العاملين، وارتفاع الروح المعنوية لهم، وتوفير الرغبـــة لديهم بالنمو، وذلك بإشراكهم بالعملية التدريبية(من تشخيص،و تصميم،و تحليل، وابتكـــار الحلول للمشاكل).

2. تحديد تكاليف التدريب بناء على النتائج المتوقعة، بحيث يتم إتخاذ القرار بعد التحليل العلمـــي بالمفاضلة بين البديلين (التعيين أو التدريب)، وكذلك الأخذ بعين الاعتبار الحصـــول علـــى الكفاءة الأحسن عند المفاضلة بين البديلين.

3. تحديد أهداف وموضوعات التدريب بطريقة علمية مدروسة، بحيث تـــرتبط هـــذه الأهـــداف بالحاجات التدريبية للمتدربين، وأن تؤدي موضوعات البرنامج التدريبي إلى الأهداف المراد تحقيقها من خلال تناولها لمجالات المعرفة والمهارات والسلوك.

4. التدريب عملية مستمرة وشاملة، وذلك لكون المنظمات في حالة حركة مستمرة، فالأهـــداف والأساليب والتقنيات وطرق الإنتاج وبيئة المنظمة هي متجددة وغير مستقرة، وتتطور مـــن حين إلى آخر، لذا لا بد من العمل على مواكبة هذه التغيرات التـــي يســـتطيع التـــدريب أن يستجيب لها، وكذلك يجب أن يشمل التدريب كافـــة الأفـــراد بمختلـــف فئـــاتهم ووظـــائفهم (الطعاني، 2002).

5. الاختيار السليم للمدربين والمشاركين في البرامج التدريبية، بحيث يتم اختيار المدربين من ذوي الثقافات العالية، ومن الذين لديهم إلمام بكثير من الأمور التي لها علاقة بمادة التدريب، وأن يكون على درجة من الوعي بما يجري في البيئة السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية للمجتمع، ولديه القدرة على استخدام الأساليب الحديثة في التدريب, أما بالنسبة لاختيار المشاركين في البرامج التدريبية، فيستحسن أن يتم اختيارهم بناء على الاحتياجات التدريبية لهم وللمنظمة، وزيادة الإحساس لديهم بأنهم جزء مهم من العملية التدريبية، وإن تفاعلهم البناء هو سر نجاح العملية التدريبية (العوض، 2001).

6. توفير البيئة التدريبية المناسبة وتجهيزها بكافة الوسائل اللازمة للعملية التدريبية، مثل (الإضاءة، والتهوية، والأثاث المناسب، وتوفير الأجهزة والمعدات والتقنيات الحديثة)، لإنجاز العملية التدريبية بكل فاعلية.

7. اختيار الوقت المناسب لعقد البرنامج التدريبي بحيث يساهم ذلك في توفير الجو والمناخ الملائم الذي يساعد المتدربين على التركيز والتفاعل الإيجابي مع متطلبات البرنامج التدريبي (نصر الله، 2001).

أهمية تدريب المديرين:

مع تطور النظرية التربوية واتساع مفهوم التعليم وتعدد أغراضه ومضامينه، أصبحت إدارة نظم التعلم الحديثة من أضخم الجهود التي تتولاها الدولة على المستوى المركزي والإقليمي والمحلي وعادة ما يرتبط النظام الإداري التعليمي في الدولة ارتباطاً وثيقاً بالنظام السياسي والاقتصادي والثقافي والاجتماعي. وينعكس ذلك على الإدارة المدرسية التي تعتبر حجر الزاوية في العملية التعليمية والتربوية وهي التي تحدد المعالم, وترسم الطرق وتنير السبيل أمام العاملين في الميدان للوصول إلى هدف مشترك في زمن محدد (Murphy & Vriesenga, 2004)

إن مهمة مدير المدرسة هي محاولة إدخال التجديدات التربوية التي يراها مناسبة للعمل بصورة تدريجية من خلال تهيئة الأفراد لها، كتطبيق المناهج الجديدة أو الطرق الحديثة في

التدريس أو استخدام الحاسوب والأجهزة الإلكترونية المتعددة الاستخدامات، وهذا لن يتم ما لم يكن هو نفسه مهيئاً لها ومدرباً عليها ولكي يستطيع مدير المدرسة تأدية دوره كقائد يواجه تحديات متنوعة بكفاءة واقتدار، يجب تزويده عن طريق التدريب المستمر بكل ما يجعل منه صاحب مهنة رفيعة مواكبة لكل تقدم وتطور (كنعان، 2002؛ الحسن، 2006).

لذلك يعد التدريب أثناء الخدمة وسيلة من وسائل إعداد المديرين، وتطوير كفاياتهم، وتلبية احتياجاتهم، ومن ثم تحسين أداء العمل وزيادة الإنتاج والإنتاجية، ولكونه وسيلة مهمة في محاولات اللحاق بركب التقدم التكنولوجي، وحتى يكون التدريب محققاً للأهداف التي أقيم من أجلها ,لا بد أن تتحقق نتائجه في المدرسة وفي طواقمها العاملة فيها والأهم من ذلك الطلبة وتحصيلهم، ذلك لأن التدريب يمثل درجة عالية من الكفاءة التي يجب أن تظهر في أداء المتدربين فيما تدربوا عليه (أبو كتة، 2002).

ب. جهود وزارة التربية والتعليم الفلسطينية في تطوير الإدارة المدرسية:

تطبق وزارة التربية والتعليم الفلسطينية ثلاثة برامج تربوية تهدف إلى تعزيز التوجه نحو تطبيق الإدارة المدرسية المستقلة. وكذلك تعزيز التوجه نحو اللامركزية في الإدارة التربوية الفلسطينية. هذه البرامج دخلت مرحلة التجريب في عدد من المدارس في مختلف محافظات الوطن وهي: **المدرسة كوحدة تدريب، وبرنامج المدارس المدارة ذاتيا، والبرنامج الثالث المدرسة كوحدة تطوير**. إن الدوافع الأساسية التي دفعت الوزارة للتوجه نحو فكرة الإدارة المدرسية المستقلة لاعتبارات موضوعية هي:

1. التخلص من الإدارة المركزية البيروقراطية التي خلفها الاحتلال في النظام التعليمي الفلسطيني خلال ثلاثين سنة من سنوات الاحتلال، وتدعيم التوجه نحو اللامركزية في الإدارة التربوية، انسجاما مع المبادئ العامة التي تم إقرارها لمستقبل التعليم الفلسطيني والمتمثل بديمقراطية التعليم في ظل التعددية السياسية.

2. صعوبة الاتصال بين جناحي الوطن الضفة الغربية وقطاع غـزة، وبـين وزارة التربيـة والمديريات والمدارس بسبب عدم الاستقرار السياسي.

3. وجود ثلاث سلطات تشرف على العملية التعليمية، لوجود التباين والاختلاف فـي البنيـة التعليمية ومستوى التحصيل.

4. خلق التنافس بين المدارس في مجال التحصيل وتوفر البنى التحتية الملائمة, كـالتجهيزات المدرسية والخدمات المقدمة من أجل تشجيع المجتمع المحلي في زيادة المشاركة في العملية التعليمية ودعمها ماديا ومعنويا كل في منطقته انسجاما مع المبدأ القائـل " التعلـيم الجيـد مسؤولية الجميع".

5. خلق مناخ تعليمي ديمقراطي من أجل تطوير كفاءة النظـام التعليمـي وبنـاء الشخصـية التربوية المستقلة للطلبة وتنمية روح الإبداع والابتكار لديه وإكسابه المهارات اللازمة لتنمية مجتمعه (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2007).

وترى الباحثة أن وزارة التربية والتعليم الفلسطينية تولي اهتماما كبيراً بالإدارة المدرسية من خلال رفع مستوى الأداء لمدير المدرسة باعتباره مسـؤولاً عـن إدارة العمليـة التعليميـة وأنشطتها في المدرسة. وتأكيداً لدوره القيادي، وإيماناً بضرورة إعداده وتدريبه من خلال إعداد البرامج التدريبية المنظمة والهادفة.

تنفيذ برامج تدريب مديري المدارس:

يشكل مدير المدرسة أهم المصادر البشرية في قيادة العملية التعليمية وتطوير نوعية التعلم، لذا لا بد من الاهتمام برفع مستواه الإداري والفني والتربوي من خلال تدريبه، ولتحقيق ذلك فـان الوزارة قد تبنت برامج تدريبية تهدف إلى:

- خلق أنماط قيادية تربوية ناجحة.
- مساعدة المدير على تحليل المناخ المدرسي وبناء ثقافة مدرسية موحدة.

- تطوير آليات لإدارة الصراع.

- تأهيل المدير كمشرف مقيم لدعم المعلم بالتعاون مع المشرف.

- تعزيز اللامركزية الفنية بمنح المدير صلاحيات واسعة في مجال التدريب (عساف وعليان، 2002).

ثانياً: الدراسات السابقة

الدراسات العربية:

دراسة المرايات والقضاة (2009) وعنوانها " اتجاهات مدراء المدارس الثانوية الحكومية والمشرفين التربويين في إقليم جنوب الأردن نحو برامج التطوير المهني والتدريب، لتحقيق الاقتصاد المعرفي "

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة اتجاهات مدراء المدارس الثانوية الحكومية والمشرفين التربويين في إقليم جنوب الأردن نحو برامج التطوير المهني والتدريب، لتحقيق الاقتصاد المعرفي، وقد تألف مجتمع الدراسة من (786) مشرفاً ومديراً، وتم اختيار عينة طبقية عشوائية حجمها (499) مشرفاً ومديراً.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخراج المتوسطات، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين، ومصفوفة معاملات الارتباط وتحليل الانحدار الخطي المتعدد بالإضافة لاختبار شافيه للمقارنات البَعدية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- إن المتوسط العام لأبعاد برنامج التطوير المهني والتدريب جاء مرتفعاً حيث بلغ (4.28).

2- عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير النوع الاجتماعي على جميع أبعاد البرنامج، أما بالنسبة لمتغير الخبرة الإدارية أشارت النتائج إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية فقط على بعد الكفاءة والتطوير المهني والتدريب، وتعود هذه الفروق لصالح الخبرة الأعلى، كذلك

أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الوظيفة على جميع أبعاد الدراسة، وكانت الفروق لصالح المشرف التربوي.

3- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية للتفاعل بين متغير الخبرة والوظيفة على الأبعاد جميعها والأداء ككل، وكانت الفروق للمشرف التربوي.

دراسة الدعدي (2008) بعنوان " درجة ملاءمة برامج تدريب مديري المدارس في الإدارة المدرسية بجامعة أم القرى لاحتياجاتهم التدريبية من وجهة نظرهم "

وهدفت الدراسة إلى استقصاء وجهات نظر المتدربين من مديري المدارس حول درجة ملاءمة البرامج التدريبية في الإدارة المدرسية المقدمة لهم بجامعة أم القرى بمكة المكرمة، والتعرف على درجة تأثير متغيرات الدراسة: المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات في الإدارة المدرسية في إجاباتهم على فقرات الإستبانة.

وقام الباحث بإعداد استبانة من 44 فقرة مقسمة على 7 محاور تشمل: خطة البرنامج وأهدافه، محتوى البرنامج، المحاضرون، أساليب وأنشطة البرنامج بيئة التدريب، طرق القياس والتقويم، وبعض كفايات الإدارة المدرسية، وقام الباحث بتطبيق هذه الاستبانة على عينة الدراسة وهم الملتحقين بالبرنامج والبالغ عددهم 77 مدير ووكيل، وأتبع ذلك معالجة الاستجابات باستخدام الطرق الإحصائية من حساب التكرار والنسب المئوية، معامل الثبات ألفا، تحليل التباين.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1- ترى عينة الدراسة أن خطط البرامج التدريبية وأهدافها تلائمهم بدرجة متوسطة،وأن محتوى البرامج التدريبي يلاءم المتدربين بدرجة متوسطة، وأن المحاضرين يقومون بالأدوار المطلوبة منهم بدرجة متوسطة، وأن الأساليب والأنشطة المتبعة في البرامج التدريبية كانت أيضاً تلاءم المتدربين بدرجة متوسطة، وكذلك طرق القياس والتقويم وبيئة التدريب وقدرة البرامج على تنمية بعض الكفايات الإدارية كانت تلاءم احتياجاتهم بدرجة متوسطة.

2- كما ترى أفراد عينة الدراسة أن درجة تحقيق الراحة النفسية للمتـــدربين بالبيئـــة التدريبيـــة بالبرنامج ودرجة استخدام الأنشطة والتقنيات الحديثة في البرامج التدريبية كانت ضعيفة. وأن المحاضرين يشجعوا المتدربين على المشاركة الإيجابية في فعاليات التـــدريب بدرجـــة عاليـــة ودرجة توافر الخدمات المساندة وسائل النقل والمواصلات المناسبة بشكل دائم مكان التـــدريب كانت ضعيفة جداً.

3- لا توجد علاقة دالة إحصائية بين ملاءمة البرامج التدريبية لاحتياجـــات مـــديري المـــدارس ومؤهلهم الدراسي في أغلب محاور الإستبانة، بينما كانت دالة مع سنوات الخبرة الأطول وعدد الدورات الأكثر في معظم محاور الاستبانة.

دراسة الجهني (2008) بعنوان " التدريب الإداري لمديري المدارس في ضـــوء احتياجـــاتهم التدريبية –دراسة تحليلية من وجهة نظر مديري ووكلاء مدارس تعليم البنين بينبع الصناعية".

وهدفت الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم العام بمدينة ينبع الصناعية مرتبة حسب أهميتها، والتعرف على أثر متغير: المرحلة الدراســـية، طبيعـــة العمـــل الإداري، عدد سنوات الخدمة في العمل الإداري، عدد الدورات التدريبية، في تحديد الاحتياجات التدريبية بين وجهات نظر أفراد مجتمع الدراسة بمدينة ينبع الصناعية، وتقديم بعض الاقتراحات والتوصيات المناسبة في هذا المجال.

وبلغ العدد الكلي لمجتمع الدراسة 50 مفردة، تتوزع على 15 مديراً، و 35 وكيلاً، وقام الباحث بتصميم أداة الدراسة (استبانة) احتوت في جزءها الأول على مقدمة وبعض الإرشادات، أما الجزء الثاني فشمل على بعض الأسئلة الديموغرافية، والجزء الأخير يمثل متن الاستبانة وقد احتوى على 42 عبارة موزعة على أربعة أبعاد هي: المهارات الإدارية، والمهـــارات الفنيـــة، والمهارات الإنسانية، والمهارات الإدراكية، تمثل أبعاد الدراسة.

وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها:

1- من أبرز الاحتياجات التدريبية في بعد المهارات الإدارية: إدارة وقت المدرسة بفعالية، إتقان مهارات التطوير الذاتي- إتقان مهارة إدارة الأولويات.

2- من أبرز الاحتياجات التدريبية في بعد المهارات الإدراكية: تعزيز مفهوم المدرسة دائمة التعليم- القدرة على ربط الأعمال التشغيلية في المدرسة بأهداف المدرسة -الإلمام بأخلاقيات الإدارة (المسؤولية العامة/ عدم استغلال الوظيفة/ العدل).

3- من أبرز الاحتياجات التدريبية في بعد المهارات الإنسانية: - إتقان طرق إدارة الخلافات – القدرة على تحفيز العاملين بالمدرسة – تنمية أساليب الحوار لتفعيل تبادل الأفكار مع الآخرين.

4- من أبرز الاحتياجات التدريبية في بعد المهارات الفنية: - الإلمام بالاتجاهات الحديثة في التعليم – الإلمام بالأساليب الإشرافية الحديثة، الإلمام بأساليب تقويم أداء العاملين في المدرسة.

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد مجتمع الدراسة في تحديد درجة الاحتياج التدريبي تبعاً لأبعاد الدراسة حسب المرحلة الدراسية، طبيعة العمل الإداري بالمدرسة، سنوات الخبرة في العمل الإداري.

6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد مجتمع الدراسة في تحديد درجة الاحتياج التدريبي على المهارات الإدارية والمهارات الفنية والإدراكية وفقاً لعدد الدورات التدريبية.

7- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد مجتمع الدراسة حول درجة الحاجة للتدريب على المهارات الإنسانية بين الحاصلين على دورات من 3-5 دورات والحاصلين عل أكثر من خمس دورات لصالح المجموعة الأخيرة.

دراسة دورسوه (2008) بعنوان " أثر برامج التطوير التربوي على طبيعة المهام والأعباء الإدارية والفنية ومستويات إنجازها لدى المعلمين والمديرين في المدارس الاستكشافية في محافظة عمان "

وهدفت الدراسة إلى معرفة أثر برامج التطوير التربوي على طبيعة المهام والأعباء الإدارية والفنية ومستويات إنجازها لدى المعلمين والمديرين في المدارس الاستكشافية في محافظة عمان, واختلاف هذا الأثر وفقاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة.

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الاستكشافية ومعلميها التابعة لوزارة التربية والتعليم في محافظة عمان، وتم إعداد أداة الدراسة وتكونت من إستبانتين لجمع البيانات، كما تم التحقق من إجراءات الصدق والثبات وكانت مناسبة لأغراض الدراسة، وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام اختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي والمقارنات البعدية باستخدام اختبار شافيه.

وكان من أهم نتائج الدراسة أن هناك أثراً إيجابياً لبرامج التطوير التربوي على مستوى إنجاز المهام والأعباء الإدارية والفنية لدى مديري المدارس الاستكشافية ومعلميها وفقاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في مجال مستوى إنجاز المهام الفنية.

دراسة العازمي (2008) بعنوان " تقويم برنامج تطوير الإدارة المدرسية لمديري المدارس الثانوية في محافظة القريات في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين والمديرين"

وهدفت الدراسة إلى تقويم برنامج تطوير الإدارة المدرسية لمديري المدارس الثانوية في محافظة القريات في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين والمديرين.وقد تكونت عينة الدراسة من (13) مديراً أكملوا الدورة بنجاح بدءاً من العام الدراسي 2003م وحتى نهاية الفصل الأول من العام الدراسي 2007، و (149) معلماً ممن عملوا لدى المديرين.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير إستبانتين، واحدة للمديرين الذين أنهوا الدورة التدريبية بنجاح, والأخرى للمعلمين الذين يعملون في مدارس المديرين المذكورين. وقد تكونت

استبانة المديرين من (60) فقرة، بينما تكونت استبانة المعلمين من (47) فقرة وذلك بعد التحقق من ثباتهما وصدقهما. وقد تم تحليل البيانات باستخراج المتوسطات الحسابية، والتكرارات، وتحليل التباين الأحادي، واختبار توكي للمقارنات البعدية.

وقد أظهرت الدراسة النتائج الاتيه:

1. متوسط درجة الفاعلية لبرنامج تطوير الإدارة المدرسية لمديري الثانوية في محافظة القريات في المملكة العربية السعودية كانت عالية من وجهة نظر المعلمين، بينما كانت درجة الفاعلية من وجهة نظر المديرين متوسطة.

2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة للمديرين أصحاب الخبرة (6–10) سنوات، في تقديراتهم لفاعلية برنامج تطوير الإدارة المدرسية لمديري المدارس الثانوية في محافظة القريات في المملكة العربية السعودية في مجال خطة البرنامج التدريبي وأهدافه.

3. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة للمديرين ولصالح ذوي الخبرة (أكثر من 10 سنوات) في تقديراتهم لفاعلية برنامج تطوير الإدارة المدرسية لمديري المدارس الثانوية في محافظة القريات في المملكة العربية السعودية في مجالات (محتوى البرنامج التدريبي، والمحاضرون، والأساليب والأنشطة، وبيئة التدريب، والقياس والتقويم، والكفايات الإدارية).

دراسة إعبيد (2007) بعنوان " مدى تطبيق محتويات برامج التدريب في الوزارات الأردنية "

وهدفت الدراسة التعرف إلى مدى تطبيق محتويات برامج التدريب في الوزارات الأردنية، وهدفت كذلك إلى التعرف على العلاقة التي تربط بين خصائص المتدربين، وتصميم التدريب، وبيئة العمل من جهة وبين مدى تطبيق محتويات برامج التدريب من وجهة نظر المديرين في الوزارات الأردنية.

وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع المديرين العاملين في الوزارات الأردنية التالية: وزارة الصحة، ووزارة العمل، ووزارة المالية، ووزارة الشؤون البلدية, وبلغ حجم عينة الدراسة (360) مديراً، ومن ثم تم توزيع (360) إستبانه على عينة الدراسة, حيث بلغ عدد الإستبانات الصالحة للدراسة (322). ولجمع بيانات اللازمة للدراسة فقد تم تصميم إستبانه تكونت من جزئين، الجزء الأول:تضمن البيانات الديموغرافية والمتغيرات الوظيفية لأفراد عينة الدراسة, وتضمن الجزء الثاني الفقرات التي تقيس متغيرات الدراسة والبالغ عددها (64) فقرة.

وقد استخدمت الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل بيانات الدراسة واختبار فرضياتها متمثلة باستخدام النسب المئوية والتكرارات، واستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية، وتحليل الانحدار والتباين الثلاثي، واختبار شافيه.

وقد أظهرت الدراسة عدة نتائج أهمها ما يلي:

– يطبق المتدربون محتويات برامج التدريب (التطبيق المستمر للمعرفة والمعلومات) بدرجة مرتفعة.

– يطبق المتدربون محتويات برامج التدريب (التطبيق المستمر للمهارات) بدرجة متوسطة.

– يعدل المتدربون من اتجاهاتهم نحو زملائهم ورؤسائهم ومراجعيهم بدرجة متوسطة.

– يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين خصائص المتدربين و تصميم التدريب وبيئة العمل من جهة وبين مدى تطبيق محتويات برامج التدريب.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المديرين نحو مدى تطبيق محتويات برامج التدريب تعزى لمتغير العمر ولصالح فئة (أكثر من 35).

–لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المديرين نحو مدى تطبيق محتويات برامج التدريب تعزى لمتغيري النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المديرين نحو مدى تطبيق محتويات برامج التدريب تعزى لمتغيرات: المسمى الوظيفي ولصالح مدير دائرة، والخبرة ولصالح ذوي الخبرة أكثر من 10 سنوات، الوزارة ولصالح الشؤون البلدية.

دراسة المسعودي (2007) بعنوان " مدى فاعلية البرنامج التدريبي لدورة مديري المدارس من وجهة نظر المديرين أنفسهم ووكلائهم بالمنطقة الشمالية الغربية بالمملكة العربية السعودية"

وهدفت هذه الدراسة التعرف إلى مدى فاعلية البرنامج التدريبي لدورة مديري المدارس من وجهة نظر المديرين أنفسهم ووكلائهم بالمنطقة الشمالية الغربية بالمملكة العربية السعودية.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم إستبانة و توزيعها على عينة الدراسة (191) ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

1- أن المتوسط العام لتصورات المدراء ووكلائهم، لمدى فاعلية البرنامج التدريبي لدورة مديري المدارس جاءت بدرجة مرتفعة.

2- هناك علاقة ذات دلالة إحصائية لأبعاد تنفيذ وتصميم البرامج التدريبية على فاعلية البرنامج التدريبي لدورة مديري المدارس.

3- هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيرات الخبرة ولصالح (11 سنة فأكثر)، وللمؤهل العلمي، ولصالح (جامعي فما فوق)، ولطبيعة العمل، ولصالح المدير في مستوى فاعلية البرنامج التدريبي لدورة مديري المدارس

وخلصت الدارسة إلى مجموعة من التوصيات كان من أهمها ضرورة وجود موقع على شبكة المعلومات تبين فيه خطة الدورة وأهدافها وخطتها النظرية والتنفيذية، وأي معلومات أخرى يثري بها المتدربون الموقع بالتعاون مع الأساتذة المكلفين بالتدريس في الدورة، وأن تكون قناة تواصل من أجل تطوير التخطيط للدورة وتحسين تنفيذها.

دراسة شموط (2006) بعنوان "أثر التدريب في صنع القرار التربوي باستخدام العصف الذهني على تنمية المقدرات القيادية عند مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر المديرين والمعلمين في مديرية تربية الزرقاء"

وهدفت الدراسة إلى فحص أثر التدريب في صنع القرار التربوي باستخدام العصف الذهني على تنمية المقدرات القيادية عند مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر المديرين والمعلمين في مديرية تربية الزرقاء، وتكونت عينة الدراسة من (30) مديراً ومديرة و (150) معلماً ومعلمة، وقامت الباحثة ببناء أداة تكونت في صيغتها من (60) فقرة وستة مجالات. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس, ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل العلمي. وأوصت الدراسة باستمرار تقديم برامج التدريب لما كان لها من أثر في تطوير أداء المديرين.

دراسة الإدريسي (2005) بعنوان " تقويم مديري المدارس لبرامج التدريب في وزارة التربية والتعليم/دراسة حالة مديري مدارس م/الضالع"

وهدفت الدراسة إلى تعرف دور التدريب في تحسين أداء العاملين في المنظمات التعليمية، والتعرف على واقع التعليم الأساسي والثانوي, وعلى سياسات وبرامج التدريب للعاملين في قطاع التربية والتعليم، ومعرفة مدى كفاءة التدريب من حيث الإمكانات ومدى اتفاقه مع الاحتياجات, ومن حيث أثره في سلوك الأفراد العاملين في الوظائف القيادية (عينة الدراسة)، وبلغ حجم العينة (122)، وقد أظهرت النتائج أن هناك قصور في تدريب وإعداد القيادات الإدارية (مديري / وكلاء) المدارس، وعدم الأخذ برأي المديرين عند تخطيط البرامج التدريبية بينما الغالبية العظمى من المدراء يرغبون في تخطيط البرامج التدريبية، و عدم مراعاة طبيعة المتدربين وخصائصهم عند تصميم موضوعات البرنامج التدريبي، وقصور المحتوى التعليمي للبرامج التدريبية، وعدم وجود متابعة وتقويم للبرامج والدورات التدريبية التي تقام للأخوة مديري ووكلاء المدارس من قبل وزارة التربية والتعليم، وأن أهم سبب من أسباب ضعف مستوى القيادات الإدارية هو ضعف كفاية إعداد القادة الإداريين, وأن نظم التدريب القائمة في

التربية والتعليم تتميز بعدم الكفاءة مما يؤدي إلى تدني أداء العاملين لتحقيق أهدافها، وتوجد علاقة بين كفاءة التدريب والمحتوى التعليمي لبرامج التدريب، كما أشارت النتائج إلى أن الغالبية العظمى من المتدربين يؤثر التدريب تأثيراً ايجابياً على سلوكهم وعلى مستوى أعمالهم.

دراسة عابدين (2003) بعنوان " التحديات والتطلعات المستقبلية لبرامج تدريب مديري المدارس الحكومية الفلسطينية"

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على التحديات التي تواجه برامج تدريب بمديري المدارس الحكومية الفلسطينية، والتطلعات المستقبلية لتحسينها. ضمّت عينة الدراسة جميع رؤساء أقسام التدريب والإشراف وأقسام شؤون الميدان في مديريات التربية والتعليم الحكومية في الضفة الغربية (18) فرداً، وعينة طبقية عشوائية من مديري المدارس الحكومية في وسط الضفة الغربية وجنوبها (146) فرداً. وتكونت أداة الدراسة من قائمتين إحداهما شملت (18) فقرة حول التحديات التي تواجه برامج تدريب المديرين، والثانية تضمنت (17) فقرة حول التطلعات المستقبلية لتحسين برامج تدريب المديرين وكان معامل ثبات القائمة الأولى (0.88) والقائمة الثانية (0.95)، وأشارت نتائج الدراسة إلى أنّ أبرز التحديات كانت: تدنّي توفير حوافز مادية للمشاركين، وانعقاد معظم برامج التدريب أثناء العطلة الصيفية، ثمّ تدني توفير حوافز معنوية، وعدم استخدام تكنولوجيا متطورة في التدريب، وعدم مشاركة كوادر من الجامعات والمعاهد المحلية في التدريب، واقتصار المدربّين على موظفي وزارة التربية والتعليم وذلك باختلاف في تربيها لدى فئات العينة. أما التطلعات المستقبلية للتحسين فكانت متعددةً شملت كافة المجالات والفقرات المحدّدة، وبخاصّة في مجال تنفيذ التدريب. وبينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في تحديد التحديات تبعاً للجنس، أو المؤهل العلمي، أو الخبرة في التعليم، أو الخبرة في الإدارة، بينما كانت القروق دالة تبعاً للوظيفة (لصالح المديرين). كما لم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية في تحديد التطلعات المستقبلية تبعاً للجنس، أو المؤهل العلمي، أو الخبرة في التعليم، بينما كانت الفروق ذات دلالة إحصائية تبعاً للوظيفة (لصالح رؤساء أقسام التدريب)، وللخبرة في الإدارة (تبعاً لذوي الخبرة الأطول). وانتهت الدراسة بعدد من التوصيات

دراسة الرشيدي (2005) بعنوان " واقع برامج تدريب مديري المدارس في مجال تقنية التعليم المنفذة من قبل وزارة التربية والتعليم "

وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع برامج تدريب مديري المدارس في مجال تقنية التعليم المنفذة من قبل وزارة التربية والتعليم، وتحديد أهم جوانب القوة والضعف في هذه البرامج والاستفادة منها عند تصميم برامج جديدة، وتكونت عينة الدراسة من (104) مدير ووكيل مدرسة، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1 .أن درجة استجابة برامج تدريب مديري المدارس في مجال تقنية التعليم للكفايات التدريبية للمتدربين كانت بدرجة متوسطة.

2 .وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال تقنية التعليم للكفايات التدريبية للمتدربين تعزى إلى طبيعة العمل و لصالح وكلاء المدارس.

3 .عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مجال تقنية التعليم للكفايات التدريبية للمتدربين تعزى إلى متغيرات :(المرحلة الدراسية، والتخصص،والخبرة الإدارية، والزمن، والوقت المخصصين للتدريب،و التدريب السابق)

دراسة الجسار (2004) بعنوان " درجة فاعلية برنامج الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب على أداء مديري المدارس العامة في محافظة عمان في تحقيق أهداف الإدارة المدرسية من وجهة نظر المشرفين التربويين"

وهدفت هذه الدراسة إلى تعرف فاعلية برنامج الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب على أداء مديري المدارس العامة في محافظة عمان في تحقيق أهداف الإدارة المدرسية من وجهة نظر المشرفين التربويين، وقد انبثق عن الهدف الرئيس للدراسة السؤالان التاليان:

1. ما درجة فاعلية برنامج الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب على أداء مديري المدارس العامة في محافظة عمان في تحقيق أهداف الإدارة المدرسية في المجالين الإداري والفني من وجهة نظر المشرفين التربويين؟

2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية لبرنامج الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب على أداء مديري المدارس العامة في محافظة عمان في تحقيق أهداف الإدارة المدرسية في المجالين الإداري والفني من وجهة نظر المشرفين التربويين، تُعزى لمتغيرات جنس المدير، وخبرته الإدارية، ومؤهله العلمي، وقد تشكل مجتمع الدراسة وكذلك عينتها من (116) مشرفاً تربوياً في مديريات التربية والتعليم في محافظة عمان العاصمة، ولغايات جمع معلومات الدراسة، فقد طوّر الباحث استبانة لقياس أداء المديرين في مجالين أساسيين هما المجال الإداري والمجال الفني، وذلك عن طريق الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة في هذا المجال، وقد تم التأكد من صدق الأداة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص في بعض الجامعات الأردنية للحكم على صلاحيتها ومدى مناسبتها لأغراض الدراسة، وقد تم حساب معامل الثبات للأداة بطريقة كرونباخ ألفا.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1. أن فاعلية برنامج الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب على أداء مديري المدارس في تحقيق أهداف الإدارة المدرسية في المجال الإداري، كانت بدرجة متوسطة.

2. أن فاعلية برنامج الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب على أداء مديري المدارس في تحقيق أهداف الإدارة المدرسية في المجال الفني كانت بدرجة متوسطة.

3. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لبرنامج الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب على أداء المديرين في تحقيق أهداف الإدارة المدرسية من وجهة نظر المشرفين التربويين تُعزى إلى متغيرات الجنس و الخبرة الإدارية و المؤهل العلمي.

دراسة المحاسنة (2004) بعنوان " مدى فاعلية البرامج التدريبية، من وجهة نظر المشاركين في دورات الإدارة العليا والتنفيذية بالمعهد الوطني للتدريب في المملكة الأردنية الهاشمية"

وقد هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية البرامج التدريبية، من وجهة نظر المشاركين في دورات الإدارة العليا والتنفيذية بالمعهد الوطني للتدريب في المملكة الأردنية

الهاشمية، وتكونت عينة الدراسة من (459) متدرب، وجمع الباحث البيانات من خلال استبانة أُعدت لذلك، وتوصلت الدراسة إلى نتائج كان من أهمها: أن البرامج التدريبية من وجهة نظر المتدربين فاعلة وبمستوى مرتفع، وأن هناك رضا عن تصميم وتنفيذ البرامج التدريبية، كما أظهرت وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عدد الدورات التدريبية للمتدربين وفاعلية البرامج التدريبية.

دراسة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2004) بعنوان " تقييم برامج تدريب المديرين "

وهدفت الدراسة إلى تحديد مدى استفادة مديري المدارس من البرامج التدريبية التي التحقوا بها خلال الفترة 1999–2003 في المديريات التابعة لوزارة التربية والتعليم، وعلى عينة مكونة من (320) مدير مدرسة، وقد نتج عن الدراسة أن (87%) من المديرين قد أجابوا بأنها زادت من ثقتهم بأنفسهم، وزادت من درجة انتمائهم، ورضاهم الذاتي عن أنفسهم، وأجاب (89%) بأنها زادت من قدراتهم ومهاراتهم.

دراسة عماد الدين (2003) بعنوان "تقويم فاعلية برنامج تطوير الإدارة المدرسية في إعداد مدير المدرسة في الأردن لقيادة التغيير"

وهدفت إلى قياس تقويم فاعلية برنامج تطوير الإدارة المدرسية في إعداد مدير المدرسة في الأردن لقيادة التغيير" وقد طبقت الدراسة على عينة من المدارس شملت (671) عضواً من العاملين في المدارس المشاركة وعددها (24) مدرسة، إضافة إلى مديريها وعددهم (24) مديراً , واستخدمت الاستبانة أداة لجمع المعلومات، وبينت نتائج الدراسة أن الممارسات المرتبطة بقيادة التغيير التي تعكس السلوك الإداري الحقيقي السائد في المدارس التجريبية كان بدرجة كبيرة، وفي المدارس غير المشاركة كان متوسطا, وهذا دل على نجاح البرنامج.

دراسة آل فنة (2002) بعنوان " كفايات المشرفين التربويين كمدربين في سلطنة عمان من وجهة نظر المتدربين "

وهدفت التعرف إلى كفايات المشرفين التربويين كمدربين في سلطنة عمان من وجهة نظر المتدربين, حيث تم إجراء الدراسة على (254) متدرباً، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة توافر الكفايات التدريبية للمشرفين التربويين كمدربين من وجهة نظر المتدربين كانت متوسطة بشكل عام.

دراسة العمري (2001) بعنوان " تقويم برنامج تطوير الإدارة المدرسية من وجهة نظر المشاركين في البرنامج من مديري مدارس محافظة اربد "

وهدفت الدراسة إلى تقويم برنامج تطوير الإدارة المدرسية من وجهة نظر المشاركين في البرنامج من مديري مدارس محافظة اربد، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما مدى توافر المبادئ التربوية في برنامج تطوير الإدارة المدرسية من وجهة نظر المشاركين في البرنامج في كل من المجالات التالية: "التخطيط والأهداف والمحتوى والمحاضرون والأساليب والأنشطة وبيئة التدريب والقياس والتقويم؟"

2- ما مدى مساهمة برنامج تطوير الإدارة المدرسية في امتلاك مديري المدارس للكفايات الإدارية؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى مساهمة برنامج تطوير الإدارة المدرسية في امتلاك مديري المدارس للكفايات الإدارية تعزى لاختلاف متغيرات الخبرة والجنس والمؤهل العلمي؟

وتم تطوير إستبانة تضمنت (55) فقرة وبعد التحكيم أصبحت (43) فقرة موزعة على ستة مجالات، وللإجابة على أسئلة الدراسة تم استخدام تحليل التباين الأحادي واختبار (ت).

وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية:

1- أن المؤشر العام لدى مديري المدارس نحو مدى توافر المبادئ التربوية في برنامج تطـــوير الإدارة المدرسية كان مؤشراً إيجابياً.

2- يسهم برنامج تطوير الإدارة المدرسية بدرجة متوسطة في امتلاك مديري المدارس للكفايات الإدارية.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر المديرين نحو مـــدى مســـاهمة برنـــامج تطوير الإدارة المدرسية في امتلاك المديرين للكفايات الإدارية، وكانت لصالح الإناث

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر المديرين نحو مـــدى مســـاهمة برنـــامج تطوير الإدارة المدرسية في امتلاك المديرين للكفايات الإداريـــة تعـــزى لمتغيـــر المؤهـــل العلمي، وكانت لصالح حملة البكالوريوس.

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر المديرين نحو مـــدى مســـاهمة برنـــامج تطوير الإدارة المدرسية في امتلاك المديرين للكفايات الإدارية تعزى لمتغير سنوات الخبرة, وكانت لصالح المديرين في فئة الخبرة (6-10) سنوات.

دراسة الشامان (2001) بعنوان " أثر ما يقدم من برامج تدريبية لمديري المدارس ومديراتها قبل وأثناء ممارسة العمل الإداري في أدائهم الوظيفي من وجهة نظرهم "

وهدفت التعرف إلى أثر ما يقدم من برامج تدريبية لمديري المدارس ومـــديراتها قبـــل وأثناء ممارسة العمل الإداري في أدائهم الوظيفي من وجهة نظرهم وذلك من خلال تسعين كفاية شملتها أداة الدراسة التي توزعت على سبعة محاور. وقد تكونت العينـــة مـــن جميـــع مـــدراء ومديرات المدارس الحكومية بالمراحل المختلفة (ابتدائي، متوسط، ثانوي) فـــي مدينـــة تبـــوك التعليمية وهي تشمل 33 مديرا في المرحلة الابتدائية، و13 مديرا في المرحلة المتوســـطة، و8 مديرين في المرحلة الثانوية. كما تضمنت العينة 35 مديرة في المرحلة الابتدائية، و19 مـــديرة في المرحلة المتوسطة، و12 مديرة في المرحلة الثانوية.

