بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا

المشكلات التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية من وجهة نظر مديري هذه المدارس ومعلميها في محافظات شمال فلسطين

إعداد
هنية يوسف محمود اللهواني

إشراف الدكتور
غسان حسين الحلو

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في الإدارة التربوية بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية، في نابلس- فلسطين.

2007 م

جامعة النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا
نابلس - فلسطين

المشكلات التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية من وجهة نظر مديري هذه المدارس ومعلميها في محافظات شمال فلسطين

إعداد

هنية يوسف محمود اللهواني

نوقشت هذه الأطروحة بتاريخ: 30/ 10/ 2007م. وأجيزت.

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
الدكتور غسان حسين الحلو/ رئيساً ومشرفاً	.....
الدكتور زياد بركات/ ممتحنا خارجياً	.....
الأستاذ الدكتور عبد الناصر القدومي / ممتحناً داخلياً	.....

الإهداء

إلى أمي ... رمز العطاء

إلى أبي... رمز الصبر والقوة

إلى زوجي ... رمز الوفاء

إلى أهلي ... واخوتي ... وأحبائي

إلى أرواح الشهداء صلاح ... ومحمود اللهواتي.... ورائد أبو العدس

ورح الشهداء جميعاً

الشكر والتقدير

بعد شكر الله تعالى على إتمام هذه الدراسة، أتقدم بجزيل الشكر والتقدير إلى الأستاذ الفاضل الدكتور غسان الحلو الذي كان له الدور العظيم في إتمام هذه الدراسة، من حيث المتابعة والإشراف، كما أتقدم بجزيل الشكر للأساتذة أعضاء لجنة المناقشة

وأتقدم بالشكر والعرفان لأعضاء لجنة تحكيم أداة الدراسة، لما أبدوه من ملاحظات هامة وقيمة ساهمت في إعداد أداة الدراسة وبنائها، ولا يسعني إلا أن أشكر جميع مديري ومديرات ومعلمي ومعلمات مدارس وكالة الغوث الدولية الذين كان لهم الدور الكبير في إنجاح هذه الدراسة.

كما أتقدم بالشكر للأستاذ معاوية أعمر مدير مكتب التربية والتعليم في منطقة نابلس التعليمية التابع لوكالة الغوث الذي سهل من توزيع أداة الدراسة على المدارس، كما أشكر الشكر الجزيل الأستاذ عادل الزواوي لمشاركته في إرسال أداة الدراسة إلى المدارس، وأشكر كذلك الأنسة سيرين دويكات، وزميلاتي في المدرسة والأستاذ إبراهيم سماعنة المحلل الإحصائي، وأتقدم بالشكر لكل من دعمني لإنجاز هذه الدراسة.

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
الإهداء	ت
الشكر والتقدير	ث
فهرس المحتويات	ج
فهرس الجداول	خ
الملخص	د
الفصل الأول: مقدمة الدراسة وأهميتها	**1**
المقدمة	2
مشكلة الدراسة	6
أسئلة الدراسة	7
أهمية الدراسة	7
أهداف الدراسة	8
فرضيات الدراسة	8
حدود الدراسة	9
مصطلحات الدراسة	10
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	**11**
أولاً: الإطار النظري	12
الدراسات السابقة	66
أولاً: الدراسات العربية المتعلقة بدور مدير المدرسة	66
الدراسات الأجنبية في مجال دور مدير المدرسة	75
الدراسات المتعلقة بالمشكلات التي تواجه مدير المدرسة	77
الدراسات الأجنبية المتعلقة بالمشكلات التي تواجه المديرين	94
تعقيب عام على الدراسات السابقة	98
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	**102**
منهج الدراسة	102
مجتمع الدراسة	102
عينة الدراســـة	103
أداة الدراســـــة	104

الموضوع	الصفحة
صدق الأداة	105
ثبات الأداة	106
إجراءات الدراسة	106
تصميم الدراســـة	107
المعالجات الإحصائية	108
الفصل الرابع: نتائج الدراسة	**109**
أولاً:النتائج المتعلقة بأسئلة الدراســـــة	110
ثانياً: النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة	122
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات	**142**
أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة	143
النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة	162
التوصيات	177
المرجع العربية	178
المرجع الأجنبية	186
الملخص باللغة الإنجليزية	b

فهرس الجداول

الجداول		الصفحة
الجدول (1)	توزيع عينة الدراسة حسب متغير النوع	103
الجدول (2)	توزيع عينة الدراسة حسب متغير المسمى الوظيفي	103
الجدول (3)	توزيع عينة الدراسة حسب متغير المستوى التعليمي	103
الجدول (4)	توزيع عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخدمة	103
الجدول (5)	توزيع عينة الدراسة حسب متغير مستوى المدرسة	104
الجدول (6)	توزيع عينة الدراسة حسب متغير موقع المدرسة	104
الجدول (7)	توزيع عينة الدراسة حسب متغير دوام المدرسة	104
الجدول (8)	معاملات الثبات لمجالات الدراسة	106
الجدول (9)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال المشكلات المتعلقة بشؤون المنهاج مرتبة تنازلياً وفق المتوسط الحسابي	111
الجدول (10)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال المشكلات المتعلقة بالمعلمين (الهيئة التدريسية) مرتبة تنازلياً وفق المتوسط الحسابي	112
الجدول (11)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال المشكلات المتعلقة بالطلبة مرتبة تنازلياً وفق المتوسط الحسابي	114
الجدول (12)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال المشكلات المتعلقة بالمجتمع المحلي مرتبة تنازلياً وفق المتوسط الحسابي	115
الجدول (13)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال المشكلات المتعلقة بالبناء والتجهيزات المدرسية مرتبة تنازلياً وفق المتوسط الحسابي	117
الجدول (14)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال المشكلات المتعلقة بالأجهزة التعليمية والوسائل، مرتبة تنازلياً وفق المتوسط الحسابي	118
الجدول (15)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال المشكلات المتعلقة بالتطبيق التكنولوجي المدرسي، مرتبة	120

الجداول		الصفحة
	تنازلياً وفق المتوسط الحسابي	
الجدول (16)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجالات الدراسة، مرتبة تنازلياً وفق المتوسط الحسابي للمجال	121
الجدول (17)	نتائج اختبار تحليل التباين متعدد القياسات المتكرر Repeated Measured Design، والإحصائي ولكس لامبدا Wilks Lambda؛ لفحص دلالة الفروق بين مجالات المشكلات	122
الجدول (18)	نتائج اختبار سيداك للمقارنة البعدية بين متوسطات مجالات المشكلات	123
الجدول (19)	نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين؛ لفحص دلالة الفروق في مجالات المشكلات، تبعا لمتغير النوع	126
الجدول (20)	نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين؛ لفحص دلالة الفروق في مجالات المشكلات، تبعا لمتغير المسمى الوظيفي	127
الجدول (21)	الوصف الإحصائي لمتغير المستوى التعليمي	128
الجدول(22)	نتائج اختبار التباين الأحادي؛ لفحص دلالة الفروق في مجالات المشكلات، تبعا لمتغير المستوى التعليمي	130
الجدول (23)	نتائج استخدام اختبار " أقل فرق دال " LSD للمقارنة البعدية بين متوسطات فئات المستوى التعليمي في المشكلات المتعلقة بالطلبة، والتطبيق التكنولوجي المدرسي	131
الجدول (24)	الوصف الإحصائي لمتغير سنوات الخبرة	132
الجدول(25)	نتائج اختبار التباين الأحادي؛ لفحص دلالة الفروق في مجالات المشكلات، تبعا لمتغير سنوات الخبرة	133
الجدول (26)	نتائج استخدام اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات فئات سنوات الخبرة في المشكلات المتعلقة بالمنهاج	134
الجدول (27)	نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين؛ لفحص دلالة الفروق في مجالات المشكلات، تبعا لمتغير مستوى المدرسة	135
الجدول (28)	الوصف الإحصائي لمتغير موقع المدرسة	136
الجدول(29)	نتائج اختبار التباين الأحادي؛ لفحص دلالة الفروق في مجالات المشكلات، تبعا لمتغير موقع المدرسة	138

الجداول		الصفحة
الجدول (30)	نتائج استخدام اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات فئات موقع المدرسة في المشكلات المتعلقة بالطلبة، والمجتمع المحلي، والدرجة الكلية	139
الجدول (31)	نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين؛ لفحص دلالة الفروق في مجالات المشكلات، تبعا لمتغير دوام المدرسة	141

فهرس الملاحق

الملاحق		الصفحة
ملحق رقم 1.	أعضاء لجنة تحكيم أداة الدراسة	189
ملحق رقم 2.	كتاب تسهيل مهمة للطالبة موجه إلى مدير التعليم في نابلس.	190
ملحق رقم 3.	أداة الدراسة	191

المشكلات التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية من وجهة نظر مديري هذه المدارس ومعلميها في محافظات شمال فلسطين

إعداد

هنية محمود يوسف اللهواني

إشراف

الدكتور غسان حسين الحلو

الملخص

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى المشكلات التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية من وجهة نظر مديري هذه المدارس ومعلميها في محافظات شمال فلسطين في المجالات الآتية: المنهاج، والأبنية المدرسية، وشؤون المعلمين، وشؤون الطلبة، والمجتمع المحلي، والأجهزة التعليمية والوسائل، والتطبيق التكنولوجي المدرسي.

كما وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى دور متغيرات كل من الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وموقع المدرسة، ونظام دوام الفترتين، ومستوى المدرسة في المشكلات التي يواجهها مديرو المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية في محافظات شمال فلسطين.

ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة قوامها (27) مديراً ومديرة أي بنسبة (71) من مجتمع المديرين والمديرات، وتكونت عينة المعلمين والمعلمات من (221) معلماً ومعلمة، أي ما نسبته (24%) من مجتمع المعلمين والمعلمات، وقد تم اختيار العينة اختياراً عشوائياً باتباع طريقة العشوائية الطبقية، ولجمع المعلومات تم استخدام استبانة تم تطويرها من قبل الباحثة، وتم تحكيمها من قبل لجنة تحكيم وايجاد ثباتها بطريقة كرونباخ ألفا، وقد تألفت الاستبانة من جزأين الجزء الأول ويتعلق بمعلومات شخصية عن المستجيب، أما الجزء الثاني فقد تكون من فقرات الاستبانة والتي تتضمن المشكلات التي قد يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية في محافظات شمال فلسطين كما يراها المديرون والمعلمون، وقد تكونت أداة الدراسة من (81) فقرة في المجالات الآتية: المنهاج، وشؤون المعلمين، وشؤون الطلبة، والمجتمع المحلي، والتجهيزات المدرسية، والأجهزة التعليمية والوسائل، والتطبيق التكنولوجي.

بعد تطبيق الاستبانة على أفراد العينة، استخرجت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للمشكلات التربوية في جميع المجالات، وكانت أكثر المشكلات التي يواجهها مديرو المدارس التابعة لوكالة الغوث كالآتي:

أولاً: في مجال المنهاج شكوى الأهالي لعدم قدرتهم على التعامل في تدريس أبنائهم المناهج الجديدة، وكذلك نقص مراعاة المنهاج لقدرات الطلبة في بعض المراحل التعليمية، والندرة في قيام المعلمين بالبحوث التربوية لدعم المنهاج.

ثانياً: المشكلات التي يواجهها مديرو مدارس الوكالة في مجال شؤون المعلمين فكانت أكثر المشكلات تكليف المعلمين تدريس مواد في غير تخصصهم، وكذلك تدني الروح المعنوية لدى المعلمين.

ثالثاً: مجال الطلبة كانت أكثر المشكلات التي تواجه مديري المدارس التابعة لوكالة الغوث اكتظاظ عدد الطلبة في الصف الواحد، وضعف تحصيل الطلبة بشكل عام، وعدم التزام بعض الطلبة بتنفيذ الواجبات البيتية، وكذلك كثرة غياب الطلبة دون مبرر.

رابعاً: المشكلات المتعلقة بمجال المجتمع المحلي، فقد كانت أكثرها والتي تواجه مديري مدارس وكالة الغوث في نقص تعاون بعض الأهالي مع المدارس لتصحيح سلوك أبنائهم الخاطئ، وضعف قناعة أولياء الأمور بالمخالفات التي يرتكبها أبناؤهم أثناء الدوام المدرسي، وقلة اهتمام أولياء الأمور بالاستفسار عن أبنائهم، وضعف قناعة الكثير من أولياء الأمور بأهمية مجالس الآباء ومشاركتهم فيها، وكذلك قلة تقديم المجتمع المحلي للدعم المالي للمدارس كتزويدها بالأجهزة والوسائل التعليمية اللازمة وقلة تجاوب الكثير من أولياء الأمور لحضور النشاطات والحفلات المدرسية.

خامساً: المشكلات المتعلقة بالبناء والتجهيزات المدرسية فقد كان نقص الغرف والقاعات الخاصة بممارسة النشاطات المختلفة، وصعوبة استخدام المعلمين للأجهزة المستخدمة في المدرسة، وقلة

توفر الشروط البيئية الصفية المناسبة كالتهوية والإنارة، وكذلك نقص المرافق الصحية في المدرسة.

سادساً: المشكلات المتعلقة بمجال الأجهزة التعليمية والوسائل التي تواجه مدير مدارس وكالة الغوث فقد كان نقص مكان مخصص لحفظ الوسائل التعليمية/ التعلمية في المدرسة، كذلك قلة وجود مراكز مصادر التعليم قريباً من المدرسة، وقلة أجهزة الحاسوب، ونقص الوسائل التعلمية لجميع طلبة المدارس، ونقص المهارة لدى بعض المعلمين في إعداد وسائل تعليمية/ تعلمية.

سابعاً: المشكلات المتعلقة بمجال التطبيق التكنولوجي والتي تواجه مديري المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية، قلة توظيف التكنولوجيا المتوفرة في العمل التربوي والتعليمي في المدرسة، وقلة توفر أجهزة كمبيوتر لدى المعلمين في المدرسة ليعالجوا بيانات الطلبة وأحوالهم، ونقص الوسائل التكنولوجية المناسبة لبناء ميزانية المدرسة بشكل فعال، وأجهزة الحاسوب في المدرسة غير كافية لأعداد الطلبة، وافتقار المدرسة للوسائط التكنولوجية لإدارتها تربوياً.

أما النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة، أظهرت نتائج الدراسة للفرضية الأولى أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجالات الدراسة، وكانت الفروق بين المشكلات المتعلقة بالمنهاج من جهة، وبين المعلمين والبناء والتجهيزات والأجهزة التعليمة، والتطبيق التكنولوجي من جهة أخرى، وكانت الفروق لصالح المنهاج، وهناك فروق بين المعلمين من جهة، وبين الطلبة والمجتمع المحلي، والبناء والتجهيزات، والأجهزة التعليمة من جهة أخرى، وكانت الفروق لصالح هذه المجالات على المعلمين، وكانت هناك فروق بين مجال الطلبة من جهة، وبين البناء والتجهيزات، والأجهزة التعليمية، والتطبيق التكنولوجي من جهة أخرى، وكانت لصالح الطلبة، كذلك وجدت فروق بين مجال المجتمع المحلي من جهة، والبناء والتجهيزات، والأجهزة التعليمية، والتطبيق التكنولوجي من جهة أخرى، وكانت الفروق لصالح المجتمع المحلي، كذلك هناك فروق بين البناء والتجهيزات، والأجهزة التعليمية، وكانت الفروق لصالح الأجهزة التعليمية، وكان هناك فروق بين الأجهزة التعليمية، والتطبيق التكنولوجي وكانت الفروق لصالح الأجهزة التعليمية.

أما النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية فقد وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات المشكلات التي يواجهها مديرو المدارس تعزى لمتغير النوع في المشكلات المتعلقة بـــالمعلمين، والطلبـــة، والمجتمع المحلي، والبناء والتجهيزات المدرسية، والأجهـــزة التعليميـــة والوســـائل، والتطبيـــق التكنولوجي المدرسي، وكانت جميع هذه الفروق لصالح الذكور على الإناث.

أما النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة، فقد أظهرت النتائج أنه يوجد فروق في مجالات المشـــكلات التي يواجهها مديرو المدارس التابعة لوكالة الغوث تعزى لمتغير المسمى الوظيفي، وكانت هـــذه الفروق في مجال المشكلات المتعلقة بالمنهاج، والمعلمين، وكانـــت لصـــالح المـــديرين علـــى المعلمين، ووجدت فروق بين المديرين والمعلمين في المشكلات المتعلقـــة بالطلبـــة، والمجتمـــع المحلي، ولصالح المعلمين على المديرين.

النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة، وكانت هناك فروق في المشـــكلات التـــي يواجههـــا مـــديرو المدارس تعزى لمتغير المستوى التعليمي في مجال الطلبة وكانت الفروق لصالح فئة الماجستير فأعلى على فئة البكالوريوس، وكذلك كان هناك فروق في مجال التطبيق التكنولوجي المدرســـي ولصالح فئات الدبلوم على فئة البكالوريوس.

النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة، كان هناك فروق في المشكلات التي تواجه مديري مـــدارس الغوث تعزى لسنوات الخبرة في مجال المنهاج، وكانت هذه الفروق لصالح ذوي الخبرة أكثـــر من (15) سنوات على فئة أقل من (5) سنوات.

النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة، كان هناك فروق في مجالات المشكلات التي يواجهها مديرو المدارس تعزى لمتغير مستوى المدرسة، وكانت الفروق في مجال المشكلات المتعلقـــة بالبنـــاء والتجهيزات، والأجهزة التعليمية والوسائل، والتطبيق التكنولوجي المدرسي، والدرجـــة الكليـــة، وكانت هذه الفروق لصالح المدرسة الأساسية الدنيا على المرحلة الأساسية العليا.

النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة، وجدت فروق في مجالات المشكلات تعـــزى لمتغيـــر موقـــع المدرسة وكانت الفروق في مجال الطلبة، والمجتمع المحلي، والدرجة الكلية، وكانت الفروق في

مجال الطلبة لصالح المخيم على المدينة، ولصالح القرية على المدينة، أما في مجال المجتمع المحلي فكانت لصالح المخيم على القرية، ولصالح المخيم على المدينة، أما في الدرجة الكلية فكانت لصالح المخيم على القرية والمخيم على المدينة.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة، كان هناك فروق في مجالات المشكلات التي يواجهها تعزى لمتغير دوام المدرسة، وكانت الفروق في مجال الطلبة، والمجتمع المحلي وكانت الفروق لصالح مدارس الفترة الصباحية على الفترة المسائية.

وفي ضوء هذه النتائج واستنتاجاتها فقد خرجت هذه الدراسة بتوصيات لأصحاب القرار في وكالة الغوث الدولية للمساهمة بوضع حلول لمواجهة المشكلات والتي جاء أهمها:

1- العمل على عقد دورات لأولياء الأمور لمساعدتهم في تدريس أبنائهم المناهج الجديدة.

- إشراك المعلمين في تقييم المنهاج الجديد وتعديله.

- تشجيع المعلمين معنوياً ومادياً بالقيام بالبحوث التربوية لدعم المنهاج.

2- وضع ميزانية لزيادة الغرف الصفية للتخلص من ظاهرة اكتظاظ الطلبة في الصف الواحد.

- عمل استراتيجية تربوية لزيادة التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة.

- عمل آلية لدعم الطلبة ومساعدتهم في تنفيذ الواجبات البيتية.

- تفعيل دور المرشد التربوي لتلافي كثرة غياب الطلبة دون مبرر.

3- تفعيل أجهزة حاسوب كافية في المدارسة التابعة لوكالة الغوث الدولية.

- تفعيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي.

- العمل على إيجاد غرف وقاعات متخصصة لأجهزة الحاسوب، والوسائل التعليمية، وتوفير أجهزة تعليمية وتدريب المعلمين على استخدامها.

- عقد دورات تدريبية للمعلمين بصورة دورية لمواكبة المستجدات في التربية التكنولوجية (ادخال التكنولوجيا في التعليم).

الفصل الأول

مقدمة الدراسة وأهميتها

الفصل الأول

مقدمة الدراسة وخلفيتها

المقدمة

تولي الدول المتقدمة والنامية على السواء اهتماماً كبيراً بالتربية، وذلك استناداً للدور الفاعل الذي تقوم به في تقدم المجتمعات ورقيها، لهذا أصبحت التربية من أهم الوسائل التي تستعين بها الدول كافة في حل قضاياها الاجتماعية والاقتصادية وتحقيق الرفاهية والتقدم، وذلك باعتبارها احدى الأدوات الرئيسة في إعداد القوى البشرية المدربة، والقادرة على صنع التقدم وقيادته، الأمر الذي يستوجب توفير العديد من المتطلبات، منها وجود إدارة تربوية حديثة واعية قادرة على رؤية الأبعاد الحقيقية للتقدم، وعلى أداء أدوار أساسية وتحمل مسؤوليات جديدة تتطلبها عملية التحديث (بهجت، 1991).

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

ولتحقيق أهداف التربية تقوم المدرسة بدور مهم في إنجاز تلك الأهداف، لأنها توفر القدر الأعظم من الإعداد الشخصي، والاجتماعي، والثقافي، والمعرفي، والتربوي الذي يحدده كماً ونوعياً، مدى فاعلية خريجها في مجال حياته العام والخاص (خصاونه، 1985).

وتعد المدرسة الخلية الأساسية للنظام التعليمي، وأن التعليم العصري يقتضي وجود قيادات متطورة ممثلة في الإدارة التعليمية في مختلف المستويات تقوم بتنفيذ كل متطلبات النواحي

التعليمية، وتهيئ لها أسباب تحقيق أهداف التعليم بما يتناسب وحجم المسؤوليات، وبما يحقق تطوراً وإنتاجاً أفضل يتلاءم مع متطلبات مجتمع مواكب للتقدم (غنيمات، 1990).

والمدرسة هي الميدان العلمي المناسب لتضافر جهود كل العاملين في ميدان التربية والتعليم، ولم تعد مكاناً يتلقى فيه المتعلم كميات من المعرفة عن طريق الحفظ والتلقين، وإنما أصبحت مكاناً يهدف إلى مساعدة المتعلم على اكتساب أساليب ومهارات التكيف الإيجابي مع نفسه وبيئته ومجتمعه وحياته المتغيرة. كما أن مسؤوليات المدرسة في الوقت الحاضر اتسعت لتشمل مسؤولياتها نحو المجتمع لتساهم في حل المشكلات الاجتماعية والمهنية، والصحية، والثقافية، فهي مركز إشعاع فكري وثقافي لمجتمعها، ولنجاحها في أداء رسالتها على الوجه المنشود لا يكون إلا من خلال الإدارة المدرسية (سمعان ومرسي، 1985).

إن المدرسة التي يُنتظر منها إنجاز أهداف المجتمع المتجدد لا بد لها من مدير فاعل يعمل على قيادة المدرسة بطريقة تجعله يدرك ما يقوم به دون تخبط أو تردد، نظراً لأهمية الدور القيادي الذي يقوم به في المدرسة، إذ يحتل مدير المدرسة مكاناً هاماً في برنامج المدرسة بصفة عامة، فهو قائد المدرسة وكثير من نجاح الأمور يتوقف على القيادة، بل أن الجميع يتجه إليه في طلب التوجيه، فالمعلم والتلاميذ والآباء كلهم يتجهون إليه في ظرف أو أخر طلباً للتوجيه (الخطيب، والخطيب، والفرح، 1996).

وقد أصبحت الإدارة في العصر الحالي هي المسؤولة عن تسيير المدرسة لتحقيق الأدوار المنوطة بها، ويقول حسين محضر الوارد ذكره في السعود وبطاح (1993) لقد أطلق على العصر الذي نعيش فيه العديد من المسميات، فمن عصر اكتشاف الفضاء إلى عصر الكمبيوتر، إلى عصر التغير السريع، وأخيراً عصر الإدارة التعليمية، فما من نشاط، أو اكتشاف، أو اختراع أو خدمة إنتاجية أو تعليمية إلا كان من ورائها إدارة مسؤولة تدفعها وتخرجها إلى حيز الوجود، فالإدارة هي المسؤولة عن النجاح أو الاخفاق الذي تصادفه أي مؤسسة أو دائرة أو مجتمع.

ويرى اتحاد الإداريين التربويين أن نجاح المؤسسة التعليمية يعتمد على كفاءة الإدارة عند قيامها بالمهام الآتية:

- التخطيط: وهو محاولة السيطرة على المستقبل باتجاه الأهداف المطلوبة والتي تم اختيارها بدقة.
- التخصيص: ويعني اختيار وتعيين المصادر المادية والبشرية اللازمة لعمل الخطة.
- التحفيز: والقصد منه إثارة الفعالية في السلوك باتجاه النتائج المرغوبة.
- التنسيق: وهو ربط الفعاليات والنشاطات المختلفة في إطار متكامل للعمل الهادف.
- التقييم: ويعني الفحص المستمر للنتائج المتحققة وللأساليب التي نفذت بها وظائف الإدارة (الياس، 1984).

ويعرف العمايرة (1999) الإدارة المدرسية بأنها حصيلة العمليات التي يتم بواسطتها وضع الامكانات البشرية والمادية في خدمة أهداف عمل من الأعمال، والإدارة تؤدي وظيفتها من خلال التأثير في سلوك الأفراد.

ومن هنا تبرز أهمية مدير المدرسة من خلال ما يقوم به من دور أساس في تسيير العملية التربوية وإنمائها، فهو القائد التربوي المسؤول عن الإشراف، وتصريف الأمور الإدارية المتعددة التي تخلق البيئة التربوية المناسبة من جهة، وهو المشرف التربوي المقيم الذي يتابع سير العملية التربوية ويشرف عليها بانتظام واهتمام من جهة أخرى (السعود وبطاح، 1993).

لذا أصبح يُنظر إلى الإدارة المدرسية الفاعلة بأنها ذات رؤية واضحة لما تقوم به، وذلك لمقارنتها بما ينبغي أن تقوم به من خلال التنسيق والتعاون بين أفرادها؛ لأن الإدارة المدرسية لا بد وأن تكون العملية الشاملة التي تستهدف إنجاز الأعمال المدرسية بفاعلية من خلال العاملين بالمدرسة وعن طريقهم، ولكن الرؤية الأصح تتجاوز كون الإدارة المدرسية مجرد عملية شاملة لتصحب منظومة شاملة أو متكاملة (زاهر، 1995).

ويقوم مدير المدرسة من خلال دوره بممارسات إدارية وفنية تؤدي في النهاية إلى إنجاز الأهداف المتوقع تحقيقها من المدرسة التي يقودها، ولم يعد دوره مجرد تسيير شؤون المدرسة

تسييراً روتينياً، ولم يعد هدف مدير المدرسة مجرد المحافظة على النظام في مدرسته، والتأكد من سير المدرسة وفق الجدول الموضوع، وحصر غياب الطلاب وحضورهم، والعمل على إتقانهم للمواد الدراسية، بل أصبح محور العمل في هذه الإدارة يدور حول الطالب وحول توفير الظروف والإمكانات كافة، والتي تساعد على توجيه نموه العقلي، والبدني، والروحي والتي تعمل على تحسين العملية التربوية لتحقيق هذا النمو (الخطيب، والخطيب، والفرح، 1996).

ويشير نشوان (1992) أن مدير المدرسة يعتبر قائداً تربوياً في مدرسته، فهو ليس إدارياً محضاً، ولكنه أيضاً مشرف تربوي مقيم.

ويذكر أبو عودة (1998) هذه الوظائف جعلت من مدير المدرسة أحد محاور الإشراف على تنفيذ الأهداف التربوية والمدرسية بما يقوم به من ممارسات في التخطيط، والتنظيم، والتنسيق، والتنفيذ، والمتابعة، والتقويم، لكل هدف من أهداف العملية التربوية والتعليمية في المدرسة وخارجها بشكل متكامل ومتناسق، متعاوناً بذلك مع العاملين في المدرسة وفي إطار استثمار امكاناتها المادية والبشرية.

وعلى الرغم من أهمية دور مدير المدرسة في تسيير الأمور بغية تحقيق الأهداف المرجوة، إلا أنه يواجه مشكلات تعترض طريقه أثناء قيامه بدوره، ومن خلال عمل الباحثة كمعلمة في احدى المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية لمست بعض المشكلات التي تعرقل عمل مدير المدرسة، مع الإشارة إلى اهتمام الدارسين بموضوع الإدارة المدرسية بكل جوانبها، إلا أنهم لم يتناولوا الإدارة المدرسية في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في فلسطين على الرغم من خصوصيتها كونها كانت استجابة لحل مؤقت لحل مشكلة اللاجئين الفلسطينيين، فهناك عدد من الأبنية المستأجرة والتي لم تصمم كمدارس، وهناك مدارس ببناء قديم، وهناك ازدحام للطلبة في الصفوف الدراسية، وهناك نقص في المرافق الصحية والقاعات المتخصصة، وهناك قلة في الأجهزة التعليمية.

ولذلك أرادت الباحثة أن ترى حجم المشكلات التي يواجهها مديرو المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية والتي تشكل القاعدة لنجاح التعليم في المراحل اللاحقة في كل

من المجالات الآتية: المنهاج، والطلبة، والمعلمين، والمجتمع المحلي، والأجهزة التعليمية والوسائل، والبناء المدرسي وتجهيزاته، والتطبيق التكنولوجي المدرسي، وقد اختارت الباحثة هذه المجالات، وإيماناً بأن تقدير درجة المشكلات التي تواجه مديري المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في محافظة شمال فلسطين هي مساهمة في الوصول إلى حلول هذه المشكلات، علماً بأن هذه الدراسة تأتي متزامنة مع تنفيذ مديري المدارس لمشروع المدرسة بؤرة تطويرية والذي تتبناه الوكالة منذ عام (2000) وعملت على تدريب المديرين في الجوانب الآتية: التخطيط للتطوير، وتنمية العاملين، التعليم والتعلم الفاعلان، والعلاقات مع المجتمع المحلي، ولذلك أرادت الباحثة أن تجسد حجم المشكلات التي تواجه مديري المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية من خلال تقدير المديرين والمعلمين الواقعين تحت إدارتهم لدرجة هذه المشكلات في المجالات السابقة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعاني الإدارة المدرسية شأنها في ذلك شأن أي عمل يقوم به الإنسان من وجود مشكلات تعترضها أثناء ممارستها أو قيامها بوظائفها، على أن هذه المشكلات تختلف من إدارة مدرسية إلى أخرى، ومن مرحلة تعليمية إلى أخرى تبعاً لظروف المدارس وطبيعة القائمين عليها.