وقد توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج أهمها:

1- أن معظم أفراد العينة لم يأخذوا برامج تدريبية قبل مباشرة العمل الإداري؛ أما أثناء العمل الإداري فقد أفاد معظم من التحق ببرامج تدريبية أنهم أخذوا برنامجا تدريبيا واحدا فقط.

2- أوضح معظم أفراد العينة أن الرغبة في توسيع المعلومات الإدارية كانت من العوامل المشجعة للالتحاق بالبرامج التدريبية بشكل كبير ثم تليها الحوافز الوظيفية. أما بالنسبة لعامل التهرب من متاعب العمل، فإنه لم يكن دافعا للالتحاق بالبرامج التدريبية.

دراسة مصطفى (2000) بعنوان " تقويم برنامج تدريب القادة (وكلاء- مديرين) بمدارس التعليم الأساسي بمحافظة الفيوم"

وهدفت إلى تقويم برنامج تدريب القادة (وكلاء- مديرين) بمدارس التعليم الأساسي بمحافظة الفيوم، وحاولت البحث عن سؤال رئيس هو: هل حقق البرنامج الأساسي لتدريب القادة ببرنامج تحسين التعليم بالفيوم الأهداف التي وضعت من أجله؟ ويتفرع عنه سؤالين وهما: هل الفترة الزمنية المحددة بأسبوع واحد كافية لتحقيق أهداف البرنامج؟ وما التصور المقترح لتطوير كفاءة تلك البرامج وزيادة فاعليتها لتحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها؟ وقد جمعت المعلومات من خلال المشاركة في التدريب، من خلال إستبانة، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج منها ,كثرة المقررات الدراسية النظرية.

دراسة الميمان والدسوقي (2000) بعنوان "مدى تحقيق دورة مديري المدارس الابتدائية وما فوقها في كلية المعلمين بمنطقة الرس لأهدافها "

وهدفت التعرف إلى مدى تحقيق دورة مديري المدارس الابتدائية وما فوقها في كلية المعلمين بمنطقة الرس لأهدافها في الفصلين الدارسيين الأول والثاني في العام الدراسي (1999/1998), إلى جانب التعرف على الإيجابيات والسلبيات، ومحاولة التوصل إلى بعض المقترحات التي يمكن أن تسهم في زيادة فعالية الدورة وكفايتها، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان من أهمها: أن الدورة قد حققت أهدافها في الفصل الدراسي الثاني بصورة أفضل من

الفصل الدراسي الأول، حيث استخدم الأساتذة المدربين أساليباً متنوعة في التدريب، مما كان له الأثر البعيد في استفادة المتدربين، كما أن الزيارات الميدانية حققت استفادة كبيرة لغالبية المتدربين، وأن مدة الدورة غير كافية لتحقيق أهداف الدورة على الوجه الأكمل ,وقد أوصت الدراسة بمد فترة التدريب لفصلين دراسيين ليتمكن المتدربين من الحصول على مزيد من المعلومات والخبرات التي تصقل مهاراتهم وخبراتهم.

الدراسات الأجنبية

دراسة وونج وشين (Wong and Shen, 2007) بعنوان " القيادة التربوية: تحسين المدارس الأمريكية "

وهدفت إلى الكشف عن المسائل المهمة التي يعاني منها القادة عند تنفيذ برامج التطوير التربوي الحكومية، وتضمنت دراسة لحالات المدارس في العينة المختارة من (100) مقاطعة في الولايات المتحدة، وتم استخدام التحليل الإحصائي للبيانات المتوفرة، حيث أظهرت النتائج أن هناك ثلاثة عوامل عالية الارتباط بقوة القيادة في الواقع التربوي، وفي تبني المدير نمطاً جديداً في توجيه المدرسة نحو التغيير من خلال الدمج بين المساءلة وإدارة المدرسة، وأن يوظف المدير قرار الأغلبية في هيئة المدرسة، وأن يعمل المدير بكامل طاقاته وقابليته على المساءلة وتحسين البيئة المادية في المدرسة لدعم التعلم والتعليم، كما أظهرت النتائج أن هيئة المدرسة أظهرت تذمرها من متطلبات التغيير التربوي، وأظهرت الدراسة أن التحسن الأكاديمي للطلبة ارتبط مع أسلوب قيادة فريق المدرسة، والذي يجب أن تتوفر فيه عدة عوامل منها: أن يكون هناك أساس واضح ليحقق أهداف إستراتيجية، والعمل بشكل جماعي مع الإدارة في أجواء انتقالية هادئة أثناء عملية التغيير، وتطوع المدير بالبحث عن الخبرات المتعددة والمتنوعة، ليكون الفريق جاهزاً لاحتواء ما يحدث من صعوبات أثناء التغيير، والسيطرة على نقاط الضعف الموجودة في المدرسة.

دراسة هاموند (Hammond, 2006) بعنوان " دراسة القيادة المدرسية: تطـوير مـديرين ناجحين "

وهي دراسة نوعية، عملت على تحليل محتوى المواد التدريبية لثماني بـرامج تدريبيـة مهنية في تدريب مديري المدارس على قيادة المدرسة، وذلك في خمس ولايات فـي الولايـات المتحدة الأمريكية، وتضمن التحليل سياسات التدريب، والتكلفة المالية لهذه البرامج، كما تضمنت الدراسة ملاحظة سلوك عينة من المديرين الذين خضعوا للبرامج التدريبية، من أجـل فحـص تأثير البرامج التدريبية على قيادتهم لمدارسهم، وقد أظهرت النتائج أن هناك تأثير قوي للبـرامج التدريبية على قيادة المديرين لمدارسهم، رغم أن الإنفاق على هـذه البـرامج يتجـاوز الفائـدة المتوقعة منهم، ودعت الدراسة إلى ضرورة تنظيم البرامج التدريبية مع التغير الحاصـل فـي المدارس الأمريكية، لكي تصبح القيادة المدرسية أكثر مرونة واستيعاباً للمتغيـرات المجتمعيـة والبيئية.

دراسة جونز (Jones, 2006) بعنوان "مدراء المدارس الإعدادية وتعليم الحالات الخاصة: هل مدراء المدارس مؤهلين لدعم معلمي الحالات الخاصة من أجل رفع أداء طلابهم؟"

وقد هدفت هذه الدراسة إلى تقصي تأثير الدعم المقدم من المـديرين بـدرجات مختلفـة لمعلمي الحالات الخاصة في المدارس الإعدادية على التحصيل السنوي للطـلاب. تكونـت أداة الدراسة من (3) استبانات طبقت على (180) مدير و (360) معلمـا للحـالات الخاصـة فـي مدارسهم و (10) من المشرفين، وأظهرت الدراسة أن معظم المديرين ليس لديهم أي خلفيـة أو تدريب للتعامل مع الحالات الخاصة من الطلاب، كما بينت أن المديرين غير مؤهلين للتعامل مع الحالات الخاصة يبذلون جهداً أكبر في عملهم، لذلك أظهرت الدراسة عدم وجـود فـروق ذات دلالة في أداء المديرين المؤهلين وغير المؤهلين للتعامل مع الحالات الخاصة.

دراسة بارنت (Barnett, 2005) بعنوان "أثر تغيير النمط الأدائي لمدير المدرسة على البيئة التعليمية وأداء المعلمين".

اختبرت هذه الدراسة أثر أداء فئات مختلفة من المديرين الخاضعين والغير خاضعين للتدريب على البيئة التعليمية وعلى أداء المعلمين. أجريت الدراسة على (458) معلماً يعملون في (52) مدرسة اختيرت عشوائياً من مقاطعة ويلز الجنوبية في استراليا، وتكونت أداة الدراسة من إستبانة واحدة، وأظهرت نتائج الدراسة أن التدريب للمديرين أوجد بيئة تعليمية أفضل في المدارس من حيث التحصيل وأداء المعلمين.

دراسة ويلر، ومورجان، وبيج (Pigg, Morgan, & Weiler, 2000) وهي بعنوان ""تقييم برامج الصحة المدرسية الموحد في فلوريدا: مشروع مدرسي ريادي".

وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على رضا العاملين الذين يستفيدون من البرامج، والخدمات، والمساعدات الطبية التي يقدمها المركز في مديرية التعليم التابعة لولايات فلوريدا، ويرى الباحثون أن مثل هذه التقييمات ثبتت فائدتها في عملية تخطيط وتقييم البرامج، وقد تم جمع البيانات من حوالي 300 عميل من العملاء البالغ أجمالي عددهم (574) أي ما نسبته 52%، وتمثل هذه العينة العملاء الذين شاركوا في جلسات التدريب أو سعوا إلى الحصول على المساعدة الفنية من المركز خلال عام 1996– 1999، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أكدت المعطيات التي تم التوصل لها رضا العملاء بشكل عام عن البرامج التدريبية التي يقدمها المركز، وكذلك رضاهم عن مساعداته الفنية وعن الكادر المشرف على المركز.

دراسة جودلاد (Goodlad, 1999) بعنوان " التجديد التربوي: مدرسين أفضل ومدارس أفضل"

وهي دراسة وصفية، هدفت التعرف إلى أثر برامج التطوير التربوي في داخل المدرسة على التحصيل لدى الطلبة، وأظهرت النتائج أن طرق حصول الطلبة على المعرفة تتطلب معلمين مبتكرين، وذلك لا يتم إلا عن طريق تأهيل المديرين والمعلمين من خلال تصميم برامج

تدريبية، وهذا يتطلب الوقت والجهد والكلفة المالية، كما أن برامج التطوير تساهم في رفع فاعلية المدرسة بشكل عام، بناء على تحليل خططها الخاصة، وعلى المدير والمعلم والطلبة وأولياء الأمور أن يفكروا في المشاكل التي تواجههم داخل المدرسة ويعيدوا توجيهها من خلال تنفيذ البرامج التطويرية، وهذا بدوره يعيد التجديد للمدرسة بدل تكرار آلية عمل الخطة المدرسية على مدار سنوات، كما أن برامج التطوير التربوي تجدد جاهزية المدرسة، وتجعل حياة المدرسة أكثر سعادة ونشاطاً للعاملين، كما بينت الدراسة أن البرامج التطويرية تتأثر بضيق الوقت والعجز في الموارد، وبذلك لا يحقق التدريب ما وُضع من أجله.

دراسة الجمعية الوطنية الأمريكية للتعليم (National Association of State Boards of Education, 1999) بعنوان " مديري التغيير: ما حاجات مديري المدارس ليقودوا المدارس إلى التميز "

وهدفت لمعرفة التغييرات التي تواجه القيادة المدرسية في إدارة المدرسة، حيث تحتاج الولايات إلى تحديد كفاءات مديري المدارس النشطين، طبقاً لمجموعة من المعايير التي تتطلب تقويم المعرفة والمهارات والميل الفطري للإدارة، فصناع القرار يجب أن يتخذوا قرارات صعبة حول التأهيل الذي لن يسمح للكفاءات الضعيفة بالبقاء. لذلك لن تكون هناك إلى إستراتيجيات تعبئة مستهدفة لجذب مرشحين على مستوى عالي من الكفاءة في المدارس التي يصعب الحصول على فريق عمل بها. فيجب أن تفكر الولايات في تقديم طرق بديلة للقيادة على مستوى عالي، ويجب أن يحصل المديرون الجدد على برنامج تنصيب رسمي. كما يجب أن يكون التدريب هادفاً لمساعدة مديري المدارس، وأن يكون متاحاً من خلال الوظيفة. فالولايات تحتاج إلى إدراج إستراتيجيات لتعيين المدرسين النشطين لعلهم يجدون دعماً من المديرين أصحاب الكفاءة العالية, ويجب أن تكون الخدمات المدعمة وفرص النمو متاحة لتشجيع مديري المدارس المتفوقين على الإستمرار في تدريب المعلمين المرشحين لتولي وظائف القيادة المدرسية.

دراسة جين وايفانس (Jean & Evans, 1995) بعنوان " تدريب مديري المدارس في السنة الأولى للإدارة، والآثار المترتبة من الشهادات الإدارية وبرامج الدراسات العليا"

وهي دراسة مقارنة بين أداء ثلاثين (30) من مديري المدارس الابتدائية في ولاية مونتانا بالولايات المتحدة الأمريكية، الذين حصلوا على دورة الإدارة المدرسية، وبين آخرين لم يحصلوا عليها وكانت النتائج كما يلي: شعور مديرو المدارس الذين حصلوا على دورة في الإدارة المدرسية في جامعة مونتانا أن أدائهم أفضل في ممارسات مهمات تعتبر ضرورية للمدارس مثل (الإشراف التربوي،و تقويم أداء المعلمين، وتنمية روح الفريق،و تسهيل عملية الاتصال الإداري...الخ)، ممن لم يحصلوا على مثل هذه الدورة, وبناء على هذه النتائج أوصت الدراسة بالتركيز على النواحي الأكاديمية في البرامج التدريبية التي تقدمها جامعة مونتانا, و منح شهادة أكاديمية للدورة, وجعل الدورات التدريبية ضمن متطلبات برنامج الدراسة للطلاب المتخرجين في الإدارة المدرسية.

دراسة إيرثل (Erthal, 1993) بعنوان تقييم برامج التدريب الإداري: طريقة التقييم: استخدام النتيجة والعوائق".

وهدفت إلى تقييم برامج التدريب الإداري، وقد قام الباحث بإجراء دراسته على عينة مكونة من (310) عضوا في جمعية الإداريين الأمريكية للتدريب والتطوير، وهدفت الدراسة إلى إظهار العلاقة بين معوقات التقييم من جهة، وبين طرق التقييم، واستخدام النتائج، وتصنيف معايير الصناعة، وحجم التنظيم من جهة أخرى، وذلك بهدف استخدام نتائج تقييم التدريب، لتحسين البرامج التدريبية، وتوصل الباحث في دراسته إلى أن هناك جملة من العوامل التي تحد من فاعلية تقييم التدريب، ومنها: وجود نقص بالمعرفة والإدراك لطرق التقييم والإحصاءات لدى الجهاز التدريبي، وقلة الخبرة لدى الموظفين القائمين على عملية تقييم التدريب.

تعقيب على الدراسات السابقة

لقد اهتمت الكثير من الدراسات السابقة بأثر البرامج التدريبية على المشاركين بها، وتأثيرها على أدائهم الوظيفي، وتقويمها، وإن اختلفت البرامج في بعض الأحيان، أو تم التركيز على أهداف ومهام معينة في أحيان أخرى.

فدراسات دورسوه (2008)، وإعبيد (2007)، والمسعودي (2007)، وشموط (2006)، والجسار (2004)، والمحاسنة (2004)، والشامان (2001)، والميمان والدسوقي (2000)، ووونج وشين (Wong and Shen, 2007)، وهاموند (Hammond, 2006)، وجونز (Jones, 2006) وبارنت (Barnett, 2005)، وجولاد (Goodlad, 1999)، وجين وايفنس (Jean & Evans, 1995) فحصت أثر برنامج تدريبي أو فاعليته على مهام مجموعة من المتدربين سواء كانوا مديري مدارس أو مديرين في وزارات أو منظمات إدارية.

بينما ركزت دراسات الدعدي (2008)، والجهني (2008)، والجمعية الوطنية الأمريكية للتعليم (National Association of State Boards of Education, 1999) على مدى ملاءمة برامج التدريب للاحتياجات التدريبية لمديري المدارس.

وقيّمت دراسات العازمي (2008)، والإدريسي (2005)، ووزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2004)، وعماد الدين (2003)، والعمري (2001)، ومصطفى (2000)، وويلر، ومورجان، وبيج (Pigg, Morgan, & Weiler, 2000)، وإيرثل (Erthal, 1993) برامج تدريب المديرين.

وقاست دراسة المرايات والقضاة (2009)، اتجاهات المديرين نحو البرامج التدريبية التي يشتركون بها.

وتعرفت دراسة الرشيدي (2005) على واقع برنامج تدريبي لمديري المدارس، ووقفت دراسة عابدين (2003) على الصعوبات والتحديات التي تواجه برامج تدريب المديرين.

وتتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في:

- التركيز على المشاركين في البرامج التدريبية، وتعرف آرائهم في مدى الاستفادة من البـــرامج التدريبية التي شاركوا فيها.

- الاهتمام بفئة مديري المدارس على أنهم القادة الميدانيين، والمسؤولين الأوائل عن المدرســـة، لذا وجب صقل مهاراتهم الإدارية والفنية.

وتختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في:

- اشتمالها على ثماني دورات تدريبية، تمثل مهام مختلفة ومتنوعة لمديري المـــدارس، وفـــي مجالات عديدة ضمن العمل اليومي الإداري والفني لمدير المدرسة.
- تعرف أهداف الدورات التدريبية قيد الدراسة، وإعادة صياغتها لتكون فقرات أداة الدراسة.
- اعتماد متغيرات جديدة عن تلك المتغيرات التي أُعتمدت في دراسات ســـابقة، لتعـــرف دور تلك المتغيرات في أثر الدورات التدريبية.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات الأخرى في:

- المساهمة في بناء أداة الدراسة، وتعرف مجالات وفقرات يمكن استخدامها في أداة الدراسة، بحيث أصبح لدى الباحثة صورة أكثر وضوحا عن بناء أداة الدراسة.
- تعرف العناوين التي يمكن أن تكون مفيدة عند كتابة الإطار النظري لهذه الدراسة.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

- منهج الدراسة
- مجتمع الدراسة
- عينة الدراســة
- أداة الدراســـة
  - صدق الأداة
  - ثبات الأداة
- إجراءات الدراسة
- متغيرات الدراســة
- المعالجات الإحصائية

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل وصفاً للطريقة والإجراءات التي اتبعتها الباحثة في تحديد مجتمع الدراسة وعينتها، وبناء أداة الدراسة، وخطوات التحقق من صدق الأداة وثباتها، إضافة إلى وصف تصميم الدراسة والطرق الإحصائية المتبعة في تحليل البيانات.

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي منهجا للدراسة، وذلك لملاءمته لطبيعتها.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس، ومديراتها في محافظات فلسطين، والذين اشتركوا في الدورات التدريبية (المالية المدرسية، والتخطيط الاستراتيجي، والإدارة التنظيمية، والمدير مشرف مقيم، والثقافة المدرسية، والقياس والتقويم، والإرشاد التربوي، وإدارة الصراع، أو ما يشابهها من دورات من حيث الأهداف والمحتوى وفقاً للإدارة العامة للإشراف والتأهيل التربوي في وزارة التربية والتعليم)، وذلك في الفترة بين عام 2005 إلى بداية العام 2010، وقد بلغ عددهم (480) مديراً ومديرة، وفق إحصاءات الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التربوي في وزارة التربية والتعليم.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة في شكلها الأولى من (200) مدير ومديرة، بينما كان عدد المستجيبين على أداة الدراسة (157) مديراً ومديرة لمدارس في محافظات فلسطين، وهم من شكّل العينة النهائية للدراسة، أي ما نسبته (32.7%) من مجتمع الدراسة، وتم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، والجدول (1) يبين توزيع عينة الدراسة تبعا للمتغيرات المستقلة:

جدول (1): توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة

المتغير	التصنيف	التكرار	النسبة المئوية %
الجنس	ذكر	78	49.7
	أنثى	79	50.3
مرحلة المدرسة	أساسية	88	56.1
	ثانوية	69	43.9
المؤهل العلمي	دبلوم عام عام	12	7.7
	بكالوريوس	104	66.2
	أعلى من بكالوريوس	41	26.1
الخبرة الإدارية بالسنوات	أقل من 6 سنوات	81	51.6
	6-10 سنوات	37	23.6
	أكثر من 10 سنوات	39	24.8
موقع المحافظة	شمال	111	70.7
	وسط	27	17.2
	جنوب	19	12.1
المجموع		157	%100

أداة الدراسة:

استخدمت الباحثة الاستبانة أداة لدراستها، وقد قام ببنائها كأداة لجمع المعلومات في هذه الدراسة، وذلك وفقاً للخطوات الاتية:

- مراجعة الأدب النظري المتعلق بالتدريب، وأهدافه، ومجالاته، وأثره على الأداء.