ونظراً لاختلاف ظروف مدارس وكالة الغوث الدولية بعدم كفاية أبنيتها وتجهيزاتها فإن المشكلات التي تعترض مديري مدارس وكالة الغوث لها التأثير الواضح في سير العملية التربوية، فقد كانت مشكلة الدراسة تنحصر في المشكلات التي تواجه مديري مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية في محافظات شمال فلسطين، في المجالات الآتية: المنهاج، وشؤون المعلمين، وشؤون الطلبة، والأبنية المدرسية، والمجتمع المحلي، والأجهزة التعليمية والوسائل، ومن خلال مراجعة الباحثة لأدب البحث توصلت إلى إمكانية تحديد المشكلة بالأسئلة الآتية:

1. ما درجة المشكلات التي يواجهها مديرو ومعلمو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر المديرين والمعلمين فيها؟

2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المشكلات التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية في محافظات شمال فلسطين تعزى لمتغيرات الجنس، والمسمى الوظيفي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة في الإدارة المدرسية، وموقع المدرسة، ونظام دوام الفترتين، ونوع المرحلة (أساسية دنيا، أساسية عليا).

أهمية الدراسة:

ظهرت أهمية الدراسة فيما يأتي:

1. التعرف إلى واقع المشكلات التي تواجه المديرين والحصول على حلول لها.

2. قلة الدراسات التي أجريت حول المشكلات التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات شمال فلسطين حيث تعد هذا الدراسة على حد علم الباحثة أول دراسة في هذا المجال.

3. يتوقع من خلال نتائج هذه الدراسة إفادة العاملين في مدارس التربية والتعليم وكذلك المديرين حول المشكلات التي تواجه المديرين والمساهمة في إيجاد الحلول المناسبة لها.

4. أن الدراسة الحالية تساهم في تحديد دور متغيرات كل من الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة في الإدارة المدرسية، وموقع المدرسة (مخيم، مدينة)، ونظام دوام الفترتين، ونوع المرحلة، في تحديد المشكلات التي تواجه المديرين في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في محافظات شمال فلسطين.

5. أهمية دور مدير المدرسة الأساسية والذي يعد المسؤول عن مدرسته إدارياً وفنياً، فبقدر كفاءته في مواجهته المشكلات وحلها تتحدد فاعلية المدرسة في تحقيق أهدافها في هذه المرحلة التعليمية (المرحلة الأساسية) والتي تعتبر القاعدة لنجاح التعليم في المراحل اللاحقة، وبالتالي إفادة المسؤولين للوصول إلى حلول لهذه المشكلات.

6. هذه الدراسة متزامنة مع مشروع "المدرسة بؤرة تطوير الذي تبنته الوكالة منذ عام 2000م والهادف إلى تطوير المدرسة في جميع الجوانب والمجالات بهدف تطوير العملية التربوية.

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف إلى المشكلات التي تواجه مديري مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية في محافظات شمال فلسطين في المجالات (المنهاج، والأبنية المدرسية، وشؤون المعلمين، وشؤون الطلبة، والمجتمع المحلي، والأجهزة التعليمية والوسائل).

2. التعرف إلى دور متغيرات كل من الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة في الإدارة المدرسة، وموقع المدرسة، ونظام دوام الفترتين، ونوع المرحلة في الصعوبات التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية في محافظات شمال فلسطين.

فرضيات الدراسة:

تم التحقق من الفرضيات الصفرية الآتية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين مجالات المشكلات التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية في محافظات شمال فلسطين كما يراها المديرون والمعلمون.

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في مجالات المشكلات التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية في محافظات شمال فلسطين كما يراها المديرون والمعلمون تُعزى إلى متغير المسمى الوظيفي.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في مجالات المشكلات التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية في محافظات شمال فلسطين كما يراها المديرون والمعلمون تُعزى إلى متغير المستوى التعليمي.

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في مجالات المشكلات التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية في محافظات شمال فلسطين كما يراها المديرون والمعلمون تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في مجالات المشكلات التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية في محافظات شمال فلسطين كما يراها المديرون والمعلمون تُعزى إلى متغير مستوى المدرسة.

6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في مجالات المشكلات التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية في محافظات شمال فلسطين كما يراها المديرون والمعلمون تُعزى إلى متغير موقع المدرسة.

7. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في مجالات المشكلات التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية في محافظات شمال فلسطين كما يراها المديرون والمعلمون تُعزى إلى متغير دوام المدرسة.

حدود الدراسة:

1. المحدد المكاني: اشتمل على جميع المدارس الأساسية في محافظات شمال فلسطين التابعة لوكالة الغوث الدولية (نابلس، طولكرم، جنين، قلقيلية).

2. المحدد البشري: يشتمل على جميع مديري ومديرات ومعلمي ومعلمات المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية في محافظات شمال فلسطين.

3. المحدد الزماني: أجريت هذه الدراسة في نهاية الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2006-2007م.

مصطلحات الدراسة:

1. الإدارة المدرسية: يعرفها أحمد (1999) بذلك الكل المنظم التي يتفاعل بإيجابية داخل المدرسة وخارجها وفقاً لسياسة عامة، وفلسفة تربوية تضعها الدولة رغبة في إعداد الناشئين بما يتفق وأهداف المجتمع والصالح العام للدولة ولهذا يقتضي القيام بمجموعة تتناسق مع الأعمال والأنشطة مع توفير المناخ المناسب لاتمامها بنجاح.

2. المشكلة: في هذه الدراسة هي ما يعيق قيام مدير المدرسة بدوره في المدرسة، ويعرفها غنيمات (1995) أنها كل ما ينجم عنه عرقلة لسير العمل في إدارة المدرسة..

3. المرحلة الأساسية: هي المرحلة التعليمية التي تمتد من دخول المدرسة في الصف الأول وحتى نهاية الصف التاسع الأساسي في مدارس الوكالة إلا في شعفاط فتمتد إلى نهاية الصف العاشر.

4. في الفترة الصباحية وانتظامها في الفترة المسائية.

5. من الصف الأول إلى نهاية الصف الرابع، مرحلة أساسية عليا: وتكون من الصف الخامس إلى نهاية الصف التاسع.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

ركزت الباحثة في الإطار النظري على محورين أساسيين هما:

- دور مدير المدرسة والأعمال المكلف القيام بها.
- المشكلات التي تواجه مديري المدارس.

ولذلك قامت الباحثة بتعريف كل من الإدارة التربوية والتعليمية كون الإدارة المدرسية الوحدة الإجرائية لهما، تنفذ لهدافهما من خلال المدرسة والأعمال التي تقوم بها من خلال تخطيط واعٍ وهادف لمدير المدرسة وفريق العاملين معه في هذا الميدان، وتناولت الباحثة دور مدير المدرسة فيما يتعلق بالمدرسة وكل من له صلة بالعملية التعليمية والتربوية، وقدمت الباحثة تصيفاً لدور مدير المدرسة التابعة لوكالة الغوث وفقاً لما تتطلبه إدارة التربية والتعليم في الوكالة، والتعرض الباحثة إلى النظريات المدرسية الحديثة كونها المرشد والدليل لمدير المدرسة، والحديث عن وكالة الغوث الدولية نشأتها، والخدمات التي تقوم بها، ونظرة إلى المدارس التابعة لها، وذلك لأن هذه الدراسة في مضمار وكالة الغوث الدولية، والمدرسة المتميزة الفعالة وسماتها، وكذلك مدير المدرسة الفعال والرؤية المستقبلية له، وتناول المشكلات التي تواجه مدير المدارس في مختلف المجالات، وهذا هو موضوع الدراسة الحالية.

أولاً: الإطار النظري:

قبل الحديث عن الإدارة المدرسية لا بد من تعريف الإدارة بمفهومها العام، والإدارة التعليمية على اعتبار أن الإدارة المدرسية وحدة إجرائية للأدوات التعليمية.

أولاً: مفهوم الإدارة:

الأصل اللاتيني لكلمة إدارة هو Adm Ministrare-Serve أي أن الكلمة تعني "Toserve" والإدارة بذلك تعني الخدمة على أساس أن من يعمل بالإدارة يقوم على خدمة الآخرين أو يصل عن طريق الإدارة إلى أداء الخدمة (أباظة، 1995).

وتعرف على أنها ذلك النشاط الإنساني الهادف إلى تحقيق نتائج محددة مرغوبة باستخدام الموارد المادية والبشرية المتاحة أفضل استخدام ممكن في ظل الظروف الاقتصادية والاجتماعية والسياسية السائدة في المجتمع (حسين، 2004).

ومن خلال ما تقدم نستطيع القول بأن الإدارة ترجمة للأفكار والنظريات والفلسفات إلى واقع، كما أنها أداة توجه التغيرات الاجتماعية والتيارات الثقافية، بالإضافة إلى أنها عامل أساس في تسهيل التغير واستقراره.

ثانياً: الإدارة التعليمية:

بناء على التعريفات والمفاهيم السابقة، فإن البعض يرى أن الإدارة التعليمية جزء من الإدارة العامة باعتبار أن التعليم من الخدمات التي تقدمها الدولة وأجهزتها، وبالتالي فإن الإدارة التعليمية "Educational Administration" تشتق أسسها وعملياتها ومبادئها من ميدان الإدارة العامة، كما أنها تكتسب صفاتها وأسسها ومبادئها وعملياتها المتميزة الخاصة بها في ميدان التربية والتعليم على أساس أنها تطبق في ميدان له خصوصيته وهو ميدان بناء البشر (عطيوي، 2001).

ويعرف البعض الإدارة التعليمية على أنها ذلك النشاط الذي يعتمد على التفكير والعمل الذهني المرتبط بالشخصية الإدارية وبالجوانب والاتجاهات السلوكية المؤثرة والمتعلقة بتحفيز الجهود الجماعية نحو تحقيق هدف مشترك باستخدام الموارد المتاحة وفقاً لأسس ومفاهيم علمية ووسيلتها في ذلك اصدار القرارات الخاصة بتحديد الهدف ورسم السياسات، ووضع الخطط والبرامج وأشكال التنظيم اللازمة لتحقيق الهدف وتوجيه الجهود والتنسيق فيها، وإثارة مواطن

القوة في أفراد القوى العاملة، وتنمية مواهبهم وقدراتهم ورفع روحهم المعنوية، والرقابة على الأداء لضمان تحقيق الهدف وفقاً للخطط والبرامج الموضوعة.(حجي، 1994)

ولذلك إن إدارة التعليم هي جزء من الإدارة العامة وتتفقان في عناصر مشتركة أهمها: التخطيط، والتنظيم، والتوجيه، وسن القوانين واللوائح التي تسير العمل في كل منهم، وتعرف أيضاً على أنها كل عمل منسق ومنظم يخدم التربية والتعليم وتتحقق من ورائه الأغراض التربوية والتعليمية تحقيقاً يتماشى مع الأهداف الأساسية من التعليم، أو بأنها الكيفية التي يدار بها التعلم في دولة ما وفقاً لايدلوجية المجتمع والاتجاهات الفكرية والتربوية السائدة فيها حتى تتحقق الأهداف المرجوة من التعليم.

ويمكن القول أن مفهوم الإدارة التعليمية يتضمن الآتي:

- الإدارة تعني تحديد الأهداف واستخدام الإمكانات المتاحة لتحقيق تلك الأهداف.
- تحديد الوظائف التي تحقق الأهداف من خلال عملية التخطيط والتنظيم والتنسيق.
- اختيار الأفراد الذين يتولون القيام بهذه الوظائف.
- توجيه القوى العاملة لتحقيق أقصى استفادة ممكنة.
- التخطيط والتنظيم لاتخاذ القرارات المناسبة في الأوقات المناسبة. (عطيوي،2001)

وبناء على ما سبق فإن الإدارة التعليمية يقصد بها جميع الأعمال التي يقوم بها القادة التربويون والإداريون في المستويات العليا في الأجهزة التعليمية من تخطيط، وتنظيم، واتخاذ القرارات لخدمة الأهداف العامة ووضع المقررات، ودورها رسم السياسة التعليمية وعادة يرأسها وزير التعليم.

وحيث أن الإدارة التعليمية جزء من الإدارة العامة فمن المنطق أن تتضمن الإدارة التعليمية الإدارة المدرسية كوحدة إجرائية.

ثالثاً: الإدارة المدرسية:

إذا كانت إدارة التعليم تعتبر صورة من صور الإدارة العامة للمجتمع، فإن الإدارة المدرسية تعتبر جزءاً من الإدارة التعليمية وكلاهما تشتركان في مكونات الإدارة وعناصرها، وهناك عدة تعريفات للإدارة المدرسية نذكر منها:

- تعرف الإدارة المدرسية بأنها الجهود المنسقة التي يقوم بها فريق من العاملين في الحقل التعليمي "المدرسة إداريين وفنيين"، بهدف تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة تحقيقاً يتمشى مع ما تهدف إليه الدولة في تربية أبنائها تربية صحيحة وعلى أسس سليمة.
- كما تعرف أنها عملية تخطيط وتنسيق وتوجيه كل عمل تعليمي أو تربوي يحدث داخل المدرسة من أجل تطوير وتقدم التعليم، أو هي كل نشاط تتحقق من ورائه الأغراض التربوية وفق نماذج مختارة ومحددة من قبل داخل الإدارة المدرسية(أبو فروة، 1996).

ومن خلال التعريفات السابقة يمكن أن نستخلص أن الإدارة المدرسية هي ذلك الكل المنظم الذي تتفاعل أجزاؤه داخل المدرسة وخارجها تفاعلاً إيجابياً وفن سياسة عامة وفلسفة تربوية تضعها الدولة، ورغبة في إعداد الناشئين بما يتفق مع أهداف المجتمع والصالح العام، والإدارة المدرسية ليست مدير المدرسة وحده أو من يرأس العمل المدرسي، ولكنها هي جهاز يتألف من مدير المدرسة ومعاونيه من الوكلاء، والمدرسين الإداريين والفنيين كل حسب مسؤولياتها ومهامه ومتطلبات عمله، حيث يعمل الكل في دائرته في روح من التعاون والمشاورة على نجاح العملية التعليمية.(أحمد، 2000)

ويتولى مدير المدرسة مسؤولية سير العملية التربوية بمدرسته، وكذلك تطبيق اللوائح والقوانين والمناهج الدراسية الصادرة من أمانة التعليم، وتوفير كل الظروف والامكانات التي تساعد على توجيه نمو التلاميذ عقلياً وبدنياً ونفسياً وروحياً واجتماعياً، وتحسين العملية التربوية لتحقيق هذا النمو، وكذلك هو مسؤول عن تنظيم العمل الجامعي والعمل بالمدرسة، إذن فهو المسؤول

الرئيس عن الإشراف وتصريف الأمور الإدارية المتعددة لخلق البيئة التربوية المناسبة لتحقيق الأهداف المرجوة. (الخطيب، والخطيب، والفرح، 1996)

وتجدر الإشارة هنا إلى أن الإدارة المدرسية علم وفن والتزام بأخلاقيات المهنة، فهي علم لأن ممارستها تتطلب معارف ومعلومات علمية ومهنية دقيقة، كما تتطلب مهارات إدارية ومسلكية تربوية متطورة، كي يكون مدير المدرسة قادراً على إدارة المدرسة والعاملين فيها، ومستثمراً الوقت والموارد والمصادر المتوافرة، وقادراً على اتخاذ القرارات الرشيدة التي تؤثر في أداء المؤسسة والعاملين فيها بشكل يوجه جهود الجميع وإمكاناتهم نحو تحقيق الأهداف المنشودة بنجاح وفعالية.

والإدارة المدرسية فن لأنها تتطلب من مدير المدرسة حساً مرهفاً وحكمة بالغة وتفهماً ووعياً لحاجات الآخرين ومشاعرهم، كي يستطيع حفظ التوازن بين سير العمل باتجاه تحقيق الأهداف المنشودة، ورفع كفايات العاملين ومستويات أدائهم، والاهتمام بشؤونهم، وبذلك يكون قائداً تربوياً فعالا.(منشورات معهد التربية، اليونسكو – الأونروا، 1986)

ويلاحظ أن هناك من يخلط بين مفهومي الإدارية التعليمية والإدارة المدرسية حيث يطلق اسم الإدارة المدرسية على الإدارة التعليمية أو بالعكس، رغم أن لكل إدارة دلالة مختلفة عن الأخرى، فالإدارة المدرسية هي الوحدة القائمة بتنفيذ السياسة التعليمية، أما الإدارة التعليمية فهي الوحدة القائمة برسم السياسية التعليمية، وتعد العلاقة بين الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية هي علاقة الكل بالجزء، وهذا يعني أن الإدارة المدرسية تعد جزءا من الإدارة التعليمية، وصورة مصغرة لتنظيماتها، وتقوم الإدارة التعليمية بتقديم العون والمساعدة مالياً وفنياً للإدارة المدرسية، وإمدادها بالقوى البشرية اللازمة لتنفيذ السياسة العامة المرسومة، وتحقيق الأهداف التعليمية الموضوعة، وتقوم كذلك بالإشراف والرقابة عليها لتضمن سلامة هذا التنفيذ(حسين، 2004).

وظائف الإدارة المدرسية:

تغيرت وظيفة المدرسة واتسع مجالها في الوقت الحاضر، فلم تعد مجرد عملية روتينية تهدف إلى تسيير المدرسة سيراً روتينياً وفق تعليمات وقواعد معينة، كالمحافظة على نظام المدرسة وحصر غياب التلاميذ وحضورهم، وحفظهم للمقررات الدراسية، وصيانة الأبنية وتجهيزاتها، بل أصبح محور العمل في هذه الإدارة يدور حول التلميذ، وحول توفير كل الظروف والإمكانيات التي تساعد على توجيه نموه العقلي، والبدني، والروحي، وإعداده لتولي مسؤولياته في حياته الحاضرة والمستقبلية، بالإضافة إلى الارتفاع بمستوى أداء المعلمين لتنفيذ المناهج الموضوعة من أجل تحسين العملية التربوية وتحقيق الأهداف الموضوعة، كما أصبحت الإدارة تهتم بتحقيق الأهداف الاجتماعية التي يدين بها المجتمع، وقد ظهر في السنوات القريبة الماضية مفهوم جديد لوظيفة المدرسة وهو ضرورة عنايتها بدراسة المجتمع والمساهمة في حل مشكلاته، وتحقيق أهدافه، وكان نتيجة هذا المفهوم زيادة التقارب والاتصال والمشاركة بين المدرسة والمجتمع، فقامت المدرسة بدراسة مشكلات المجتمع، ومحاولة تحسين الحياة فيه، بجانب عنايتها بنقل التراث الثقافي، وتوفير كل الظروف التي تساعد على إبراز فردية تلاميذها، كما قام المجتمع بتقديم الامكانيات والمساعدات التي يمكن أن تسهم في تحقيق العملية التربوية ورفع مستواها (مرسي، 1993).

هذا ويمكن تعريف الإدارة المدرسية من خلال وظائفها بأنها عملية تنسيق وتوفيق بين العناصر البشرية لتحقيق أهداف مطلوبة ومحددة، وتتمثل وظائف الإدارة المدرسية في المهام والمسؤولية التي يتعين على الإداريين القيام بها من أجل تحقيق الأهداف، ومن الوظائف الرئيسة للإدارة المدرسية: التخطيط، والتنظيم، والتوجيه، والرقابة (حسين، 2004).

وتتحقق وظيفة مدير المدرسة من خلال عدد من المبادئ والتوجيهات (حسين، 2004):

- الإيمان بقيمة الفرد، وجماعية القيادة مع ترشيد العمل.
- حسن التخطيط والتنظيم والتنسيق، ثم المتابعة والتقويم.

- اتخاذ القرارات المتعلقة بسياسة العمل في المدرسة بأسلوب سليم.
- إتباع الأساليب الحديثة في حل مشكلات العمل المدرسي.
- الإدراك التام لأهداف المرحلة التعليمية.
- الإدراك التام لخصائص نمو التلاميذ وما يستلزمها.
- الإلمام بمناهج المرحلة التعليمية وما تهدف إليها.
- الوقوف على الصعوبات التي تعترض العمل داخل المدرسة.
- معرفة احتياجات البيئة ومشكلاتها، واقتراح الحلول لها.

وفي ضوء هذه الوظيفة الرئيسة للإدارة المدرسية تتحدد عدة أهداف ينبغي على الإدارة المدرسية أن تعمل على تحقيقها ويأتي في مقدمتها ما يأتي:

- بناء شخصية الطالب بناء متكاملاً (علمياً، وعقلياً، وجسمياً، وتربوياً، و...).
- تنظيم وتنسيق الأعمال الفنية والإدارية في المدرسة بما يحقق سرعة إنجاز الأعمال وتنسيقها وتعزيز العلاقات الطيبة بين العاملين في المدرسة.
- وضع خطط التطور والنمو المستقبلي للمدرسة.
- الإشراف على تنفيذ المشروعات المدرسية المالية والمستقبلية مثال ذلك: المباني والمرافق والمشروعات المخصصة لتمويل المدرسة.
- توفير العلاقات الجيدة بين المدرسة والبيئة الخارجية من خلال مجالس الآباء والجمعيات والمدارس الثقافية الموجودة في البيئة، مع العمل على معاونة البيئة على حل ما قد يوجد فيها من مشكلات.

- توفير الأنشطة التي تساعد التلميذ على نمو شخصيته نمواً اجتماعياً وتربوياً وثقافياً داخل المدرسة وخارجها(أحمد، 2000)

دور مدير المدرسة:

مدير المدرسة هو المسؤول الأول في مدرسته، وهو المشرف على جميع شؤونها التربوية والتعليمية، والإدارية والاجتماعية، وهو القدوة الحسنة لزملائه، أداءً وسلوكاً ويدخل في سلوكه ما يأتي:

- الإحاطة الكاملة بأهداف المرحلة وتفهمها والتعرف إلى خصائص طلابها.
- تهيئة البيئة التربوية الصالحة لبناء شخصية الطالب ونموه من جميع الجوانب وإكسابه الخصال الحميدة.
- متابعة الإشراف على مرافق المدرسة وتجهيزاتها وتنظيمها وتهيئتها للاستخدام مثل المختبرات والمعامل ومركز مصادر التعلم والمقصف المدرسي، وقاعات النشاط والأفنية، والملاعب وأجهزة التكييف، وتبريد المياه وغيرها، وتنظيم الفصول وتوزيع الطلاب عليها.
- اتخاذ الترتيبات اللازمة لبدء الدراسة في الموعد المحدد وإعداد خطط العمل في المدرسة وتنظيم الجدول وتوزيع الأعمال وبرامج النشاط، وتشكيل المجالس واللجان في المدرسة، ومتابعة قيامها بمهامها وفق التعليمات وحسب ما تقتضيه حاجة المدرسة.
- الإشراف على المعلمين وزيارتهم في الفصول والاطلاع على أعمالهم ونشاطهم.
- تقويم الأداء الوظيفي للعاملين في المدرسة وفقاً للتعليمات المنظمة لذلك.
- الإسهام في النمو المهني للمعلمين من خلال تلمس احتياجاتهم التدريبية واقتراح البرامج المناسبة لهم، ومتابعة التحاقهم بما يحتاجون إليه من البرامج داخل المدرسة وخارجها، وتقويم آثارها على أدائهم، والتعاون في ذلك مع المشرف التربوي المتخصص.

- التعاون مع المشرفين التربويين وغيرهم ممن يقتضي طبيعة عملهم زيارة المدرسة، وتسهيل مهماتهم ومتابعة تنفيذ توصياتهم وتوجيهاتهم مع ملاحظة المبادرة في دعوة المشرف المختص عند الحاجة.

- تعزيز دور المدرسة الاجتماعي وفتح آفاق التعاون والتكامل بين المدرسة وأولياء الأمور وغيرهم ممن لديهم القدرة على الإسهام في تحقيق أهداف المدرسة.

- توثيق العلاقة بأولياء أمور الطلبة ودعوتهم للاطلاع على أحوال أبنائهم ومواصلة اشعارهم بملاحظات المدرسة، وحول سلوكهم ومستوى تحصيلهم، والتشاور معهم لمعالجة ما قد يواجهه أبناؤهم من مشكلات.

- تفعيل المجالس المدرسية وتنظيم الاجتماعات مع هيئة المدرسة، لمناقشة الجوانب التربوية والتنظيمية وضمان قيام كل فرد بمسؤولياته على الوجه المطلوب.

- متابعة دوام المعلمين وانتظامهم.

- المشاركة في الاجتماعات واللقاءات وبرامج التدريب وفق ما تراه إدارة التعليم أو المشرف التربوي المتخصص.

- إعداد خطة عمل مفصلة لما يقرر القيام به من أعمال قبل بداية كل عام دراسي.

- اطلاع هيئة المدرسة على التوجيهات واللوائح والأنظمة الصادرة من جهات الاختصاص ومناقشتها لتفهم مضامينها والعمل بواجبها.

- الإشراف على مقصف المدرسة والتأكد من تطبيق الشروط المنظمة لتشغيله وتوفر الشروط الصحية فيما يقدم للطلاب.

- الإشراف على أعمال الاختبارات وفق اللوائح والأنظمة ومتابعة دراسة نتائج الاختبارات وتحليلها واتخاذ ما يلزم من إجراءات في ضوء ذلك.

- الإشراف على برنامج الاصطفاف الصباحي وتوجيه العمل اليومي للتأكد من انتظامه واكتمال متطلباته وتذليل معوقاته.

- المبادرة في الإجابة عن المكاتبات الواردة إلى المدرسة.

- تقديم تقرير في نهاية كل عام دراسي إلى إدارة التعليم يتضمن كل ما تم انجازه خلال العام الدراسي، إضافة إلى ما تراه إدارة المدرسة من مبادرات تهدف إلى تطوير العمل في المدرسة.

- تهيئة مساعد مدير المدرسة للقيام بعمل مدير المدرسة عند الحاجة مثل تمكينه من المشاركة في زيارة المعلمين، ومتابعة أدائهم ورئاسة بعض اللجان.

- القيام بتدريس ما يسند إليه من حصص حسب الأنظمة.

- أي أعمال أخرى تسندها إليه إدارة التعليم مما تقتضيه طبيعة العمل التعليمي.

- ويولي مدير المدرسة المعلم الجديد عناية خاصة ويزوده بكل ما يلزمه من التعليمات، ومساعدته على الإحاطة الكاملة بواجباته، وأسس القيام بها، وتمكينه من المشاركة في اللقاءات والبرامج التنشيطية والدورات التدريبية الخاصة بالمعلمين الجدد. (www.moudir.com/new-page65-htm).

واجبات مدير المدرسة ومسؤولياته:

أ. مجال المنهاج:

لمدير المدرسة كونه المشرف المقيم دور كبير في عملية تحسين المناهج المدرسية، وتطويرها، وذلك لقربه من المعلمين وتعامله المباشر معهم في جميع مكونات المنهاج، والعناصر التي تؤثر في تطبيقه مثل: الكتاب المدرسي، والتعينات البيتية، والأنشطة الصفية وغير الصفية، ودليل المعلم، والبيئة المحلية، والوسائل التعليمية/ التعلمية، وطرائق التعليم والامتحانات. (الخطيب، والخطيب، والفرح، 1996)

ويعرف المنهاج على أنه "مجموع الخبرات العلمية والتربوية والثقافية والاجتماعية والرياضية متمثلة في المعلومات والمواد الدراسية النظرية، والمهارات التعليمية، والتطبيقات العملية، كذلك القيم والاتجاهات، وطرق التفكير وأساليب التعرف والمواقف التعليمية، وأوجه النشاط التي توفرها المدرسة لأبنائها داخل جدرانها وخارجها، وذلك بهدف مساعدتهم على النمو الشامل في جميع النواحي، وتعديل سلوكهم وفقاً لأهدافها التربوية لتجعل منهم أفراداً نافعين لأنفسهم ولمجتمعهم (باعباد، 1994).

ويكمن دور مدير المدرسة في توجيه المعلمين في التخطيط لتحسين المنهاج وتطويره وعقد الدورات والحلقات التدريبية والدروس التوضيحية والمناقشات، واستخدام الأدوات والأساليب العلمية لجمع البيانات، ولتشخيص جوانب القوة والضعف هذا بالإضافة إلى ما يأتي:

1. متابعة توفير متطلبات العملية التعليمية.
2. متابعة تنفيذ المنهاج المدرسي على مدار العام الدراسي للتأكد من سيرة وفقاً للخطة المقررة، واعتماد الخطط البديلة لمعالجة الظواهر السلبية التي تكتشف وإبلاغها إلى المنطقة التعليمية.
3. متابعة تنفيذ الأنشطة المدرسية وتقويمها.
4. الإشراف على تنفيذ نظم الامتحانات واعتماد نتائجها.
5. الإشراف على تحليل نتائج الامتحانات والتعرف إلى حالات الضعف التي تكشف عنها.
6. إبداء الرأي في المناهج في ضوء تحقيقها للأهداف التربوية واقتراح أوجه تطويرها. (الخطيب، والخطيب، والفرح، 1996)

ويتعرض دور مدير المدرسة في هذا المجال إلى عدد من المشكلات والصعوبات، ويشير مدني (1989) إلى أهم هذه المشكلات:

- ضعف المحتوى التربوي وعجز المناهج التربوية عن مواكبة التطور العلمي والتقني وغيرها اللذين يشهدهما العالم المعاصر.

- تخلف طرق التربية وعدم النجاح في إصلاحها ورفع مستوى فعاليتها، وضمان سلامة منهجها ووضوح أهدافها.

- انخفاض مستوى خبرة المعلم الابتدائي والثانوي والعالي وذلك إذا ما قيس بالمستويات التي حصلت عليها النظم التربوية في الأمم المتفوقة.

- عدم جدية الإشراف الفني والإداري في المدارس.

- شكلية الامتحانات وعدم تركيزها على الخبرات النوعية التي تزود الخريجين بأعلى الفعاليات، وإمكانات النجاح في الحياة العلمية والعملية.

أما أبو دقة الواردة في أبو لغد (1996) فيورد مجموعة من الاستنتاجات والملاحظات حول المناهج الدراسية الرئيسة المستخدمة في المدارس الفلسطينية من خلال دراسة استطلاعية في فلسطين وكان أهمها:

- عدم ملائمة المواد الدراسية للطالب الفلسطيني فهي لا تعكس الوجود الثقافي والحضاري والوطني والقومي والإنساني والمعرفي الذي نطمح إليه، وانفصامها عن الوجود الفلسطيني الآني والتاريخي.

- عدم مواكبة المواد الدراسية المستعملة مع التطورات العصرية في العلوم والمعارف والمهارات، وبالتالي فهي لا تساهم في تهيئة الطالب للتكيف والتعامل في مجتمع عصري وحديث.

- عدم وجود ترابط وتكامل بين الموضوعات المختلفة، مثل العلوم الطبيعية والرياضيات، وبالتالي تقدم الموضوعات للطالب بمفاهيم مجزأة ومنشرطة عن بضعها البعض.

- نهج تقديم المواد الدراسية يعتمد على أسلوب التلقين والحفظ، ولا يشجع الطالب على التفكير المنطقي والتحليلي، وكذلك يعتمد تقديم المادة الدراسية على التلقين النظري دون ربط المعلومات بالبيئة المحيطة بالاختبار العملي والممارسة الفعلية.

ويذكر العظامات (1993) أن عملية تنفيذ المناهج تعاني من نقص الغرف الدراسية، والقاعات الخاصة بممارسة الأنشطة المنهجية، وعدم وجود قاعة للمكتبة في كثير من المدارس، وعدم توفر وحدة مخاطبة الطلبة (الإذاعة المدرسية) في كثير من المدارس، والضعف الأكاديمي لدى الطلبة بعامة، وقلة توفر الوسائل التعليمية الضرورية اللازمة للتدريس، وقلة توفر الملاعب الرياضية والساحات في المدارس، واهمال الطلبة للواجبات البيتية، بالإضافة إلى ما يعانيه مدير المدرسة أثناء إشرافه على تنفيذ المناهج وتقويمها وتطويرها أنها مكثفة.

ب. مجال الهيئة التعليمية والعاملين في المدرسة:

يتلخص دور مدير المدرسة في هذا المجال فيما يأتي:

1. إعداد المدير المساعد لتولي مسؤوليات العمل من خلال المشاركة الفعلية التي تهيئ له فرصة التدريب الميداني للترقية إلى وظيفة مدير مدرسة.
2. توجيه وتوعية ومتابعة العاملين في المدرسة بالتنسيق مع الرؤوساء المباشرين.
3. وضع خطة الإشراف الفني، وتنفيذها لزيارة فصول المدرسة بالتنسيق مع خطط المدير المساعد ورؤساء الأقسام التعليمية في المدرسة.
4. الاطلاع على دفاتر تحضير الدروس.
5. اعتماد خطط ووسائل وأساليب التطوير المناسبة لرفع مستوى أداء العاملين مثل الدروس النموذجية وتبادل الزيارات داخل المدرسة وتنظيم جلسات وندوات للمناقشة وتبادل الخبرات الناجمة والأنشطة البارزة والإشراف على تنفيذها.

6. تنمية العلاقات الإنسانية وإشاعة روح التعاون المشترك داخل المدرسة ومناقشة المشكلات التي تواجه بعض العاملين في المدرسة ومساعدتهم في التغلب عليها كلما أمكن.

7. تعميم النشرات الصادرة من الوزارة أو المنطقة التعليمية على العاملين في المدرسة ومناقشتها والتأكد من تنفيذ ما جاء بها.

8. متابعة النمو المهني للعاملين.

9. المشاركة في تقويم مستوى كفاءة العاملين في المدرسة طبقاً للنظم المقررة.

10. ترشيح العاملين في المدرسة للترقية ومنحهم العلاوات الاستثنائية وغير ذلك من الحوافز المناسبة.

ج. مجال الطلبة:

1. العمل على مساعدة الطلبة في حل مشكلاتهم التحصيلية، والنفسية، والاجتماعية، والصحية من خلال المتخصصين العاملين في المدرسة.

2. تشجيع إقامة الأنشطة المختلفة للطلاب وحثهم عليها مثل الصحافة، والمكتبة، والرياضة، والإذاعة... الخ، وذلك لتنمية مواهبهم واستغلال طاقاتهم في أعمال مفيدة مع عرض ابتكارات المبدعين منهم.

3. التوجيه والإشراف على دراسة ظواهر سوء التوافق والسلوك الطلابي للتعرف إلى أسبابها ودوافعها، والمشاركة في اختيار الأسلوب المناسب للتعامل معها وتلافيها، وطلب المساعدة مع الأجهزة المختصة في الحالات التي تتطلب ذلك.

4. اتباع أسلوب الثواب والعقاب مع الطلبة واعتماد تشجيع الطلبة المتفوقين وتوقيع الجزاءات على الطلبة المخالفين في حدود الصلاحيات المقررة في هذا الشأن.

5. وضع خطط رعاية الموهوبين وخطط رفع مستوى التحصيل.

6. القيام بأعمال الرائد العام لمجلس الطلبة في مدارس المرحلتين المتوسطة والثانوية وما في مستواهما.(أحمد، 2000)

د. مجال المجالس واللجان والتقارير:

1. تشكيل المجالس واللجان المدرسية المقررة والعمل على زيادة فاعليتها والتأكيد على روح القيادة الجماعية للعمل المدرسي لتحقيق أفضل النتائج.
2. المشاركة في اللقاءات الدورية التي يدعى إليها أولياء الأمور لبحث أوجه الرعاية المناسبة لأبنائهم والتأكيد على دور المنزل ومشاركته فيها وعرض الظواهر الإيجابية لتدعيمها والسلبية لمعالجتها.
3. المشاركة في اللجان التي تعنى بالأمور التربوية والتي يدعى لعضويتها.
4. مراجعة واعتماد التقارير التي ترفع عن المدرسة وفقاً للنماذج المقررة لهذا الشأن. (ww.moe.edu.kw/Et-t/books/guide/part/htm).

هـ. مجال العلاقات والاتصالات:

إجراء الاتصالات مع الجهات المعنية في المنطقة التعليمية، أو أجهزة الوزارة، أو الجهات ذات الصلة لإنجاز أعمال المدرسة (ww.moe.edu.kw/Et-t/books/guide/part/htm).

مدير المدرسة والمجتمع المحلي:

يحتاج توثيق العلاقات بين المدرسة والمجتمع المحلي إلى خدمة كل منهما للآخر بطريقة تبادلية، فالمدرسة هي مؤسسة اجتماعية داخل المجتمع المحيط وجدت لتعليم أبنائه وتحقيق غاياته من خلال حفظ تراثه، وقيادته للتغيير الذي يؤدي إلى رقيه وتقدمه، فالمدارس وجدت لتحقيق حاجات المجتمع، وتفسير تلك الحاجات، أساس لبرنامج المدرسة، وأمر حيوي لنجاح المؤسسة المدرسية، كما أن تفسير البرنامج المدرسي للمجتمع أمر حيوي أيضاً للدعم الذي تلقاه المدرسة من المجتمع (نيول، 1993).

والمدرسة داخل هذا الجسم الاجتماعي ليست منفردة في وجودها، بل هي جزء لا يتجزأ من المجتمع يتأثر بكل ما يدور فيه كما تؤثر فيه ، والمدرسة لا تستطيع أن تعيش بمعزل عما يدور حولها، بل أن كثيراً من المشكلات التي تواجه العملية داخل المدرسة، قد تكون الحلول اللازمة لها تقع خارج إطار المدرسة، ولهذا أنشأت الإدارة المدرسية بعض التنظيمات المساعدة مثل مجالس الآباء والمعلمين، والمجالس المدرسية، بدافع إيجاد قنوات اتصال دائمة بين المدرسة والمجتمع المحلي، كما يسر على المدرسة القيام بوظائفها نحو خدمة هذا المجتمع وتربية أبنائه التربية الملائمة (فهمي وحسن، 1991).

ويقع على عاتق مدير المدرسة التخطيط لخدمة المجتمع المحلي من خلال المدرسة وما تحويه من طلبة، ومبان، ومرافق، وتجهيزات، وبذلك عليه أن يضع برنامجاً فاعلاً لخدمة البيئة المحلية فيعمل على المساعدة في تنسيق الخدمات الاجتماعية والصحية والترويحية في المجتمع المحلي، ووضع الخطط لبرنامج العلاقات العامة، ومقابلة الآباء وغيرهم من الزائرين ومناقشة مشكلات المدرسة معهم، ويعلن عن أهداف المدرسة وسياستها، ويشرح وسائلها لأولياء الأمور (مطاوع وحسن، 1986).

ويشير سليمان (1999) إلى أن مدير المدرسة مسؤول عن صلة مدرسته بالمجتمع المحلي، وذلك من خلال مجلس الآباء أو ما يعقد من اجتماعات ومن ندوات، ومن لقاءات تربوية هادفة، أو ما يقدم من خدمات توثق المدرسة بها، أو ما يقام من معارض أو متاحف وكذلك ما يقدم للبيئة من خدمات تسهم المدرسة فيها باسهامات إيجابية ومتنوعة.

وتوجد كثير من الأنشطة والبرامج المدرسية التي يمكن لأولياء الأمور الاشتراك فيها، وذلك لتوثيق الصلة بين المدرسة والمجتمع المحلي، ومنها مجلس أولياء الأمور التي أصبحت التربية الحديثة تعتبره الجسر الذي يوصل المدرسة بالمجتمع، ولعل من المجالات الهامة التي تستطيع هذه المجالس الإسهام فيها، العمل على زيادة وعي المجتمع المحلي واهتمامهم بالتعليم، وتكتيك اتجاهات الآباء نحو الاهتمام بتعليم أبنائهم، هذا بالإضافة إلى مساعدة المدرسة في كثير من

المشكلات المتعلقة بالنظام والانقطاع عن المدرسة، والتأخر الدراسي، وجنوح التلاميذ أو انحرافاتهم (الخطيب، والخطيب، والفرح، 1996).

وهناك أنشطة أخرى يشارك فيها أولياء الأمور المدرسة ويتم بعضها عن طريق ندوات لأولياء الأمور بين حين وآخر لتبصيرهم بمواطن الضعف وطرق علاجها، وأهمية النشاط في تكوين شخصية الطالب كما قد يكون من المفيد اشتراك أولياء الأمور في النشاط المدرسي مع أبنائهم كإعداد زيارات ورحلات مدرسية يشارك فيها الآباء (العبيدي، الجبوري، 1981).

كذلك يذكر نيول (1993) أن المدرسة لا تدعو أولياء الأمور إلا إذا كانت بحاجة إلى دعم مادي معنوي مثل حاجتها إلى ملعب، أو تأثيث مكتبة، أو مختبر أو غير ذلك، وهذا قد يهز ثقة المجتمع بالمدرسة التي لا يتم توجهها إليه إلا وقت الحاجة.

ويذكر الرشيدي (2000) أن على الرغم من دخول الألفية الثالثة إلا أن النظام التعليمي عامة، والإدارة المدرسية خاصة، ما زالت تواجه تحديات كبيرة، ومن هذه التحديات: زيادة معدلات التغير، وزيادة معدلات الصراع والمنافسة، وزيادة حركة العولمة الإدارية فكراً وتنفيذاً، وسرعة التغيرات التكنولوجية وتغير طبيعة قوى العمل، وعجز الموارد الاقتصادية وندرتها، وعدم استقرار الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية، وزيادة وتعقد معايير نجاح الإدارة، واختلاف معايير الاختيار.

توصيف دور مدير المدرسة التابعة لوكالة الغوث الدولية:

وفقاً لمنشورات معهد التربية الانروا / اليونسكو (1986) يمكن إجمال مهام المدير ومسؤولياته في مجالين: المجال الإداري، والمجال الإشرافي التربوي، ويجدر بالذكر أن الإدارة الحديثة تهتم بالجانب الإشرافي التربوي من عمل المدير حيث أصبح مشرفا تربويا مقيما، وهذا المنهج الجديد لا يقلل من أهمية الجانب الإداري لعمل المدير، فقد أثبتت الدراسة أن للتنظيم الإداري الفعال دوراً أساسياً في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، وفيما يأتي أهم المهمات المتصلة بالمجال الإداري:

1. إدارة شؤون التلاميذ:

إن هدف التربية هو إعداد المواطن القادر على التكيف والنمو المتكامل جسمياً وعقلياً، واجتماعياً، وتهدف لبناء ذاته ومجتمعه، والاهتمام بإدارة شؤون التلاميذ من أهم الركائز في تحقيق أهداف التربية، حيث لم يعد المنهج المدرسي كافياً وحده في بناء شخصية التلميذ ونموه، لذلك فالحاجة ملحة لتهيئة الظروف المناسبة للمتعلم والتخطيط لها تساهم في تقدمه وإبداعه وإعداده لمواجهة عصر الانفجار المعرفي والتقدم التكنولوجي، وهذه المهمة الرئيسة تشتمل مهمات فرعية وهي:

- تنظيم التشكيلات المدرسية.
- تنظيم قبول التلاميذ الجدد وتسجيلهم ومتابعتهم.
- تنظيم السجلات والملفات.
- رعاية النظام والانضباط المدرسي.
- تنظيم إدارة النشاطات المنهجية الصفية واللاصفية.
- تنظيم البرامج الاعلامية في المدرسة.
- رعاية الشؤون الصحية للتلاميذ.
- رعاية الشؤون الاجتماعية وخدمات التوجيه والإرشاد المدرسية.
- تنظيم الامتحانات المدرسية العامة وإدارتها والاهتمام بنتائجها.
- تنظيم اصدار المصدقات والوثائق المدرسية الخاصة بالتلاميذ.

2. رعاية شؤون العاملين:

من المعروف أن العاملين في المدرسة لا يستطيعون العمل بشكل سليم ومثمر إلا في جو مناسب يشعر فيه الجميع بالرضا والارتياح، ويسوده الاستقرار والطمأنينة، ولذلك فعلى المدير أن يثق بقدرات العاملين، ويتقبل مقترحاتهم وآراءهم وهذا يساعد على تحقيق الأمن النفسي، وينمي علاقات إنسانية سليمة، وتتصل بهذه المهمة مهمات فرعية أهمها:

- تنظيم عمليات مشاركة العاملين ومساهماتهم بالمهمات الإدارية المختلفة التي تتصل باللجان والنشاطات المدرسية المختلفة.
- تنظيم عمل المعلمين في إطار إعداد الجدول المدرسي.
- إدارة دوام العاملين في المدرسة وتنظيمه.
- إدارة السجلات والملفات الخاصة بالعاملين في المدرسة وتنظيمها.
- تنمية العلاقات الإنسانية بين العاملين في المدرسة ورعايتها.
- رعاية حاجات العاملين المختلفة ومتطلباتهم والعمل على تلبيتها.
- تنظيم وإدارة شؤون المتدربين قبل الخدمة وأثناءها والمعلمين البدلاء.
- تنظيم وإدارة عملية التواصل بين العاملين في المدرسة باتجاهاتها ومستوياتها وأساليبها المختلفة.
- ممارسة صلاحيات المدير في اتخاذ الإجراءات المناسبة المتصلة بالعاملين في المدرسة.
- إعداد التقارير الفترية والسنوية عن العاملين في المدرسة وتقديمها للمسؤولين في النظام التربوي.
- تنمية العلاقات مع المجتمع المحلي.

- تنظيم دراسة واقع المجتمع المحلي.
- تنظيم برامج خدمة المدرسة للمجتمع المحلي.
- تنظيم برنامج استفادة المدرسة من امكانات المجتمع المحلي المادية والبشرية.
- الصلة بين أولياء الأمور والمدرسة للمشاركة في نشاطات المدرسة.
- تنظيم التسهيلات المادية المدرسية.
- إدارة وتنظيم برامج الصيانة اللازمة للبناء المدرسي والتجهيزات المدرسية، وإدارة وتنظيم المشروعات التحسينية الخاصة بالبناء المدرسي، والتجهيزات المدرسية.
- إدارة الشؤون المالية.
- تنظيم الاتصال والتواصل بين المدرسة والإدارة التربوية.
- التقويم الختامي ومتابعة الجوانب الإدارية.

هذا فيما يتعلق بمسؤولية مدير المدرسة في الجانب الإداري، أما في مجال الإشراف التربوي، فعليه مسؤولية كبيرة خاصة وأن مدير المدرسة مشرف تربوي مقيم ويندرج تحت هذه المسؤولية في هذا الجانب ما يأتي:

- إثراء المنهاج المدرسي وتحسين تنفيذه.
- دراسة وتحديد احتياجات المنهاج التربوي المدرسي المقرر ومشكلاته باتجاه إثراء عناصره وتطويرها.
- وضع برنامج لتلبية احتياجات المنهاج وإثرائه وتحسين طرق تنفيذه في ضوء نتائج الدراسة والإمكانات المتاحة.
- وضع نظام للتقويم المستمر لألوان النشاط المتصل بإثراء المنهاج ونتاجاته.

- تنمية العاملين في المدرسة مهنياً.
- وضع برنامج للنمو المهني في ضوء الحاجات والإمكانات المتوفرة في المدرسة.
- القيام بدراسات وبحوث إجرائية موجهة نحو تحسين العمل وممارسات العاملين أو توظيف بحوث أخرى منتمية.
- دراسة وتحليل لخطط المواد الدراسية، ومذكرات الدروس التي يعدها المعلمون وتزويدهم بالتغذية الراجعة الهادفة اللازمة.
- توظيف أساليب وأدوات التدريب والنمو المهني المتاحة في حدود الامكانات القائمة.
- إيجاد نظام مستمر للتقويم المستمر لعمل العاملين في المدرسة ومتابعتهم فردياً وجمعياً.
- العمل على توفير فرص النمو المتكامل للمتعلمين جسمياً، وعقلياً، واجتماعياً، ونفسياً ورعايتها.
- إقامة نظام فعال للتقويم التكويني والمتابعة ودراسة مستويات التحصيل المدرسي للطلبة وتحديدها.
- العمل على تحسين وتطوير أساليب وأدوات القياس والتقويم لمختلف مباحث الدراسة المقررة في المنهاج.

ولكي يتمكن مدير المدرسة من القيام بمسؤولياته بكفاءة، ويقابل المشكلات التي تواجه الإدارة على مختلف المستويات، سواء أكان على مستوى أعضاء الهيئة التدريسية أم الطلبة أم المجتمع المحلي وكذلك المشكلات المتعلقة ببناء المناهج، لا بد من تمتع المدير بالمهارات المعرفية أو الفكرية التي تمكنه من التعرف إلى بناء المناهج، وأساليب تنمية المعلمين مهنياً، وخصائص نمو التلاميذ، وطرائق التفاعل البناء مع المجتمع المحلي، وكذلك التمتع بالمهارات الإنسانية التي تمكنه من التواصل الصحي الفعال مع العاملين في المدرسة من معلمين، وطلاب وعاملين والإسهام في تفهم المشكلات النفسية والاجتماعية التي تواجه أفراد المجتمع المدرسي وحلها،

وأيضاً التمتع بالمهارات الفنية التي تمكنه من الإلمام بتخطيط الدروس واستخدام الوسائل التعليمية، وتنفيذ النشاطات اللامنهجية، وتعديل المنهج، وأن كان لا يقوم بذلك مباشرة وبشكل كامل (غنيمات، 1995).

المشكلات التي تواجهها الإدارة المدرسية:

يرى عطيوى (2001) أن الإدارة المدرسية تعترضها بعض الصعوبات التي تعرقلها عن القيام بمهامها، ويمكن تصنيف الصعوبات التي تتعرض لها الإدارة على النحو الآتي:

أولاً: صعوبات لها صلة مباشرة بالعملية التعليمية وتتمثل في:

1. النقص في بعض هيئات التدريس.
2. انخفاض مستوى أداء بعض المعلمين لأسباب مهنية ونفسية وتنوع سلوكياتهم.
3. الضعف العام في مستوى الطلبة في مختلف المباحث في مختلف المراحل.
4. ضعف التفاعل بين المعلمين والطلبة في المدرسية.
5. ضعف التعاون بين المدرسين وأولياء أمور الطلبة.
6. زيادة الطلبة في الصف الواحد.
7. عدم وضوح فلسفة النشاطات التربوية وقلة الكوادر الفنية المتخصصة.
8. النقص في التجهيزات من مكتبات، ومختبرات، ومشاغل، وساحات، وملاعب وغيرها.
9. تفشي ظاهرة الدروس الخصوصية وأثرها في العمل المدرسي.

ثانياً: صعوبات إدارية وتتمثل في:

1. عدم مناسبة كثير من المدارس وعدم كفايتها.

2. عدم توفر الإمكانات المالية اللازمة لصيانة المدرسة ومرافقها.

3. ضعف روح الإبداع لدى الكادر الإداري.

4. عدم استقرار الجدول المدرسي نتيجة تنقلات الهيئة التدريسية والعجز في بعض التخصصات.

5. الضغوطات الاجتماعية من أفراد المجتمع المحلي.

6. التشريعات التربوية التي تحدد نسب النجاح والرسوب والانضباط المدرسي وغيرها.

7. عدم وضوح السياسات والأهداف المراد تحقيقها، وفي هذه الحالة نجد الإداري يتخبط في قراراته، ولا يكاد يستقر على وجهة معينة حتى يتحول عنها إلى وجهة أخرى مما يربك العاملين معه، ويؤدي إلى هدر كثير من الوقت والجهد والمال دون فائدة تذكر، كما وأنه يؤدي إلى صعوبة التخطيط والتنظيم والرقابة وتقويم الأداء.

8. عدم الحصول على المعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات الإدارية والجدير بالذكر أن عدم الاهتمام بقيمة جمع المعلومات وحفظها وتداولها بطريقة إيجابية يترتب عليه اعتباطية القرارات الإدارية وكثرة مجافاتها للواقع.

9. ميل بعض الإداريين إلى تركيز السلطات والنفور من عمليات التفويض الإداري التي يمكن أن تساعد كثيراً في تيسير تدفق العمل، كما تساعد على تخفيف الاعباء الروتينية عن المدير حتى يتفرغ لممارسة مهامه التخطيطية والتنسيقية والرقابية على جميع الأصعدة.

10. الاستئثار بعملية اتخاذ القرارات وعدم إشراك المساعدين في مثل هذه النشاطات الحيوية مما يؤدي إلى عدم الإفادة من آرائهم وخبراتهم في هذا المجال، كما أن مثل هذا الإجراء يؤدي عادة إلى تذمر المرؤوسين وضيقهم وعدم تحمسهم لتنفيذ القرارات التي لم يستشاروا عند اتخاذها.

11. جمود بعض الإداريين وتحجرهم وعدم مواكبتهم لروح التطور وذلك عن طريق مقاومة النزاعات التجديدية لدى العاملين وفرض أنظمة شبه بوليسية على تحركاتهم ونشاطاتهم وأفكارهم المتصلة بمختلف مجالات العمل، مما يؤدي إلى قتل روح المبادأة والابتكار بينهم وبالتالي يؤدي إلى تدهور روحهم المعنوية.

12. الميل إلى الإكثار من الإجراءات الروتينية المعقدة التي ربما تحافظ على الشكل التنظيمي والإداري الرسمي للمدرسة، ولكنها في سبيل ذلك تضحي بالمضمون وتنسى الهدف الأساسي من الجهد الإداري الذي يرمي إلى خدمة الناس واشباع رغباتهم والتيسير عليهم ما أمكن دون إفراط أو تفريط.

وكذلك يشير أحمد (1999) أن الإدارة المدرسية تعاني الكثير من المشكلات والسلبيات أهمها:

1. جهد مدير المدرسة ووقته يضيع في المشكلات الإدارية والمسؤوليات المالية ولا يكاد يتفرغ للعملية التربوية.

2. طريقة اختيار مدير المدرسة في ظل القواعد القائمة لا تحقق الغرض ولا تقدم للمدرسة المدير الصالح.

3. المدرسة في صراع مستمر مع الإدارة التعليمية لنقص الاعتمادات اللازمة لاصلاح الأثاث، وتدبير الأدوات، كما أن العلاقة بينها وبين البيئة ضعيفة للغاية.

وذكر أبو عودة (2004) أنه يمكن تصنيف المشكلات التي تواجه مديري المدارس إلى:

1. مشكلات وصعوبات شخصية ذاتية تخص المدير نفسه، ومن أمثلتها: قلة المعرفة بالأساليب الإشرافية الفعالة، وعدم القدرة على إدراك الذات، وتوقف التطور الشخصي، وعدم القدرة على التدريب، وضعف مهارة حل المشكلات، وضعف القدرة على العمل الجماعي.

2. مشكلات وصعوبات بيئية تتنوع وتزداد باستمرار مع زيادة التغيرات والتطـــورات فـــي الحياة المعاصرة، ومن هذه المشكلات:

- مشكلات ذات الصلة بالعملية التعليمية.
- مشكلة التوفيق بين النواحي الإدارية والإشراف الفني.
- مشكلات وصعوبات العمل.

هذا ويجمل مصطفى (1993) أهم المشكلات الشخصية والبيئية التي تواجه مدير المدرسة فـــي الخوف من المسؤولية، وتملق الرؤساء، ومحاولة ارضائهم حتى على حساب المصلحة العامـــة، وعدم اللجوء إلى التخطيط وتغلب النظرة الشخصية في اتخاذ القرارات، وعدم تحديد الأهـــداف بوضوح وقصور البيانات والمعلومات.

ومع اختلاف نظرة المجتمع للمدرسة، ونظرة المدرسة للمجتمع، ووجوب كون العلاقة ديناميـــة تفاعلية إلا أن الإدارة المدرسية تعترضها بعض المعوقات في علاقتها مـــع المجتمـــع المحلـــي، ويراها عطيوي (2001) على النحو الآتي:

1. انشغال أولياء الأمور.
2. عدم اختيار الأوقات المناسبة للاجتماعات.
3. التركيز على الجانب المادي كجمع التبرعات من أولياء الأمور.
4. عدم وجود التوعية الكافية بأهداف التعاون بين المدرسة والمجتمع.
5. التركيز على موضوعات بحث لا تهم أولياء الأمور.
6. قلة التعاون في إعداد جدول الأعمال من قبل الآباء.

ومع التأكيد على أن النظرة لمدير المدرسة كونه مشرفاً تربوياً مقيماً في مدرسته إلا أنه تواجهه العديد من العقبات، يذكرها (أحمد، 1999) :

1. نقص الخبرة لبعض مديري المدارس وبالذات حديثي العهد منهم.
2. عدم إلمام مدير المدرسة بالمعلومات والمعارف الكافية عن جميع المواد الدراسية.
3. نقص في التدريب لبعض مديري المدارس على مهام الإشراف ووظائفه وعدم الإدراك الوافي بأهدافه.
4. جمع مدير المدرسة بين الإشراف الإداري والإشراف الفني وعدم توفر الوقت الكافي له، وهذا يصعب من موقفه ويحد من قدرته ويدفعه إلى إنجاز الكثير من الأعمال والمهام بصفة روتينية ونظرية.
5. أسلوب الإشراف الفني لبعض المديرين القائم على أساس الأوامر المفروضة على المدير مع وجود الطاعة العمياء من المعلمين مما يولد الصراع المضاد للعلاقات الإنسانية وتراجع الإشراف الفني عن مساره التربوي.

ويلخص حسين (2004) الصعوبات الإدارية التي تعترض الإدارة المدرسية في الوقت الحاضر بما يلي:

- عدم وضوح مضمون الدور الذي يقوم به المدير، والافتقار إلى تحديد محتواه بحيث يكون القائم بإنجاز هذا الدور عاجزاً عن الأداء الصحيح، بسبب عدم الحاقه بمحتوى هذا الدور أو التأكد مما يتوفر لديه من معلومات حول ما يتوقع منه القيام به.
- قصور الإدارة المدرسية عن تبني المستحدثات في علوم الإدارة المعاصرة وتطويرها لاحتياجات التعليم، فقد ارتبطت الأساليب الإدارية في جميع مستوياتها في هيكل النظام التعليمي بروتينات خطوط السلعة التقليدية، مما ينتج عنه كبح لحرية المعلم داخل الفصل، وقيد لحرية المدرسة ومحدودية مساحة الحركة لها.

- اعتماد الترقيات للوظائف القيادية والإدارية والفنية على الأقدميات المطلقة دون اعتبار كبير لكفايات الوظيفة القيادية ومتطلباتها التأهيلية.

- انخفاض مستوى أداء بعض العاملين لأسباب مهنية أو نفسية.

- كثرة عدد التلاميذ في المدرسة الواحدة، بل وفي الفصل الواحد.

- عدم توفر الإمكانات المادية والتجهيزات في المدرسة، فهناك مدارس بلا أسوار، وبلا مرافق صحية، وبعضها أثاثه تالف ولا يشجع التلاميذ مع البقاء في الفصل.

- العجز في إعداد المدرسين، فهناك بعض المدارس ينقصها العدد اللازم من المدرسين، وبعضها لاستقرار أوضاع المدرسين فيها إلا بعد مضي وقت طويل من بدء الدراسة، وبعض المدرسين غير مؤهلين التأهيل المناسب، فضلاً عن ضعف معنوياتهم.

- ضعف التدريب للمتقدمين لشغل وظائف مدير المدرسة أو وكيلها أو عدم كفاءتهم، وعدم التسلسل في شغل الوظائف الإدارية، كأن يرقى مدير مدرسة مثلاً من التوجيه الفني إلى إدارة المدرسة مما يجعل بعض مديري المدارس على غير خبرة بمجال الإدارة المدرسية.

- عدم وجود خريطة تنظيمية توضح واجبات وسلطات المستويات الإدارية المختلفة بالوزارة، أو عدم اطلاع المدرسين ومديري ووكلاء المدارس عليها.

- كثرة وتلاحق القرارات الإدارية والتنظيمية التي تصدر من الإدارة المركزية أو مديريات التعليم.

- ضعف أجهزة السكرتارية بالمدارس، وعدم وجود أرشفه جيدة.

- عدم رغبة أولياء الأمور في التعاون مع إدارة المدرسة في تسيير أمورها، وكذا عدم رغبة مديري بعض المدارس في عقد مجلس الآباء والمعلمين إلا إذا كانوا محتاجين لبعض التمويل.

- ضعف ثقة المستويات الإدارية الأعلى بمديريات وإدارة التعليم في إدارة المدرسة، وبالتالي عدم رغبة هذه المستويات في اعطاء إدارة المدارس مزيداً من السلطات لتسيير أمورها أو تفويضها بعض السلطات.

- اهمال استخدام التكنولوجيا الإدارية أدى إلى تخلف مستوى التعليم عن مسايرة التقدم الحادث في العالم، والوقوف على نقل بعض التقنيات من الغرب أو الانبهار بها.

- تعدد القيادات الإدارية داخل المدرسة، مما يؤثر سلبا في أداء العملية التعليمية ويحدث نوعا من التضارب في الاختصاصات والأدوار.

- كثرة تنقلات المعلمين وبعض أفراد الجهاز الإداري أثناء العام الدراسي، مما يعوق العمل داخل المدرسة.