- قراءة أهداف الدورات التدريبية قيد الدراسة، وهي (المالية المدرسية، والتخطيط الاستراتيجي، والإدارة التنظيمية، والمدير مشرف مقيم، والثقافة المدرسية، والقياس والتقويم، والإرشاد التربوي، وإدارة الصراع، وما يماثلها من دورات وفق معلومات الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التربوي).

- إعادة كتابة أهداف الدورات التدريبية في شكل فقرات.

- تكوين مجالات أداة الدراسة من خلال تجميع الفقرات المتشابهة تحت عنوان واحد.

- استشارة المسؤولين عن التدريب في وزارة التربية والتعليم، فيما يتعلق ببرامج تدريب المديرين، والدورات التدريبية التي تقوم بها.

- مراجعة الأبحاث والدراسات التي بحثت في تأثير التدريب على مديري المدارس، ومنها دراسة دورسوه (2008)، ودراسة العازمي (2008)، ودراسة المسعودي (2007)، و دراسة هاموند (Hammond, 2006)

وقد تكونت أداة الدراسة من جزأين:

الجزء الأول: ويشمل المعلومات الأولية عن مدير المدرسة الحكومية الذي قام بتعبئة الاستبانة.

الجزء الثاني: واشتمل على (50) فقرة، موزعة على (4) مجالات، وهذه المجالات هي الإدارة المدرسية (12) فقرة، والعلاقة مع المعلمين (17) فقرة، والعلاقة مع الطلبة (11) فقرة، والنمو المهني الذاتي (10) فقرات، ويتم الإستجابة عن هذه الفقرات من خلال ميزان ليكرت الخماسي، يبدأ بـ(كبيرة جداً) وتُعطى (5) درجات، ثم (كبيرة) وتُعطى (4) درجات، ثم (متوسطة) وتُعطى (3) درجات، ثم (منخفضة) وتُعطى درجتين، وينتهي بـ(منخفضة جداً) ويعطى درجة واحدة فقط.

صدق الأداة:

تم عرض أداة الدراسة على مجموعة من المحكمين المختصين في التربية والإدارة التربوية (ملحق 1)، وقد طُلب من المحكمين إبداء الرأي في فقرات أداة الدراسة من حيث صياغة الفقرات، ومدى مناسبتها للمجال الذي وُضعت فيه، إما بالموافقة على أهمية الصعوبة أو تعديل صياغتها أو حذفها لعدم أهميتها، أو إضافة مجالات جديدة، وقد تكونت أداة الدراسة في صورتها الأولية من (6) مجالات وفي (56) فقرة، وقد رأى المحكمون بضرورة إعادة ترتيب

مجالات الدراسة الستة ودمجها في أربعة مجالات فقط، وقد تم الاتفاق على حذف بعض الفقرات نتيجة لورود فقرات مشابهة، وإعادة صياغة بعض الفقرات، لتصبح أكثر مقروئية وفهم، وقد تم الأخذ برأي الأغلبية (أي ثلاثة أرباع أعضاء لجنة المحكمين) في عملية التحكيم، وبذلك يكون قد تحقق صدق المحتوى للإستبانة، وأصبحت أداة الدراسة في صورتها النهائية (ملحق 2).

ثبات الأداة:

لقد تم استخراج معامل ثبات الأداة، باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، والجدول (2) يبين معاملات الثبات لأداة الدراسة ومجالاتها.

جدول (2): معاملات الثبات لأداة الدراسة ومجالاتها

الرقم	المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا
1	الإدارة المدرسية	12	0.868
2	العلاقة مع المعلمين	17	0.933
3	العلاقة مع الطلبة	11	0.937
4	النمو المهني الذاتي	10	0.916
	الثبات الكلي	50	0.971

يتضح من الجدول رقم (2) أن الثبات لمجالات الإستبانة تراوحت بين (0.868 – 0.937) في حين بلغ الثبات الكلي (0.971) مما يجعلها قابلة ومناسبة لأغراض البحث العلمي.

إجراءات الدراسة:

لقد تم إجراء هذه الدراسة وفق الخطوات الآتية:

- إعداد أداة الدراسة بصورتها النهائية.
- تحديد مجتمع الدراسة، واختيار أفراد عينة الدراسة.

- الحصول على كتاب موجه من عمادة كلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية إلى وزارة التربية والتعليم العالي، لتسهيل مهمة تطبيق الدراسة. ملحق (3)

- الحصول على كتاب موجه من وزارة التربية والتعليم العالي إلى مديريات التربية والتعليم في محافظات الضفة الغربية. ملحق (4)

- الحصول على كتاب موجه من مديريات التربية والتعليم في محافظات الضفة الغربية إلى المدارس. ملحق (5)

- قامت الباحثة بتوزيع الأداة على عينة الدراسة، واسترجاعها، إذ تم توزيع (200) إستبانة، وتم استرجاع (173) منها، وتم استبعاد (16)؛ إما لعدم اكتمال الإجابة عنها بسبب عدم اكتمال البيانات المطلوبة المتعلقة بالمستجيب أو لنمطية الإستجابة، وبقي (157)إستبانة صالحة للتحليل، وهي التي شكلت عينة الدراسة.

- إدخال البيانات إلى الحاسب ومعالجتها إحصائيا باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

- إستخراج النتائج وتحليلها ومناقشتها، ومقارنتها مع الدراسات السابقة، واقتراح التوصيات المناسبة.

متغيرات الدراسة:

تضمنت الدراسة المتغيرات الآتية:

أ- المتغيرات المستقلة:

- الجنس: وله مستويان: (ذكر، أنثى)

- مرحلة المدرسة: وله مستويان: (أساسية، ثانوية)

- المؤهل العلمي: وله ثلاثة مستويات: (دبلوم عام عام، بكالوريوس، أعلى من بكالوريوس)
- الخبرة الإدارية بالسنوات: وله ثلاثة مستويات (أقل من 6 سنوات 6 – 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)
- موقع المحافظة: وله ثلاثة مستويات: (شمال، ووسط، وجنوب)، ومحافظات الشمال هي جنين، وطولكرم، ونابلس، وقلقيلية، وسلفيت، وطوباس، وقباطية، ومحافظات الوسط هي رام الله، والقدس، وأريحا، ومحافظات الجنوب هي الخليل وبيت لحم.

ب- المتغير التابع:

تتمثل في الاستجابة عن فقرات الإستبانة في المجالات الآتية:

1. الإدارة المدرسية.
2. العلاقة مع المعلمين.
3. العلاقة مع الطلبة.
4. النمو المهني الذاتي.
5. الدرجة الكلية لتأثير الدورات التدريبية في مهام مديري المدارس.

المعالجات الإحصائية:

بعد تفريغ إجابات أفراد العينة جرى ترميزها وإدخال البيانات باستخدام الحاسوب ثم تمت معالجة البيانات إحصائيا باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) ومن المعالجات الإحصائية المستخدمة:

1. التكرارات والمتوسطات الحسابية والنسب المئوية، والإنحرافات المعيارية.
2. إختبار "ت" لعينة واحدة (One Sample t-test)

3. إختبار "ت" لعينتين مستقلتين (Independent t-test).

4. تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA).

5. معادلة كرونباخ – الفا.

6. إختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين المتوسطات الحسابية Scheffe Post Hoc test.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

أولاً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة

ثانياً: النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة تعرف درجة تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين من وجهة نظرهم مع المقياس المُعد لذلك، كما هدفت التعرف إلى أثر متغيرات الدراسة (الجنس، ومرحلة المدرسة، والمؤهل العلمي، والخبرة الإدارية بالسنوات، وموقع المحافظة) على درجة تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين من وجهة نظرهم مع المقياس المُعد لذلك.

ولتحقيق هدف هذه الدراسة تم إعداد إستبانة والتأكد من صدقها، ومعامل ثباتها، وبعد عملية جمع البيانات، تم ترميزها وإدخالها للحاسوب ومعالجتها إحصائيا باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وفيما يلي نتائج الدراسة تبعاً لتسلسل أسئلتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بسؤال للدراسة:

ونص سؤال الدراسة على: ما درجة تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين من وجهة نظرهم مع المقياس المُعد لذلك؟

وللإجابة عن سؤال الدراسة، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات أداة الدراسة، واعتمدت الباحثة في هذه الدراسة المقياس الآتي لتقدير درجة التأثير:

(4 فأكثر) وتشير إلى درجة مرتفعة جداً.

(3.5–3.99) وتشير إلى درجة مرتفعة.

(3–3.49) وتشير إلى درجة متوسطة.

(2.5–2.99) وتشير إلى درجة منخفضة.

(أقل من 2.5) وتشير إلى درجة منخفضة جداً.

وتبين الجداول (3)، (4)، (5)، (6)، (7) هذه النتائج.

يشير الجدول (3) إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المـــديرين على فقرات مجال الإدارة المدرسية

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الإدارة المدرسية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التأثير
5	تخطيط الجدول المدرسي السنوي.	4.45	0.68	مرتفعة جداً
2	تجهيز التشكيلات المدرسية.	4.43	0.67	مرتفعة جداً
4	تحديد ميزانية المدرسة.	4.36	0.69	مرتفعة جداً
10	توزيع المسؤوليات والمهام بين المعلمين.	4.34	0.66	مرتفعة جداً
6	تشكيل اللجان المدرسية، وتوزيع مهامها.	4.32	0.64	مرتفعة جداً
3	تحديد حاجة المدرسة من النواقص المادية.	4.31	0.61	مرتفعة جداً
8	تنظيم أوجه الصرف والإنفاق لميزانية المدرسة.	4.27	0.75	مرتفعة جداً
12	كتابة التقارير الإدارية الخاصة بالمدرسة.	4.16	0.60	مرتفعة جداً
7	تصميم الخطط التطويرية للمدرسة.	4.11	0.59	مرتفعة جداً
1	الاتصال مع المجتمع المحلـــي، لتـــوفير الـــدعم المعنوي والمادي للمدرسة.	4.09	0.74	مرتفعة جداً
11	دعم التوجه نحو اللامركزية في الإدارة المدرسية.	3.96	0.79	مرتفعة
9	تنظيم مشاركات المدرسة في نشاطات المديرية.	3.89	0.66	مرتفعة
الدرجة الكلية لمجال الإدارة المدرسية		**4.22**	**0.43**	**مرتفعة جداً**

يتضح من الجدول (3) أن درجة تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين من وجهة نظرهم مع المقياس المُعد لذلك، في مجال الإدارة المدرسية قد أتى بمتوسط (4.22) وانحراف معياري (0.43)، وقد جاء أعلى تقدير من وجهة نظر المديرين لتأثير الدورات التدريبية على أدائهم مهامهم، في الفقرات 5، 2، 4، 10، 6، 3 على التوالي، وتناولت المتوسطات الحسابية بين (4.11) و (4.45)، وهذا يدل على اقتناع لدى المديرين بجدوى البرامج التدريبية، في مجال الإدارة المدرسية.

يشير الجدول (4) إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المديرين على فقرات مجال العلاقة مع المعلمين.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال العلاقة مع المعلمين

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التأثير
6	تصميم جدول الدروس وفق حاجات المعلمين وتخصصاتهم.	4.34	0.78	مرتفعة جداً
14	قيام المدير بمهام المشرف.	4.29	0.67	مرتفعة جداً
2	إدارة العلاقات الإنسانية بين المعلمين.	4.18	0.60	مرتفعة جداً
11	حل المشكلات التي تحدث بين المعلمين.	4.17	0.79	مرتفعة جداً
15	كتابة التقارير الفنية للمعلمين.	4.17	0.64	مرتفعة جداً
16	متابعة إنجاز تدريس المناهج وفق الخطة الفصلية.	4.15	0.75	مرتفعة جداً
7	تنظيم تبادل الزيارات بين المعلمين.	4.14	0.69	مرتفعة جداً
5	ترشيح المعلمين للالتحاق بالدورات وفق الحاجة.	4.04	0.60	مرتفعة جداً
13	رفع قدرات المعلمين على العمل الجماعي.	4.01	0.66	مرتفعة جداً
1	اتخاذ قرارات إدارية تتعلق بالمعلمين.	4.00	0.66	مرتفعة جداً
3	تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين.	3.99	0.71	مرتفعة
8	تنظيم عمل معلمي الصف الواحد.	3.99	0.78	مرتفعة
9	تنظيم عمل معلمي المبحث الواحد.	3.99	0.73	مرتفعة
4	تحسين استخدام المعلمين لمصادر التعليم والتعليم مثل مختبر الحاسوب، ومختبر العلوم، والمكتبة والملاعب.	3.94	0.79	مرتفعة
10	توفير فرص النمو المهني للمعلمين.	3.92	0.64	مرتفعة
12	رفع قدرات المعلمين على استخدام التكنولوجيا في التعليم.	3.89	0.67	مرتفعة
17	مساعدة المعلمين على إعداد جدول مواصفات الاختبار.	3.83	0.70	مرتفعة
الدرجة الكلية لمجال العلاقة مع المعلمين		**4.06**	**0.49**	**مرتفعة جداً**

يتضح من الجدول (4) أن درجة تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين من وجهة نظرهم مع المقياس المُعد لذلك، في مجال العلاقة مع المعلمين، قد أتى بمتوسط (4.06) وانحراف معياري (0.49)، وقد جاء أعلى تقدير من وجهة نظر المديرين لتأثير الدورات التدريبية على أدائهم مهامهم، في الفقرات 6، 14، 2، 11، 15، 16، 7، 5، 13، 1 على التوالي، وتناولت المتوسطات الحسابية بين (4.00) و (4.34)، وهذا يدل على اقتناع لدى المديرين بجدوى البرامج التدريبية، في مجال العلاقة مع المدرسين.

يشير الجدول (5) إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المديرين على فقرات مجال العلاقة مع الطلبة.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال العلاقة مع الطلبة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التأثير
6	تنفيذ أسس النجاح والإكمال والرسوب.	4.35	0.79	مرتفعة جداً
4	تحسين التواصل مع أولياء الأمور، لحل مشكلات الطلبة.	4.24	0.79	مرتفعة جداً
8	توجيه الطلبة إلى الممارسات الإيجابية.	4.21	0.71	مرتفعة جداً
10	المساهمة في حل المشكلات السلوكية للطلبة.	4.14	0.73	مرتفعة جداً
9	توفير بيئة مدرسية حافزة للتعلم.	4.10	0.67	مرتفعة جداً
11	المساهمة في حل مشكلات تحصيل الطلبة.	4.10	0.75	مرتفعة جداً
1	إرشاد الطلبة إلى أساليب الدراسة والتعلم.	3.99	0.77	مرتفعة
2	إرشاد الطلبة إلى التعلم من مصادر التعليم والتعليم المدرسية مثل مختبر الحاسوب، ومختبر العلوم، والمكتبة والملاعب.	3.99	0.74	مرتفعة
7	تنويع ألوان النشاط الطلابي المدرسي.	3.99	0.73	مرتفعة
3	تحسين أداء الطلبة في الواجبات البيتية.	3.90	0.79	مرتفعة
5	تنظيم برامج التوعية والإرشاد للطلبة.	3.89	0.77	مرتفعة
	الدرجة الكلية لمجال العلاقة مع الطلبة	**4.08**	**0.59**	**مرتفعة جداً**

يتضح من الجدول (5) أن درجة تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين من وجهة نظرهم مع المقياس المُعد لذلك، في مجال العلاقة مع الطلبة، قد أتى بمتوسط (4.08) وانحراف معياري (0.59)، وقد جاء أعلى تقدير من وجهة نظر المديرين لتأثير الدورات التدريبية على أدائهم مهامهم، في الفقرات 6، 4، 8، 10، 9، 11 على التوالي، وتناولت المتوسطات الحسابية بين (4.10) و (4.35)، وهذا يدل على اقتناع لدى المديرين بجدوى البرامج التدريبية، في مجال العلاقة مع الطلبة.

يشير الجدول (6) إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المـــديرين على فقرات النمو المهني الذاتي.

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات النمو المهني الذاتي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التأثير
8	رفع القدرة على حل المشكلات.	4.29	0.64	مرتفعة جداً
9	زيادة القدرة الذاتية على الاتصال والتواصل مع الآخرين.	4.21	0.65	مرتفعة جداً
7	رفع القدرة القيادية الذاتية.	4.18	0.68	مرتفعة جداً
2	تحسين القدرة على اتخاذ القرارات.	4.15	0.62	مرتفعة جداً
4	تحسين طرق الحوار والمناقشة.	4.13	0.65	مرتفعة جداً
6	تعرف النظريات الحديثة في التعلم والتعليم.	4.05	0.67	مرتفعة جداً
3	تحسين المستوى الثقافي.	4.04	0.64	مرتفعة جداً
5	تعرف النظريات الحديثة في الإدارة المدرسية.	3.97	0.72	مرتفعة
10	كتابة المشاريع والخطط.	3.97	0.71	مرتفعة
1	استخدام التكنولوجيا والحاسوب في تنظيم العمل.	3.85	0.78	مرتفعة
الدرجة الكلية لمجال النمو المهني الذاتي		**4.08**	**0.51**	**مرتفعة جداً**

يتضح من الجدول (6) أن درجة تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين من وجهة نظرهم مع المقياس المُعد لذلك، في مجال النمو المهني

الذاتي، قد أتى بمتوسط (4.08) وانحراف معياري (0.51)، وقد جاء أعلى تقدير من وجهة نظر المديرين لتأثير الدورات التدريبية على أدائهم مهامهم، في الفقرات 8، 9، 7، 2، 4، 6، 3 على التوالي، وتناولت المتوسطات الحسابية بين (4.04) و (4.29)، وهذا يدل على اقتناع لدى المديرين بجدوى البرامج التدريبية، في مجال النمو المهني الذاتي.

ويلخص الجدول (7) نتائج الإجابة عن سؤال الدراسة، ويوضح تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين من وجهة نظرهم مع المقياس المُعد لذلك.

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجالات تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين من وجهة نظرهم مع المقياس المُعد لذلك

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التأثير
1	الإدارة المدرسية	4.22	0.43	مرتفعة جداً
3	العلاقة مع الطلبة	4.08	0.59	مرتفعة جداً
4	النمو المهني الذاتي	4.08	0.51	مرتفعة جداً
2	العلاقة مع المعلمين	4.06	0.49	مرتفعة جداً
الدرجة الكلية لمجالات تأثير الدورات التدريبية في مهام مديري المدارس في محافظات فلسطين.		**4.11**	**0.45**	**مرتفعة جداً**

يتضح من الجدول (7) أن تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين من وجهة نظرهم، قد أتى بمتوسط (4.11) وانحراف معياري (0.45)، وقد جاء تقدير من وجهة نظر المديرين لتأثير الدورات التدريبية على أدائهم مهامهم، مرتفعاً جداً في المجالات جميعها، وتناولت المتوسطات الحسابية بين (4.06) و (4.22)، وهذا يدل على اقتناع لدى المديرين بجدوى البرامج التدريبية.

ثانياً: النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة:

1. النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

ونصت الفرضية الأولى على:

لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات مجالات درجة تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين من وجهة نظرهم مع المقياس المُعد لذلك، وفق المستوى المقبول تربوياً (المعيار =3.00).

ولفحص الفرضية، فقد استخدمت الباحثة إختبار (ت) لعينة واحدة (One –test Sample- t)، والجدول (8) يبين ذلك.

جدول (8): نتائج إختبار "ت" لعينة لفحص دلالة الفروق بين متوسطات تأثير الدورات التدريبية في مهام مديري المدارس في محافظات فلسطين

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الإدارة المدرسية	4.22	0.43	35.555	*0.0001
العلاقة مع المعلمين	4.06	0.49	27.356	*0.0001
العلاقة مع الطلبة	4.08	0.59	23.063	*0.0001
النمو المهني الذاتي	4.08	0.51	26.569	*0.0001
الدرجة الكلية لمجالات تأثير الدورات التدريبية	**4.11**	**0.45**	**30.986**	***0.0001**

*** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05)، ودرجات حرية (156).**

يتضح من الجدول (8) رفض الفرضية أي وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α = 0.05) بين متوسطات مجالات درجة تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين من وجهة نظرهم مع المقياس المُعد لذلك، وفق المستوى المقبول تربوياً (المعيار =3.00)، ولصالح متوسطات مجالات درجة تأثير الدورات

التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين من وجهة نظرهم مع المقياس المُعد لذلك، وفق المستوى المقبول تربوياً (المعيار = 3.00).

2. النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

ونصت الفرضية الثانية على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α = 0.05) بين متوسطات مجالات درجة تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين من وجهة نظرهم مع المقياس المُعد لذلك، تعزى لمتغير الجنس.

ولفحص الفرضية، فقد استخدمت الباحثة إختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين Independent t-test ونتائج الجدول (9) تبين ذلك.

جدول (9): نتائج إختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين لفحص دلالة الفروق في تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين من وجهة نظرهم مع المقياس المُعد لذلك، تعزى لمتغير الجنس

المجال	ذكور (ن=78)		إناث (ن=79)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
الإدارة المدرسية	4.19	0.43	4.26	0.43	0.929	0.354
العلاقة مع المعلمين	4.03	0.53	4.09	0.43	0.800	0.425
العلاقة مع الطلبة	4.14	0.65	4.02	0.52	1.285	0.201
النمو المهني الذاتي	4.09	0.55	4.08	0.48	0.184	0.854
الدرجة الكلية لتأثير الدورات	**4.11**	**0.49**	**4.11**	**0.41**	**0.098**	**0.922**

*** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة(α = 0.05)، ودرجات حرية (155).**

يتضح من الجدول (9) عدم رفض الفرضية، أي فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α = 0.05) بين متوسطات مجالات درجة تأثير الدورات التدريبية في أداء

مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين من وجهة نظرهم مع المقياس المُعد لذلك، تعزى لمتغير الجنس.

3. النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

ونصت الفرضية الثالثة على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات مجالات درجة تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين من وجهة نظرهم مع المقياس المُعد لذلك، تعزى لمتغير مرحلة المدرسة.

ولفحص الفرضية، فقد استخدمت الباحثة إختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين Independent t-test ونتائج الجدول (10) تبين ذلك.

جدول (10): نتائج إختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين لفحص دلالة الفروق في تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين من وجهة نظرهم مع المقياس المُعد لذلك، تعزى لمتغير مرحلة المدرسة

المجال	أساسية (ن=88)		ثانوية (ن=69)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
الإدارة المدرسية	4.19	0.44	4.27	0.42	1.122	0.264
العلاقة مع المعلمين	4.02	0.51	4.11	0.46	1.069	0.287
العلاقة مع الطلبة	3.99	0.61	4.20	0.54	2.321	*0.022
النمو المهني الذاتي	4.06	0.52	4.12	0.50	0.708	0.480
الدرجة الكلية لتأثير الدورات	**4.06**	**0.46**	**4.17**	**0.43**	**1.479**	**0.141**

*** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة($\alpha = 0.05$)، ودرجات حرية (155).**

يتضح من الجدول (10) عدم رفض الفرضية، أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات مجالات درجة تأثير الدورات التدريبية في أداء

مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين من وجهة نظرهم مع المقياس المُعد لذلك، تعزى لمتغير مرحلة المدرسة، في مجالات الإدارة المدرسية، والعلاقة مع المعلمين، والنمو المهني الذاتي، والدرجة الكلية لتأثير الدورات التدريبية، بينما يتضح من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α = 0.05) بين متوسطات مجالات درجة تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين من وجهة نظرهم مع المقياس المُعد لذلك، تعزى لمتغير مرحلة المدرسة، في مجال العلاقة مع الطلبة، وذلك لصالح المدارس الثانوية.

4. النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

ونصت الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α = 0.05) بين متوسطات مجالات درجة تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين من وجهة نظرهم مع المقياس المُعد لذلك، تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ولفحص الفرضية، فقد استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، ونتائج الجدولين (11) و(12) تبين ذلك.

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين من وجهة نظرهم مع المقيـــاس المُعـــد لذلك، وفق متغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الإدارة المدرسية	دبلوم عام	12	3.73	0.61
	بكالوريوس	104	4.26	0.39
	أعلى من بكالوريوس	41	4.27	0.40
العلاقة مع المعلمين	دبلوم عام	12	3.71	0.79
	بكالوريوس	104	4.14	0.44
	أعلى من بكالوريوس	41	3.97	0.44
العلاقة مع الطلبة	دبلوم عام	12	3.45	1.11
	بكالوريوس	104	4.16	0.52
	أعلى من بكالوريوس	41	4.07	0.41
النمو المهني الذاتي	دبلوم عام	12	3.65	0.76
	بكالوريوس	104	4.07	0.47
	أعلى من بكالوريوس	41	4.24	0.45
الدرجة الكلية لتأثير الدورات التدريبية	دبلوم عام	12	3.65	0.79
	بكالوريوس	104	4.16	0.40
	أعلى من بكالوريوس	41	4.12	0.35

جدول (12): نتائج تحليل التباين الأحادي، لفحص دلالة الفروق في مجالات تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين من وجهة نظرهم مع المقياس المُعد لذلك، وفق متغير المؤهل العلمي

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الإدارة المدرسية	بين المجموعات	3.189	2	1.594	9.494	*0.0001
	خلال المجموعات	25.862	154	0.168		
	المجموع	29.051	156			
العلاقة مع المعلمين	بين المجموعات	2.409	2	1.205	5.383	*0.005
	خلال المجموعات	34.465	154	0.224		
	المجموع	36.874	156			
العلاقة مع الطلبة	بين المجموعات	5.350	2	2.675	8.490	*0.0001
	خلال المجموعات	48.521	154	0.315		
	المجموع	53.871	156			
النمو المهني الذاتي	بين المجموعات	3.256	2	1.628	6.673	*0.002
	خلال المجموعات	37.567	154	0.244		
	المجموع	40.823	156			
الدرجة الكلية لتأثير الدورات التدريبية	بين المجموعات	2.838	2	1.419	7.649	*0.001
	خلال المجموعات	28.573	154	0.186		
	المجموع	31.412	156			

*** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)**

يتضح من الجدول (12) رفض الفرضية، أي وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات مجالات تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين من وجهة نظرهم مع المقياس المُعد لذلك، تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وقد تم استخدام إختبار شيفيه للمقارنة البعدية، لمعرفة مصدر التباين، وتبين

الجداول (13)، (14)، (15)، (16)، (17) نتائج إختبار شيفيه للمقارنة البعدية في مجالات تأثير الدورات التدريبية، ودرجتها الكلية.

جدول (13): نتائج إختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات متغير المؤهل العلمي، في مجال الإدارة المدرسية

المؤهل العلمي	دبلوم عام	بكالوريوس	أعلى من بكالوريوس
دبلوم عام		0.5353-*	0.5391-*
بكالوريوس			0.0039-
أعلى من بكالوريوس			

*** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05)**

يتضح من الجدول (13):

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات مجالات تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين من وجهة نظرهم مع المقياس المُعد لذلك، تعزى لمتغير المؤهل العلمي، في مجال الإدارة المدرسية، بين حملة الدبلوم عام، وحملة البكالوريوس، ولصالح حملة البكالوريوس.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات مجالات تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين من وجهة نظرهم مع المقياس المُعد لذلك، تعزى لمتغير المؤهل العلمي، في مجال الإدارة المدرسية، بين حملة الدبلوم عام، وحملة (أعلى من بكالوريوس)، ولصالح حملة (أعلى من بكالوريوس).

جدول (14): نتائج إختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات متغير المؤهل العلمي، في مجال العلاقة مع المعلمين

المؤهل العلمي	دبلوم عام	بكالوريوس	أعلى من بكالوريوس
دبلوم عام		*0.4267-	0.2605-
بكالوريوس			0.1661
أعلى من بكالوريوس			

*** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05)**

يتضح من الجدول (14):

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات مجالات تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين من وجهة نظرهم مع المقياس المُعد لذلك، تعزى لمتغير المؤهل العلمي، في مجال العلاقة مع المعلمين، بين حملة الدبلوم عام، وحملة البكالوريوس، ولصالح حملة البكالوريوس.

جدول (15): نتائج إختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات متغير المؤهل العلمي، في مجال العلاقة مع الطلبة

المؤهل العلمي	دبلوم عام	بكالوريوس	أعلى من بكالوريوس
دبلوم عام		*0.7045-	*0.6142-
بكالوريوس			0.0904
أعلى من بكالوريوس			

*** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05)**

يتضح من الجدول (15):

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات مجالات تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين من وجهة نظرهم

مع المقياس المُعد لذلك، تعزى لمتغير المؤهل العلمي، في مجال العلاقة مع الطلبة، بين حملة الدبلوم عام، وحملة البكالوريوس، ولصالح حملة البكالوريوس.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات مجالات تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين من وجهة نظرهم مع المقياس المُعد لذلك، تعزى لمتغير المؤهل العلمي، في مجال العلاقة مع الطلبة، بين حملة الدبلوم عام، وحملة (أعلى من بكالوريوس)، ولصالح حملة (أعلى من بكالوريوس).

جدول (16): نتائج إختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات متغير المؤهل العلمي، في مجال النمو المهني الذاتي

المؤهل العلمي	دبلوم عام	بكالوريوس	أعلى من بكالوريوس
دبلوم عام		*0.4240-	*0.5890-
بكالوريوس			0.1650-
أعلى من بكالوريوس			

*** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05)**

يتضح من الجدول (16):

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات مجالات تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين من وجهة نظرهم مع المقياس المُعد لذلك، تعزى لمتغير المؤهل العلمي، في مجال النمو المهني الذاتي، بين حملة الدبلوم عام، وحملة البكالوريوس، ولصالح حملة البكالوريوس.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات مجالات تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين من وجهة نظرهم مع المقياس المُعد لذلك، تعزى لمتغير المؤهل العلمي، في مجال النمو المهني الذاتي، بين حملة الدبلوم عام، وحملة (أعلى من بكالوريوس)، ولصالح حملة (أعلى من بكالوريوس).

جدول (17): نتائج إختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات متغير المؤهل العلمي، في الدرجة الكلية للتأثير

المؤهل العلمي	دبلوم عام	بكالوريوس	أعلى من بكالوريوس
دبلوم عام		-0.5133*	-0.4709*
بكالوريوس			0.0424
أعلى من بكالوريوس			

*** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05)**

يتضح من الجدول (17):

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات مجالات تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين من وجهة نظرهم مع المقياس المُعد لذلك، تعزى لمتغير المؤهل العلمي، في الدرجة الكلية لتأثير الدورات التدريبية، بين حملة الدبلوم عام، وحملة البكالوريوس، ولصالح حملة البكالوريوس.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات مجالات متوسطات مجالات تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين من وجهة نظرهم مع المقياس المُعد لذلك، تعزى لمتغير المؤهل العلمي، في الدرجة الكلية لتأثير الدورات التدريبية، بين حملة الدبلوم عام، وحملة (أعلى من بكالوريوس)، ولصالح حملة (أعلى من بكالوريوس).

5. النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة:

ونصت الفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α = 0.05) بين متوسطات مجالات متوسطات مجالات تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين من وجهة نظرهم مع المقياس المُعد لذلك، تعزى لمتغير الخبرة الإدارية بالسنوات.

ولفحص الفرضية، فقد استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، ونتائج الجدولين (18) و(19) تبين ذلك.

جدول (18): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات متوسطات مجالات تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين من وجهة نظرهم مع المقياس المُعد لذلك، وفق متغير الخبرة الإدارية بالسنوات

المجال	الخبرة الإدارية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الإدارة المدرسية	أقل من 6 سنوات	81	4.26	0.32
	6-10 سنوات	37	4.36	0.49
	أكثر من 10 سنوات	39	4.03	0.51
العلاقة مع المعلمين	أقل من 6 سنوات	81	4.15	0.34
	6-10 سنوات	37	4.09	0.52
	أكثر من 10 سنوات	39	3.85	0.64
العلاقة مع الطلبة	أقل من 6 سنوات	81	4.15	0.47
	6-10 سنوات	37	4.16	0.59
	أكثر من 10 سنوات	39	3.86	0.75
النمو المهني الذاتي	أقل من 6 سنوات	81	4.18	0.39
	6-10 سنوات	37	4.05	0.62
	أكثر من 10 سنوات	39	3.92	0.58
الدرجة الكلية لتأثير الدورات التدريبية	أقل من 6 سنوات	81	4.18	0.30
	6-10 سنوات	37	4.16	0.51
	أكثر من 10 سنوات	39	3.91	0.58

جدول (19): نتائج إختبار تحليل التباين الأحادي، لفحص دلالة الفروق في متوسطات مجالات تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين من وجهة نظرهم مع المقياس المُعد لذلك، وفق متغير الخبرة الإدارية بالسنوات

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الإدارة المدرسية	بين المجموعات	2.203	2	1.102	6.320	*0.002
	خلال المجموعات	26.847	154	0.174		
	المجموع	29.051	156			
العلاقة مع المعلمين	بين المجموعات	2.387	2	1.193	5.329	*0.006
	خلال المجموعات	34.488	154	0.224		
	المجموع	36.874	156			
العلاقة مع الطلبة	بين المجموعات	2.494	2	1.247	3.738	*0.026
	خلال المجموعات	51.376	154	0.334		
	المجموع	53.871	156			
النمو المهني الذاتي	بين المجموعات	1.892	2	0.946	3.743	*0.026
	خلال المجموعات	38.931	154	0.253		
	المجموع	40.823	156			
الدرجة الكلية لتأثير الدورات التدريبية	بين المجموعات	2.082	2	1.041	5.466	*0.005
	خلال المجموعات	29.330	154	0.190		
	المجموع	31.412	156			

*** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)**

يتضح من الجدول (19) رفض الفرضية، أي وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات مجالات متوسطات مجالات تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين من وجهة نظرهم مع المقياس المُعد لذلك، تعزى لمتغير الخبرة الإدارية بالسنوات، وقد تم استخدام إختبار شيفيه للمقارنة البعدية،

لمعرفة مصدر التباين، وتبين الجداول (20)، (21)، (22)، (23)، (24) نتائج إختبار شيفيه للمقارنة البعدية في مجالات تأثير الدورات التدريبية، ودرجتها الكلية.

جدول (20): نتائج إختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات متغير الخبرة الإدارية بالسنوات، في مجال الإدارة المدرسية

الخبرة الإدارية	أقل من 6 سنوات	6-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
أقل من 6 سنوات		0.1052-	*0.2231
6-10 سنوات			*0.3283
أكثر من 10 سنوات			

*** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05)**

يتضح من الجدول (20):

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات مجالات متوسطات مجالات تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين من وجهة نظرهم مع المقياس المُعد لذلك، تعزى لمتغير الخبرة الإدارية بالسنوات، في مجال الإدارة المدرسية، بين أصحاب الخبرة الإدارية (أقل من 6 سنوات)، و(أكثر من 10 سنوات)، ولصالح أصحاب الخبرة الإدارية (أقل من 6 سنوات).

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات مجالات متوسطات مجالات تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين من وجهة نظرهم مع المقياس المُعد لذلك، تعزى لمتغير الخبرة الإدارية بالسنوات، في مجال الإدارة المدرسية، بين أصحاب الخبرة الإدارية (6-10 سنوات)، و(أكثر من 10 سنوات)، ولصالح أصحاب الخبرة الإدارية (6-10 سنوات).

جدول (21): نتائج إختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات متغير الخبرة الإدارية بالسنوات، في مجال العلاقة مع المعلمين

الخبرة الإدارية	أقل من 6 سنوات	6-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
أقل من 6 سنوات		0.0567	*0.2982
6-10 سنوات			0.2415
أكثر من 10 سنوات			

*** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05)**

يتضح من الجدول (21):

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات مجالات متوسطات مجالات تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين من وجهة نظرهم مع المقياس المُعد لذلك، تعزى لمتغير الخبرة الإدارية بالسنوات، في مجال العلاقة مع المعلمين، بين أصحاب الخبرة الإدارية (أقل من 6 سنوات)، و(أكثر من 10 سنوات)، ولصالح أصحاب الخبرة الإدارية (أقل من 6 سنوات).

جدول (22): نتائج إختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات متغير الخبرة الإدارية بالسنوات، في مجال العلاقة مع الطلبة

الخبرة الإدارية	أقل من 6 سنوات	6-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
أقل من 6 سنوات		-0.0082	*0.2890
6-10 سنوات			0.2972
أكثر من 10 سنوات			

*** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05)**

يتضح من الجدول (22):

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات مجالات متوسطات مجالات تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات

فلسطين من وجهة نظرهم مع المقياس المُعد لذلك، تعزى لمتغير الخبرة الإدارية بالسنوات، في مجال العلاقة مع الطلبة، بين أصحاب الخبرة الإدارية (أقل من 6 سنوات)، و(أكثر من 10 سنوات)، ولصالح أصحاب الخبرة الإدارية (أقل من 6 سنوات).

جدول (23): نتائج إختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات متغير الخبرة الإدارية بالسنوات، في مجال النمو المهني الذاتي

الخبرة الإدارية	أقل من 6 سنوات	6-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
أقل من 6 سنوات		0.1262	*0.2649
6-10 سنوات			0.1387
أكثر من 10 سنوات			

*** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05)**

يتضح من الجدول (23):

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات مجالات متوسطات مجالات تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين من وجهة نظرهم مع المقياس المُعد لذلك، تعزى لمتغير الخبرة الإدارية بالسنوات، في مجال النمو المهني الذاتي، بين أصحاب الخبرة الإدارية (أقل من 6 سنوات)، و(أكثر من 10 سنوات)، ولصالح أصحاب الخبرة الإدارية (أقل من 6 سنوات).