- كثرة لجان المتابعة يؤدي إلى انشغال إدارة المدرسة عن العملية التعليمية، وأصبح الهم الأكبر للإدارة هو النظافة من أجل مدرسة جميلة نظيفة متطورة ومنتجة.

مشكلات تواجه مدير المدرسة من جهة المبنى المدرسي وتجهيزاته:

يعتبر المبنى المدرسي الملائم للعملية الإدارية التربوية من أهم أسس نجاح تلك العملية، وذلك بما يسهل على مدير المدرسة في الإشراف وقيادة العمل التربوي التعليمي المدرسي بكفاءة، ولكن مع الزيادة الكبيرة في أعداد السكان، زادت أعداد الطلبة بصورة أصبحت معها المباني المدرسية القائمة لا تكفي لاستيعاب تلك الزيادة، ويشكل ذلك ازدحاماً في الصفوف الدراسية، ومن ثم عبئاً أكبر على قيادة المدير لها.

ويرى حجي (2001) أن هناك العديد من المشكلات التي تواجه مدير المدرسة في هذا الشأن ومنها ما يأتي:

1. وجود عدد من المباني المدرسية غير مشيدة لأغراض تعليمية أو تربوية.

2. وجود عدد من المباني غير الصالحة، وتحتاج إلى اصلاحات، ومدارس آيلة للسقوط.

3. قلة الأماكن المخصصة للأنشطة المدرسية، إذ تم تحويل كثير من هـذه الأمـاكن إلـى فصول دراسية.

4. البناء في الأرضية والملاعب، مما أدى إلى تقليص مساحتها بشكل كبير وجعلها غيـر صالحة لممارسة النشاط.

وقد نقل الترك (1996) عن العديد من الدراسات العربية والأجنبية وجود علاقة ربط بين البيئة الفيزيقية المحيطة بالعمل كالإضاءة والتهوية وموقع المدرسة، وغيرها من العوامل التي تؤثر في مستوى الضغط النفسي والرضا الوظيفي للمديرين وكذلك المعلمين والطلبة، فتعكس آثاره علـى العملية التربوية والتعليمية بشكل مباشر أم غير مباشر بالسلب أم بالايجاب.

مما سبق يتبين أن الإدارة المدرسية تواجهها العديد من الصعوبات والمشكلات التي تـؤثر فـي تحقيق الأهداف المنشودة، ومن هذه المشكلات ما كان يتعلق بالمدير نفسـه، وأسـلوب إدارتـه للمدرسة والعاملين فيها، ومنها ما يتعلق بالبيئة المدرسية وكل ما له صلة بالعمليـة التعليميـة، كالمنهاج، والوسائل التعليمية/ التعلمية، والبناء المدرسي وتجهيزاته، أو المجتمع المحلي وعلاقته بالمدرسة، هذا بالإضافة إلى مشكلة عبء الدور الإداري والفني الذي تجعل من المدير يصرف وقته وجهده للقيام بالدور الإداري على حساب الدور الفني وهذا طبعاً يؤثر سـلباً فـي تحقيـق الأهداف العليا للمدرسة من إعداد التلميذ نفسياً، وجسدياً، وعقلياً، واجتماعياً، ليتكيف مع المجتمع المعاصر.

هذا ونطمح أن تكون المدارس التابعة لوكالة الغوث مدارس فعالة إذ إن المدرسة الفعالة والتـي تعمل على إدارة الأفراد تزيد من الكفاءة تتسم بعدة خصائص، كمـا يـذكرها حسـين (2004) أهمها:

- بيئة مدرسية آمنة بحيث يسير العمل داخل المدرسة بشكل واضح ومنظم وخال مـن أي مصاعب فيزيقية، فالمناخ السائد داخل المدرسة ميسر للعملية التعليمة/ التعلمية، ويساعد

على تحقيق التوقعات والأهداف المحددة والخاصة بتنمية مهـــارات الطـــلاب وتحســـين أدائهم.

- القيادة التربوية بحيث يؤدي المدير داخل المدرسة الفعالة دوره كقائد تربـــوي بطريقـــة فعالة من خلال توصيل التوقعات التي تم تحديدها لكل من الطلاب والآباء والعاملين في المدرسة بصورة تساعد على تحقيق أهداف المدرسة.

- وضوح المهام المكلف بها العاملون فعند وضوح المهام التي يكلف بها الأفراد العاملون داخل المدرسة الفعالة يزيد من فرص التزامهم بتحقيقها، وذلك يعود طبعاً بالخير علـــى العملية التعليمية/ التعلمية.

- إتاحة الفرصة الحقيقية التي تساهم في تعلم الطالب وتحسين أدائه، فالمدرسة الفعالة تتيح الفرص الحقيقية لتعلم الطلاب، وتنمية مهاراتهم وقدراتهم، وبنـــاء شخصـــياتهم فكريـــاً وجسدياً ونفسياً، بالإضافة إلى التقييم المستمر لتحصيل الطالب باستخدام طرق مختلفـــة، وذلك لأن عملية التقييم تساهم في تحسين التحصيل الأكاديمي للطالب.

- علاقة وطيدة بين المدرسة وأسرة الطالب إذ تكون علاقة دينامية تفاعلية يـــدعم الآبـــاء دور المدرسة وما تسعى إلى تحقيقه من أهداف، وكذلك يتلقى المجتمع الخـــدمات مـــن المدرسة.

- سلوكيات المدرسين الإيجابية فيتميز سلوك المديرون وتصرفاتهم بالإيجابية في المدرسة الفعالة، حيث يعملون على تدعيم توقعات وأهداف المدرسة بهدف تحسين تعلم الطلاب.

- هذا بالإضافة إلى وضع نظم متنوعة ومختلفة داخل المدرسة الفعالة وتطبيقها من خلال خبرة الأفراد العاملين في المدرسة.

وتعتمد العملية الإدارية في المدرسة الفعالة على فلسفات تستند إلى البحث الحاضر وعلى أهداف وموضوعات محددة واضحة تم وضعها من قبل إدارة التعليم وتمثل المجتمع وفلســـفته، وتعمـــل إدارة المدرسة الفعالة على:

- تأكيد مشاركة الآباء والمجتمع في عملية صنع القرارات المتعلقة بالعمل المدرسي.
- وجود لوائح وقوانين مستمدة من المجتمع والسياسات التي تستند على حاجات الطلاب.
- دعم فرص التطوير لكل الأفراد العاملين.
- وجود مشرفين بمثابة قادة أكاديميين وإداريين فعالين داخل المدرسة.
- ضمان أن المدير هو قائد إداري وتربوي ناجح يعمل على تنفيذ استراتجيات تخدم العملية التعليمية.
- تفاعل المدير مع كل من الطالب والمدرس والآباء والمجتمع.
- استخدام التكنولوجيا كأداة للتعلم وأداة اتصال، وكأداة إدارية لما لها من دور في التأثير الفعال على محتوى وسياق عمل كل من الطلاب والمعلمين والمدرسة.
- وضع خطة واضحة يشارك فيها كل من الطلاب والآباء والأفراد العاملين في المدرسة.

التعليم في وكالة الغوث:

في الأشهر الأولى بعد النكبة، كانت حالة الفلسطينيين من السوء إلى درجة جعلت مندوب الأمم المتحدة يقول في تقريره المقدم بتاريخ 18 أيلول/سبتمبر 1948 بأن "الخيار هو بين إنقاذ حياة مئات الآلاف أو تركهم يموتون". وإزاء هذا تشكلت بعثة خاصة للإنقاذ بموجب قرار صادر بتاريخ 19 تشرين الثاني/نوفمبر 1948م سميت بعثة الأمم المتحدة لإغاثة اللاجئين الفلسطينيين UNRPR، وخصص لها بعض المال، ولكن سرعان ما استبدلت هذه البعثة بموجب قرار آخر اتخذ بتاريخ 8 كانون أول / ديسمبر 1949 بوكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين UNRWA لتتولى أعمال الإغاثة والتشغيل بالتعاون مع الحكومات المحلية. (الموسوعة الفلسطينية،1995)

ويضيف بشور (1995) في بادئ الأمر ساد الاعتقاد بأن مهمة الوكالة ستكون مؤقتة وقصيرة الأجل، إذ كان الخيار المطروح هو إما أن يعود اللاجئون إلى ديارهم، وإما أن يعوض عليهم ويستقروا في الأماكن التي نزلوا فيها، ولهذا لم تعط الخدمات التعليمية اهتماماً يذكر، واعتبرت جزءا من أعمال الإغاثة، ويستدل على ذلك بأن مجموع الأموال التي رصدت للتعليم في العام الأول من عمل الوكالة (1950–1951) لم يتعد واحد بالمئة من ميزانيتها، ولكن الوضع تغير بسرعة، وأصبحت مهمات الوكالة تتجدد سنة بعد سنة، وأخذت خدماتها التعليمية تتسع حتى أصبحت تستنفذ 23% من ميزانيتها العامة في العام 1960–1961، ثم ارتفعت هذه النسبة في العام 1970–1971، بحدود الضعف لتصبح 47%، وبلغت حسب المعلومات الأخيرة المتوفرة عن العام 1984–1985 حولي 62% من الميزانية، ويذكر عبد ربه (2002) أن ميزانية التعليم عام 1998 تمثل ما يقرب من نصف الميزانية الاجمالية للوكالة، وكانت بنسبة 58% من مجموع نفقات الوكالة، وهكذا وجدت الوكالة نفسها تدير أكبر برنامج تعليمي تتولاه منظمة دولية.

وهذا البرنامج التعليمي الذي تتولاه وكالة الإغاثة يجعلها مشابهة كثيراً لوزارات التربية لجهة الأعمال والخدمات التي تقدمها وحجمها، ولكنها تختلف عن الوزارات بفقدانها السلطة السياسية على المنتفعين من هذه الخدمات، فهي وكالة تستمد مشروعيتها من قرار دولي، وتعتمد على ميزانية تقررها منظمة دولية ويقوم على تسيير أمورها موظفون في هذه المنظمة الدولية، بينما المستفيدون من أعمالها خاضعون قانونياً وسياسياً لسلطة الحكومات في البلاد التي يسكنون فيها، بالإضافة إلى أن عمل الوكالة مقيد بسلطة هذه الحكومات، ولهذا كان عمل الوكالة يتوزع باستمرار على محاولات التوازن والتوفيق بين سلطة المنظمة الدولية من جهة، وسلطة الحكومات العربية من جهة أخرى، فضلاً عن أنه كان عليها أن تأخذ بالاعتبار وبشكل مستمر رغبات النازحين أنفسهم، وهناك صفتان تميزان عمل الوكالة في المجال التربوي، أولاهما: علاقتها المهنية مع منظمة اليونسكو، وثانيهما: التزامها باتباع المناهج الرسمية المقررة للتعلم في البلدان المضيفة، ومن الناحية الأولى توصلت الوكالة في شهر آب/أغسطس 1950 إلى تفاهم عام مع اليونسكو تقدم اليونسكو بموجبه إعانات مالية وخدمات فنية لدعم النشاطات التربوية التي

تتولاها الوكالة، وبموجب الاتفاق تكون الوكالة مسؤولة عن النـواحي الإداريـة مثـل شـراء التجهيزات واللوازم المدرسية، ودفع رواتب المدرسين وغيرهم من العاملين في حقـل التعلـيم، وتولي أمور المصروفات والنفقات، بينما تتولى اليونسكو الأمور الفنية مثـل التوجيـه، وعقـد الدورات التدريبية، واختيار الكتب المدرسية، وتطوير المناهج والوسائل المساعدة فـي التعلـيم، وبنتيجة هذا الاتفاق أصبحت جميع الأنشطة التعليمية التي تتولاها الوكالة تندرج تحـت هويـة مزدوجة يعرف عنها بعنوان الأونروا/ اليونسكو.(الموسوعة الفلسطينية، 1990)

ويذكر الزرو (1980) عن الالتزام بمناهج التعليم في الدول المضيفة فكانت هذه سياسة منسجمة مع واقع الفلسطينيين إذ لم تكن الوكالة قادرة على تطوير نظام تربـوي خـاص بالفلسـطينيين وتطبيقه بشكل مستقل عن الأنظمة التربوية في الدول المضيفة.

ويتألف برنامج التعليم الأساسي لوكالة الغوث من مرحلة ابتدائية مدتها ست سـنوات، ومرحلـة إعدادية مدتها ثلاث سنوات حسب نظام التعليم للسلطات المضيفة وتتاح مرحلة ثانويـة مـدتها ثلاث سنوات في المدارس الثانوية الثلاثة التابعة للوكالة في لبنان.

وتدير الوكالة 650 مدرسة في مناطق عملها الخمس، تشكل فلسـطين 98 مدرسـة، 36 منهـا للبنـين و46 للبنـات، و16 للتعلـيم المخـتلط (www.UN.org/UNRWA/akabik/overviw/Un-hiost.htm)

ومن الجدير بالذكر أن البيئة التعليمية الأساسية للوكالة بحاجة إلى تحسينات رئيسـة لمواصـلة استقبال الطلاب الجدد بالمدارس، وتوفير بيئة مرضية للتعليم، وبالرغم مما أنجـز مـن خـلال برنامج تطبيق السلام الذي جاء بعد أوسلو 1993، ويذكر عبد ربـه (2002) أن نحـو عـدد الملتحقين تجاوز ستة مدارس وأن فيما بين السنوات 1994/1993-1999/1998، ازداد عـدد المباني المدرسية بنسبة 0.7%، وعدد المدارس بنسبة 1.6%، في حين أن عدد الملتحقين الجدد قد ازداد بنسبة 15%، كما أن العديد من مدارس الوكالة قد بنيت في الخمسينات والستينات مـن القرن الماضي، وقد تصدعت إلى الحد الذي لا ينفع معه إصلاح، وهذا معناه زيادة الاكتظـاظ، بحيث بلغ متوسط معدل عدد التلاميذ في غرفة الدراسة الواحدة ما يقرب مـن 44 فـي السـنة

1998–1999، وتعزي الوكالة هذا الاكتظاظ إلى قلة الموارد المالية، وأنها تسعى إلى معالجة النقص بالحصول على تمويل، وهي مشكلة مزمنة في الوكالة.

ونتيجة للزيادة المستمرة في عدد التلاميذ من جراء النمو السكاني في صفوف اللاجئين، ونتيجة للأزمة المالية المزمنة التي تدعيها الوكالة باستمرار، مارست الوكالة أسلوباً لحل مسألة اكتظاظ التلاميذ، في ظل عدم تشييد مبان جديدة، أي تقسيم المدرسة الواحدة إدارياً إلى مدرستين مستقلتين، واحدة في الصباح وواحدة ما بعد ساعات الظهر، ويذكر عبد ربه (2002) على الرغم من الأثر السلبي لمثل هذا النمط من التعليم واحتجاج اللاجئين على ذلك، وبالرغم من أن البرنامج الموسع لبناء المدارس في إطار برنامج تطبيق السلام منذ عام 1993، فإنه لم يحصل تحسين ذو شأن في معدل اللجوء إلى نظام الفترتين فيما بين السنة الدراسية 1992–1993 (75%)، وبين السنة الدراسية 1998–1999 (74.5%) وتدعي الوكالة أنها استبقت سياسة الفترتين لتجنب الأخذ بنظام الفترات الثلاث، ومن المعروف أن نظام الفترتين يقلل من الوقت المخصص للتعليم، كما أنه يستغني عن الأنشطة.

ولجأت أيضاً الوكالة إلى أسلوب المدارس المستأجرة لعدم تشييدها لمدارس جديدة، ولتملصها من التزاماتها تجاه النمو السكاني للاجئين، وتبريرها عدم توفر الأرض وعدم توفر الأموال اللازمة لذلك، وهذه الأبنية المستأجرة تقع في أغلبها خارج المخيمات، ولم تصمم هذه المباني لتكون مدارس فهي تفتقر إلى مواصفات الغرف الصفية والمكتبات، والمختبرات وغرف الحاسوب والملاعب، وكذلك إلى الإضاءة والتهوية السليمتين.

ونتيجة للاحتجاجات المتواصلة ضد الوكالة وضد استعمال مثل هذه المباني غير الصالحة أساساً وللخطر الذي يمكن أن تشكله هذه المباني على الطلبة اللاجئين، وعلى واقع العملية التربوية الصحيحة، فقد حددت الوكالة لنفسها هدف الاستعاضة عن كل الأبنية المستأجرة كمدارس حديثة حسب المواصفات التربوية، وذلك رهنا بتوفير الأموال المخصصة للمشاريع فضلاً عن توفر المواقع.

ملاحظات حول برنامج الوكالة التعليمي:

على الرغم من اعتراف مجتمع اللجوء الفلسطيني بأهمية التعليم المقدم من وكالة الغوث إلى أبنائه، وتحسين وضعهم الاجتماعي والاقتصادي من خلاله، إلا أن هناك مجموعة من الملاحظات والانتقادات توجهها قيادات اللاجئين إلى وكالة الغوث بهذا الصدد:

1. اكتظاظ الصفوف في مدارسها، حيث تصل النسبة الواقعية ما بين 45–50 طالباً في الصف الواحد.

2. العمل بنظام الفترتين، مما حرم الطلبة فعلياً من الأنشطة غير المنهجية.

3. طبيعة مباني مدارس الوكالة، والتي تفتقر إلى المواصفات الخاصة بالمدارس، سواء من حيث الشكل الهندسي أو من حيث توفر القاعات، والمختبرات، والساحات، والملاعب.

4. تدني نتائج الامتحانات الرسمية في مدارس الوكالة عن المدارس الرسمية والخاصة في البلدان المضيفة، فإنها على حد تعبير المفوض العام 1994–1995 "دون المستويات المتوقعة".

5. ارتفاع عدد الرسوب في مدارس الوكالة.

6. ظاهرة التسرب من مدارس الوكالة مبكراً، مما يحولهم إلى أيد عاملة رخيصة، فلا هم متعلمين ولا هم بيد عاملة ماهرة، مما يحتم عليهم البقاء في مستوى اجتماعي متخلف اقتصادياً.

7. تراجع عدد المدرسين والمدارس قياساً على عدد التلاميذ فأعداد التلاميذ في تزايد مستمر وعدد المدارس لم يطرأ عليه أي تغير جوهري.

8. عجز مراكز التأهيل المهني التابعة لوكالة الغوث عن استيعاب الطلبة اللاجئين المتقدمين كافة إلى مثل هذا التأهيل.

9. توقيف الوكالة لجميع أشكال المنح المالية، وخاصة المنح التي كانت تقدم للطلبة المتفوقين من اللاجئين والذين كانوا يدرسون في الخارج وذلك منذ عام 1998.

10. تأجيل تنفيذ فتح صف السنة العاشرة في فلسطين وقطاع غزة والذي كانت يجب أن يفتح منذ العام الدراسي 1993-1994، واستئجار أبنية غير مصممة أصلاً كمدارس، ووقف توظيف معلمين جدد، واستخدام معلمين على أساس تعاقدي، وبرواتب متدنية، وضعف صيانة المباني في المدرسة، ووقف ترقية معلمي المرحلة الابتدائية الحائزين على الشهادة الجامعية، وعدم تجهيز مراكز التدريب بالمستوى المطلوب، وعدم استحداث دورات تدريبية جديدة لمواكبة حاجة سوق العمل، وانخفاض نسبة الموجهين التربويين بالنسبة إلى عدد المعلمين، وحرمان الطلبة اللاجئين من أنواع القرطاسية التي كانت تصرف لهم في السنوات السابقة. (عبد ربه، 2002)

وتشرف وكالة الغوث الدولية على المدارس في مخيمات اللاجئين الفلسطينية في فلسطين وقطاع غزة من خلال إدارات التربية والتعليم التابعة للوكالة، تقتصر الخدمات التعليمية فيها بالنسبة للتعليم العام على المدارس الابتدائية والإعدادية (الصفوف من 1-9) والمهنية ومدتها سنتان، تتبع مدارس الوكالة النظام الأردني في فلسطين، والنظام المصري في قطاع غزة من حيث المنهاج والهيكلية.

إدارة التربية والتعليم التابعة لوكالة الغوث الدولية، مهمتها الإشراف المباشر على المدارس التابعة للوكالة، يبلغ عدد الإدارات التابعة لوكالة الغوث الدولية في فلسطين ثلاث وهي:

1. إدارة التربية والتعليم- وكالة الغوث الدولية في نابلس، تشرف على مدارس وكالة الغوث الدولية في شمال فلسطين (جنين، نابلس، طولكرم، قلقيلية).

2. إدارة التربية والتعليم – وكالة الغوث في القدس تشرف على مدارس وكالة الغوث في رام الله والقدس وأريحا.

3. إدارة التربية والتعليم في الخليل، تشرف على مدارس وكالة الغوث الدولية في الخليل وبيت لحم.

وبالنسبة لقطاع غزة توجد إدارة تربية وتعليم تابعة لوكالة الغوث الدولية تشرف على كل مدارس وكالة الغوث الدولية في جميع أنحاء قطاع غزة (www . UN. org/unrwa/akabic/overview/UN-hist.htm).

النظريات الحديثة في الإدارة المدرسية:

يعرف الحفني (2000) النظرية (Theory) بأنها تصور أو فرض أشبه بالمبدأ له قيمة التعريف على نحو ما، يتسم بالعمومية وينتظم علماً أو عدة علوم، ويقدم منهجاً للبحث والتفسير ويربط النتائج بالمبادئ.

الحاجة إلى النظرية في الإدارية التربوية:

يعتبر الاهتمام بالنظرية في الإدارة التربوية أمراً حديثا فحتى عام 1950 لم تظهر دراسات واضحة في هذا المجال، بل أن الدراسات التي ركزت على النظرية الإدارية لم تظهر بشكل واضح قبل الستينيات، وكان هذا نتيجة للدعم الذي قدمته مؤسسة (W.K.Kellogg) في الولايات المتحدة الأمريكية التي قامت بدعم الدراسات في مجال الإدارة التربوية، ورصدت في الفترة 1946–1959 مبلغاً يفوق تسعة ملايين دولار لهذا الهدف.

ومن خلال هذا الاهتمام وما صاحبه من مؤتمرات ومحاضرات قام كولادارسي وجيتزلز باصدار كتابهما الرائد عن استعمال النظرية في الإدارة التربوية، وكان هذا الكتاب من بين مجموعة من الكتب في هذا الميدان من أمثال ما كتبه جريفت (Griffths) وهاجمان وشوارتز (Hagman & Schwarts) وكامبل وجريج (Campblell & Gregg) وغيرهم معتمدين على التجربة والخطأ.

والإدارة شأنها شأن العلوم الإنسانية الأخرى، عملية إنسانية معقدة ومتعددة الجوانب وليس من السهل وضع نظرية عامة لها، ولكن على الرغم من ذلك فإنه لم يمنع من محاولة البحث في

الموضوع، بل أن أهمية ميدان الإدارة التربوية قبل عملية البحث عن نظرية أمـراً مهمـاً كـي تتمكن المؤسسة التربوية من القيام بأعمالها لتنبيه الإداري التربوي وهي تعمل بوصـفها دلـيلاً وموجهاً له.

ولقد عبر ثومبسون (Thompson) الوارد ذكره في (أحمـد وصـبري، 2003) عـن أهميـة النظرية بقوله: "إن النظرية الملائمة تساعد المديرين على الاستمرار في النمو بتزويدهم بأفضل الطرق لتنظيم خبراتهم، وبالتأكيد على ترابط الظواهر مثل هذه النظرية يبقيهم يقظين للنتائج غير المتوقعة لأعمالهم، أنها تجنبهم التفسيرات الصبيانية للأعمال الناجحة، كما تنبههم إلى الظـروف المتغيرة التي قد تستدعي تغيراً في أنماطهم السلوكية".

النظريات الحديثة في الإدارة المدرسية:

حاول العديد من دارسي الإدارة المدرسية تحليل العملية الإدارية ووضع نظريات لها، ولقد كان لهذه المحاولات أثر في تحقيق نوع من التقدم في هذا المجال، فقد حاول كل من بـول مـورت (P.mort) ومساعده هـ. روس (Donald. H Ross) وضع أسس النظرية للإدارة ورد فـي كتابهما "مبادئ الإدارة المدرسية" كما حاول جيس ب. سيرز (Jess. Serars) البحث في وظيفة الإدارة المدرسية في دراسة عام 1985 تحت عنوان طبيعة العملية الإدارية، كما أعد البرنـامج التعاوني للإدارة التعليمية في أمريكا عدة برامج للتعرف إلى أساليب أفضل للإدارات المدرسية، واستحدث سيمون في كتابه "مفهوم الرجل الإدراي" عام 1945 طبيعة وأهمية اتخاذ القرار فـي العملية الإدارية، وعام 1968 وضع يعقوب جيتز (J.W. Getes) نظرية في الإدارة المدرسية، حيث نظر للإدارة باعتبارها عملية اجتماعية، بينما نظر سيرز إلى الإدارة التعليمية مـن حيـث وظائفها ومكوناتها وحلل العملية الإدارية إلى عدة عناصر رئيسة، ومن أبرز النظريات الحديثـة في الإدارة المدرسية ما يأتي:

أولاً: نظرية الإدارة كعملية اجتماعية Social Processing Theory:

يذكر (Betty, 2001) هذه النظرية تقوم على فكرة أن دور مدير المدرسة أو دور المعلم لا يتحدد إلا من خلال علاقة كل منهما بالآخر، وهذا يتطلب تحليلاً دقيقاً علمياً واجتماعياً ونفسياً، انطلاقاً من طبيعة الشخصية التي تقوم بهذا الدور ومن نماذج هذه النظرية:

1. نموذج جيتزلز (Getzels) ينظر إلى الإدارة على أنها تسلسل هرمي للعلاقات بين الرؤوساء والمرؤوسين في إطار نظام اجتماعي وإداري، نظام اجتماعي يتكون من جانبين يمكن تصورهما في صورة مستقلة كل منهما عن الآخر سواء كان في الواقع متداخلين، فالجانب الأول يتعلق بالمؤسسات وما تقوم به من أدوار أو ما يسمى بمجموعة المهام المترابطة والسلوكات والأداءات التي يقوم بها الأفراد من أجل تحقيق الأهداف الكبرى للنظام الاجتماعي، والجانب الثاني يتعلق بالأفراد وشخصياتهم واحتياجاتهم وطرق تمايز أدائهم، بمعنى هل هم متساهلون أم متسامحون أم يتسمون بالتعاون أم هل هم معنيون بالإنجاز؟ وما إلى ذلك من أمور يمتازون بها.

والسلوك الاجتماعي هو وظيفة لهذين الجانبين الرئيسين، المؤسسات والأدوار والتوقعات وهي تمثل البعد التنظيمي أو المعياري، والأفراد والشخصيات والحاجات هي تمثل البعد الشخصي من العلاقة بين مدير المدرسة والمعلم يجب أن ينظر إليها من جانب المدير من خلال حاجاته الشخصية والأهداف أيضاً، فإذا التقت النظريات استطاع كل منهما أن يفهم الآخر وأن يعملا معا بروح متعاونة بناءة.

ويذكر عطيوي (2001) أن الفكرة الأساسية لهذا النموذج تقوم على أساس أن سلوك الفرد ضمن النظام الاجتماعي في إطاره كالمدرسة مثلا هو محصلة ونتيجة لكل من التوقعات المطلوبة من قبل الآخرين وحاجاته الشخصية وما تشمله من نزاعات واخراجه.

2. نموذج جوبا Guba للإدارة كعملية اجتماعية:

ينظر جوبا إلى رجل الإدارة أنه يمارس قوة ديناميكية يخولها له مصدران: المركز الذي يشغله في ارتباطه بالدور الذي يؤديه، والمكانة الشخصية الذي يتمتع بها، ويحظى رجل الإدارات بحكم

مركزه بالسلطة التي يخولها له هذا المركز، وينظر إلى هذه السلطة بأنها رسمية لأنها مفوضة له من السلطات الأعلى، أما المصدر الثاني للقوة المتعلقة بالمكانة الشخصية وما يصحبه من القدرة على التأثير فإنها قوة غير رسمية ولا يمكن تفويضها، وكل رجال الإدارة بلا استثناء يحظون بالقوة الرسمية المخولة لهم، ولكن ليس جميعهم يحظون بقوة التأثير الشخصية، ورجل الإدارة الذي يتمتع بالسلطة فقط دون قوة التأثير يكون في الواقع فقد نصف قوته الإدارية، وينبغي على رجل الإدارة أن يتمتع بالسلطة وقوة التأثير معا وهما المصدران الرئيسان للقوة بالنسبة لرجل الإدارات التعليمية وغيره.

3. نظرية تالكوت بارسونز T. Parsons:

يرى بارسونر أن جميع المنظمات الاجتماعية يجب أن تحقق أغراضاً رئيسة أهمها:

1. التأقلم أو التكيف: بمعنى تكييف النظام الاجتماعي للمطالب الحقيقية للبيئة الخارجية.
2. التكامل: بمعنى إرساء وتنظيم مجموعة من العلاقات بين أعضاء التنظيم بحيث تكفل التنسيق بينهم وتوحدهم في كل متكامل.
3. الكمون: بمعنى أن يحافظ التنظيم على استمرار حوافزه وإطاره الثقافي.

ثانياً: نظرية العلاقات الإنسانية Leadership Theory:

يشير الخواجا (2004) بأن هذه النظرية تهتم بالعلاقات الإنسانية في العمل، وتؤمن بأن السلطة ليست موروثة في القائد التربوي، ولا هي تابعة من القائد لاتباعه في المدرسة، فالسلطة في القائد نظرية وهو يكتسبها من اتباعه من خلال ادراكهم للمؤهلات التي يمتلكها هذا القائد، ومن ضمن مسؤوليات مدير المدرسة أن يتعرف ويفهم ويحلل حاجات المدرسين والتلاميذ ليقدر أهمية التوفيق بين حاجات المدرسين والتلاميذ وحاجات المدرسة.

ويذكر عريفج (2001) أن أصحاب هذه النظرية لا يقصدون أن ينخرط الإداري في علاقات شخصية مباشرة مع العاملين بحيث لا تعود هناك مسافات اجتماعية تفصل بين المدير

والمرؤوسين، ولكن ما يتوخاه أصحاب هذه النظرية هو مراعاة الأبعاد النفسية والاجتماعية للعاملين بحيث يؤدي العاملين أدوارهم دون اللجوء للمراوغة أو مقاومة السلطة، لأن العاملين يتطلعون دائماً إلى نوع من الفهم المشترك يجعل السلطة تشعرهم بأن مصلحتها أن تنظر في شأنهم بعناية مثلما تولي متطلبات العمل عنايتها، فالعامل الذي لا يكون معوقاً بمشكلات يستطيع أن يركز على العمل فتقل الأخطاء التي يرتكبها وتزداد وجوه التكامل بين عمله وعمل الفريق، ويحافظ على التعاون مع الأقران دعما لاستمرارية المؤسسة ونجاحها.