جدول (24): نتائج إختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات متغير الخبرة الإدارية بالسنوات، في الدرجة الكلية للتأثير

الخبرة الإدارية	أقل من 6 سنوات	6-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
أقل من 6 سنوات		0.0175	*0.2715
6-10 سنوات			*0.2540
أكثر من 10 سنوات			

*** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05)**

يتضح من الجدول (24):

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات مجالات متوسطات مجالات تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين من وجهة نظرهم مع المقياس المُعد لذلك، تعزى لمتغير الخبرة الإدارية بالسنوات، في الدرجة الكلية لتأثير الدورات التدريبية، بين أصحاب الخبرة الإدارية (أقل من 6 سنوات)، و(أكثر من 10 سنوات)، ولصالح أصحاب الخبرة الإدارية (أقل من 6 سنوات).

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات مجالات متوسطات مجالات تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين من وجهة نظرهم مع المقياس المُعد لذلك، تعزى لمتغير الخبرة الإدارية بالسنوات، في الدرجة الكلية لتأثير الدورات التدريبية، بين أصحاب الخبرة الإدارية (6–10 سنوات)، و(أكثر من 10 سنوات)، ولصالح أصحاب الخبرة الإدارية (6–10) سنوات.

6. النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة:

ونصت الفرضية السادسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α = 0.05) بين متوسطات مجالات متوسطات مجالات تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين من وجهة نظرهم مع المقياس المُعد لذلك، تعزى لمتغير موقع المحافظة.

ولفحص الفرضية، فقد استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، ونتائج الجدولين (25) و(26) تبين ذلك.

جدول (25): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات متوسطات مجـــالات تـــأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين من وجهة نظـــرهم مع المقياس المُعد لذلك، وفق متغير موقع المحافظة

المجال	موقع المحافظة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الإدارة المدرسية	شمال	111	4.26	0.46
	وسط	27	4.12	0.30
	جنوب	19	4.18	0.40
العلاقة مع المعلمين	شمال	111	4.08	0.53
	وسط	27	4.03	0.42
	جنوب	19	4.02	0.26
العلاقة مع الطلبة	شمال	111	4.11	0.65
	وسط	27	4.03	0.40
	جنوب	19	4.00	0.42
النمو المهني الذاتي	شمال	111	4.10	0.55
	وسط	27	4.02	0.42
	جنوب	19	4.12	0.38
الدرجة الكلية لتأثير الدورات التدريبية	شمال	111	4.13	0.50
	وسط	27	4.05	0.32
	جنوب	19	4.07	0.28

جدول (26): نتائج تحليل التباين الأحادي، لفحص دلالة الفروق في متوسطات مجالات تـــأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين من وجهة نظـــرهم مع المقياس المُعد لذلك، وفق متغير موقع المحافظة

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الإدارة المدرسية	بين المجموعات	0.442	2	0.221	1.191	0.307
	خلال المجموعات	28.609	154	0.186		
	المجموع	29.051	156			
العلاقة مع المعلمين	بين المجموعات	0.075	2	0.038	0.157	0.855
	خلال المجموعات	36.799	154	0.239		
	المجموع	36.874	156			
العلاقة مع الطلبة	بين المجموعات	0.296	2	0.148	0.425	0.655
	خلال المجموعات	53.575	154	0.348		
	المجموع	53.871	156			
النمو المهني الذاتي	بين المجموعات	0.150	2	0.075	0.283	0.754
	خلال المجموعات	40.674	154	0.264		
	المجموع	40.823	156			
الدرجة الكلية لتأثير الدورات التدريبية	بين المجموعات	0.167	2	0.084	0.412	0.663
	خلال المجموعات	31.244	154	0.203		
	المجموع	31.412	156			

*** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)**

يتضح من الجدول (26) عدم رفض الفرضية، أي عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات مجالات متوسطات مجالات تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين من وجهة نظرهم مع المقياس المُعد لذلك، تعزى لمتغير موقع المحافظة.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

أولاً:مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراســـــة

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

ثالثاً: التوصيات

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها من خلال التحليل الإحصائي لأسئلة الدراسة وفرضياتها إضافة إلى التوصيات في ضوء نتائج هذه الدراسة.

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة ونصه:

ما درجة تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين من وجهة نظرهم مع المقياس المُعد لذلك؟

أشار الجدول (7) إلى أن تأثير الدورات التدريبية في مهام مديري المدارس في محافظات فلسطين، من وجهة نظرهم، قد أتى بمتوسط (4.11) وانحراف معياري (0.45)، وهذا يدل على أن تأثير الدورات التدريبية في مهام مديري المدارس في محافظات فلسطين، من وجهة نظرهم، قد حقق درجة مرتفعة جداً.

وتفسر الباحثة هذه الدرجة المرتفعة جداً لتأثير الدورات التدريبية إلى العديد إلى العوامل منها الرغبة الشديدة لدى مديري المدارس في التطور والمعرفة، في ظل الزخم العلمي وكثرة المهام الإدارية المطلوبة منهم، فيعتبرون أن الدورات التدريبية هي منفذ لهم للمعرفة واكتساب معلومات وكفايات ومهارات واستراتيجيات ونماذج جديدة، يستطيعون من خلالها التعامل مع مختلف المشكلات المدرسية، واتخاذ القرارات، وتحديد الصعوبات المحتملة، وأساليب التغلب عليها ومواجهتها.

وبالإضافة لذلك فإن غالبية مديري المدارس يطبقون ما يتدربون عليه، رغبة منهم في تحسين مستوى مدارسهم، لذلك فهم يطمحون في زيادة قدراتهم في المتابعة والإهتمام بالمعلمين من حيث الخطط والأداء، والإهتمام بشؤون الطلبة، ومعالجة تدني التحصيل لديهم.

كما تعزو الباحثة هذه الدرجة المرتفعة جداً للتأثير، ربما إلى كفاءة محتوى الدورات التدريبية التي يشارك بها المديرون، والتي قد يشعر من خلالها المديرون أنها تلائم العديد من احتياجاتهم الإدارية والتربوية في المدرسة.

ويجدر بالذكر أن كثرة المهام المطلوبة من مديري المدارس وتنوعها إدارياً وفنياً، جعلتهم بحاجة إلى دورات تدريبية يستطيعوا من خلالها التعامل مع المهام والأدوار الجديدة، فمهمة المدير كمشرف مقيم، وبناء خطة إستراتيجية للمدرسة، والإدارة الذاتية للمدرسة، والتعامل مع المجتمع المحلي، وتحسين التعلم من المصادر المدرسية، وغيرها من المهام المتجددة، تحتاج إلى إنجاز مبني على علم وعمل، لذلك فإن الدورات التدريبية تزود هؤلاء المديرين بما يحتاجونه لشغل المهام الجديدة.

ويحرص مديرو المدارس على متابعة نموهم المهني، والظهور بمظهر لائق علمياً واجتماعياً وتربوياً، وقد لا يستطيع كل المديرين الإلتحاق ببرامج جامعية، لكنهم يقدرون على الإلتحاق بالدورات التدريبية، التي يؤمل من خلالها تطوير مهاراتهم الذاتية والشخصية، سعياً وراء إثبات الذات، والكفاءة أمام معلمين مختلفي التخصص، وقد يحملون شهادات علمية أعلى من تلك التي يحملها مدير المدرسة.

ويحتاج مدير المدرسة إلى التواصل والتفاعل مع المجتمع المحلي وأولياء الأمور وتدارس مشكلات الطلبة، ودعم المدرسة معنوياً ومادياً، لذلك فإن مهارات الإتصال واستثمار العلاقات مع المجتمع المدرسي، يكتسبها مدير المدرسة بعضها من الدورات التدريبية التي يلتحق بها، فيبحث مع أولياء الأمور مشكلات أبنائهم ومعالجتها بالتعاون مع المعلمين، ويتصل مع الهيئات المحلية من أجل تطوير المرافق المدرسية أو إقامة ندوات أو عقد لقاءات، وإقامة إحتفالات داخل المدرسة، بهدف تقوية العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي.

وتضيف الباحثة أن مديري المدارس قد يعتبرون أن الدورات التدريبية هي عبارة عن تعليمات وتعميمات ترغب وزارة التربية في تطبيقها في مدارسها، لذلك فهم يلتزمون بها،

ويحرصون على متابعتها، علماً أن وزارة التربية تتابع ميدانياً تطبيق المديرين لمحتويات الدورات التدريبية.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما أتى به المرايات والقضاة (2009) في أن المتوسط العام لاتجاهات المديرين نحو برامج التطوير المهني كان مرتفعاً.

كما تتفق أيضاً مع ما توصلت إليه دورسوه (2008) في وجود أثر إيجابي لتدريب المديرين في أداء مهامهم.

وتنسجم نتائج هذه الدراسة مع ما جاء به إعبيد (2007) في أن تطبيق المديرين لمحتويات التدريب جاء مرتفعاً.

كما تتشابه نتائج هذه الدراسة مع نتائج المسعودي (2007) في الدرجة المرتفعة لفاعلية البرنامج التدريبي لمديري المدارس.

وتتناغم نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة المحاسنة (2004) في الفاعلية المرتفعة لبرنامج تدريب المديرين.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2004) في درجة الرضا المرتفعة لدى المديرين عن برامج تدريبهم.

وتتفق أيضاً مع نتائج دراسة عماد الدين (2003) في الدرجة الكبيرة لفاعلية برنامج التطوير.

وتتشابه أيضاً مع دراسة العمري (2001) في توفر مؤشر إيجابي على فعالية التدريب.

وتتشابه نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الميمان والدسوقي (2000) في تحقيق دورة المديرين لأهدافها واستفادتهم منها.

وتتناغم نتائج هذه الدراسة مع ما أتت به هاموند (Hammond, 2006) في التأثير القوي للبرامج التدريبية على قيادة المدرسة.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة بارنت (Barrentt, 2005) في أن تدريب المديرين أوجد بيئة تعليمية أفضل في المدرسة من حيث التحصيل وأداء المعلمين.

وتتشابه نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة ويلر، ومورجان، وبيج (Pigg, Morgan & Weiler, 2000) في رضا العاملين عن برامج التدريب.

وتؤكد نتائج هذه الدراسة ما أتى به جولاد (Godlad, 1999) في أن برامج التطوير تساهم في رفع كفاءة المدرسة.

وتنسجم نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة جين وإيفانس (Jean & Evans, 1995) في أن المديرين الذين حصلوا على دورة إدارة مدرسية يشعرون بأن أدائهم أفضل.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع ما جاء به الدعدي (2008) في وجود درجة متوسطة في ملاءمة برامج تدريب مديري المدارس في الإدارة المدرسية لاحتياجاتهم.

وكذلك تختلف مع ما أتى به العازمي (2008) في الفاعلية المتوسطة لبرنامج تطوير الإدارة المدرسية لمديري المدارس

واختلفت أيضاً مع نتائج دراسة الإدريسي (2005) في وجود قصور عام لبرامج تدريب المديرين.

كما اختلفت مع دراسة الرشيدي (2005) في الاستجابة المتوسطة للمديرين تجاه برامج تدريب مديري المدارس في مجال تقنية التعليم

وكذلك اختلفت مع نتائج دراسة الجسار (2004) في الفاعلية المتوسطة لبرنامج الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب على أداء مديري المدارس.

واختلفت أيضاً مع ما أتى به مصطفى (2000) في كثرة المقررات النظرية في التدريب.

كما لم تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة جونز (Jones, 2006) في أن المديرين غير مؤهلين للتعامل مع الحالات الخاصة.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة:

1. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى ونصها:

لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات مجالات درجة تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين من وجهة نظرهم مع المقياس المُعد لذلك، وفق المستوى المقبول تربوياً (المعيار =3.00).

أشار الجدول (8) إلى رفض الفرضية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α = 0.05) بين متوسطات مجالات تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين من وجهة نظرهم مع المقياس المُعد لذلك، وفق المستوى المقبول تربوياً (المعيار =3.00)، ولصالح متوسطات مجالات تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين من وجهة نظرهم مع المقياس المُعد لذلك، وفق المستوى المقبول تربوياً (المعيار =3.00).

وتفسر الباحثة تفوق متوسطات مجالات تأثير الدورات التدريبية على المستوى المقبول تربوياً، إلى الاستفادة الكبيرة التي اكتسبها المديرون من الدورات التدريبية، فقد أصبحوا يمتلكون مهارات ومعارف جديدة، وصُقلت الجوانب التي توازت مع المهام الجديدة، فتمكنوا من كفايات المدير كمشرف تربوي مقيم، وإعداد الخطط التربوية للمدرسة، ومعالجة مشاكل الطلبة السلوكية والتحصيلية، وإدارة العلاقات بين المعلمين، ومع المجتمع المحلي، كما أنهم شعروا بمدى التقدم الذي حصل لهم بعد الاشتراك في الدورات التدريبية، وقد تحققت بعض الحاجات

التدريبية التي هم بحاجة لها، رغم أن البرامج التدريبية لم تُصمم جميعها على حاجاتهم، إلا أنهم بتلبية بعض هذه الحاجات، أصبحت ممارساتهم وأداءاتهم أكثر إنتاجاً وإنجازاً.

2. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية ونصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات مجالات تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين من وجهة نظرهم مع المقياس المُعد لذلك، تعزى لمتغير الجنس.

أشار الجدول (9) إلى عدم رفض الفرضية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات مجالات تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين من وجهة نظرهم مع المقياس المُعد لذلك، تعزى لمتغير الجنس.

وتفسر الباحثة عدم وجود فروق بالنسبة لمتغير الجنس، إلى تشابه إحساس مديري المدارس ومديراتها بالإستفادة من دورات التدريب، حيث أنهم جميعاً يطبقون المحتويات التي يتدربون عليها، وكلاهما مديرون ومديرات يسعون إلى تطوير مدارسهم، وتحسين أداء المعلمين والمعلمات، وحل مشكلات الطلاب والطالبات، وتفعيل مشاركة الآباء والأمهات في عملية التعلم والتعليم، وكلا المديرين والمديرات يلتزم بما يتم التدرب عليه، باعتبارها توجهات لوزارة التربية والتعليم.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة المرايات والقضاة (2009) في عدم وجود أثر للجنس في اتجاهات المديرين نحو برامج التطوير المهني.

وكذلك تتفق مع نتائج إعبيد (2007) في عدم وجود فرق للجنس في تطبيق محتويات التدريب.

وتشابهت أيضاً مع نتائج دراسة شموط (2006) في عدم وجود أثر للجنس في تدريب المديرين على صنع القرار التربوي.

وتنسجم نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الجسار (2004) في عـــدم وجـــود تعـــزى للجنس في فاعلية برنامج الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب على أداء مديري المدارس.

وتختلف أيضاً مع نتائج دراسة العمري (2001) في وجود فرق في كفايـــات التـــدريب لصالح الإناث.

3. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة ونصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بـــين متوســـطات مجالات تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين مـــن وجهة نظرهم مع المقياس المُعد لذلك، تعزى لمتغير مرحلة المدرسة.

أشار الجدول (10) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات مجالات تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين من وجهة نظرهم مع المقياس المُعد لذلك، تعزى لمتغير مرحلة المدرسة، في مجالات الإدارة المدرسية، والعلاقة مع المعلمين، والنمو المهني الذاتي، والدرجة الكلية لتأثير الدورات التدريبية، بينما يتضح من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات مجالات تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين من وجهة نظرهم مع المقياس المُعد لذلك، تعزى لمتغير مرحلة المدرسة، في مجال العلاقة مع الطلبة، وذلك لصالح المدارس الثانوية.

وتفسر الباحثة عدم وجود اختلاف في مجالات الإدارة المدرسية، والعلاقة مع المعلمين، والنمو المهني الذاتي، والدرجة الكلية لتأثير الدورات التدريبية، بالنسبة إلى مرحلة المدرسة، إلى تشابه أداء مديري المدارس الأساسية والثانوية بالنسبة لما يتعلق بمهام المدير الإدارية، حيث لا تختلف هذه المهام وفق تعليمات وزارة التربية والتعليم، وكذلك هو الحال بالنسبة للعلاقة مع المعلمين، فمدير المدرسة الأساسية ومدير المدرسة الثانوية، يتابعان خطط المعلمين، ويقومان

بالزيارات الصفية وكتابة التقارير الخاصة بذلك، ويرشحان المعلمين للدورات، ويهتمان بالنمو المهني لهم.

ويهتم كلا منهما بتطوره الذاتي، ويسعيان إلى تعرف الجديد في مجال الإدارة، واستخدام التكنولوجيا في الإدارة أو في التعليم.

وأما بالنسبة لوجود فرق في مجال العلاقة مع الطلبة، ولصالح المدرسة الثانوية، فتعزوه الباحثة إلى طبيعة طلبة المرحلة الثانوية، الذين يكونون في طور المراهقة، ويمرون بنمو جسدي ونفسي واجتماعي كبير، وهذا جعل المدارس الثانوية أكثر عرضة للمشكلات بين الطلبة والطلبة، أو بين الطلبة والمعلمين، كما يُلاحظ من الواقع اليومي للمدرسة الثانوية، مما يتطلب من مدير المدرسة الثانوية قضاء وقت أكبر في حل هذه المشكلات التي قد تصل لعنف جسدي، وبذلك فهو يحتاج إلى مهارات واستراتيجيات أكثر تنوعاً، يستطيع من خلالها التغلب على هذه المشكلات، وبناء على ذلك فهو يشعر أن الدورات التدريبية أكثر تأثيراً عليه في مجال العلاقة مع الطلبة.

ويُضاف لذلك أن امتحان شهادة الثانوية العامة، يتم في المدارس الثانوية، ويعتبر هذا الإمتحان الأكثر اهتماماً وضغطاً كذلك في أوساط الشعب الفلسطيني، وتوجه وزارة التربية والتعليم جهوداً ضخمة لإنجاح هذا الامتحان، ولذلك يهتم مدير المدرسة الثانوية بحصول طلبته على معدلات نجاح مرتفعة، فيعمل مع معلميه على تحسين تحصيل الطلبة، وذلك بالإستفادة مما تدرب عليه في الدورات التدريبية.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الرشيدي (2005) في عدم تأثير نوع المرحلة الدراسية على واقع برامج تدريب مديري المدارس في مجال تقنية التعليم المنفذة من قبل وزارة التربية والتعليم.

4. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة ونصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات مجالات تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين من وجهة نظرهم مع المقياس المُعد لذلك، تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

أشارت الجداول (13)، (14)، (15)، (16)، (17) إلى تفوق المديرين حملة البكالوريوس وأعلى من بكالوريوس على حملة الدبلوم العام في تأثير الدورات التدريبية على مهامهم.

وتفسر الباحثة هذا التفوق إلى العديد من الأسباب، منها ربما أن حملة البكالوريوس وأعلى قد تعلموا في الجامعات بطرق أثرت في تقبلهم للجدة والحداثة، وطورت من أساليب تعلمهم، وهيأتهم بدرجة أكبر لاستيعاب التغيرات التي تحدث حولهم، كما أن طبيعة المساقات والمواد التي تعلموها تشبه إلى حد كبير في تصميمها وبنائها الطريقة التي يُقدم بها التدريب، كما أن وجود حملة شهادات ما بعد البكالوريوس، يؤكد رغبة المديرين وقناعتهم في التطور والنمو وزيادة المعرفة، والاحتكاك بتجارب أخرى وبمعرفة متجددة، لذلك يجد هؤلاء في الدورات التدريبية مصدراً لإغناء تجربتهم، وزيادة في مشاركاتهم، ودمج المعرفة الجامعية بالواقع الميداني المتمثل في الدورات التدريبية، فيجدون ويطورون طرقاً وأساليب أفضل لإدارة الأمور المدرسية، ويحاولون من خلال البحث والتجربة تأكيد نظريات ونماذج جديدة في الإدارة المدرسية، ويطبقونها في التعامل مع مختلف القطاعات من معلمين وطلبة ومجتمع محلي وأولياء أمور.

وقد يكون من أسباب تفوق حملة البكالوريوس وأعلى من بكالوريوس على حملة الدبلوم، أن وزارة التربية والتعليم لا تسمح لحملة الدبلوم بإدارة مدارس ثانوية، لذلك فمن المتوقع أن يواجه المديرون حملة الدبلوم مشكلات أقل وضغوطا أدنى من تلك التي يواجهها حملة بكالوريوس فأعلى.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة المسعودي (2007) في أن الفـروق جـاءت لصالح حملة المؤهل العلمي (جامعي فما فوق) في فاعلية برنامج التدريب.

وتتشابه نتائج هذه الدراسة مع ما أتى به شموط (2006) في تفوق حملة البكـالوريوس فأعلى في فاعلية برنامج التطوير.

وكذلك تتفق مع نتائج دراسة العمري (2001) في أن الفـروق هـي لصـالح حملـة البكالوريوس في أثر التدريب.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الدعدي (2008) في عـدم وجـود علاقـة للمؤهل العلمي على درجة ملائمة برامج التدريب لاحتياجات المديرين.

وتختلف أيضاً مع إعبيد (2007) في عدم وجود أثر يعزى للمؤهل العلمي في تطبيـق محتويات التدريب

وكذلك تختلف مع ما جاء به الجسار (2004) في عدم وجود فاعلية لبرنامج الرخصـة الدولية لقيادة الحاسوب تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

5. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة ونصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بـين متوسـطات مجالات تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين مـن وجهة نظرهم مع المقياس المُعد لذلك، تعزى لمتغير الخبرة الإدارية بالسنوات.

أشارت الجداول (20)، (21)، (22)، (23)، (24) أن المديرين ذوي خبره اقل يـرون أن تأثير الدورات على أدائهم أعلى من ما يراه المديرون ذوي الخبرة الأكبر.

وتفسر الباحثة ذلك إلى أن المديرين حديثي الخبرة أكثر سعياً لإثبات الذات، وهـم فـي سبيل ذلك يلتزمون أكثر من غيرهم من المديرين، لاعتقادهم أنهم يحظون بمتابعة أكبر من قبل

وزارة التربية والتعليم، ولأجل هذا يمارسون ما يتدربون عليه بشكل كبير، كما أنهم يشعرون بشغف للتعلم خلال السنوات الأولى من إدارتهم للمدارس وغالباً ما يكونوا من الراغبين في التغيير، فيجتهدوا بإدخال الجديد من المعرفة والتقنية إلى مدارسهم، وتضيف الباحثة أنهم قد يكونوا من المديرين صغار السن نسبياً، وهم أكثر تقبل للأفكار والآراء، وأكثر قرباً من المعلمين.

كما تفسر الباحثة ذلك أيضاً ربما إلى اعتماد المديرين أصحاب الخبرة (أكثر من 10 سنوات) على تجاربهم السابقة في معالجة القضايا المدرسية، واستخدام الأساليب التقليدية، أكثر من اعتمادهم على الدورات التدريبية، أو قد تتعارض آرائهم مع ما هو جديد، أو قد يكونوا وصلوا إلى مرحلة يعتقدون فيها بأنه لا يليق بهم أن يكونوا متعلمين، نظراً لقلة الدافعية نحو التعلم.

ورغم متابعة المديرين أصحاب الخبرة الطويلة لمضامين الدورات التدريبية في مدارسهم، إلا أنهم ينظرون إلى هذه المتابعة على أنها عمل روتيني لابد من تأديته.

وتتفق كذلك مع نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة العمري (2001) في وجود أثر في تقويم برنامج الإدارة المدرسية، لصالح فئة الخبرة (6-10 سنوات).

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة المرايات والقضاة (2009) في وجود اختلاف في اتجاهات المديرين نحو برامج التطوير المهني، لصالح فئة الخبرة الأعلى.

وتختلف كذلك مع نتائج دراسة الدعدي (2008) في وجود دلالة في درجة ملائمة برامج التدريب لاحتياجات المديرين، لصالح المديرين ذوي الخبرة الأطول.

وكذلك تختلف مع نتائج دراسة الجهني (2008) في عدم وجود فروق في التدريب الإداري لمديري المدارس في ضوء احتياجاتهم التدريبية، وفق خبرات المديرين.

وتختلف أيضاً مع نتائج دراسة العازمي (2008) في عدم وجود في تقويم برنامج تطوير الإدارة المدرسية لمديري المدارس، وفق متغير الخبرة.

وتختلف كذلك مع نتائج دراسة إعبيد (2007) في وجود أثر للخبرة في تطبيق محتويات التدريب، لصالح فئة الخبرة (أكثر من 10 سنوات)

كذلك لم تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة المسعودي (2007) في وجود فرق في فاعلية البرنامج التدريبي لدورة مديري المدارس، لصالح المديرين أصحاب الخبرة (11 سنة فأكثر).

وكذلك تختلف مع نتائج دراسة الرشيدي (2005) في عدم تأثير الخبرة على واقع برامج تدريب مديري المدارس في مجال تقنية التعليم المنفذة من قبل وزارة التربية والتعليم.

وتختلف كذلك مع نتائج دراسة الجسّار (2004) في عدم وجود فاعلية لبرنامج الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب تعزى لمتغير الخبرة.

6. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة ونصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات مجالات تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين من وجهة نظرهم مع المقياس المُعد لذلك، تعزى لمتغير موقع المحافظة.

أشار الجدول (26) إلى عدم رفض الفرضية، وعدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات مجالات تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين من وجهة نظرهم مع المقياس المُعد لذلك، تعزى لمتغير موقع المحافظة.

وتعزو الباحثة عدم وجود فروق بالنسبة لموقع المحافظة، إلى تشابه ممارسة المديرين في مختلف المحافظات لمهارات ومضامين ما يتلقونه من تدريب، فجميعهم يتابعون خطط المعلمين، ويعالجون القضايا الطلابية المختلفة، ويدركون أن وزارة التربية تقيّم آثار التدريب على مهامهم أولاً بأول.

ثالثاً: التوصيات:

في ضوء ما أوردته الدراسة من نتائج، فإن الباحثة توصي بما يلي:

- الاستمرار في عقد دورات تدريبية للمديرين، لما تتركه هذه الدورات من أثر إيجابي في أداء مديري المدارس لمهامهم.

- ضرورة التنسيق مع الجامعات في إعداد البرامج والدورات التدريبية، بحيث تقوم الجامعات وبالتنسيق مع وزارة التربية والتعليم بتأهيل المديرين وتدريبهم، على أن يُمنحوا شهادات علمية في نهاية البرامج التدريبية، خاصة إذا كانت طويلة زمنيا.

- إجراء الدورات التدريبية على أساس تحليل الحاجات التدريبية للمديرين، لما يحقق ذلك من نتائج أفضل من التدريب غير المبني على أساس تحليل الحاجات.

- تصميم التدريب على أساس مجموعة متكاملة من الدورات التدريبية، يمكن أن تتضمن أكثر من موضوع أو مهارة أو نموذج، لكي لا يتم التكرار أو التناقض بين الدورات التدريبية المختلفة.

- ضرورة إجراء دراسة مماثلة لقياس آراء المعلمين على تأثير الدورات عليهم.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع العربية

أبو النصر، مدحت (2009). **مراحل العملية التدريبية تخطيط وتنفيذ وتقويم البرامج التدريبية.** المجموعة العربية. القاهرة. مصر.

أبو كته، فاطمة (2002). **الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الأساسية والثانوية الحكومية ومديراتها في محافظة الخليل وإدارة الوقت من وجهة نظر المديرين.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

الإدريسي، محمد (2005). **تقويم مديري المدارس لبرامج التدريب في وزارة التربية والتعليم/دراسة حالة مديري مدارس م/الضالع – اليمن.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عدن. اليمن.

الأسدي، سعيد وإبراهيم، مروان (2003). **الإرشاد التربوي: مفهومه وخصائصه وماهيته. الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع.** عمان. الأردن.

إعبيد، عبد المطلب (2007). **مدى تطبيق محتويات برامج التدريب من وجهة نظر المديرين في الوزارات الأردنية.** رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية. عمان. الأردن.

آل بشر، صالح (2003). **تقييم برامج التدريب في شركة سابك وأثرها على أداء العاملين.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة آل البيت. المفرق. الأردن.

آل فنة، فهد (2002). **كفايات المشرفين التربويين كمدربين في سلطنة عمان من وجهة نظر المتدربين.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك. إربد. الأردن.

توفيق، عبد الرحمن (2007). **تقييم التدريب.** ط2 مركز الخبرات المهنية للإدارة– بميك، القاهرة.

الجسّار، محمود (2004). **درجة فاعلية برنامج الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب في تحقيق أهداف الإدارة المدرسية لدى مديري المدارس العامة في محافظة عمان العاصمة من وجهة نظر المشرفين التربويين**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا. عمان. الأردن.

الجهني، أحمد (2008). **التدريب الإداري لمديري المدارس في ضوء احتياجاتهم التدريبية – دراسة تحليلية من وجهة نظر مديري ووكلاء مدارس تعليم البنين بينبع الصناعية**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى. السعودية.

الحارثي، علي (2006). دور مدير المدرسة الثانوية المتنامي في مواجهة الاحتياجات التربوية للمدرسة، وذلك من خلال وجهة نظر مديري المدارس الثانوية في محافظة الطائف. **مجلة كلية المعلمين**. المجلد السادس. العدد الأول. ص ص 53–114. المملكة العربية السعودية.

حجازي، حامد (2010). **التدريب في القرن الحادي والعشرين**. دار التعليم الجامعي. الإسكندرية. مصر.

الحسن، حسن عبد الرحمن (2006): "نحو رؤية مستقبلية لمسار التعليم العام في العالم الإسلامي ومجتمعات الأقليات المسلمة"، **ندوة مناهج التعليم العام**. رابطة العالم الإسلامي بالتعاون مع وزارة التعليم العام، ووزارة الإرشاد والأوقاف، وبعض الجامعات السودانية، السودان.

حسنين، حسين (2005). **تحديد الاحتياجات التدريبية موارد وأدوات**. دار مجدلاوي للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

حسين، سلامة وأبو الوفا، جمال (2008). **الإدارة المدرسية والصفية**. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

خطاب، مجدي (2004). دورة تدريبية على نظام الإدارة المتكامل (الجودة والبيئة والسلامة والصحة المهنية). مؤسسة شباب الجامعة. الإسكندرية. مصر.

الخطيب، أحمد (2006). **التدريب الفعال**. عالم الكتب الحديث. اربد. الأردن.

الخليفات، عصام (2010). **تحديد الاحتياجات التدريبية لتحسين البرامج التدريبية**. دار صفاء للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

الدعدي، عبد الرحيم (2008). **درجة ملاءمة برامج تدريب مديري المدارس في الإدارة المدرسية بجامعة أم القرى لاحتياجاتهم التدريبية من وجهة نظرهم**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى. السعودية.

الدغيم، أحمد (2008). **فاعلية برنامج تدريبي قائم على المعلوماتية وتكنولوجيا الاتصالات لتنمية الكفايات الإدارية للقادة التربويين في وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة**. رسالة دكتوراه. جامعة عمان العربية للدراسات العليا. عمان. الأردن.

دورسوه، أمل (2008). **أثر برامج التطوير التربوي على طبيعة المهام والأعباء الإدارية والفنية ومستويات إنجازها لدى المديرين والمعلمين في المدارس الاستكشافية**. رسالة دكتوراه غير منشورة. الجامعة الأردنية. عمان. الأردن.

الرشيدي، حمد (2005). **تقويم برامج تدريب مديري المدارس في مجال تقنية التعليم في منطقة حائل التعليمية، ومدى تحقيقها لأهدافها من وجهة نظر المتدربين**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود. المملكة العربية السعودية.

سبيتان، فتحي (2007). **الإعداد والتدريب التربوي: تدريب وتنمية قدرات مديري ومشرفي المدارس**. دار الخليج. عمان. الأردن.

سلطان، عادل (2005). **تكنولوجيا التعليم والتدريب**. مكتبة الفلاح. عمان. الأردن.

الشامان، أمل (2001). أثر ما يقدم من برامج تدريبية لمديري المدارس ومديراتها في أدائهم الوظيفي من وجهة نظرهم. **مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية**. المجلد 13. العدد 2. ص ص 377- 438.

الشاويش، مصطفى (1996). **إدارة الموارد البشرية: إدارة الأفراد**. دار الشروق. عمان. الأردن.

شموط، علياء (2006). **أثر التدريب في صنع القرار التربوي باستخدام العصف الذهني على تنمية المقدرات القيادية عند مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر المديرين والمعلمين في مديرية تربية الزرقاء**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك. إربد. الأردن.

الصيرفي، محمد (2009). **التدريب الإداري**. دار المناهج. عمان. الأردن.

الطائي، حميد (2000). **إدارة الموارد البشرية في صناعة الضيافة**. دار زهران للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

الطعاني، حسن (2002). **التدريب – مفهومه وفعالياته، بناء البرامج التدريبية وتقويمها**. دار الشروق. عمان. الأردن.

عابد، رسمي (2008). **الإعداد والتدريب التربوي: تدريب و تنمية قدرات مديري و مشرفي المدارس**. دار الخليج. عمان. الأردن.

عابدين، محمد (2003)، **التحديات والتطلعات المستقبلية لبرامج تدريب مديري المدارس الحكومية الفلسطينية**، مجلة جامعة الأزهر، المجلد 3، العدد14.

العازمي، عبد الله (2008). **تقويم برنامج تطوير الإدارة المدرسية لمديري المدارس الثانوية في محافظة القريات في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين والمديرين**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية. عمان. الأردن.

عباس، صلاح (2006). **تنمية مهارات مسوؤلي التدريب**. مؤسسة شباب الجامعة. الإسكندرية. مصر.

عبد الفتاح، رأفت (2001). **سيكولوجية التدريب وتنمية الموارد البشرية**. دار الفكر العربي. القاهرة. مصر.

العزاوي، نجم (2006). **التدريب الإداري**. دار اليازوري. عمان. الأردن.

عساف، سعيد وعليان، سكينة (2002). **تدريب مديري المدارس والإداريين**. وزارة التربية والتعليم العالي. رام الله. فلسطين.

عساف، عبد المعطي وحمدان، يعقوب (2000). **التدريب وتنمية الموارد البشرية**. دار زهران للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

عماد الدين، منى (2003). **تقويم فاعلية برنامج تطوير الإدارة المدرسية في إعداد مدير المدرسة في الأردن لقيادة التغيير**.رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية. عمان. الأردن.

العمري، عبد الله (2001). **تقويم برنامج تطوير الإدارة المدرسية من وجهة نظر المشاركين في البرنامج من مديري مدارس محافظة اربد**. جامعة اليرموك. إربد. الأردن.

عميرة، سميرة (2006). **دور تكنولوجيا الاتصالات و المعلومات في تطوير الإدارة المدرسية من وجهة نظر المشرفين التربويين و مديري المدارس الثانوية في مديريات التربية في محافظة عمان**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية. عمان. الأردن.

العنزي، عبد الله (2008). **تصميم البرامج التدريبية للقيادات التربوية**. عالم الكتب الحديث. اربد. الأردن.

العوض، سلطي (2001). **الكفايات اللازمة للمشرف التربوي ومدى ممارستها من وجهة نظر المعلمين**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك. إربد. الأردن.

الفارس، سليمان (1996). السياسات الإدارية العامة لتنمية الموارد البشـــرية. **مجلـــة البحـــوث الاقتصادية**. المجلد السابع. العددين الأول والثاني. ص ص 30-59.

فالوقي، محمد (2001). التدريب في أثناء العمل: دراسة لبعض جوانب مراكز التربية المهنيـــة. الدار الجماهيرية. طرابلس. ليبيا.

كنعان، نواف (2002). **القيادة الإدارية**، ط1،إصدار6، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

مؤمن، قيس وآخرون (1997). **التنمية الإدارية**. دار زهران للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

المبيضين، عقله وجرادات، أسامه (2001). **التدريب الإداري الموجه بالأداء**. المنظمة العربيـــة للتنمية الإدارية. القاهرة. مصر.

المحاسنة، أحمد (2004). **تقييم فاعلية البرامج التدريبية من وجهة نظر المشاركين في دورات الإدارة العليا و التنفيذية بالمعهد الوطني للتدريب**. جامعة مؤتة. الكرك. الأردن.

محمد، فتحي (2008). **الاتجاهات الحديثة في الإدارة المدرسية**. الجيزة: الدار العالمية.

المرايات، سفانة و القضاة، "محمد أمين" (2009). اتجاهات مدراء المدارس الثانوية الحكوميـــة والمشرفين التربويين في إقليم جنوب الأردن نحو برامج التطـــوير المهنـــي والتـــدريب، لتحقيق الاقتصاد المعرفي. **مجلة علوم إنسانية**. العدد 42. ص ص 1-44.

المسعودي، مسلم (2007). **مدى فاعلية البرنامج التدريبي لدورة مديري المدارس من وجهـــة نظر المديرين أنفسهم و وكلائهم بالمنطقة الشمالية الغربية بالمملكة العربية السعودية**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مؤتة. الكرك. الأردن.

مصطفى، سحر (2000). **تقويم برنامج تدريب القادة (وكلاء- مـــديرين) بمـــدارس التعلـــيم الأساسي بمحافظة الفيوم**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عين شمس. القاهرة.

المعمري، ياسر (2007). **دور مشاغل التدريب التكنولوجية في رفع مستوى الأداء المهني للمعلمين في سلطنة عُمان من وجهة نظرهم**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية. عمان. الأردن.

موسى، محمود (2006). **الدافعية للتدريب الإداري في ضوء التحديات العالمية والمحلية**. الدار العالمية. القاهرة. مصر.

الميمان، سليمان والدسوقي، علي (2000). مدى تحقيق دورة مديري المدارس الابتدائية وما فوقها في كلية المعلمين بمنطقة الرس لأهدافها. **مجلة التربية بدمياط**. جامعة المنصورة. العدد 34. ص ص 1-38.

نصر الله، حنا (2001). **إدارة الموارد البشرية**. دار العقل. عمان. الأردن.

هلال، محمد (2004). **تصميم وإعداد المناهج التدريبية**. مركز تطوير الأداء والتنمية. القاهرة. مصر.

الهيتي، خالد (1999). **إدارة الموارد البشرية: مدخل استراتيجي**. دار الحامد للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

وزارة التربية والتعليم (2005). **الإدارة التعليمية في التجربة الفلسطينية**. وزارة التربية والتعليم. رام الله. فلسطين.

وزارة التربية والتعليم (2007). **توجهات عامة نحو اللامركزية في الإدارة التربوية الفلسطينية**. وزارة التربية والتعليم. رام الله. فلسطين.

وزارة التربية والتعليم العالي (2003). **أثر التدريب في توجهات المتدربين على المهارات الحياتية**. وزارة التربية والتعليم العالي. رام الله. فلسطين.

وزارة التربية والتعليم العالي (2004). **تقييم برامج تدريب المديرين**. وزارة التربية والتعليم العالي. رام الله. فلسطين.