ثالثاً: نظرية اتخاذ القرار Decision Making Theory:

تقوم هذه النظرية على أساس أن الإدارة نوع من السلوك يوجد به التنظيمات الإنسانية أو البشرية كافة وهي عملية التوجيه والسيطرة على النشاط في التنظيم الاجتماعي، ووظيفة الإدارة هي تنمية وتنظيم عملية اتخاذ القرار بدرجة كفاءة عالية، ومدير المدرسة يعمل مع مجموعات من المدرسين والتلاميذ وأولياء أمورهم، والعاملين أو مع أفراد لهم ارتباطات اجتماعية ليس مع أفراد بذاتهم.

وتعتبر عملية اتخاذ القرار هي حجر الزاوية في إدارة أي مؤسسة تعليمية، والمعيار الذي يمكن على أساسه تقييم المدرسة هو نوعية القرارات التي تتخذها الإدارة المدرسية، والكفاية التي توضع بها تلك القرارات موضع التنفيذ، وتتأثر تلك القرارات بسلوك مدير المدرسة وشخصيته والنمط الذي يدير به مدرسته.

رابعاً: نظرية المنظمات Organization Theory:

يشير الخواجا (2004) أن التنظيمات الرسمية وغير الرسمية تعتبر نظاماً اجتماعياً كلياً في نظرية التنظيم، ومن خلال النظام تكون الإدارة احياناً عاملاً يزيد أو ينقص من التعارض بين أعضاء المجموعات والمؤسسات أو المنظمة –المدرسة– فنظرية التنظيم هي محاولة لمساعدة الإداري ليحلل مشاكل المنظمة وترشيده في خطته وقراراته الإدارية، كذلك تساعده ليكون أكثر حساسية لفهم المجموعات الرسمية وغير الرسمية التي لها علاقة بها.

خامساً: نظرية الإدارة كوظائف ومكونات:

يحدد سيرز الوارد ذكره في (عريفج، 2001) أن الوظائف الرئيسية للإداري في ميادين الإدارات المختلفة هو التخطيط Planning، والتنظيم Organizing، والتوجيه Directoring، والتنسيق Co-irdenating، والرقابة Controlling، والواقع أن هذه الوظائف التي أشار إليها سيرز لا تخرج عن الوظائف التي أشار إليها سابقوه وفي مقدمتهم المهندس الفرنسي "هنري فايول".

وعند تحليل هذه الوظائف يمكن الكشف عن طبيعة العمل الإداري في الميادين المختلفة، فعند التخطيط يقوم الإداري بدراسة الظروف استعداداً لاتخاذ قرارات ناجحة وعملية تأخذ بعين الاعتبار طبيعة الأهداف والإمكانات المتاحة، والعقبات التي تعترض التقدم نحو الأهداف.

وعند التنظيم يضع الإداري القوانين والأنظمة والتعليمات في صورة ترتيبات في الموارد البشرية والمادية لتسهيل تنفيذ الأهداف.

وعند التوجيه ينشط الإداري إجراءات التنفيذ بالتوفيق بين السلطة المستمدة من مركزه والسلطة المستمدة من ذكائه ومعلوماته وخبراته المتمثلة في إدراكه الشامل لأهداف المنظمة، وطبيعة العمل المناط بها وإمكاناتها المادية والبشرية والقوى والظروف الاجتماعية المؤثرة فيها.

وعند التنسيق يحتاج الإداري إلى جعل كل عناصر التنظيم وعملياته تسير بشكل متكامل لا تناقض فيه ولا ازدواجية بحيث توجه الجهود بشكل رشيد نحو الأهداف في ظل الإمكانات المتوفرة.

وعند الرقابة فهو يتابع بطريقة مباشرة أو غير مباشرة للمؤسسة لتقييم نظام عملها، ومدى جدواه في ضوء الأهداف المحددة.

سادساً: نظرية القيادة Leadership Theory:

تعتبر القيادة التربوية للمؤسسة التعليمية من الأمور الهامة بالنسبة للمجتمع عامة وبالنسبة للإدارة التعليمية والمدرسية بصفة خاصة نظراً لعلاقتها المباشرة بالمدرسين والتلاميذ وأولياء أمـــورهم والقيادة ليست مجرد امتلاك مجموعة من صفات ولكنها علاقة عمل بين أعضـــاء المدرســـة أو المؤسسة التربوية، ويذكر الخواجا (2004) أن هذه النظرية تقترب من أفكار نظرية العلاقـــات الإنسانية في تركيزها على بلوغ الهدف الطبيعي للإنسان.

سابعاً: نظرية الدور Role Theory:

تهتم هذه النظرية بوصف وفهم جانب السلوك الإنساني المعقد في المؤسسات التعليمية، فيجـــب على مدير المدرسة أن يولي اهتماماً خاصاً للمهارات، والقدرات والحاجـــات الشخصـــية لكـــل مدرس، ويتخذ من الإجراءات ما يعزز وسائل الاتصال بينهم وبينه وطبيعتهم اجتماعياً وتنميـــة معلوماتهم حتى يمكن أن يكون دور كل واحد منهم إيجابياً وفاعلاً ومساعداً على تحقيـــق هـــدف المدرسة.

ثامناً: نظرية النظم System Theory:

تقوم هذه النظرية على أساس أن أي تنظيم اجتماعي أو بيولوجي أو علمي يجب أن ينظر إليـــه من خلال مدخلاته وعملياته ومخرجاته، فالأنظمة التربوية تتألف من عوامل وعناصر متداخلـــة متصلة مباشرة وتشمل: أفراد النظام، وجماعته الرسمية وغير الرسمية، والاتجاهات السائدة فيه، ودافع النظام والعاملين فيه، وطريقة بنائه الرسمي، والتفاعلات التـــي تحـــدث بـــين تركيباتـــه ومراكزها، والسلطة التي يشتمل عليها.

وترجع نشأة أسلوب تحليل النظم إلى ما بعد الحرب العالمية الثانيـــة عنـــدما اســـتخدم الجـــيش الأمريكي فيما عرف باسم (بحوث العمليات) ومن هنا انتقل إلـــى الميـــادين الأخـــرى، بيـــد أن الاهتمام به في التعليم بدأ مؤخراً، وظهر بصورة واضحة في العقد السادس من القرن العشـــرين على يد عالم الاقتصاد بولدنج (Bolding) وبكلي (Buckley) عالم الاجتماع، وقد جـــاء هـــذا

الاهتمام نتيجة لتزايد الاهتمام بالتعليم ونظمه من ناحية، وتركز الاهتمام على اقتصاديات التعليم من ناحية أخرى. أسلوب النظم في الإدارة يشير إلى عملية تطبيق التفكير العلمي في حل المشكلات الإدارية، ونظرية النظم تطرح أسلوباً في التعامل ينطلق عبر الوحدات والأقسام وكل النظم الفرعية المكونة للنظام الواحد، وكذلك عبر النظم المزاملة له، فالنظام أكبر من مجموعة أجزاء.

إن مسيرة النظام تعتمد على المعلومات الكمية والمعلومات التجريبية والاستنتاج المنطقي، والأبحاث الإبداعية الخلاقة، وتذوق للقيم الفردية والاجتماعية ومن ثم دمجها داخل إطار تعمل فيه في نسق يوصل المؤسسة إلى أهدافها المرسومة (حسين، 2004).

تاسعاً: نظريات أخرى في الإدارة المدرسية، ويلخصها عطوي (2001) بالآتية:

1. نظرية البعدية في القيادة:

يظهر تحليل سلوك القائد ودراسته على أن هناك نمطين من السلوك هما: السلوك الموجه نحو المهمة، والسلوك الموجه نحو الناس، وهناك من يطغى على سلوكه البعد الأول، وهناك من يطفي على سلوكه البعد الثاني ولا بد أن يكون القائد متوازن بين النمطين.

2. نظرية التبادل في تقرير القيادة لهومان (Homan):

يمكن استخدام هذه النظرية لتفسير متى يستطيع الفرد أن يتخذ القرار ويمارس القيادة، وفي هذه يفكر الفرد بالمردود الذي سيناله إذا ما اتخذ موقفاً قيادياً في مشكلة ما ثم ينظر إلى ما سيكلفه ذلك من تقبل الجماعة له وبذلك مزيد من الجهد، ثم يقارن المردود بالتكاليف لتبرير قيامه بالقيادة، ويتسم سلوك المرؤوس بنفس الأسلوب حيث يقوم بمقارنة المردود بالكلفة لتقرير فيما أنه سيبقى تابعاً بدلاً من أن يقود.

3. نظرية تصنيف الحاجات لماسلو Maslow:

يعتبر ماسلو أن القوة الدافعة للناس للانضمام للمنظمات والمؤسسات الإدارية وبقائهم فيها وعملهم باتجاه أهدافهم هي في الحقيقة سلسلة من الحاجات، وعندما تشبع الحاجات في أسفل السلسلة تظهر حاجات أعلى يريد الفرد اشباعها وهكذا يستمر في الاتجاه إلى أعلى ويصنف ماسلو الحاجات إلى:

- حاجات فسيولوجية (جسمية) كالطعام والماء والمسكن... الخ.
- الانتماء الاجتماعي (حب، انتماء، تقبل الآخرين).
- الأمان والضمان الفسيولوجي والمالي.
- الاحترام (احترام الذات وتقدير الزملاء).

4. نظرية إدارة المصادر البشرية:

من أهم مسلمات هذه النظرية:

1. أن يهيء البناء الداخلي للمنظمة مناخاً يزيد من نمو الإنسان وحفزه كي يتحقق الحد الأعلى لفاعليتها.
2. أن ادراك الإداريين لقدرات المنظمة يزيد من مساهمتهم في اتخاذ القرارات على التأكيد على المعرفة، والخبرة، والقدرة على الخلق والإبداع لديهم.
3. تتطلب المساهمة البناءة مناخاً يتصف بالثقة العالية والوضوح.
4. التركيز على مرونة العمل في المنظمة أكثر من التركيز على التسلسل الهرمي.
5. يعود النفور واللامبالاة والأداء السيء لعدم رضا العاملين عن وظائفهم أكثر من أن تعزى إلى نوعيتهم.

5. نظرية الاحتمالات أو الطوارئ:

وتؤكد هذه النظرية على الأسس الآتية:

- ليست هناك طريقة واحدة مثلى لتنظيم وإدارة المدارس.
- لا تتساوى جميع طرق التنظيم والإدارة والفاعلية في ظرف معين، إذ تعتمد الفاعلية على مناسبة التصميم أو النمط للظرف المعين.
- يجب أن يبنى الاختيار لتصميم التنظيم ولنمط الإدارة على أساس التحليل الدقيق والاحتمالات المهمة في الظرف المعين.

وحيث أن الإدارة هي العمل من خلال الأفراد والمجموعات لتحقيق أهداف المنظمة فإن الاحتمال المرغوب هو ذلك الذي يدفع المرؤوسين إلى اتباع سلوك أكثر انتاجاً وفاعلية من أجل تحقيق أهداف المنظمة.

من خلال ما تقدم يمكن القول أن مدير المدرسة ينطلق في إدارته لمدرسته من عاملين، وتلاميذ، وأولياء أمور، وتنظيمات رسمية وغير رسمية، من أسس تمكنه من تأدية رسالة المدرسة بنجاح وفاعلية، فعند تحديده الأهداف وتنظيمه للامكانات المادية والبشرية المتوفرة وتنسيق الجهود وتوجيهها والإشراف عليها وذلك في إطار نظام كل متكامل ديناميكي مقدراً لحاجات المدرسة وحاجات الجماعات المؤثرة والمتأثرة فيها، فإن ذلك ضماناً لخلق مناخ يسوده روح التعاون والعمل البناء وذلك كفيل بتحقيق المدرسة للأهداف المنشودة.

ويورد سلامة (2003) عدة معايير رئيسة يمكن من خلالها تقويم الإدارة المدرسية الجيدة في ضوء النظريات الحديثة في الإدارة المدرسية ومن أهمها:

1. وضوح الأهداف التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها.
2. التحديد الواضح للمسؤوليات بمعنى أن يكون هناك تقسيم واضح للعمل وتحديد الاختصاصات.

3. الأسلوب الديمقراطي القائم على فهم حقيقي لأهمية احترام الفرد في العلاقات الإنسانية.

4. أن تكون كل طاقات المدرسة من طاقات مادية وبشرية معدة لخدمة العملية التربوية بما يحقق أداء العمل مع الاقتصاد في الوقت والجهد والمال.

5. ويرى كيزليك(Kizlik, 1999) أن الإدارة المدرسية الجيدة تتميز بوجود نظام جيد للاتصال سواء كان هذا الاتصال خاصاً بالعلاقات الداخلية للمدرسة، أو بينها وبين المجتمع المحلي، وبينها وبين السلطات التعليمية العليا.

مدير المدرسة الفعال:

أما فيما يتعلق بمدير المدرسة الفعال فتتضح صورته من خلال النظرة المستقبلية لأدواره، وترى الباحثة قيام مدير المدرسة بهذه الأدوار يساعده في تلافي بعض المشكلات، ومن هذه الأدوار:

1. مخطط رؤوي لقيادة العملية التربوية والتعليمية:

أن دور مدير المدرسة من منظور المخطط الرؤوي، صاحب رسالة واضحة ذات أهداف وغايات محددة، ومشفوعة بتصور مستقبلي لكيفية وضع المخططات الهيكلية والإجرائية لتحقيقها، ويتطلب ذلك مديراً استراتيجياً ينظر إلى تخطيط أدائه بنظرة ثاقبة تعطيه إحاطة كافية بما يتوفر لديه من موارد مادية وبشرية، ليوظفها في أفضل صورة يمكن معها الإفادة من جميع عناصرها.

فمدير المدرسة بحاجة لرؤية إدارية واضحة ومتجددة، تحرك وتنمي، وتبني، وتجدد، وتبدع، وتضيف، وتستثمر رؤية تمكنه من الاستجابة لمتطلبات العصر والتنافس في مختلف النشاطات، رؤية تحقق للمدرسة مستقبلاً زاهراً، وتعطي الفرد رؤية واضحة حول ما ينبغي أن تكون عليه مدرسته في المستقبل، رؤية حقيقية تعيش في قلوبهم وسلوكهم وأدائهم اليومي في المدرسة (العويس، 2003).

ويتبع في التخطيط المدرسي الفاعل الأساليب العلمية والموضوعية، ومشاركته القائمين على العملية التعليمية والتربوية في المدرسة من السلطات التعليمية العليا، والمعلمين، والطلبة، والمختصين، وبعض المؤهلين والمهتمين من أفراد المجتمع المحلي في تحديد الأهداف والإجراءات اللازمة لتنفيذ الخطة المدرسية، واستخدام الأجهزة المتطورة مثل الحاسب الآلي في العمليات الإدارية لتوفير الوقت والجهد والتكاليف، وتحقيق أهداف الخطة المدرسية بطريقة أكثر فاعلية (الصالحي، 1999).

ونستطيع القول أن مدير المدرسة من خلال هذا التطور يقوم بتخطيط منظم وواعٍ لما سيقوم به، مشركاً معه كل من له صلة بالعملية التعليمية والتربوية، موظفاً التقنيات التكنولوجية المتطورة، لاستثمار الامكانات المادية والبشرية الاستثمار الأمثل، موفراً الجهد والوقت والتكاليف في سبيل تحقيق الغايات والأهداف المرجوة.

2. منظم العناصر العملية التربوية والتعليمة:

يعرف التنظيم بأنه "الإطار أو الهيكل العام الذي يشمل العمل المدرسي، ويهتم بتجميع جهود العاملين بالمدرسة، والمساندين من خارجها، وذلك من خلال منهج علمي لتحديد برامج العمل، وطرق الأداء وأساليبه، وتحديد قنوات الاتصال، وبيان السلطات والمسؤوليات لكل مستوى تنظيمي داخل المدرسة، مع إيجاد وسائل فعالة للرقابة وتعريف الانحرافات والعمل على تصحيحها، وذلك لتحقيق أهداف المدرسة بأقل التكاليف مع حسن الأداء" (أبو الوفا، وسلامة حسين، 2000).

ويشير الأغبري (1994) أن التنظيم المدرسي يساعد على:

1. تحديد مسؤوليات كل موظف في المدرسة.
2. تحديد طبيعة العلاقات والشكل العام للاتصالات بين الأقسام والمستويات الإدارية المختلفة في المدرسة، فيعزز من مستوى الكفاءة الإنتاجية لدى الفرد.
3. التنسيق بين جهود الأفراد في المدرسة، وهذا بدوره يقلل من تعارض الجهود وضياعها.

4. الاستخدام الأمثل للطاقات المادية والبشرية في المدرسة.

5. تفعيل عملية إدارة الوقت المدرسي بطريق فاعلة تحافظ عليه من الهدر، وتقليل زمنه في الإنجاز التربوي والتعليمي، وذلك من أجل مضاعفة مخرجاته إلى أضعاف كثيرة.

من هنا نستطيع أن نشيد بأهمية التنظيم المدرسي في توزيع المهام والنشاطات لمن لـــه صـــلته بالعملية التعليمية والتربوية، بغية تحقيق الأهداف المنشودة.

3. موجه وقائد تربوي وتعليمي:

التوجيه والقيادة المدرسية هما عملية التأثير في سلوك الأفراد داخل المدرسة، وخارجها لمن هم على صلة بالعملية التربوية والتعليميـــة وجـــذبهم نحـــو أهـــداف العمـــل المدرســـي وغاياتـــه (Civin, 2003).

تعتبر عملية توجيه العاملين وتنميتهم مهنياً من أهم مهمات مدير المدرسة العصـــرية، ويتطلـــب ذلك أن يعمل بمشاركة هؤلاء العاملين على بناء خططه الإجرائية لتحديد المتطلبات والاحتياجات التدريبية المهنية لهم بطريقة منظمة ومقصودة لا عفوية، وتوفير متطلبات تنفيذ الأنشـــطة لتلـــك الخطط، ومن أساليب التنمية المهنية هو التدريب على الأنماط الحديثة للقيادة التربوية والتعليمية.

ومن الملاحظ أن مدير المدرسة من هذا المنظور يراعي النظرة الشاملة في توجيه من لهم صلة بالعملية التربوية والتعليمية، من خلال العلاقة الديناميكية في التأثر والتـــأثير المتبـــادل، ســـواء العاملين داخل المدرسة أو من هم خارجها، ليعود بالنفع للوصـــول إلـــى الأهـــداف المرجـــوة (Civin, 2003).

4. اجتماعي وإنساني القيادة:

يقدر الدور الاجتماعي لمدير المدرسة بمدى وجوده في المشاركة العامة، إذ يعتبـــر دور مـــدير المدرسة الدور المفتاح للارتقاء بالشركة المدرسية المجتمعية، فتسهيل التداخل المستمر من قبل العائلات، وذلك بالتركيز الواضح على إنجاز الطلبة، وهي ربما النقطة الأهم التي يمكن بها ربط

المدرسة بالمجتمع، وباتجاه هذه الغاية ينبغي على مدير المدرسة أن يعرف المعلمين بأهمية التداخل والمشاركة مع أولياء الأمور وكيفية تحفيزهم لذلك (www.naesp.org.com).

إن إيجاد روابط أقوى بين المعلمين وأولياء الأمور تمنح هؤلاء المعلمين فرصة التعرف عن قرب إلى أحوال الطلبة الاجتماعية والاقتصادية، والصعوبات النفسية والمادية التي قد يعانون منها، ويمكن تقوية تلك الروابط مع الأسر بواسطة ابلاغهم بمدى تقدم أبنائهم تربوياً وتعليمياً، وعما يتعلمونه من موضوعات تعليمية، ويساعدونهم كذلك في كيفية التعامل مع أبنائهم وخاصة تعينيات الواجبات البيتية، ووصف طرق مساعدتهم في حلها (Cunningham, 2002).

ويذكر ليونز (Lyons, 2001) هذه الشراكة والتداخلات الأسرية في العمل المدرسي بفاعلية تسهم في الدفاع عن رسالة المدرسة، وإجراءاتها وأنشطتها في تنفيذها؛ بل ويوفر الدعم الكافي لها، وخاصة بواسطة أصحاب الأعمال الذين ينبغي مشاركتهم في تنفيذ تلك الأنشطة، والتواصل ينبغي أن يتم بالتكنولوجيا العصرية مثل البريد الالكتروني، والفاكس، والهاتف.

ويشير أحمد (2000) إلى العلاقات الإنسانية بأنها السلوك الإداري الذي يقوم على تقدير كل فرد وتقدير مواهبه وإمكاناته وخدماته، واعتباره قيمة عليا في حد ذاته، والذي يقوم على الاحترام المتبادل بين صاحب العمل والعاملين، ثم بين العاملين بعضهم البعض، وبين المشتغلين في مؤسسة من المؤسسات والمتصلين بهذه المؤسسة، والذي يقوم على حسن النية نحو الآخرين، وحسن القصد في العمل، والذي يقوم على الدراسة والموضوعية العلمية الجماعية للمشكلات الإدارية على هدى من المصلحة العامة، والذي يقوم على شعور وإيمان عميق بانتماء الفرد إلى الجماعة التي يعمل فيها.

من خلال ما تقدم نستطيع القول أن للعلاقات الإنسانية، وتفعيل الدور الاجتماعي للمدير سواء مع العاملين في المدرسة أو المجتمع المحلي المحيط، أو مع كل من له صلة بالعملية التعليمية والتربوية دوراً هاماً وإيجابياً في إنجاز أهداف المدرسة وغاياتها، على أن تكون هذه العلاقات على أسس موضوعية.

5. بناء الميزانية المدرسية:

يعتبر بناء الميزانية المدرسية من أهم الأدوار التي ينبغي على مدير المدرسة إتقانها، متعاوناً مع السلطات التعليمية العليا، والعاملين في المدرسة والمجتمع المحلي ومؤسساته المهتمة بالعملية التربوية والتعليمية في المدرسة، وتتحدد ميزانية المدرسة وفق آمال وطموحات تتناسب مع الآمال المعقودة على العملية التربوية والتعليمية المتغيرة والمتطورة باستمرار.

"ومن أجل تحسين إنجازات الطلبة التربوية، ينبغي على مديري المدارس أن تكون لديهم القدرة على تخطيط الميزانية استجابة لمتطلبات تعلم الطلبة في المدرسة، ويتطلب تطوير هذه القدرات على مستوى المدرسة، بناء إطار عمل لصنع القرار المالي المدرسي، فلا بد من تدريب هيئة العاملين في المدرسة، وأولياء الأمور لممارسة أدوار التخطيط، وبناء الميزانية، واتخاذ القرار، والتأثير فيهم في تحمل المسؤوليات تجاه المدرسة وعملها" (www.nyu.edu.com).

وتدعو دراسة سيجل (Siegel, 2002) أن الإدارة الذاتية للمدرسة في بناء الميزانية وإدارة النفقات بعيداً عن المركزية الشديدة التي تعرقل سير العملية التربوية نحو تحقيقها أهدافها، على أن يقوم جميع من له صلة بالعملية التربوية والتعليمية بالتمثيل في مجلس مدرسي يعمل على إقرار الخطط المالية للمدرسة، ولأجل إدارة ميزانية مدرسية فاعلة لا بد من تحديد مستويات تعلم الطلبة المطلوب تحقيقها بوضوح تام، وتحديد الاستراتيجيات التربوية المناسبة للوصول إليها، وتحديد المصادر، والسياسات والممارسات التي تعمل على تنفيذ تلك الاستراتيجيات، وتحديد مسارات نتائج العمل، واستخدام البيانات من أجل التحسين المستمر في الإنجازات المتمثلة بأداء الطلبة على أن تعمل تلك الميزانية من خلال أسس محددة تعتمد على المرونة والأخذ بعين الاعتبار الأولويات المدرسية.

6. تطبيق التكنولوجيا في قيادة العمل التربوي والتعليمي:

لم تعد التكنولوجيا المعاصرة مجرد آلات الكترونية، أو كهربائية، بل تتعداها إلى المجالات العقلية والاجتماعية، فأصبحت تعرف بالأنواع الثلاثة للتكنولوجيا، التكنولوجيا العقلية، والتكنولوجيا الاجتماعية، والتكنولوجيا الآلية.

حيث تقوم التكنولوجيا العقلية على أسس من التفكير والتحصيل الموضوعي المنظمة، وتعبر عن نفسها في طرق وآلات وأجهزة وأدوات ومواد جديدة تساعد الإداري في تخطيط العمل وتنفيذه، وتحسب المستقبل والتنفيذ الكفء للمشروعات، وتتمثل التكنولوجيا العقلية في الأساليب المنظمة وما يتصل بها من معارف علمية، وعقل إنساني يحكمها ويوجهها، ومنها أسلوب تحليل النظم، ونظام المعلومات الإدارية، وأسلوب (بيرت) في تنفيذ المشروعات، وصولا لاتخاذ قرارات رشيدة أو تنفيذ مشروعات تأخذ بعين الاعتبار الكلفة والفعالية والوقت مما يمكن الإدارة من تحقيق أهدافها بطرق أفضل وفعالية أكبر (أحمد، 1989).

أما النوع الثاني فهو التكنولوجيا الآلية التي تعتبر بمثابة المحرك الأساسي لتطوير العملية الإدارية في المدرسة، وذلك من خلال تقريب المسافات بين المعارف والخبرات العمالية، ولا تقتصر التكنولوجيا الآلية على الحاسب الآلي، بل تعداه إلى أجهزة أخرى مثل: التلفاز، والفيديو، والكاسيت، والناسوخ (الفاكس)، والهاتف، وأجهزة اتصالات متصلة بالأقمار الصناعية، والانترنت والبريد الالكتروني، وغير ذلك مما قصر المسافات، وجعل العالم بمثابة قرية صغيرة.

أما التكنولوجيا الاجتماعية فتتمثل في العلاقات بين مدير المدرسة، وكل من له صلة بالعملية التربوية والتعليمية، وإقامة تلك العلاقات على أسس تكنولوجية عصرية، يعمل على استثمار الوقت والجهد والمال في مضاعفة الإنتاج الإداري التربوي، فالعملية التربوية عملية اجتماعية لا بد أن تشرف عليها إدارة تقوم بعمليات اجتماعية، ويمكن ملاحظة التكنولوجيا الاجتماعية في جانب العلاقات بين الإداريين والفئات الاجتماعية التي تخدمهم المؤسسات التعليمية، وهو ما

يمكن أن نطلق عليه بالمشاركة الشعبية الحقيقية، وزيادة فرص الحوار وتنمية العلاقات الأفقية والقيادة الجماعية (أحمد، 2000).

مما سبق نستطيع القول أن مدير المدرسة عند استخدام التكنولوجيا فإن ذلك يؤدي إلى تسيير الشؤون المتعلقة بالعملية التعليمية والتربوية كافة على أكمل وجه، مما يؤدي إلى تحقيق الأهداف المحددة.

7. متابعة العمل المدرسي وتقويمه:

مما لا شك فيه ضرورة قيام مدير المدرسة بالمتابعة المستمرة للأعمال التي خططت، وإجراء التقويم لكل مرحلة من مراحل التنفيذ، وذلك للتحقق من النتائج والتأكد من المستوى الذي وصل إليه تنفيذ الأعمال وتهدف عملية المتابعة والتقويم إلى تعزيز نقاط القوة، وتلافي نواحي القصور.

وتشير بسيسو (2003) إلى أن التقويم المدرسي يشمل تقويم الخطة التربوية، والتنظيم الإداري، وميزانية التعليم، والتنظيم المدرسي ودوره في تحقيق رسالة المدرسة وأهدافها، وتقويم برامج التدريب أثناء الخدمة لجميع العاملين في ميدان التربية، وتقويم العلاقات بين المدرسة والمجتمع الكبير، فضلاً عن الإشراف التربوي ومدى تحقيقه لأهدافه، وتقويم خطة المباني والتجهيزات المدرسية، والمنهج المدرسي والكتاب المنهجي، وأداء المعلمين، ومدى تعلم التلاميذ واكتسابهم الخبرات والمهارات والقيم والاتجاهات.

8. تطوير العمل المدرسي:

تعرف نمارا (Namara, 2001) التطوير بأنه التغيير التنظيمي الذي يسلط الضوء على التغيير الشامل للمنظمة وفي جميع جوانبها، وهو يشير إلى إعادة التطوير في طريقة عمل المدرسة.

ويعرفه الصغار (2002) بأنه خطة طويلة المدى لتحسين أداء الإدارة في طريقة حلها للمشكلات وتجديدها وتطويرها لممارساتها الإدارية".

أما العويس (2003) فيشير إلى التطوير في مجال الإدارة المدرسية بأنه التغيير الهادف والمخطط الذي يقصد به تحسين فعالية الإدارة المدرسية في مواجهة الأوضاع الجديدة والتغيرات الحاصلة في البيئة المدرسية، مما يعبر عن كيفية استخدام أفضل الوسائل فاعلية لأحداث التطوير لتحقيق الأهداف المنشودة".

ويذكر العويس (2003) أن التطوير وإدارته والتخطيط له أصبح اليوم عنصراً أساسياً في الإدارة المدرسية الفعالة، وهو سمة المدير العصري الناجح، فالمدير الذي لا يدرج التطوير الإدارية التربوي ضمن استراتيجية التطوير الذي اعتمدها في مدرسته، لا يمكن أن يصل بمدرسته إلى التمايز والتفوق، وتكمن حقيقة التطوير وما يتعرض سبيله من معوقات أنه يتطلب إعداد جيداً لمدير المدرسة العصري، بحيث يكون لديه من المهارات والقدرات لتمكنه من التعامل مع التغيير ومتغيرات العصر بإيجابية ووعي ودراسة لما حوله من أحداث، ومدى اكتسابه لمهارة التكيف مع العصر بما يسهم في تطوير العمل التربوي، وهذا لا يتأتى إلا بإعداد مديري المدارس وتدريبهم على التعامل مع التغيرات وإتاحة فرص التدريب والتأهيل لهم كي يكونوا قادرين على تحقيق هذه المسؤولية (www.moe.gov.com).

نستنتج من ذلك أن مدير المدرسة الذي يدير مدرسته بأسلوب روتيني كلاسيكي، بعيداً عن التطورات والتغيرات في هذا العصر، والتي تنعكس على العملية التربوية، والتعليمية، لا يستطيع أن يرقى بمدرسته إلى المستوى المواكب لهذه التطورات الحاصلة في مجتمعه.

الدراسات السابقة:

حظيت الإدارة المدرسية باهتمام كبير من قبل الدارسين لما لها الأثر الكبير في تسيير العملية التعليمية والتربوية ولكن تواجه الإدارة المدرسة بعض المشكلات

الدراسات المتعلقة بالمشكلات التي تواجه مدير المدرسة:

دراسة **أبو عودة (2004)** هدفت إلى:

واتبع الباحث المنهج الوصفي، وتم بناء استبانة مكونة من (172) فقرة تعبر عن مشكلات وصعوبات تتجه باتجاهين هما:

- المجال الذاتي المتعلق بشخصية المدير.
- المجال البيئي ويتناول المشكلات والصعوبات البيئية المحيطة التي تعرقل عمل المدير من خلال كل من المبنى المدرس، والمناهج، والطلبة، والمعلمين، والتطبيق التكنولوجي المدرسي، وأولياء الأمور (المجتمع المحلي)، والسلطة التعليمية المشرفة، والتقويم الإداري والتربوي المدرسي.

وقد تم تطبيق الاستبانة على جميع مديري المدارس الثانوية في غزة والبالغ عددهم (74) مديرا ومديرة، بواقع (36) مديراً، و(38) مديرة، وعينة من المعلمين الواقعين تحت إدارتهم، وعدد أفرادها (279) معلماً ومعلمة بواقع (171) معلماً، و(108) معلمة أي بنسبة 15% من المجتمع الأصلي للدراسة البالغ (1866) معلماً ومعلمة.

وتم تحليل النتائج باستخدام برنامج الإحصائي (SPSS) وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

كانت أكثر المشكلات والصعوبات حدة من وجهة نظر المديرين والمعلمين معاً، والتي حصلت على معيار تمييز عالية جداً مرتبة ترتيباً تنازلياً كما يأتي:

- قلة تعاون المعلمين بسبب تدني رواتبهم (90.65%).
- الترفيع الآلي للطلبة (90.59%).
- شكوى المعلم من قلة الحوافز المقدمة له (89.3%).
- قلة توفر صالة مغلقة (جماينزيوم) للألعاب الرياضية (82.21%).
- حرمان المدرسة من الاتصال بشبكة الانترنت (82.21%).

- قلة الحوافز التي تمنحها السلطة التعليمية المشرفة للمعلمين المشرفين المشاركين في دورات تدريبية تربوية تعقدها لتطويرهم مهنياً (81.70%).

- قلة توفر أجهزة كمبيوتر لدى معلمين المدرسة ليعالجوا بيانات الطلبة وأحوالهم (81.19%).

- قلة الحوافز التي تمنحها السلطة التعليمية المشرفة للمعلمين المشاركين في دورات تدريبية تربوية في المدرسة ضمن برنامج المدرسة وحدة تدريب (80.61%).

- حرمان الطلبة من وجود معلم فني مناسب في المدرسة لصنع الوسائل التعليمية والتربوية (80.57).

- يتأثر المناج المدرسي سلباً بالظروف السياسية الأمنية الراهنة في فلسطين عامة وفي محافظات غزة خاصة (80.57%).

- حرمان طلبة الصفين: الثاني عشر العلمي والأدبي من مقرر الحاسوب والتدرب عليه (80.02%).

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين متوسطات تقديرات المديرين للمشكلات التي تواجههم، ومتوسطات تقديرات المعلمين الواقعين تحت إدارتهم.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات مديري المدارس الثانوية للمشكلات التي توجههم تعزى لمتغير الجنس، وذلك لصالح المتوسط الحسابي الأعلى وهو مجموعة المديرين الذكور.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بن متوسطات تقديرات مديري المدارس الثانوية للمشكلات التي تواجههم تعزى إلى متغير المؤهل العلمي والتربوي للمدير.

- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات تقديرا المديرين تعزى لمتغير سنوات الخدمة، حيث وجدت فروق بين المديرين ذوي الخدمة أقل من 5 سنوات وبين من هم بين (5-

10) سنوات وذلك لصالح ذوي الخدمة القصيرة أقل من 5 سنوات، يليهم ذوي الخدمة المتوسطة (5–10) سنوات.

- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات المديرين للمشكلات التي تواجههم تعزى لمتغير حجم المدرسة.

- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات المديرين للمشكلات التي تواجههم تعزى لمتغير موقع المدرسة، ونوع المدرسة، وجنس المعلم، والمؤهل التربوي والعلمي للمعلم، مدة خدمة المعلم.

- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات معلمي المدارس الثانوية للمشكلات التي تواجه مديريهم أثناء عملهم تعزى لمتغير حجم المدرسة، وموقع المدرسة.

- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات معلمي المدارس الثانوية للمشكلات التي تواجه مديريهم أثناء عملهم تعزى لمتغير نوع المدرسة (ذكور، إناث) وذلك لصالح المتوسط الحسابي الأعلى وهو مجموعة مدارس الذكور.

وفي دراسة **بسيسو (2003)** والتي هدفت إلى تحقيق الآتي:

- تعرف الأنماط القيادية السائدة في محافظات غزة، وأيها أكثرها شيوعاً.

- تعرف مدى اختلاف المشكلات لدى مديري المدارس باختلاف النمط القيادي السائد لديهم.

- تعرف أثر كل من المتغيرات: النوع، والخبرة الإدارية، وطبيعة المرحلة التعليمية، ومكان السكن، والمؤهل العلمي في اختلاف المشكلات لدى مديري المدارس في محافظات غزة.

- تقديم تصور مقترح لمعالجة المشكلات التي تواجه مدير المدارس في محافظات غزة.

واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وطبقت الاستبانة كأداة للدراسة على عينة من مديري المدارس في محافظات غزة بواقع (282) مديراً ومديرة، وكانت النتائج كالآتي:

- أكثر الأنماط القيادية شيوعاً النمط الديمقراطي، يليه الترسلي، ثم الاتوقراطي.
- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية في المشكلات التي يواجهها مديرو المدارس في محافظات غزة في ضوء متغير الخبرة الإدارية، ومتغير النوع، ومتغير المرحلة التعليمية، ومتغير مكان السكن.
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية في المشكلات التي يواجهها مديرو المدارس في محافظات غزة في ضوء متغير المؤهل العلمي، وأكثر المشكلات لدى أصحاب المؤهل العلمي الأقل وهو الدبلوم.

وفي دراسة **الهباش (2002)** والتي هدفت إلى الكشف عن أكثر المشكلات شيوعاً التي تواجه مديري المدارس الجدد في محافظات غزة، ولأجل ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي، وقام ببناء استبانة مكونة من (120) فقرة موزعة على سبعة مجالات هي: الطلبة، وهيئة التدريس، والمجتمع المحلي وأولياء الأمور، والمنهاج المدرسي، والشؤون الإدارية والمالية، والإدارة التعليمية، والأبنية والتجهيزات.

وقد طبقت الاستبانة على عينة من مديري المدارس وذلك على النحو الآتي: (93) مدير لمدرسة حكومية، و(31) مدير مدرسة تابعة لإشراف وكالة الغوث الدولية الذي تم تعيينهم قبل (3) سنوات.

وتوصلت الدراسة إلى ما يأتي:

- يعاني مديرو المدارس الجدد في كل المجالات، والتي كانت أكثرها حدة تلك المتعلقة بالإدارة التعليمية، والأبنية، والتجهيزات، والمناهج، وقد بلغ مجموع المشكلات بدرجة كبيرة (35) وبدرجة ضعيفة (15)، وبدرجة متوسطة (70) مشكلة.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين المديرين الجدد في تحديد المشكلات التي تواجههم تعزى إلى عامل الجنس، والمرحلة التعليمية، والمنطقة التعليمية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين المديرين الجدد في تحديد المشكلات التي تواجههم تعزى إلى عامل الجهة المشرفة، وذلك لصالح مديري المدارس الحكومية.

وقد قامت **البلهيد (2000)** بدراسة حول مسببات ضغوط العمل لدى مديرات مدارس التعليم العام في مدينة الرياض وقد بينت الدراسة أن نسبة المديرات اللائي يتعرضن للضغوط 52.7% وتتفق المديرات على أن عبء العمل، وصراع الدور وتنظيم العمل، وبيئة العمل المادية، وتقدير الرؤساء وغموض الدور من العوامل المسببة للضغوط، كما أشارت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع إلى بيئة العمل لصالح المرحلة الابتدائية، وبينت الدراسة أنه كلما زادت خبرة المديرة انخفضت ضغوط العمل التي تتعرض لها، وكلما قلت خبرة المديرة في الإدارة زادت ضغوط العمل التي تتعرض لها.

وفي دراسة **أحمد (2000)**، والتي هدفت إلى ما يأتي:

- تعرف واقع المدارس الثانوية في جمهورية مصر العربية عن بعض مظاهر القصور الإداري من وجهة نظر المديرين المعلمين.

- الكشف عن أهم الأسباب والعوامل التي تؤدي إلى تفشي هذا الظاهرة في المجتمع المدرسي.

- الكشف عن الفروق بين آراء المديرين والمعلمين حول أبعاد الدراسة.

- تعرف مدى تأثير الوظيفة والموقع الجغرافي على مظاهر وأسباب القصور الإداري.

- تقديم بعض التوصيات الإجرائية التي تسهم في الحد من هذه الظاهرة وعلاجها.

واتبع الباحث المنهج الوصفي، وكانت أداة الدراسة استبانة وتكونت من (20) عبـــارة لمظـــاهر القصور الإداري في المدرسة، و(17) لأسباب القصور الإداري في المدرســـة، و(22) عبـــارة كمقترحات لعلاج هذا الظاهرة، وطبقت الاستبانة على عينة من مديري المدارس الثانوية بلغـــت (60) مديراً ومديرة، و(160) معلماً ومعلمة، وقد توصلت الدراسة إلى أهم نـــواحي القصـــور الإداري الآتية، وأوزانها النسبية:

- شكلية الأنشطة الطلابية وعدم وجودها في الواقع (2.40).
- ضعف جدية بعض المعلمين في شرح دروسهم (2.08).
- ضعف قدرة المعلم على ضبط الصف (1.98).
- تدني الروح المعنوية لدى العاملين في الحقل التعليمي (2.02).
- عدم فاعلية أداء مجلس أولياء الأمور (2.04).
- تهاون إدارة المدرسة مع المقصر مما يؤدي إلى كثرة الأخطاء (1.94).
- تدني مستوى الرضا المهني لدى العاملين في مجال التعليم مقارنة ببعض المهن الأخرى (2.12).
- قلة الزيارات المدرسية التي تقوم بها لجان المتابعة والاهتمام بالمـــدارس القريبـــة مـــن المواصلات (2.00).

وفي دراسة **خاطر (1999)**، والتي هدفت إلى الكشف عن المشكلات التي تواجه المعلم المبتدئ، ومدى شيوعها في جميع المراحل التعليمية في محافظات غزة، من خـــلال متغيـــرات الجـــنس، والتخصص الأكاديمي، والمنطقة التعليمية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وطبقت اســـتبانة من (60) مشكلة موزعة في ستة مجـــالات: الإدارة المدرســـية، الإدارة التعليميـــة والإشـــراف التربوي، والمنهج وتدريسه، والطلبة وإدارة الصف وضبطه، والتجهيزات والمرافق، والزملاء،

والمجتمع المحلي، ودافعية العمل، وكانت عينة الدراسة مكونة من (316) معلما ومعلمة مبتدئة من أصل (523) من مجتمع الدراسة الأصلي، وكانت نتائج الدراسة كما يأتي:

- كانت أعلى مشكلات المعلم المبتدئ تتمثل في عدم كفاية الراتب، وارتفاع الكثافة الطلابية في الصف الواحد، وكانت أدناها مشكلة النقد المتكرر وغياب النقد البناء من قبل مدير المدرسة.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً تبعاً للجنس إلا في مجالات الإدارة المدرسية والمنهج وتدريسه لصالح المعلمات.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير التخصص (علمي، أدبي) إلا في مجال المنهج وتدريسه لصالح الأدبي.
- توجد فروق دالة إحصائياً تبعاً للمرحلة التعليمية لصالح معلمي المرحلة الأساسية الدنيا.
- توجد فروق دالة إحصائياً تبعاً لاختلاف المنطقة التعليمية لصالح منطقة غزة، وشمال غزة.

وفي دارسة **سليمان (1999)** والتي هدفت إلى الكشف عن معوقات العمل في الإدارة المدرسية بشكل عام من وجهة نظر مديري المدارس الأساسية والثانوية الحكومية في محافظتي نابلس وطولكرم، والكشف عن المعوقات المهنية بشكل خاص، ومن ثم إجراء مقارنة في المعوقات المهنية في ضوء متغيرات الجنس، والعمر، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة في الإدارة، وموقع المدرسة، وعدد الطلاب، ومكان سكن المديرين، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وقام ببناء استبانة مكونة من(40) فقرة موزعة في ثمانية مجالات هي: أولياء الأمور، والسلطات التعليمية المشرفة، والبناء المدرسي، والمعلمين، والطلبة، وصعوبات شخصية تتمثل في: عدم قدرة المدير على إدارة الذات، وتوقف تطور المدير الشخصي، وضعف مهارات الإشراف لدى مدير المدرسة، وتم تطبيق هذه الاستبانة على (229) مديراً ومديرة من محافظتي نابلس

وطولكرم في مدارس التعليم الأساسي والثانوي وذلك من مجتمع الدراسة الأصلي، والبالغ (233) مديرا ومديرة وكانت أهم النتائج:

- وصلت نسبة المعوقات في مجال أولياء الأمور (61%) والبناء المدرسي (55.9%)، والمعلمين (55.8%)، والطلبة (57%)، والقدرة على إدارة الذات (58.4%)، وتوقف تطور المدير الشخصي (56.8%)، وضعف مهارات الإشراف (57.2%).

- كانت الصعوبات في مدارس الإناث أكبر من مدارس الذكور.

- الصعوبات التي تواجه الفئة العمرية التي تزيد عن (50) سنة هي أكثر من الصعوبات التي تواجه الفئات التي تليها.

- الصعوبات التي تواجه حملة الماجستير أقل من الصعوبات التي تواجه حملة الدبلوم العالي، وهؤلاء أقل من الصعوبات التي تواجه حملة البكالوريوس.

- المعوقات التي تواجه ذوي الخبرة من (5–10) سنوات أعلى، يليها ذوي الخبرة أكثر من (10) سنوات، يليها ذوي الخبرة أقل من خمس سنوات.

- تزيد المعوقات في المدارس التي تزيد عن (300) طالب/ة، ويقل عنها المدارس التي عدد طلابها أقل من (100)طالب/ة، ويقل عنهما المدارس التي عدد طلبتها بين (200–300) طالب/ة.

- المعوقات التي تتعلق بموقع المدرسة تزيد في مدارس القرى أكثر من المدارس التي تقع في المدن.

أما دراسة **يونس (1996)**، فقد هدفت إلى التعرف إلى الصعوبات التي يواجهها مديرو ومديرات المدارس الأساسية الحكومية في محافظة الخليل وذلك من وجهة نظرهم حيث استخدم الباحث استبانة لجميع أفراد مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (173) مديراً ومديرة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود صعوبات تواجه مديري ومديرات المدارس كافة، وأكثرها صعوبة

الصعوبات التي مصدرها السلطات التعليمية العليا ثم الصعوبات المتعلقة بالأبنية والتجهيزات المدرسية، ثم الصعوبات المتعلقة بأولياء أمور الطلبة، ثم الصعوبات المتعلقة بالهيئة التدريسية، وأقل الصعوبات كانت المتعلقة بالطلبة، كما أشارت النتائج إلى أنه توجد فروق في درجة الصعوبات التي تواجه مديري ومديرات المدارس تعزى لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة في الإدارة المدرسية، وموقع المدرسة.

وقامت **الشخشير (1995)** بدراسة هدفت إلى التعرف على المشكلات التي واجهت العملية التعليمية في الأراضي الفلسطينية المختلفة خلال الانتفاضة الشعبية للشعب الفلسطيني من وجهة نظر المعلم الفلسطيني، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي، وقامت ببناء استبانة من عشر مشكلات تتعلق بنواح تعليمية وسلوكية، وإدارية، وتمويلية، وتم تطبيق هذه الأداة على عينة من معلمي المدارس الفلسطينية تتكون من (240) معلماً ومعلمة في قطاع غزة، وفلسطين المحتلة، وتشمل منطقة القدس، موزعين على المدارس الحكومية، والتابعة لوكالة الغوث الدولية، والخاصة، وأبرزت الدراسة النتائج الآتية:

- أكثر المشكلات أهمية تقطع العملية التعليمية ومنع التجول وآثار ذلك على نفسيات الطلبة ونتائج تحصيلهم الدراسي، وعدم تغطية المنهاج المقرر، وحذف مقررات سابقة من المنهاج، وارتفاع عدد الطلبة في الصف الواحد.

- أما أقل المشكلات أهمية كانت عدم توفر المختبرات، والانضباط الصفي، وعدم تعاون الطلبة مع الإدارة المدرسية.

وفي دراسة **باعباد (1994)**، والتي هدفت إلى معرفة المشكلات والصعوبات التي تواجه المدرسة الثانوية في اليمن، ووضع حلول لها، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وقام بإجراء مقابلات مع عينة من (80) مديراً ووكيل مدرسة ومعلماً من كلا الجنسين وبطريقة عشوائية، وأظهرت النتائج ما يلي:

- يوجد نقص في حزم الإدارة المدرسية، ونقص في كفاءتها العلمية والثقافية.

- رغم تأهيل معظم المديرين علمياً وتربوياً، إلا أنهم لم يعـدوا الإعـداد الـلازم لإدارة المدرسة، وبعضهم لا تتوفر فيهم الشخصية القيادية المتزنة والحازمة القادرة على قيادة العمل التربوي في قيادة واعية.

- المديرون غير مؤهلين ولا تتوافر فيهم الإمكانات والقدرات والخبرات التي تمكنهم مـن إدارة المدرسة.

- مديرو المدارس بحاجة ماسة إلى دورات تدريبية في مجال الإدارة المدرسية.

- لا يلتزم بعض مديري المدارس بتنفيذ قرارات النشرات والتعميمات الصادرة عن وزارة التربية والتعليم.

- لا يتابع أولياء الأمور أبناءهم الطلبة في تحصيلهم العلمي والتربوي، وتتفشى الأمية فيهم مما يقطع الاتصال بينهم وبين المدرسة.

- تنشغل الإدارة المدرسية في المرحلة الثانوية في متابعة الأمور التنظيمية والماليـة مـن مدرسين، وكتب ووسائل تعليمية، مما يؤثر في متابعة المجالات المهمة الأخـرى مـن مهام المدير.

- لا يتعاون العاملون في المدرسة مع مديرها في إدارة العملية التربوية فيها بسبب انعـدام الثقة بينهم.

- لا يلم مديرو المدارس الثانوية بأهداف المرحلة الثانوية الدراسية العلمية والتعليميـة إلا قليلاً.

وفي دراسة **اللواتي (1992)** في سلطنة عمان هدفت إلى تحديـد المشـكلات التـي يواجههـا المديرون في المدارس الابتدائية في سلطنة عمان، وتوصلت الدراسة من خلال الإجابـة عـن السؤال ما المشكلات التي تواجهها الإدارة المدرسية في المدارس الابتدائية في سلطنة عمان، من

وجهة نظر المعلمين والمديرين؟ إلى ما يأتي: غالبية المشكلات سببها البناء المدرسي والمرافق العامة، تليها مشكلات .

وكانت المشكلات التي تتعلق بالطلبة فقد أظهرت الدراسة ضعف تحصيل الطلبة الأكاديمي، وقلة زيارة أولياء الأمور للاستفسار عن أبنائهم، أما المشكلات المتعلقة بالآباء والمجتمع المحلي فقد بينت الدراسة قلة متابعة أولياء الأمور لأبنائهم، وعدم قناعة أولياء الأمور بأهمية مجالس الآباء.

وقد قام **المدحجي (1991)** بدراسة هدفت إلى الكشف عن المشكلات التي تعيق إدارة المدرسة الثانوية في الجمهورية اليمنية وذلك من خلال عينة بلغت (200) فرداً موزعين على فئتين هما (40) مديراً ومديرة و (160) معلماً ومعلمة وقد تم التوصل إلى النتائج الآتية:

- أن أكثر مصادر المشكلات الإدارية مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب متوسط تكرارها في مجال المناهج، والكتب المدرسية، ومجال الأعمال الإدارية التنفيذية للمصادر البشرية والمادية، ومجال المدرسة، والمجتمع المحلي، ومجال الطلبة، ومجال المدرسة.
- أن أكثر المشكلات الإدارية التي تعيق إدارة المدرسة فهي: قلة استخدام الحوافز المادية والمعنوية للمدرسين، وازدحام الصفوف بالطلبة، والنقص في تكنولوجيا التعلم، وقلة زيارة أولياء الأمور والاستفسار عن أبنائهم، وانخفاض الروح المعنوية لدى المدرسين، وعدم تلبية المسؤولين للكثير من مطالب المدرسة من أدوات وأجهزة وصيانة، وتأخر صرف الرواتب في كثير من الأحيان، ونقص الغرف والقاعات الخاصة لممارسة النشاطات.
- بينت الدراسة وجود أثر للجنس والمنطقة التعليمية في تصورات مديري المدارس ومعلميهم نحو المشكلات، في حين لم يكن هناك أثر ودلالة إحصائية للمرتبة الوظيفية (مدير، مدرس)، وعدد سنوات الخبرة.

وفي دراسة **العمري (1990)** والتي هدفت إلى معرفة علاقة معوقات ومشكلات اتخاذ القرارات المدرسية والتي تعتبر من أهم المشكلات في الإدارة المدرسية المتعلقة بالروح المعنوية لدى

المعلمين في المدارس الثانوية في الأردن من خلال عينة بلغت (401) معلم ومعلمة، وقد توصلت الدراسة إلى ما يأتي:

- وجود علاقة سلبية متوسطة بين وجود المعوقات المدرسية ومشكلات اتخاذ القرارات المدرسية والروح المعنوية.

- أن مصادر معوقات ومشكلات اتخاذ القرارات مرتبة تنازلياً حسب قوة علاقتها مع الروح المعنوية كما يأتي: المعوقات الإدارية، والمشكلات الاجتماعية، والبيئية، والعلمية، والفنية والمهنية، والمشكلات المالية والاقتصادية.

وفي دراسة **غنيمات (1995)** والتي هدفت إلى التعرف إلى المشكلات الفنية والإدارية التي يواجهها مديرو المدارس الأساسية في المناطق الريفية النائية في الأردن، وذلك من خلال الإجابة عن السؤال الآتي: ما المشكلات الفنية التي يعاني منها مديرو ومديرات المدارس الأساسية في القرى النائية في الأردن؟ ونتيجة لإجابة السؤال أعلاه توصلت الدراسة إلى ما يأتي:

- أن مديري ومديرات المدارس النائية يعانون من مشكلات فنية وبدرجات متفاوتة تتعلق بالمعلمين، والمنهاج، والإشراف التربوي، والمباني المدرسية، والطلاب، وأولياء الأمور، والمجتمع المحلي.

- بلغ مجموع المشكلات التي يعاني منها المديرون بدرجة كبيرة (25) مشكلة أغلبها إدارية و(58) مشكلة بدرجة متوسطة، و17 مشكلة يواجهها المديرون بدرجة عالية.

وفي دراسة **الحاوي (1989)** التي هدفت إلى تقييم مهام مدير المدرسة الإشرافية في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن والكشف عن الصعوبات التي تواجهه في إدارة عمله ومدى إعاقتها في ممارسته لهذه المهام الإشرافية وبينت النتائج أن المديرات يواجهن مشكلات تتعلق بالمعلمين والعاملين بنسبة أكبر من المديرين، ولم تظهر الدراسة فروقاً في الصعوبات التي تتعلق بمشكلات الطلاب، والإدارة التربوية، والبناء المدرسي، والبيئة المحلية، كما أن مديري

المدارس الابتدائية يواجهون صعوبات أكبر من مديري المدرسة والمشكلات التي تتعلق بالإدارة التربوية، ولم تظهر الدراسة فروقاً بالنسبة للمشكلات التي تتعلق بالطلبة والبناء المدرسي والبيئة المجاورة.

وفي دراسة **المنيع (1988)** التي هدفت إلى معرفة الصعوبات التي تواجه مديري المدارس في المرحلة الابتدائية في السعودية، وقد شملت عينة الدراسة (80) مديراً من المرحلة الابتدائية، وقد توصلت الدراسة إلى أن من أهم المعوقات التي تواجه مديري المدارس هي: عدم الأخذ باقتراحات المديرين للتحسين، وقلة الحوافز في العمل، وكثرة التنقلات، وعدم متابعة أولياء الأمور لشؤون أبنائهم وتحصيلهم الدراسي، وكثرة عدد الطلاب في الصف الواحد، وعدم ملاءمة بعض المناهج الدراسية، وقلة صيانة واصلاح المباني المدرسية والمرافق الأخرى، وقلة التجهيزات والوسائل التعليمية.

وفي دراسة **ديراني (1987)** التي هدفت إلى التعرف إلى المشكلات الفنية والإدارية التي يواجهها مديرو المدارس الابتدائية في المناطق الريفية في السعودية، وقد تم توزيع هذه المشكلات وتصنيفها في ستة مجالات تتعلق بالمعلمين، والتوجيه التربوي، والبناء المدرسي، والإدارة المدرسية، والطلاب، وأولياء الأمور، وقد توصلت الدراسة إلى أن مديري المدارس يواجهون مشكلات منها:

- مشكلات فنية متعلقة بالمعلمين ومنها عدم قدرة بعض المعلمين على استعمال الأجهزة والوسائل التعليمية، وتكليف المعلمين بتدريس مواد يجدون صعوبة في تدريسها، وكثرة غياب المعلمين بسبب الأعمال الخاصة، وكثرة نصاب المعلم من الحصص، بالإضافة إلى ضعف العلاقة بين الموجهين والمعلمين، وعدم تعاون المشرف التربوي مع المدير لوضع الخطة الإشرافية، وعدم اهتمام المعلمين بالدورات التدريبية أثناء الخدمة.

- المشكلات الإدارية: بينت الدراسة مشكلات تتعلق بالبناء المدرسي منها نقص الغرف الدراسية، ونقص الأدوات والأجهزة والوسائل التعليمية، وعدم توفر المرافق الصحية المناسبة لعدد الطلاب، ومن المشكلات الإدارية التي أظهرتها الدراسة كثرة أعمال

المدير الإدارية، والاجتماعات الرسمية، وقيام المدير بتدريس حصص ضمن البرنامج الأسبوعي، وتأخير تعيين المعلمين الجدد في بداية العام الدراسي.

وفي دراسة **حسين (1984)** والتي هدفت الكشف عن المشكلات التي تواجه مديرات المدارس الإعدادية للبنات في بغداد، وقد استخدمت الباحثة الاستبانة وتم تطبيقها على عينة من (14) مديرة مدرسة إعدادية، وقد توصلت الباحثة إلى أن هناك الكثير من المشكلات تقدر بحوالي (39) مشكلة تواجه إدارة المدرسة وقد قامت الباحث بترتيب هذه المشكلات في خمسة مجالات رئيسية هي: الطالبات، المنظمات الاجتماعية والهيئات الأخرى، والهيئة التدريسية، والسلطات التعليمية، والأبنية المدرسية، والتجهيزات والوسائل التعليمية.

وتوصلت الباحثة إلى ضعف تعاون الأمهات مع إدارة المدرسة، وانخفاض المستوى الأكاديمي لدى بعض الطالبات، وانخفاض طموح الطالبات، وقلة التعاون بين المعلمات وإدارة المدرسة، وقلة توفر واستعمال الوسائل التعليمية من قبل المعلمات، وأخيراً ضيق الأبنية المدرسية وعدم كفايتها.

وفي دراسة **الطوباسي (1980)** والتي هدفت إلى تحديد الممارسات الإدارية التي يحس بها المديرون والمعلمون، ومعرفة عدد المشكلات في العمل الإداري كما يحس بها المديرون والمعلمون، واختار الباحث منطقة أربد في شمال الأردن، استخدم استبانة الأعمال الإدارية واستبانات أخرى عن المشكلات الفنية، وقد أظهرت الدراسة وجود عدد من المشكلات قام الباحث بتوزيعها في مجالات منها: الطلاب، والمعلمين، وأولياء الأمور، ومنها ما هو متعلق بالبيئة المحلية، وفيها ما هو متعلق بالسلطات التعليمية المشرفة والمسؤولة في الإدارة التربوية، وأخيراً ما هو متعلق بالبناء المدرسي، والتجهيزات المدرسية.

وأظهرت الدراسة أنه لا أثر للجنس بشكل واضح على عدد المشكلات التي يواجهها مدير المدرسة، ولا أثر للمرحلة التعليمية ومستوى المدرسة على عدد المشكلات الإدارية، حيث أظهرت الدراسة أن أعلى درجة للمشكلات كانت عند المديرين ذوي الخبرة أقل من (3) سنوات وأقلها عند ذوي الخبرة (7) سنوات.

الدراسات الأجنبية المتعلقة بالمشكلات التي تواجه المديرين:

وفي دراسة بيترسون **(Peterson, 2004)** حول ضغوط العمل كما يراها مديرو التعليم ومديرو المدارس الثانوية في أيوا بالولايات المتحدة الأمريكية، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الضغوط لدى مديري المدارس أكبر بدرجة كبيرة من مستوى الضغوط لدى مديري التعليم وأكثر العوامل التي مثلت ضغوطاً لدى مديري التعليم كانت ضعف الموارد والتي تؤدي إلى عدم القدرة على تحقيق الأهداف المنشودة، بينما كان أكثر عوامل الضغط لدى المديرين كمية العمل، وكان هناك اتفاق كبير بين المجموعتين على عوامل الضغوط، وأن المجموعتين اتفقتا على العوامل المسببة للضغوط، وأن كليهما اتفقا على أن دعم العائلة والأصدقاء يمثل تخفيفاً كبيراً من ضغوط العمل.