ياغي، محمد (2003). **التدريب بين النظرية والتطبيق**. ط2. مركز أحمد ياسين الفني. عمـــان. الأردن.

يزبك، حسن (2009). **أثر التدريب الإداري على فعالية منظمات القطاع الخاص فـــي لبنـــان**. رسالة دكتوراه. جامعة دمشق. دمشق. سوريا.

المراجع الأجنبية

Ajlouni, M., Athamneh, R., & Jaradat, S.. (2010). Methods of Evaluation: Training Techniques**. International Research Journal of Finance and Economics**. Issue 37. pp 56-65.

Alan, R, Nancy, K., and Martin, M. (2008). **Teacher Experience, Training, & Age: The Influence of Teacher Characteristics on Classroom Management Style**." The University of Texas at San Antonio. p. 4.

Almeida, D., & Santos, N. (2010)**.** Employee Training and Wage Dispersion: White and Blue Collar Workers in Britain. **Research In Labor Economics**, 30, 35-60.

Arikewuyo, M., (2009). Professional Training of Secondary School Principals in Nigeria: A Neglected Area in the Educational System. **Florida Journal of Educational Administration & Policy**. Volume 2, Issue 2, pp 73-84.

Barnett., A., (2005). **The Impact of Transformational Leadership Style of the School Principal on School Learning Environment and**

Selected Teachers Outcomes. Ph.D Dissertation. University of New South Wales.

Blanford, S., & Squire, L., (2000). An Evaluation of the Teacher Training Agency Head teacher Leadership and Management Programme (HEADLAMP). **Educational Management & Administration**. Vol. 28. No. 2. pp 21-32.

Bonni, G., (2003). **Five Attitudes of Effective Teachers: Implications for Teacher Training**. University of North Dakota. Dakota.

Claire, M., (2004). Is the Training Out of Control? A case of Evaluation Failure form News Zealand. **Journal of Small Business and Enterprise Development**. Vol. 11. Issue 4. pp 458-466.

Danziger, J. & Dunkle, D., (2005). **Methods of Training in the Workplace**. Center for Research on Information Technology and Organizations. University of California. Irvine.

Dougherty, K. J. (2003). The uneven distribution of employee training by community colleges: Description and explanation. **Annals of the American Academy of Political and Social Sciences**. 586(62), 62-91.

Erthal, M. (1993). **Management Training Program Evaluation: Evaluation Method, Use of Results and Perceived Barriers**. Ph.D Dissertation. Southern Illinois University.

Fortin, N., (2005). **The Training Divide: A Canada-US Comparison of Employee Training**. Skills Research Initiative. Canada.

Fullan, M. (2002). The Change Leader. **Educational Leadership**. May, pp 16-22.

Goodlad, J. (1999). **Educational renewal: Better teachers, better schools**. California, CA: Jossey-Bass.

Goodlad, J. (2006). Kudzu, Rabbits and School Reform. **Phi Delta Kappan**, Vol.84 No.1 p16-23.

Griffith, M. (2002). **State of the Industry: ASTD's Annual Review of the Trends in Employer- Provided Training in the United States – Executive Summary**. Alexandria, VA: ASTD.

Halloran, A., (2010). **Effective Employee Training Methods**.

Hammond, L., (2006). **School Leadership Study- Developing Successful Principals**. Stanford Educational Leadership Institute.

Hamzah, N. (2009). **A study on Students' Perceptions Towards the Quality of Services Provided by the Students' Residential Hall**. Universiti Utara Malaysia.

Heymann, J., (2010). **Offering Training Where It Is Valued Most: How Training Programs for Low-Level Employees Can Increase Your Firm's Productivity and Profits**. Harvard Business Store.

Hundley, K., (2003). **A profile of current Employee Training Practices in Selected Business and Industries in IN Southwset Virginia**. Ph.D Dissertation. University of Virginia. Virginia.

Johnson, J.H. (2003). Training Issues. In T. Ollendick & C. Schroeder (Eds.). **Encyclopedia of Clinical Child and Pediatric Psychology**. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Jones, J., (2006). Middle School Principals and Special Cases Education: Are School Principals Ready to Support Teacher to Teach. **Teacher Education**. Vol 6. No. 4. pp 26-53.

Kathleen, Peterson, Gaul & Dinh,., (2000). Teacher Training as a Behavior Change Process: Principles and Results from a longitudinal Study. **Health Education & Behavior**. Vol. 27. No.1. pp 64-81.

Molina, J., (2003). Effects of employee training on the performance of North-American firms. **Applied Economics Letters**.Vol 10. No. 9. pp 549-552.

Murphy, J., & Vriesenga, M. (2004). **Research on preparation programs in educational administration: An analysis (monograph)**. Columbia, MO: University of Missouri-Columbia, University Council for Educational Administration.

National Association of State Boards of Education (1999). **Principals of Change, What Principals Need to Lead Schools to Excellence**. ED 467060.

Olof, J., (2004). Introduction: Democracy and Leadership. **Journal of Educational Administration**. Vol. 35 No.7 pp 145-153.

Paul, D., (2001). The Education and Training of Entrepreneurs in Asia. **Education & Training**. Vol. 42. Issue 6. pp 620-624.

Pigg, S., Morgan, R., & Weiler, M., (2000). **Evaluation of the Florida Coordinated School Health Program Pilot School Project**.

Rabemananjara, R. (2006). **Employee Training Decisions, Business Strategies and Human Resource Management Practices: A Study by Size of Business**, Working paper, Small Business Policy Branch, Industry Canada.

Rodriguez, A. and Hovde, K. (2002). **The Challenge of School Autonomy: Supporting Principals**, The World Bank. Latin America and the Caribbean Regional Office: 44.

Switzer et.al., (2006). Employee Training. **Issues in Information Systems.** Volume VII, No. 2.pp350-353.

Vemic, J., (2007). Employee Training and Development and the Learning Organization**. Economics and Organization** Vol. 4, No 2, 2007, pp. 209 - 216

Vidovich L (2004) Global-national-local dynamics in policy processes: a case of quality policy in higher education. **British Journal of Sociology of Education,** Vol. 25, No. 3, 341-354, Taylor & Francis Ltd.

Wilson, S. (2003). **Creating Effective Teachers: Concise Answers for Hard Questions**. New York: AACTE Publications.

Wong, K. & Shen, F. (2007). **The Education Mayor: Improving America's Schools.** Georgetown University Press**.**

الملاحق

الملحق (1)

أسماء المحكمين

الاسم	الجامعة	التخصص
أ.د. أنمار الكيلاني	الأردنية	إدارة تربوية
أ.د. هاني عبد الرحمن الطويل	الأردنية	إدارة تربوية
د. حسن محمد تيم	النجاح الوطنية	إدارة تربوية
د. عبد الكريم أيوب	النجاح الوطنية	القياس والتقويم
د. صلاح ياسين	النجاح الوطنية	تعليم الرياضيات
د. عبد عساف	النجاح الوطنية	إدارة تربوية

الملحق (2)

أداة الدراسة

جامعة النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا
برنامج الإدارة التربوية

حضرة مدير/مديرة المدرسة المحترم/ة

تحية طيبة وبعد،

فتقوم الباحثة بدراسة ميدانية عنوانها " **تأثير الدورات التدريبية في مهام مديري المدارس في محافظات فلسطين، من وجهة نظرهم**"، وذلك استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في برنامج الإدارة التربوية.

ولتحقيق أغراض الدراسة، قامت الباحثة بإعداد استبانه معتمدة على ما جاء في الأدب التربوي، والدراسات ذات الصلة، لذا يُرجى التكرم بالإجابة عليها، علماً بأن استجاباتكم ستُعامل بأمانة وسرية، ولن تُستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

شاكرةً لكم حُسن تعاونكم

الباحثة

عبير القيسي

أولاً: البيانات الشخصية

يرجى وضع إشارة (×) فيما ينطبق عليك:

1) الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

2) مرحلة المدرسة: ☐ أساسية ☐ ثانوية

3) المؤهل العلمي: ☐ دبلوم ☐ بكالوريوس ☐ أعلى من بكالوريوس

4) الخبرة الإدارية بالسنوات: ☐ أقل من 6 ☐ 6-10 ☐ أكثر من 10 سنوات

5) موقع المحافظة: ☐ شمال ☐ وسط ☐ جنوب

ثانياً: يُرجى وضع إشارة (√) في المكان الذي تراه مناسباً، وذلك من وجهة نظرك كمدير:

الرقم	من وجهة نظري فقد كان لمكونات برنامج تدريب المديرين اثر علـــى أدائي فيما يختص بـِ:	درجة التأثير				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
المجال الأول: الإدارة المدرسية:						
1	الاتصال مع المجتمع المحلي، لتـــوفير الدعم المعنوي والمادي للمدرسة.					
2	تجهيز التشكيلات المدرسية.					
3	تحديد حاجة المدرسة مـــن النـــواقص المادية.					
4	تحديد ميزانية المدرسة.					
5	تخطيط الجدول المدرسي السنوي.					
6	تشكيل اللجـــان المدرســـية، وتوزيـــع مهامها.					
7	تصميم الخطط التطويرية للمدرسة.					
8	تنظيم أوجه الصرف والإنفاق لميزانية المدرسة.					
9	تنظيم مشاركات المدرسة في نشاطات المديرية.					
10	توزيـــع المســـؤوليات والمهـــام بـــين المعلمين.					
11	دعم التوجه نحو اللامركزية في الإدارة المدرسية.					
12	كتابـــة التقـــارير الإداريـــة الخاصـــة بالمدرسة.					
المجال الثاني: العلاقة مع المعلمين						
1	اتخاذ قرارات إدارية تتعلق بالمعلمين.					
2	إدارة العلاقات الإنسانية بين المعلمين.					
3	تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين.					

4	تحسين استخدام المعلمين لمصادر التعليم والتعليم مثل مختبر الحاسوب، ومختبر العلوم، والمكتبة والملاعب.					
5	ترشيح المعلمين للالتحاق بالدورات وفق الحاجة.					
6	تصميم جدول الدروس وفق حاجات المعلمين وتخصصاتهم.					
7	تنظيم تبادل الزيارات بين المعلمين.					
8	تنظيم عمل معلمي الصف الواحد.					
9	تنظيم عمل معلمي المبحث الواحد.					
10	توفير فرص النمو المهني للمعلمين.					
11	حل المشكلات التي تحدث بين المعلمين.					
12	رفع قدرات المعلمين على استخدام التكنولوجيا في التعليم.					
13	رفع قدرات المعلمين على العمل الجماعي.					
14	قيام المدير بمهام المشرف.					
15	كتابة التقارير الفنية للمعلمين.					
16	متابعة إنجاز تدريس المناهج وفق الخطة الفصلية.					
17	مساعدة المعلمين على إعداد جدول مواصفات الاختبار.					
المجال الثالث: العلاقة مع الطلبة:						
1	إرشاد الطلبة إلى أساليب الدراسة والتعلم.					
2	إرشاد الطلبة إلى التعلم من مصادر التعليم والتعليم المدرسية مثل مختبر الحاسوب، ومختبر العلوم، والمكتبة والملاعب.					

3	تحسين أداء الطلبة في الواجبات البيتية.					
4	تحسين التواصل مع أولياء الأمور، لحل مشكلات الطلبة.					
5	تنظيم برامج التوعية والإرشاد للطلبة.					
6	تنفيذ أسس النجاح والإكمال والرسوب.					
7	تنويع ألوان النشاط الطلابي المدرسي.					
8	توجيه الطلبة إلى الممارسات الإيجابية.					
9	توفير بيئة مدرسية حافزة للتعلم.					
10	المساهمة في حل المشكلات السلوكية للطلبة.					
11	المساهمة في حل مشكلات تحصيل الطلبة.					
المجال الرابع: النمو المهني الذاتي						
1	استخدام التكنولوجيا والحاسوب في تنظيم العمل.					
2	تحسين القدرة على اتخاذ القرارات.					
3	تحسين المستوى الثقافي.					
4	تحسين طرق الحوار والمناقشة.					
5	تعرف النظريات الحديثة في الإدارة المدرسية.					
6	تعرف النظريات الحديثة في التعلم والتعليم.					
7	رفع القدرة القيادية الذاتية.					
8	رفع القدرة على حل المشكلات.					
9	زيادة القدرة الذاتية على الاتصال والتواصل مع الآخرين.					
10	كتابة المشاريع والخطط.					

ملحق (3)

كتاب من عمادة كلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية إلى وزارة التربية والتعليم العالي، لتسهيل مهمة تطبيق الدراسة

An-Najah National University Faculty of Graduate Studies Dean's Office		جامعة النجـــاح الوطنية كليـة الدراســات العليـا مكتب العميد

التاريخ :25 /2010/7

حضرة الاخ ثروت زيد المحترم
مدير عام التأهيل والاشراف التربوي/وزارة التعليم العالي

تحيه طيبه وبعد،

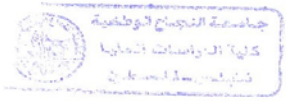
الموضوع:- تسهيل مهمة طالبة الماجستير "عبير جمال حافظ القيسي".

ارجو تزويد الطالبة المذكروه اعلاه بأعداد واسماء مديري المدارس الذين التحقوا بدورات تدريبية، حيث أنها بصدد إعداد اطروحتها بعنوان :" تأثير الدورات التدريبية في مهام مديري المدارس في محافظات فلسطين من وجهة نظرها"، وهي بحاجة الى قوائم بأعداد واسماء المديرين الذين التحقوا بدورات تدريبية خلال الفترة (2000-2010).

وتفضلوا بقبول وافر الاحترام،،،

عميد كلية الدراسات العليا

د.محمد ابوجعفر



فلسطين، نابلس، ص.ب 707،7 هاتف:/2345115، 2345114، 2345113 (09)(972)* فاكسميل:2342907(09)(972)
Nablus, P. O. Box (7) *Tel. 972 9 2345113, 2345114, 2345115 هاتف داخلي 3200 (5)
* Facsimile 972 92342907 *www.najah.edu - email fgs@najah.edu

ملحق (4)

كتاب من وزارة التربية والتعليم العالي إلى مديريات التربية والتعليم في محافظات الضفة الغربية

بسم الله الرحمن الرحيم

Palestinian National Authority
Ministry of Education & Higher Education
Directorate General Of General Education

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية و التعليم العالي
الإدارة العامة للتعليم العام

الرقم : وت/٢٠٧٠/٢١/
التاريخ :15/ 7 /2010م
الموافق : 3/ 8 /1431هـ

السيد د. محمد أبو جعفر المحترم
عميد كلية الدراسات العليا/ جامعة النجاح الوطنية
تحية طيبة وبعد ،،،

الموضوع: الدراسة الميدانية
الإشارة كتابكم بتاريخ 2010/7/13م

لا مانع من قيام الطالبة " **عبير جمال حافظ القيسي** " من إجـراء دراستها الميدانية بعنوان " **تأثير الدورات التدريبية في مهام مديري المدارس في محافظات فلسطين من وجهة نظرهم**"، وتوزيع الاستبانة المعّدة لهذه الغاية على مديري ومديرات المدارس في مديريات التربية والتعليم ، وذلك بعد التنسيق المسبق مع مديري التربية والتعليم فيها.

مع الاحتـــــــرام،،،

أ. سعاد القدومي
نائب مدير عام التعليم العام

السلطة الوطنية الفلسطينية ★ وزارة التربية والتعليم العالي ★

نسخة/ السادة مديري التربية والتعليم المحترمين.
(الرجاء تسهيل المهمة)
نسخة / الملف
ن . ع/ ا.ي

عاصمة الثقافة العربية Capital de la Culture Arabe al-QUDS 2009

هاتف: (+972-2-998-3205)Tel.:فاكس: (+970-2-998-3205)Fax:رام الله ص.ب. Ramallah, P.O.Box (576)
MY/الدراسة الميدانية

ملحق (5)

كتاب من مديريات التربية والتعليم في محافظات الضفة الغربية إلى المدارس

بسم الله الرحمن الرحيم

Awqaf Department
Directorate of Education
Jerusalem

دائرة الأوقاف العامة
مديرية التربية والتعليم
القدس

fax:-6270727 | Email: info@jdoe.edu.ps | P.O.Box 19092 ص.ب | 6270700 هاتف:

الرقم: ت م/868/17263

التاريخ: 2010/8/5م

الموافق: 24 شعبان 1431هـ

مديري ومديرات المدارس المحترمين

تحية وبعد،،،

الموضوع: استبانه الطالبة عبير القيسي

أرجو تسهيل مهمة الطالبة/عبير جمال القيسي، من حيث التعاون معها في تعبئة الاستبانة الخاصة ببحثها.

مع الاحترام،،،،

مدير التربية والتعليم لمحافظة القدس

خ ح/ن ع

An-Najah National University
Faculty of Graduate Studies

The Impact of Training Courses in The Tasks of Schools Principals in The goverarates of Palestine, from Their Point of View

By
Abeer Al-qaisi

Supervised by
Dr. Ghassan El-Hilo

Submitted in Partial Fulfillment of Requirements for the Degree of Master of Educational Administration, Faculty of Graduate Studies, at An-Najah National University, Nablus, Palestine.
2010

The Impact of Training Courses in The Tasks of Schools Principals in The goverarates of Palestine, from Their Point of View

By
Abeer Al-qaisi
Supervised by

Dr. Ghassan El-Hilo

Abstract

This study aimed to identify the degree of the impact of training courses in of the performance of the tasks of schools principals in the governates of Palestine, from their point of view, in addition the study aimed to test the effect of gender, school stage, qualification, managerial experience and the location of the governate variables on the degree of impact of training courses. The study population consisted of all principals in the public schools in the governorates of the West Bank, who joined the training courses during 2005 until the beginning of 2010. They were (480) principals. The study sample consisted of (157) principals, approximately (32.7%) of the study. To achieve the goals of the study, the researcher prepared a questionnaire based on literature, related studies and consulting with the training managers at the Ministry of Education and Higher Education. The questionnaire validity was achieved by a panel of judges. The reliability coefficient was computed by Cronbach Alpha equation and it was (0.971). The questionnaire was distributed to a stratified random sample. Data were analyzed using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS).

The study obtained the following results:

First: the degree of the impact of training courses in of the performance of the tasks of schools principals in the governates of Palestine, from their point of view, was very high.

Second: There are significant differences at the significance level (α = 0.05) in the degree of the impact of training courses in of the performance of the tasks of schools principals in the governates of Palestine, from their point of view, compared with accepted standard in education (3.00) in favor of the degree of the impact of training courses in the tasks of schools principals in the governates of Palestine, from their point of view.

Third: There are no significant differences at the significance level (α = 0.05) in the degree of the impact of training courses in of the performance of the tasks of schools principals in the governates of Palestine, from their point of view, due to gender, school stage and location of the governate.

Fourth: There are significant differences at the significance level (α = 0.05) in the degree of the impact of training courses in of the performance of the tasks of schools principals in the governates of Palestine, from their point of view, due to qualification, between diploma holders and B.A and over holders in favor of B.A and over holders. And due to managerial experience, between (5 years and less), (6-10) years and (more than 10 years) in favor of (5 years and less), (6-10) years

Accordingly to the findings of the study results, the researcher recommended a set of recommendations, including:

- Continue to hold training courses for principals, as these courses have a positive impact in the performance of principals of their tasks.

- Need for coordination with universities in developing programs and training courses, so that universities and in coordination with the Ministry of Education conduct principals rehabilitation and training. At the end of these courses principals should be granted degrees, especially if courses take long time.