في دراسة ليمينغ **(Liming, 1998)** هدفت إلى الكشف عن الضغوط التي يتعرض لها مديرو المدارس الثانوية باعتبارها احدى المشكلات التي تواجهه فتؤثر على صحته وراحته النفسية وأداء العمل، ولأجل ذلك تمت مقابلة عينة من (24) مديراً ومديرة، بواقع (19) مديراً، و(5) مديرات، وذلك مناصفة بين المدارس العليا والمتوسطة، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- تختلف مستويات الضغوط المدركة لدى مديري المدارس في مدارس المنطقة فمديري المدارس العليا أعلى مستوى في الضغوط التي تواجههم من مديري المدارس المتوسطة.
- تواجه المديرات مستوى من الضغط أعلى من المديرين الذكور.
- يستخدم المديرون التأليف بين استراتجيات الحد من الضغط قبل حصوله وبعد حصوله لتقليل مستوى الضغط في حده الأدنى، فاستراتجيات الحد منه قبل حصوله يتم بواسطة إيجاد الاتجاهات الإيجابية، والتنظيم المناسب، واستراتيجيات الحد منه بعد حصوله يتم باستخدام المعالجة لاعراض الضغط، وإعادة مديري المدارس إلى حالتهم الطبيعية.
- المديرون والمدرسة، ومنطقة المدرسة الثانوية، والمديرون المرشحون المحتملون في حاجة لأن يدربوا على قيمة الحد الناجح من الضغط.

وفي دراسة استطلاعية ديدزي **(Dedze, 1996)** هدفت لتفحص الظروف التعليمية والاستراتيجيات الإدارية مع الطلاب وإدارتهم في لاتيفيا lativa، ومقارنة هذه التأثير مع دول أخرى، وكانت هناك عينة مثلة من الطلبة التي تم اختيارها للقيام بمثل هذا التقييم، وقد تم دراسة مجموعتين من الطلاب (9 سنوات) الصف الثالث، وطلاب (14 سنة) الصف الثامن، وقد تضمنت البيانات نتائج الطلاب في الاختبارات واتجاهات المعلمين والمديرين وأشارت النتائج أن نصف الطلاب غير راضين عن معاملة المدرسة ومعلميهم معهم، وهناك ارتباط إيجابي بين التحصيل وبين حجم الصف، وأبرزت النتائج أيضاً اتجاهات المديرين نحو مدارسهم فقد ذكر المديرون بأن نقص الدافعية لدى الطلاب، وعدم كفاية المواد الصفية هي من أحدى المشكلات الجادة التي تواجههم.

وفي دراسة سينسيلاير **(Sinclair, 1996)** هدفت إلى تقدير النشاطات أو الحوادث التي تعتبر عوامل ضغط على مديري المدارس العليا، وتأثيراتها على هؤلاء المديرين في مدارس كاليفورينا العليا.

واستخدم الباحث لهذا الغرض المنهج الوصفي، حيث طبق مسح الضغوط الإدارية الذي أعده جملتش وسوينت (Gmelch and Swent) على جميع مديري المدارس العليا في كاليفورنيا، وعددهم (320) مدير مدرسة وكل مدرسة تشمل على عدد طلبة من (1600–2400) طالب وطالبة، ومن نتائج الدراسة ما يأتي:

- لا يمكن اعتبار أن سبباً وحده ينتج عنه الضغوط الواقعة على مدير المدرسة.
- مستوى الضغط على المديرين في عملهم مقبول.
- هناك أوقات صعبة لدى المديرين في التعامل مع العاملين، ومشكلات الميزانية أكثر من الصعوبات في التعامل مع التعليمات الواردة من الحكم الفيدرالي أو التابع للولاية.

وفي دراسة دروستويزن **(DerWesthuizen, 1996)** هدفت إلى تحديد اهم المشكلات التي تواجه مديري المدارس الثانوية المبتدئين في كينيا.

استخدم لهذا الغرض استبانة تم ارسالها إلى (200) مدير مدرسة ثانوية في (8) مقاطعات كينية بواقع (100) مدير مبتدئ، و(100) مدير ذي خبرة، وعاد من تلك الاستبانات (142) استابنة، بمعدل (71%) من مجموع الاستبانات المرسلة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى ما يأتي:

- أخطر المشكلات التي تواجه مدير المدرسة الثانوية في كينيا وهو عدم مقــدرة الطلبــة على دفع الرسوم المدرسية المقررة، وكذلك عدم مقدرتهم على شراء الكتب المدرســية، ونقص التسهيلات الفيزيقية، والتجهيزات المدرسية، ونقص تكيف العاملين في المدرسة، ونقص الملاعب، والمسافات الطويلة التي يقطعها الطلبة إلى المدرسة، واستخدام اللغــة الإنجليزية كوسيط تعليمي.

- وهناك المشكلات التي تعزى إلى فشل النظام التعليمي مما يتطلب دائمــا دعمــا ماليــاً مقبولاً للتغلب عليه، وأوصت الدراسة لتقديم برامج تعليمية ونشــاطات أثنــاء الخدمــة لمديري المدارس الثانوية.

وفي دراسة مورين **(Maureen, 1993)** في البرتا هدفت إلى الكشف عن القيود التــي تقــف حائلا في وجه فاعلية المدارس العليا ومديراتها، وتحليل فاعلية العلاقة بينهما، وادراك المديرين لها، واتبع المنهج الوصفي وتم استخدام أداتين لهذا الغرض هما: المقابلة الشخصية، والاستبانة، حيث طبقت على عينة من (94) مدير من أصل (108) مدير مدرسة عليا في البرتا، أي بنســبة (87%) من المجتمع الأصلي للمديرين فيها، وكانت أبرز النتائج كما يأتي:

- الدعم المالي غير كاف للمدارس، مما يؤثر سلبا على تحقيق أهدافها وغاياتها.

- ضعف مواهب الطلبة في زيادة التحصيل الدراسي المطلوب.

- إدراك المديرين لمستوى الفاعلية يختلف باختلاف الخبرة الإدارية لديهم، ونوعية نظــام المدرسة، وعدد الطلبة.

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

الدراسات السابقة المتعلقة بالمشكلات التي تواجه مديري المدارس، فيمكن التعقيب بما يأتي:

- اتفقت الدراسات العربية والأجنبية بعامة نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر أحمد (2000)، و (Sinclair, 1996)، والشخشير (1995)، وباعباد (1994)، و(Maureen, 1993) على أن مدير المدرسة تواجهه مشكلات وصعوبات في المجتمعات المتقدمة منها والنامية على السواء، ولكن اختلفت حول حدة المشكلات من مجتمع لآخر.

- كما اتفقت تلك الدراسات على أن وجود تلك المشكلات والصعوبات يؤدي إلى عرقلة عمل مدير المدرسة، ومن ثم عدم الإفادة من كفايته وكفاءته في العمل الإداري المدرسي.

- اتفقت الدراسات السابقة مجتمعة على أن حل تلك المشكلات والعمل على تذليلها يؤدي إلى إطلاق من طاقات المدير والعاملين معه نحو التحسين والتطوير الإداري والتربوي التعليمي.

- اتفقت دراسات كل من وسليمان (1999)، وأبو عودة (1995) على أن المشكلات التي تواجه مدير المدرسة يمكن تصنيفها في مجالين هما: المجال الشخصي الذاتي لمدير المدرسة، والآخر المجال البيئي الذي يحيط بعمله فيؤثر فيه ويتأثر به.

- أوصت دراسات كل من سليمان (1999)، والعقرباوي (1994) بضرورة إجراء دراسات مستفيضة للعمل على تحديد المشكلات التي تواجه مدير المدرسة، والعمل على تذليلها، ولا يتم ذلك إلا من خلال دراستها وبيان العوامل المؤدية إليها.

- أكدت الدراسات العربية أن أهم ما يواجه مدير المدرسة العربية هو كثرة أعماله الكتابية الروتينية اليومية، مما يشغله عن متابعة ما هو من ذلك في المجال الإداري التربوي،

وهو التحسين التربوي والتعليمي، ومن تلك الدراسات أحمد (2000) ودروزة (1999) الوارد ذكرها في (أبو عودة، 2004)، وباعباد (1994).

- أظهرت الدراسات الضعف في علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي، ومن تلك الدراسات أبو عودة (1998)، والمشوخي (1998)، وتيم (1984)، وقاسم (1976).

- واتفقت جميع الدراسات السابقة في أداة الدراسة، حيث تم استخدام الاستبانة باستثناء دراسة كل من (Liming, 1998) فقد تم استخدام المقابلة الشخصية مع مديري المدارس، ودراسة أبو عودة (2004)، حيث تم استخدام المقابلة الشخصية والاستبانة.

- اتبعت جميع الدراسات السابقة المنهج الوصفي، وهذا ما يناسب هذا النوع من الدراسات المسحية.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

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

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل وصفاً للطريقة والإجراءات التي اتبعتها الباحثة في تحديد مجتمع الدراسة وعينتها، واستخدام 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 بأحد صوره الدراسة المسحية، نظراً لملاءمته لأغراض الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المديرين والمديرات، والمعلمين والمعلمات في مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية في محافظات شمال فلسطين، وقد بلغ عدد المديرين والمديرات (38)، أما عدد المعلمين والمعلمات فبلغ (805) وفق إحصاءات وكالة الغوث الدولية– برنامج التعليم.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الحالية من (27) مديراً ومديرة، أي ما يقارب (71%) من مجتمع المديرين والمديرات، وتكونت عينة المعلمين والمعلمات من (221) أي ما نسبته (24.3%) من مجتمع المعلمين والمعلمات، وتم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية والجداول (1)، (2)،(3)، (4)، (5)، (6)، (7) تبين توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها.

الجدول (1) توزيع عينة الدراسة حسب متغير النوع

النوع	التكرار	النسبة المئوية %
ذكر	83	37.6
أنثى	138	62.4
المجموع	221	% 100

الجدول (2) توزيع عينة الدراسة حسب متغير المسمى الوظيفي

المسمى الوظيفي	التكرار	النسبة المئوية%
مدير	27	12.2
معلم	194	87.8
المجموع	221	%100

الجدول (3) توزيع عينة الدراسة حسب متغير المستوى التعليمي

المستوى التعليمي	التكرار	النسبة المئوية%
دبلوم	56	25.3
بكالوريوس	141	63.8
ماجستير فأعلى	24	10.9
المجموع	221	%100

الجدول (4) توزيع عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخدمة

سنوات الخدمة	التكرار	النسبة المئوية%
أقل من 5	69	31.2
من 5-10	61	27.6
أكثر من 10	91	41.2
المجموع	221	%100

الجدول (5) توزيع عينة الدراسة حسب متغير مستوى المدرسة

مستوى المدرسة	التكرار	النسبة المئوية%
أساسية دنيا	79	35.7
أساسية عليا	142	64.3
المجموع	221	%100

الجدول (6) توزيع عينة الدراسة حسب متغير موقع المدرسة

موقع المدرسة	التكرار	النسبة المئوية%
مخيم	172	77.8
مدينة	19	8.6
قرية	30	13.6
المجموع	221	%100

الجدول (7) توزيع عينة الدراسة حسب متغير دوام المدرسة

دوام المدرسة	التكرار	النسبة المئوية%
صباحي	196	88.7
مسائي	25	11.3
المجموع	221	%100

أداة الدراسة:

استخدمت الباحثة استبانة، قامت ببناء أداة لجمع البيانات في هذه الدراسة، وذلك وفقاً للخطوات التالية:

1. مراجعة الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة.
2. الاستفادة من بنود الاستبانات الواردة في بعض الدراسات كما في دراسة أبو عودة (2004)، ودراسة يونس (1996).
3. الأخذ بآراء المحكمين الذين قاموا بتحكيم الاستبانة.

وقد اشتملت الاستبانة في صورتها النهائية على جزأين:

الجزء الأول يحتوي على معلومات شخصية تتعلق بالمستجيب، أما الجزء الثاني فيتكون من فقرات الاستبانة التي تتضمن المشكلات التي قد يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية في محافظات شمال فلسطين كما يراها المديرون والمعلمون، وتكونت أداة الدراسة في شكلها النهائي من (85) فقرة، بعد أن حذفت (4) فقرات بناء على أراء المحكمين.

وتوزعت هذه الفقرات إلى سبعة مجالات، هي:

المجال الأول: مشكلات تتعلق بشؤون المنهاج.

المجال الثاني: مشكلات تتعلق بالمعلمين (الهيئة التدريسية).

المجال الثالث: مشكلات تتعلق بالطلبة.

المجال الرابع: مشكلات تتعلق بالمجتمع المحلي.

المجال الخامس: مشكلات تتعلق بالبناء والتجهيزات المدرسية.

المجال السادس: مشكلات تتعلق بالأجهزة التعليمية والوسائل.

المجال السابع: مشكلات التطبيق التكنولوجي المدرسي.

واعتمدت الباحثة النسب المئوية التالية لتحديد درجة وجود المشكلة:

80% فأعلى	درجة مشكلات عالية جداً
70%–79.9%	درجة مشكلات عالية
60% – 69.9%	درجة مشكلات متوسطة
50% – 59.9%	درجة مشكلات منخفضة
أقل من 50%	درجة مشكلات منخفضة جداً

صدق الأداة:

تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين المختصين في التربية من حملة الدكتوراه (ملحق 1)، وقد طلب من المحكمين إبداء الرأي في فقرات الاستبانة من حيث صياغة الفقرات، ومدى مناسبتها للمجال الذي وُضعت فيه، إما بالموافقة على أهمية الصعوبة أو تعديل صياغتها أو حذفها لعدم أهميتها، ولقد تم الأخذ برأي الأغلبية (أي ثلثي أعضاء لجنة المحكمين) في عملية تحكيم فقرات الأداة، وتم الاقتراح إضافة مجال التطبيق التكنولجي المدرس، على مجالات الدراسة، بحيث أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من (81) فقرة أي كانت (85) فقرة، وحذف منها بعد التحكيم (4) فقرات لتصبح (81)فقرة. (ملحق 2)

ثبات الأداة:

لقد تم استخراج معاملات ثبات هذه الدراسة بمجالاتها، باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Chronbach Alpha)، وقد بلغت قيمة معامل الثبات (0.96) وهو معامل ثبات عالٍ يفي بأغراض البحث العلمي، والجدول (8) يبين معاملات الثبات لمجالات الدراسة.

الجدول (8) معاملات الثبات لمجالات الدراسة

الرقم	المجالات	عدد الفقرات	معامل الثبات
1	مشكلات تتعلق بشؤون المنهاج.	10	0.73
2	مشكلات تتعلق بالمعلمين (الهيئة التدريسية).	11	0.89
3	مشكلات تتعلق بالطلبة.	10	0.92
4	مشكلات تتعلق بالمجتمع المحلي.	13	0.93
5	مشكلات تتعلق بالبناء والتجهيزات المدرسية.	17	0.89
6	مشكلات تتعلق بالأجهزة التعليمية والوسائل.	10	0.90
7	مشكلات التطبيق التكنولوجي المدرسي.	10	0.84
	الثبات الكلي	81	0.96

إجراءات الدراسة:

لقد تم إجراء هذه الدراسة وفق الخطوات الآتية:-

- إعداد أداة الدراسة بصورتها النهائية.

- تحديد أفراد عينة الدراسة.

- توجيه كتاب من عمادة الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية إلى برنامج التعليم في وكالة الغوث الدولية، لتسهيل تطبيق الدراسة في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في محافظات شمال فلسطين (ملحق 3).

- توجيه كتاب من برنامج التعليم في وكالة الغوث الدولية إلى المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في منطقة شمال فلسطين (ملحق 4).

- قامت الباحثة بتوزيع الاستبانة على عينة الدراسة، واسترجاعها، حيث تم توزيع (230) استبانة، وتم استرجاع (226)، وتم استبعاد (5) استبانات؛ بسبب عدم اكتمال البيانات المطلوبة، والمتعلقة بالمستجيب، وبقي (221) استبانة صالحة للتحليل، وهي التي شكلت عينة الدراسة.

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

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

متغيرات الدراسة:

تضمنت الدراسة المتغيرات التالية:-

أ- المتغيرات المستقلة:

- النوع: وله مستويان: (ذكر،أنثى)

- المسمى الوظيفي: وله مستويان (مدير، معلم)

- المستوى التعليمي: وله ثلاث مستويات (دبلوم، بكالوريوس، ماجستير فأعلى)
- سنوات الخدمة: وله ثلاث مستويات (أقل من 5، 5-10، أكثر من 10)
- مستوى المدرسة: وله مستويان (أساسية دنيا، وأساسية عليا)
- موقع المدرسة: وله ثلاثة مستويات (مخيم، مدينة، قرية)
- دوام المدرسة: وله مستويان (فترة صباحية، فترة مسائية)

ب-المتغير التابع:

تتمثل في الاستجابة عن فقرات الاستبانة بمجالاتها.

المعالجات الإحصائية:

بعد تفريغ استجابات 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، والانحرافات المعيارية.

2- اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (Independent t-test).

3- اختبار تحليل التباين الاحادي (One-Way ANOVA).

4- اختبار تحليل التباين متعدد القياسات المتكرر Repeated Measured Design.

5- اختبار سيداك للمقارنة البعدية بين المتوسطات Sidak Post Hoc Test.

6- اختبار "أقل فرق دال" للمقارنة البعدية بين المتوسطات LSD Post Hoc Test.

7- اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين المتوسطات Scheffe Post Hoc Test.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

أولاً:النتائج المتعلقة بأسئلة الدراســـــة

ثانياً: النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة تعرف درجة وجود المشكلات التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية في محافظات شمال فلسطين كما يراها المديرون والمعلمون، كما هدفت التعرف إلى أثر متغيرات الدراسة (النوع، والمسمى الوظيفي، والمستوى التعليمي، وسنوات الخدمة، ومستوى المدرسة، وموقع المدرسة، ودوام المدرسة) على هذه المشكلات.

ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير استبانة والتأكد من صدقها، ومعامل ثباتها، وبعد عملية جمع الاستبانات، تم ترميزها وإدخالها للحاسوب ومعالجتها إحصائيا باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وفيما يلي نتائج الدراسة تبعاً لتسلسل الأسئلة وفرضياتها:

أولا: النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة:

أ. النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرئيس:

ما درجة المشكلات التي يواجهها مديرو ومعلمو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر المديرين والمعلمين فيها؟

وللإجابة عن سؤال الدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات الاستبانة، ومن ثم ترتيبها تنازلياً وفق المتوسط الحسابي، واعتمدت الباحثة المستويات الآتية لتقدير درجة المشكلة:

80% فأعلى	درجة استجابة عالية جداً
70%-79.9%	درجة استجابة عالية
60% - 69.9%	درجة استجابة متوسطة
50% - 59.9%	درجة استجابة منخفضة
أقل من 50%	درجة استجابة منخفضة جداً

والجداول (9 – 16) تبين هذه النتائج.

الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال المشكلات المتعلقة بشؤون المنهاج مرتبة تنازلياً وفق المتوسط الحسابي

الرقم	الفقرة	مدير			معلم			العينة ككل		
		المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	درجة المشكلة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	درجة المشكلة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	درجة المشكلة
1	قلة زيارة المشرف التربوي للمدارس لمتابعة تقديم المعلمين للمنهاج المقرر.	3.41	68.2	متوسطة	2.79	55.8	منخفضة	2.86	57.2	منخفضة
2	نقص مراعاة المنهاج لقدرات التلاميذ في بعض المراحل التعليمية.	3.67	73.4	عالية	3.58	71.6	عالية	3.59	71.8	عالية
3	شكوى الأهالي لعدم قدرتهم على التعامل في تدريس أبنائهم للمناهج الجديدة.	4.00	80.0	عالية جداً	4.27	85.4	عالية جداً	4.24	84.8	عالية جداً
4	نقص توفر أدلة الأنشطة اللازمة لإثراء بعض مواضيع المنهاج.	3.04	60.8	متوسطة	3.37	67.4	متوسطة	3.33	66.6	متوسطة
5	الندرة في قيام المعلمين بالبحوث التربوية لدعم المنهاج.	4.26	83.2	عالية جداً	3.42	68.4	متوسطة	3.52	70.4	عالية
6	تدني توظيف خبرات المعلمين في تحليل محتوى المنهاج من أجل إثرائه وتحسينه.	3.19	63.8	متوسطة	2.97	59.4	منخفضة	3.00	60.0	متوسطة
7	ضعف استخدام التكنولوجيا الحديثة مثل الكمبيوتر في شرح المقررات الدراسية.	3.73	74.6	عالية	3.32	66.4	متوسطة	3.37	67.4	متوسطة
8	قلة توفر تقنيات التعليم والتعلم اللازمة لشرح الدروس.	3.33	66.6	متوسطة	3.15	63.0	متوسطة	3.18	63.6	متوسطة
9	المواد المكتبية في مكتبة المدرسة لإثراء المقررات الدراسية غير متجددة.	3.04	60.8	متوسطة	2.86	57.2	منخفضة	2.88	57.6	منخفضة
10	قلة كفاية عدد الحصص الأسبوعية للقيام بأنشطة المنهاج المقررة.	3.11	62.2	متوسطة	2.82	56.4	منخفضة	2.85	57.0	منخفضة
الدرجة الكلية لمجال المشكلات المتعلقة بشؤون المنهاج		3.26	65.2	متوسطة	3.48	69.6	متوسطة	3.28	65.6	متوسطة

يتضح من نتائج الجدول (9) أن درجة المشكلات المتعلقة بشؤون المنهاج، التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية في محافظات شمال فلسطين كما يراها المديرون والمعلمون، قد حقّقت مستوى متوسطاً، وبمتوسط حسابي (3.28)، وبنسبة مئوية (65.6).

الجدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال المشكلات المتعلقة بالمعلمين (الهيئة التدريسية) مرتبة تنازلياً وفق المتوسط الحسابي

الرقم	الفقرة	مدير			معلم			العينة ككل		
		المتوسط الحسابي	%	درجة المشكلة	المتوسط الحسابي	%	درجة المشكلة	المتوسط الحسابي	%	درجة المشكلة
11	تأخر بعض المعلمين عن دخول الحصة في الوقت المحدد.	2.44	48.8	منخفضة جداً	1.79	35.8	منخفضة جداً	1.87	37.4	منخفضة جداً
12	غياب بعض المعلمين المتكرر عن الدوام المدرسي.	2.85	57.0	منخفضة	2.24	44.8	منخفضة جداً	2.31	46.2	منخفضة جداً
13	كثرة تنقلات المعلمين.	2.97	59.4	منخفضة	2.09	41.8	منخفضة جداً	2.11	42.2	منخفضة جداً
14	تكليف المعلمين تدريس مواد في غير تخصصهم.	3.04	60.8	متوسطة	3.17	63.4	متوسطة	3.15	63.0	متوسطة
15	ضعف انتماء المعلمين للمهنة.	3.00	60.0	متوسطة	2.09	41.8	منخفضة جداً	2.20	44.0	منخفضة جداً
16	تدني مهارة بعض المعلمين في استخدام الوسائل التعليمية.	3.15	63.0	متوسطة	2.62	52.4	منخفضة	2.68	53.6	منخفضة
17	ضعف بعض المعلمين في مادة تخصصهم.	2.59	51.8	منخفضة	1.97	39.4	منخفضة جداً	2.04	40.8	منخفضة جداً
18	عدم قدرة بعض المعلمين على ضبط النظام الصفي.	2.96	59.2	منخفضة	2.68	53.6	منخفضة	2.71	54.2	منخفضة
19	انخفاض الروح المعنوية لدى المعلمين.	3.59	71.8	عالية	3.06	61.2	متوسطة	3.13	62.6	متوسطة
20	نقص توافر برامج التدريب أثناء الخدمة للمعلمين.	2.48	49.6	منخفضة جداً	2.93	58.6	متوسطة	2.87	57.4	منخفضة
21	افتقار بعض المعلمين للأساليب التربوية الحديثة في التدريس.	2.93	58.6	منخفضة جداً	2.70	54.0	متوسطة	2.72	54.4	منخفضة
	الدرجة الكلية لمجال المشكلات المتعلقة بالمعلمين (الهيئة التدريسية)	2.85	57.0	منخفضة	2.49	49.8	منخفضة جداً	2.53	50.6	منخفضة

يتضح من نتائج الجدول (10) أن درجة المشكلات المتعلقة بالمعلمين (الهيئة التدريسية)، التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية في محافظات شمال فلسطين كما يراها المديرون والمعلمون، قد حقّقت مستوى منخفض، وبمتوسط حسابي (2.53)، وبنسبة مئوية (50.6).

الجدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال المشكلات المتعلقة بالطلبة مرتبة تنازلياً وفق المتوسط الحسابي

الرقم	الفقرة	مدير			معلم			العينة ككل		
		المتوسط الحسابي	%	درجة المشكلة	المتوسط الحسابي	%	درجة المشكلة	المتوسط الحسابي	%	درجة المشكلة
22	اكتظاظ عدد الطلبة في الصف الواحد.	3.63	72.6	عالية	4.13	82.6	عالية جداً	4.07	81.4	عالية جداً
23	كثرة غياب الطلبة دون مبرر.	2.89	57.8	منخفضة	3.65	73.0	عالية	3.56	71.2	عالية
24	تسرب الطلبة من المدرسة.	2.15	43.0	منخفضة جداً	2.70	54.0	منخفضة	2.63	72.6	عالية
25	ضعف التحصيل الدراسي للطلبة بشكل عام.	3.78	75.6	عالية	3.94	78.8	عالية	3.92	78.4	عالية
26	وجود طلبة يحتاجون لرعاية خاصة في الصف.	3.37	67.4	متوسطة	3.43	68.6	متوسطة	3.42	68.4	متوسطة
27	انتشار بعض العادات الاجتماعية السيئة بين الطلبة.	3.22	64.4	متوسطة	3.43	68.6	متوسطة	3.41	68.2	متوسطة
28	تدني مستوى النظافة لدى بعض الطلبة.	2.85	57.0	منخفضة جداً	3.27	65.4	متوسطة	3.22	64.4	متوسطة
29	عدم التزام بعض الطلبة بتنفيذ الواجبات البيتية.	3.37	67.4	متوسطة	3.86	77.2	عالية	3.80	76.0	غالية
30	إساءة بعض الطلبة للمعلمين.	2.56	51.2	منخفضة	3.05	61.0	متوسطة	2.99	59.8	منخفضة
31	إتلاف بعض الطلبة لممتلكات المدرسة.	2.85	57.0	منخفضة	3.00	60.0	متوسطة	2.98	59.6	منخفضة
الدرجة الكلية لمجال المشكلات المتعلقة بالطلبة		3.07	61.4	متوسطة	3.54	70.8	عالية	3.40	68.0	متوسطة

يتضح من نتائج الجدول (11) أن درجة المشكلات المتعلقة بالطلبة، التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية في محافظات شمال فلسطين كما يراها المديرون والمعلمون، قد حقّقت مستوى متوسط، وبمتوسط حسابي (3.40)، وبنسبة مئوية (68.0).

الجدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال المشكلات المتعلقة بالمجتمع المحلي مرتبة تنازلياً وفق المتوسط الحسابي

الرقم	الفقرة	مدير			معلم			العينة ككل		
		المتوسط الحسابي	%	درجة المشكلة	المتوسط الحسابي	%	درجة المشكلة	المتوسط الحسابي	%	درجة المشكلة
32	قلة اهتمام أولياء الأمور بالاستفسار عن أبنائهم.	3.78	75.6	عالية	3.72	74.4	عالية	3.73	74.6	عالية
33	قلة تجاوب الكثير من أولياء الأمور لحضور النشاطات والحفلات المدرسية.	3.30	66.0	متوسطة	3.54	71.8	عالية	3.51	70.2	عالية
34	ضعف قناعة الكثير من أولياء الأمور بأهمية مجالس الأباء ومشاركتهم فيها.	3.52	70.4	عالية	3.72	74.4	عالية	3.70	74.0	عالية
35	نقص تعاون بعض الأهالي مع المدرسة لتصحيح سلوك أبنائهم الخاطئ.	3.48	69.6	متوسطة	3.29	65.8	متوسطة	3.86	77.2	عالية
36	قلة الدعم المعنوي الذي يتلقاه مدير المدرسة من أولياء الأمور.	3.33	66.6	متوسطة	3.43	68.6	متوسطة	3.42	68.4	متوسطة
37	قيام بعض أولياء الأمور بممارسة الضغوط الاجتماعية على مدير المدرسة.	2.29	45.8	منخفضة جداً	3.27	65.4	متوسطة	3.15	63.0	متوسطة
38	قلة احترام المدرسين من قبل بعض أولياء أمور الطلبة.	2.37	47.4	منخفضة جداً	3.33	66.6	متوسطة	3.21	64.2	متوسطة
39	تدخل بعض التنظيمات المحلية بشؤون المدرسة.	2.22	44.4	منخفضة جداً	2.92	58.4	منخفضة	2.83	56.6	منخفضة
40	ضعف مشاركة مؤسسات المجتمع المحلي بنشاطات المدرسة.	2.89	57.8	منخفضة	3.07	61.4	متوسطة	3.04	60.8	متوسطة
41	قلة تقديم المجتمع المحلي للدعم المالي للمدارس كتزويدها بالأجهزة والوسائل التعليمية اللازمة.	3.59	71.8	عالية	3.51	70.2	عالية	3.52	70.4	عالية

الرقم	الفقرة	مدير			معلم			العينة ككل		
		المتوسط الحسابي	%	درجة المشكلة	المتوسط الحسابي	%	درجة المشكلة	المتوسط الحسابي	%	درجة المشكلة
42	قلة اهتمام أولياء الأمور برسالة المدرسة.	3.15	63.0	متوسطة	3.54	70.5	عالية	3.49	69.8	متوسطة
43	ضعف قناعة أولياء الأمور بالمخالفات التي يرتكبها أبناؤهم أثناء الدوام المدرسي.	3.22	64.4	متوسطة	3.89	77.8	عالية	3.81	76.2	عالية
44	الأنشطة المدرسية المجتمعية التي تخدم المجتمع (كأسبوع النظافة مثلاً) غير كافية لتوثيق العلاقة بينهما.	3.33	66.6	متوسطة	3.27	65.4	متوسطة	3.28	65.6	متوسطة
الدرجة الكلية لمجال المشكلات المتعلقة بالمجتمع المحلي		3.42	68.4	متوسطة	3.42	68.4	متوسطة	3.43	68.6	متوسطة

يتضح من نتائج الجدول (12) أن درجة المشكلات المتعلقة بالمجتمع المحلي، التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية في محافظات شمال فلسطين كما يراها المديرون والمعلمون، قد حقّقت مستوى متوسط، وبمتوسط حسابي (3.43)، وبنسبة مئوية (68.6).

الجدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال المشكلات المتعلقة بالبناء والتجهيزات المدرسية مرتبة تنازلياً وفق المتوسط الحسابي

الرقم	الفقرة	مدير			معلم			العينة ككل		
		المتوسط الحسابي	%	درجة المشكلة	المتوسط الحسابي	%	درجة المشكلة	المتوسط الحسابي	%	درجة المشكلة
45	قلة توفر خدمات الصيانة للمبنى المدرسي.	3.33	66.6	متوسطة	2.87	57.4	منخفضة	2.92	58.4	منخفضة
46	نقص المستخدمين كالآذن مثلاً في المدرسة مما يؤثر في نظافتها.	2.52	50.4	منخفضة	2.19	43.8	منخفضة جداً	2.23	44.6	منخفضة جداً
47	نقص الغرف والقاعات الخاصة بممارسة النشاطات المختلفة.	3.78	75.6	عالية	3.37	67.6	متوسطة	3.42	68.4	متوسطة
48	نقص المرافق الصحية في المدرسة.	3.30	66.0	متوسطة	3.02	60.4	متوسطة	3.05	61.0	متوسطة
49	موقع المدرسة غير ملائم مما يؤدي إلى التشويش على العملية التعليمية.	3.22	64.4	متوسطة	2.87	57.4	منخفضة	2.84	56.8	منخفضة
50	قلة توفر شروط البيئة الصفية مثل التدفئة، والتهوية، والإنارة.	3.26	65.2	متوسطة	3.11	62.2	متوسطة	3.13	62.6	متوسطة

الرقم	الفقرة	مدير			معلم			العينة ككل		
		المتوسط الحسابي	%	درجة المشكلة	المتوسط الحسابي	%	درجة المشكلة	المتوسط الحسابي	%	درجة المشكلة
51	عدم وجود مكتبة في المدرسة.	2.37	47.4	منخفضة جداً	1.81	36.2	منخفضة جداً	1.88	37.6	منخفضة جداً
52	عدم وجود مستودعات لتخزين الأثاث واللوازم المدرسية.	3.07	61.4	متوسطة	2.78	55.6	منخفضة	2.81	56.2	منخفضة
53	ضيق غرف التدريس مما يؤدي إلى ازدحام الطلبة فيها.	2.59	59.8	منخفضة	2.61	52.2	منخفضة	2.61	52.2	منخفضة
54	عدم توفر مقصف خاص للطلبة.	3.04	60.8	متوسطة	1.80	36.0	منخفضة جداً	1.95	37.0	منخفضة جداً
55	قلة وجود المختبر لتدريس حصص العلوم في المدرسة.	2.41	48.2	منخفضة جداً	2.21	44.2	منخفضة جداً	2.23	44.6	منخفضة جداً
56	قلة وجود غرفة متعددة الأغراض لتدريس التربية المهنية والتدبير المنزلي.	2.85	57.0	منخفضة	2.75	55.0	منخفضة	2.76	55.2	منخفضة
57	قلة وجود قاعة حاسوب لتدريس حصص الحاسوب.	2.67	53.4	منخفضة	2.19	43.8	منخفضة جداً	2.25	45.0	منخفضة جداً
58	شكوى المعلم من قلة التجهيزات المدرسية	3.11	62.2	متوسطة	2.61	52.2	منخفضة	2.67	53.4	منخفضة
59	شكوى المعلم من كثرة الأعمال الكتابية المدرسية لدية.	3.44	68.8	متوسطة	3.99	79.8	عالية	3.93	78.6	عالية
60	صعوبة استخدام المعلمين للأجهزة المستخدمة في المدرسة.	3.15	63.0	متوسطة	3.19	63.8	متوسطة	3.19	63.8	متوسطة
61	ضعف مشاركة المعلم في النشاطات اللاصفية.	3.26	65.2	متوسطة	2.76	54.2	منخفضة	2.82	56.4	منخفضة
الدرجة الكلية لمجال المشكلات المتعلقة بالبناء والتجهيزات المدرسية		3.00	60.0	متوسطة	2.71	54.2	منخفضة	2.75	55.0	منخفضة

يتضح من نتائج الجدول (13) أن درجة المشكلات المتعلقة بالبناء والتجهيزات المدرسية، التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية في محافظات شمال فلسطين كما يراها المديرون والمعلمون، قد حقّقت مستوى منخفض، وبمتوسط حسابي (2.75)، وبنسبة مئوية (55.0).

الجدول (14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال المشكلات المتعلقة بالأجهزة التعليمية والوسائل، مرتبة تنازلياً وفق المتوسط الحسابي

الرقم	الفقرة	مدير			معلم			العينة ككل		
		المتوسط الحسابي	%	درجة المشكلة	المتوسط الحسابي	%	درجة المشكلة	المتوسط الحسابي	%	درجة المشكلة
62	نقص الوسائل التعليمية والتعلمية اللازمة للمرحلة التعليمية في المدرسة.	2.85	57.0	منخفضة	2.92	58.4	منخفضة	2.91	58.2	منخفضة
63	نقص مكان مخصص لحفظ الوسائل التعليمية-التعلمية في المدرسة.	3.29	62.8	متوسطة	3.53	70.6	عالية	3.50	70.0	عالية
64	قلة وجود مراكز مصادر التعلم قريبا من المدرسة.	2.74	54.8	منخفضة	3.52	70.4	عالية	3.42	68.4	متوسطة
65	قلة معرفة المعلمين بالوسائل المتوافرة في مركز مصادر التعلم.	3.04	60.8	متوسطة	3.39	67.8	متوسطة	3.35	67.0	متوسطة
66	نقص الوسائل التعليمية لجميع طلبة المدرسة.	3.00	60.0	متوسطة	3.15	63.0	متوسطة	3.13	62.6	متوسطة
67	قلة عدد كتب المكتبة.	2.41	48.2	منخفضة جداً	2.53	50.6	منخفضة	2.51	50.2	منخفضة
68	أجهزة الحاسوب غير كافية.	2.89	57.8	منخفضة	2.77	55.4	منخفضة	2.79	55.8	منخفضة
69	نقص الأدوات والمواد المختبرية.	2.81	56.2	منخفضة	2.84	56.8	منخفضة	2.83	68.6	منخفضة
70	قلة التجهيزات الرياضية.	3.04	60.8	متوسطة	2.96	59.2	منخفضة	2.97	59.4	منخفضة
71	نقص المهارة لدى بعض المعلمين في إعداد وسائل تعليمية من البيئة المحلية.	3.22	64.4	متوسطة	2.97	59.4	منخفضة	3.00	60.0	متوسطة
الدرجة الكلية لمجال المشكلات المتعلقة بالأجهزة التعليمية والوسائل		2.93	58.6	منخفضة	3.06	61.2	متوسطة	3.04	60.8	متوسطة

يتضح من نتائج الجدول (14) أن درجة المشكلات المتعلقة بالأجهزة التعليمية والوسائل، التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية في محافظات شمال فلسطين كما يراها المديرون والمعلمون، قد حقّقت مستوى متوسط، وبمتوسط حسابي (3.04)، وبنسبة مئوية (60.8).

الجدول (15) يبين نتائج الإجابة عن السؤال السابع.

الجدول (15) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال المشكلات المتعلقة بالتطبيق التكنولوجي المدرسي، مرتبة تنازلياً وفق المتوسط الحسابي

الرقم	الفقرة	مدير			معلم			العينة ككل		
		المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	درجة المشكلة	المتوسط الحسابي	%	درجة المشكلة	المتوسط الحسابي	%	درجة المشكلة
72	حرمان المدرسة من الاتصال بشبكة الانترنت.	2.63	52.6	منخفضة	2.79	55.8	منخفضة	2.77	55.4	منخفضة
73	قلة توفر أجهزة كمبيوتر لدى المعلمين في المدرسة ليعالجوا بيانات الطلبة وأحوالهم.	3.15	63.0	متوسطة	3.06	61.2	متوسطة	3.07	61.4	متوسطة
74	افتقار المدرسة للوسائط التكنولوجية لإدارتها تربوياً.	3.00	60.0	متوسطة	3.00	60.0	متوسطة	3.00	60.0	متوسطة
75	أجهزة الحاسوب في المدرسة غير كافية لأعداد الطلبة.	2.96	59.2	منخفضة	3.02	60.4	متوسطة	3.01	60.2	متوسطة
76	نقص الوسائل التكنولوجية المناسبة لبناء ميزانية المدرسة بشكل فعال.	3.29	64.8	متوسطة	3.01	60.2	متوسطة	3.05	61.0	متوسطة
77	قلة توظيف التكنولوجيا المتوفرة في العمل التربوي والتعليمي في المدرسة.	3.59	71.8	عالية	3.21	64.2	متوسطة	3.26	63.2	متوسطة
78	انقطاع التيار الكهربائي لمدة طويلة خلال اليوم المدرسي يجعل أجهزة الحاسوب المتوفرة قليلة الفائدة في العملية التربوية والتعليمية.	1.67	33.4	منخفضة جداً	1.95	39.0	منخفضة جداً	1.91	38.2	منخفضة جداً
79	قصور استخدام المدير للحاسوب في العمليات الإدارية التربوية للمدرسة.	2.44	48.8	منخفضة جداً	2.06	41.2	منخفضة جداً	2.11	42.2	منخفضة جداً
80	اقتصار مفهوم التكنولوجيا الإدارية لدى المدير على الأجهزة والآلات فقط.	2.33	46.6	منخفضة جداً	2.16	43.2	منخفضة جداً	2.19	43.8	منخفضة جداً
81	قلة استخدام المدير نظريات تكنولوجيا الإدارة التربوية الحديثة في إدارته للمدرسة.	2.29	45.8	منخفضة جداً	2.12	41.4	منخفضة جداً	2.14	42.8	منخفضة جداً
	الدرجة الكلية لمجال المشكلات المتعلقة بالتطبيق التكنولوجي المدرسي	2.74	54.8	منخفضة	2.64	52.8	متوسطة	2.65	53.0	منخفض

يتضح من نتائج الجدول (15) أن درجة المشكلات المتعلقة بالتطبيق التكنولوجي المدرسي، التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية في محافظات شمال فلسطين كما يراها المديرون والمعلمون، قد حقّقت مستوى منخفض، وبمتوسط حسابي (2.65)، وبنسبة مئوية (53.0).

وفيما يلي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة والمجال الكلي مرتبة تنازلياً وفق المتوسط الحسابي للمجال، كما في الجدول (16)

الجدول (16) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجالات الدراسة، مرتبة تنازلياً وفق المتوسط الحسابي للمجال

الرقم	المجال	ترتيب المجال في الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية %	درجة التقدير
1	مشكلات تتعلق بالمجتمع المحلي.	الرابع	3.43	0.83	68.6	متوسطة
2	مشكلات تتعلق بالطلبة.	الثالث	3.40	0.89	68.0	متوسطة
3	مشكلات تتعلق بشؤون المنهاج.	الأول	3.28	0.51	65.6	متوسطة
4	مشكلات تتعلق بالأجهزة التعليمية والوسائل.	السادس	3.04	0.89	60.8	متوسطة
5	مشكلات تتعلق بالبناء والتجهيزات المدرسية.	الخامس	2.75	0.79	55.0	منخفضة
6	مشكلات التطبيق التكنولوجي المدرسي.	السابع	2.65	0.77	53.0	منخفضة
7	مشكلات تتعلق بالمعلمين (الهيئة التدريسية).	الثاني	2.53	0.79	50.3	منخفضة
الدرجة الكلية لمجالات أداة الدراسة			**3.00**	**0.58**	**60.0**	**متوسطة**

يتضح من نتائج الجدول (16) أن الدرجة الكلية للمشكلات التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية في محافظات شمال فلسطين كما يراها المديرون والمعلمون، قد حقّقت مستوى متوسط، وبمتوسط حسابي (3.00)، وبنسبة مئوية (60.0).

ثانياً:- النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة:

1. النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

ونصت الفرضية الأولى على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha = 0.05$) بين مجالات المشكلات التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية في محافظات شمال فلسطين كما يراها المديرون والمعلمون.

ولفحص الفرضية، استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين متعدد القياسات المتكرر Repeated Measured Design، والإحصائي ولكس لامبدا Wilks Lambda، والجدول (17) يبين نتائج فحص الفرضية الأولى.

الجدول (17) نتائج اختبار تحليل التباين متعدد القياسات المتكرر Repeated Measured Design، والإحصائي ولكس لامبدا Wilks Lambda؛ لفحص دلالة الفروق بين مجالات المشكلات

قيمة ولكس لامبدا	درجات حرية البسط	درجات حرية المقام	قيمة F	مستوى الدلالة
0.258	6	215	103.016	*0.000001

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05)

يتضح من الجدول (17) رفض الفرضية، أي أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha = 0.05$) بين مجالات المشكلات التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية في محافظات شمال فلسطين كما يراها المديرون والمعلمون، ولمعرفة أي مجال من مجالات المشكلات يتفوق على الآخر، فقد تم استخدام اختبار سيداك للمقارنة البعدية بين المتوسطات Sidak Post- hoc Test، والجدول (18) يبين نتائج المقارنة البعدية بين متوسطات مجالات المشكلات.

الجدول (18) نتائج اختبار سيداك للمقارنة البعدية بين متوسطات مجالات المشكلات

المشكلات	المنهاج	المعلمين	الطلبة	المجتمع المحلي	البناء والتجهيزات	الأجهزة التعليمية	التطبيق التكنولوجي
المنهاج		*0.753	0.118-	0.144-	*0.536	*0.241	*0.630
المعلمين			*0.871-	*0.897-	*0.216-	*0.511-	0.122-
الطلبة				0.026-	*0.655	*0.359	*0.748
المجتمع المحلي					*0.681	*0.385	*0.775
البناء والتجهيزات						*0.295-	0.094
الأجهزة التعليمية							*0.389
التطبيق التكنولوجي							

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05)

يتضح من الجدول (18) ما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) بين مجال المشكلات المتعلقة بالمنهاج، ومجال المشكلات المتعلقة بالمعلمين، ومجال المشكلات المتعلقة بالبناء والتجهيزات، ومجال المشكلات المتعلقة بالأجهزة التعليمية، ومجال المشكلات المتعلقة بالتطبيق التكنولوجي، التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية في محافظات شمال فلسطين كما يراها المديرون والمعلمون، ولصالح مجال المشكلات المتعلقة بالمنهاج.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى (α = 0.05) بين مجال المشكلات المتعلقة بالطلبة، ومجال المشكلات المتعلقة بالمعلمين التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية في محافظات شمال فلسطين كما يراها المديرون والمعلمون، ولصالح مجال المشكلات المتعلقة بالطلبة.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى (α = 0.05) بين مجال المشكلات المتعلقة بالمعلمين، ومجال المشكلات المتعلقة بالمجتمع المحلي التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية في محافظات شمال فلسطين كما يراها المديرون والمعلمون، ولصالح مجال المشكلات المتعلقة بالمجتمع المحلي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha = 0.05$) بين مجال المشكلات المتعلقة بالمعلمين، ومجال المشكلات المتعلقة بالبناء والتجهيزات التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية في محافظات شمال فلسطين كما يراها المديرون والمعلمون، ولصالح مجال المشكلات المتعلقة بالبناء والتجهيزات.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha = 0.05$) بين مجال المشكلات المتعلقة بالمعلمين، ومجال المشكلات المتعلقة بالأجهزة التعليمية التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية في محافظات شمال فلسطين كما يراها المديرون والمعلمون، ولصالح مجال المشكلات المتعلقة بالأجهزة التعليمية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha = 0.05$) بين مجال المشكلات المتعلقة بالطلبة، ومجال المشكلات المتعلقة بالبناء والتجهيزات، ومجال المشكلات المتعلقة بالأجهزة التعليمية، ومجال المشكلات المتعلقة بالتطبيق التكنولوجي التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية في محافظات شمال فلسطين كما يراها المديرون والمعلمون، ولصالح مجال المشكلات المتعلقة بالطلبة.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha = 0.05$) بين مجال المشكلات المتعلقة بالمجتمع المحلي، ومجال المشكلات المتعلقة بالبناء والتجهيزات، ومجال المشكلات المتعلقة بالأجهزة التعليمية، ومجال المشكلات المتعلقة بالتطبيق التكنولوجي التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية في محافظات شمال فلسطين كما يراها المديرون والمعلمون، ولصالح مجال المشكلات المتعلقة بالمجتمع المحلي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha = 0.05$) بين مجال المشكلات المتعلقة بالبناء والتجهيزات، ومجال المشكلات المتعلقة بالأجهزة التعليمية، التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية في محافظات شمال فلسطين كما يراها المديرون والمعلمون، ولصالح مجال المشكلات المتعلقة بالبناء والتجهيزات.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha = 0.05$) بين مجال المشكلات المتعلقة بالأجهزة التعليمية، ومجال المشكلات المتعلقة بالتطبيق التكنولوجي، التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية في محافظات شمال فلسطين كما يراها المديرون والمعلمون، ولصالح مجال المشكلات المتعلقة بالتطبيق التكنولوجي.

2. النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

ونصت الفرضية الثانية على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في مجالات المشكلات التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية في محافظات شمال فلسطين كما يراها المديرون والمعلمون تُعزى إلى متغير النوع.

ولفحص الفرضية استخدمت الباحثة اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين Independent t-test ونتائج الجدول (19) تبين ذلك.

الجدول (19) نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين؛ لفحص دلالة الفروق في مجالات المشكلات، تبعا لمتغير النوع

المشكلات	ذكور (ن = 83)		إناث (ن = 138)		قيمة t	مستوى الدلالة *
	وسط حسابي	انحراف معياري	وسط حسابي	انحراف معياري		
المنهاج	3.33	0.60	3.25	0.44	1.156	0.249
المعلمين	2.74	0.73	2.40	0.80	3.158	*0.002
الطلبة	3.77	0.75	3.18	0.90	4.980	*0.0001
المجتمع المحلي	3.92	0.59	3.12	0.81	7.882	*0.0001
البناء	3.07	0.78	2.55	0.74	4.973	*0.0001
الأجهزة	3.27	0.86	2.90	0.88	3.079	*0.002
التطبيق	2.80	0.62	2.56	0.84	2.359	*0.019
الدرجة الكلية	**3.28**	**0.49**	**2.83**	**0.56**	**5.969**	***0.0001**

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05)، ودرجات حرية (219)، قيمة (ت) الجدولية (1.96)

يتضح من نتائج الجدول (19) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في المشكلات المتعلقة بالمنهاج بين الذكور والإناث ، بينما وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في المشكلات المتعلقة بالمعلمين، والطلبة، والمجتمع المحلي، والبناء والتجهيزات المدرسية، والأجهزة التعليمية والوسائل، والتطبيق التكنولوجي المدرسي بين الذكور والإناث ، وجميع هذه الفروق هي لصالح الذكور على الإناث.

3. النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

ونصت الفرضية الثالثة على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha = 0.05$) في مجالات المشكلات التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية في محافظات شمال فلسطين كما يراها المديرون والمعلمون، تُعزى إلى متغير المسمى الوظيفي.

ولفحص الفرضية استخدمت الباحثة اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين Independent t-test ونتائج الجدول (20) تبين ذلك.

الجدول (20) نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين؛ لفحص دلالة الفروق في مجالات المشكلات، تبعا لمتغير المسمى الوظيفي

المشكلات	مدير (ن = 27)		معلم (ن = 194)		قيمة t	مستوى الدلالة *
	وسط حسابي	انحراف معياري	وسط حسابي	انحراف معياري		
المنهاج	3.47	0.48	3.26	0.51	2.102	*0.037
المعلمين	2.85	0.66	2.49	0.80	2.252	*0.025
الطلبة	3.07	0.63	3.45	0.91	2.098	*0.037
المجتمع المحلي	3.11	0.81	3.47	0.83	2.106	*0.036
البناء	3.02	0.84	2.71	0.78	1.937	0.054
الأجهزة	2.93	0.88	3.06	0.89	0.698	0.486
التطبيق	3.74	0.49	2.64	0.80	0.608	0.544
الدرجة الكلية	**3.03**	**0.47**	**2.99**	**0.59**	**0.286**	**0.775**

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05)، ودرجات حرية (219)، قيمة (ت) الجدولية (1.96)

يتضح من نتائج الجدول (20) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في المشكلات المتعلقة بالبناء والتجهيزات المدرسية، والأجهزة التعليمية والوسائل، والتطبيق التكنولوجي المدرسي، والدرجة الكلية بين المديرين والمعلمين، بينما وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في المشكلات المتعلقة بالمنهاج، والمعلمين، بين المديرين والمعلمين، ولصالح المديرين على المعلمين، كما وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في المشكلات المتعلقة بالطلبة، والمجتمع المحلي بين المديرين والمعلمين، ولصالح المعلمين على المديرين.

4. النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

ونصت الفرضية الرابعة على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha = 0.05$) في مجالات المشكلات التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية في محافظات شمال فلسطين كما يراها المديرون والمعلمون، تُعزى إلى متغير المستوى التعليمي.

ولفحص هذه الفرضية استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) ونتائج الجدولين (21) و(22) تبين ذلك.

الجدول (21) الوصف الإحصائي لمتغير المستوى التعليمي

المشكلات	المستوى التعليمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المنهاج	دبلوم	56	3.34	0.49
	بكالوريوس	141	3.26	0.50
	ماجستير فأعلى	24	3.29	0.59
	المجموع	**221**	**3.28**	**0.51**
المعلمين	دبلوم	56	2.52	0.75
	بكالوريوس	141	2.53	0.80
	ماجستير فأعلى	24	2.54	0.84
	المجموع	**221**	**2.53**	**0.79**
الطلبة	دبلوم	56	3.40	1.01

المشكلات	المستوى التعليمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	بكالوريوس	141	3.33	0.84
	ماجستير فأعلى	24	3.82	0.83
	المجموع	**221**	**3.40**	**0.89**
المجتمع المحلي	دبلوم	56	3.41	0.76
	بكالوريوس	141	3.38	0.84
	ماجستير فأعلى	24	3.74	0.92
	المجموع	**221**	**3.43**	**0.83**
البناء والتجهيزات المدرسية	دبلوم	56	2.84	0.73
	بكالوريوس	141	2.72	0.77
	ماجستير فأعلى	24	2.68	1.06
	المجموع	**221**	**2.75**	**0.79**
الأجهزة التعليمية والوسائل	دبلوم	56	3.27	0.86
	بكالوريوس	141	2.97	0.89
	ماجستير فأعلى	24	2.91	0.90
	المجموع	**221**	**3.04**	**0.89**
التطبيق التكنولوجي المدرسي	دبلوم	56	2.92	0.90
	بكالوريوس	141	2.54	0.69
	ماجستير فأعلى	24	2.66	0.76
	المجموع	**221**	**2.65**	**0.77**
الدرجة الكلية	دبلوم	56	3.08	0.59
	بكالوريوس	141	2.95	0.55
	ماجستير فأعلى	24	3.07	0.69
	المجموع	**221**	**3.00**	**0.58**

الجدول(22) نتائج اختبار التباين الأحادي؛ لفحص دلالة الفروق في مجالات المشـكلات، تبعـا لمتغير المستوى التعليمي

المشكلات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
المنهاج	بين المجموعات	0.312	2	0.156	0.601	0.549
	خلال المجموعات	56.583	218	0.260		
	المجموع	56.895	220			
المعلمين	بين المجموعات	0.091	2	0.046	0.007	0.993
	خلال المجموعات	137.650	218	0.631		
	المجموع	137.660	220			
الطلبة	بين المجموعات	4.862	2	2.431	3.125	*0.046
	خلال المجموعات	169.558	218	0.778		
	المجموع	174.420	220			
المجتمع المحلي	بين المجموعات	2.640	2	1.320	1.928	0.148
	خلال المجموعات	149.222	218	0.685		
	المجموع	151.862	220			
البناء والتجهيزات المدرسية	بين المجموعات	0.643	2	0.322	0.508	0.602
	خلال المجموعات	137.909	218	0.633		
	المجموع	138.552	220			
الأجهزة التعليمية والوسائل	بين المجموعات	3.916	2	1.958	2.509	0.084
	خلال المجموعات	170.081	218	0.780		
	المجموع	173.997	220			
التطبيق التكنولوجي المدرسي	بين المجموعات	5.563	2	2.782	4.856	*0.009
	خلال المجموعات	124.868	218	0.573		
	المجموع	130.431	220			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.842	2	0.412	1.245	0.290
	خلال المجموعات	72.159	218	0.331		
	المجموع	72.983	220			

*دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05)

يتضح من نتائج الجدول (22) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في المشكلات المتعلقة بالمنهاج والمعلمين، والمجتمع المحلي، والبناء

والتجهيزات المدرسية، والأجهزة التعليمية والوسائل، والدرجة الكلية، بينما وُجدت فـروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في المشكلات المتعلقـة بالطلبـة، والتطبيـق التكنولوجي المدرسي، ولمعرفة لأي فئات متغير المستوى التعليمي تعود الفروق، فقد تم استخدام اختبار " أقل فرق دال " LSD للمقارنة البعدية بين المتوسطات، والجدول (23) يوضح نتـائج المقارنة البعدية بين متوسطات فئات المستوى التعليمي في المشكلات المتعلقة بالطلبة، والتطبيق التكنولوجي المدرسي.

الجدول (23) نتائج استخدام اختبار " أقل فرق دال " LSD للمقارنة البعدية بين متوسطات فئات المستوى التعليمي في المشكلات المتعلقة بالطلبة، والتطبيق التكنولوجي المدرسي

المشكلات	المستوى التعليمي	دبلوم	بكالوريوس	ماجستير فأعلى
الطلبة	دبلوم		0.072	0.415-
	بكالوريوس			*0.487-
	ماجستير فأعلى			
التطبيق التكنولوجي المدرسي	دبلوم		*0.373	0.255
	بكالوريوس			0.1711-
	ماجستير فأعلى			

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05)

يتضح من الجدول (23):

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha = 0.05$) في مجال المشـكلات المتعلقـة بالطلبة، التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية في محافظـات شمال فلسطين كما يراها المديرون والمعلمون، تُعزى إلى متغير المستوى التعليمي، وهـذه الفروق هي لصالح فئة الماجستير على فئة البكالوريوس.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha = 0.05$) في مجال المشـكلات المتعلقـة بالتطبيق التكنولوجي المدرسي، التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلـة الأساسية في محافظات شمال فلسطين كما يراها المديرون والمعلمون، تُعزى إلـى متغيـر المستوى التعليمي، وهذه الفروق هي لصالح فئة الدبلوم على فئة البكالوريوس.

5. النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة:

ونصت الفرضية الخامسة على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha = 0.05$) في مجـــالات المشـــكلات التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية في محافظات شمال فلسطين كما يراها المديرون والمعلمون، تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

ولفحص هذه الفرضية استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحـــادي (One-Way ANOVA) ونتائج الجدولين (24) و(25) تبين ذلك.

الجدول (24) الوصف الإحصائي لمتغير سنوات الخبرة

المشكلات	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المنهاج	أقل من 5	69	3.15	0.43
	5-10	61	3.34	0.54
	أكثر من 10	91	3.35	0.53
	المجموع	**221**	**3.28**	**0.51**
المعلمين	أقل من 5	69	2.52	0.80
	5-10	61	2.47	0.78
	أكثر من 10	91	2.58	0.80
	المجموع	**221**	**2.53**	**0.79**
الطلبة	أقل من 5	69	3.49	0.99
	5-10	61	3.51	0.81
	أكثر من 10	91	3.26	0.85
	المجموع	**221**	**3.40**	**0.89**
المجتمع المحلي	أقل من 5	69	3.51	1.05
	5-10	61	3.47	0.70
	أكثر من 10	91	3.33	0.71
	المجموع	**221**	**3.43**	**0.83**
البناء والتجهيزات المدرسية	أقل من 5	69	2.83	0.88
	5-10	61	2.70	0.80
	أكثر من 10	91	2.71	0.72
	المجموع	**221**	**2.75**	**0.79**

المشكلات	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأجهزة التعليمية والوسائل	أقل من 5	69	3.20	0.90
	5-10	61	2.92	0.86
	أكثر من 10	91	3.00	0.89
	المجموع	**221**	**3.04**	**0.89**
التطبيق التكنولوجي المدرسي	أقل من 5	69	2.63	0.67
	5-10	61	2.57	0.83
	أكثر من 10	91	2.72	0.80
	المجموع	**221**	**2.65**	**0.77**
الدرجة الكلية	أقل من 5	69	3.04	0.61
	5-10	61	2.98	0.58
	أكثر من 10	91	2.98	0.55
	المجموع	**221**	**3.00**	**0.58**

الجدول(25) نتائج اختبار التباين الأحادي؛ لفحص دلالة الفروق في مجالات المشكلات، تبعا لمتغير سنوات الخبرة

المشكلات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
المنهاج	بين المجموعات	1.832	2	0.916	3.626	*0.026
	خلال المجموعات	55.063	218	0.253		
	المجموع	56.895	220			
المعلمين	بين المجموعات	0.531	2	0.265	0.422	0.656
	خلال المجموعات	137.129	218	0.629		
	المجموع	137.660	220			
الطلبة	بين المجموعات	3.209	2	1.604	2.043	0.132
	خلال المجموعات	171.211	218	0.785		
	المجموع	174.420	220			
المجتمع المحلي	بين المجموعات	1.447	2	0.724	1.049	0.352
	خلال المجموعات	150.414	218	0.690		
	المجموع	151.862	220			
البناء والتجهيزات المدرسية	بين المجموعات	0.737	2	0.369	0.583	0.559
	خلال المجموعات	137.815	218	0.632		
	المجموع	138.552	220			
	بين المجموعات	2.868	2	1.434	1.827	0.163

المشكلات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الأجهـــزة التعليميـــة والوسائل	خلال المجموعات	171.129	218	0.785		
	المجموع	173.997	220			
التطبيـــق التكنولوجي المدرسي	بين المجموعات	0.900	2	0.450	0.757	0.470
	خلال المجموعات	129.531	218	0.594		
	المجموع	130.431	220			
الدرجـــة الكلية	بين المجموعات	0.174	2	0.087	0.260	0.771
	خلال المجموعات	72.809	218	0.334		
	المجموع	72.983	220			

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05)

يتضح من نتائج الجدول (25) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في المشكلات المتعلقة بالمعلمين، والطلبة والمجتمع المحلي، والبناء والتجهيزات المدرسية، والأجهزة التعليمية والوسائل، والتطبيق التكنولوجي المدرسي، والدرجة الكلية بينما وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في المشكلات المتعلقة بالمنهاج، ولمعرفة لأي فئات متغير سنوات الخبرة، تعود الفروق، فقد تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين المتوسطات، والجدول (26) يوضح نتائج المقارنة البعدية بين متوسطات فئات سنوات الخبرة في المشكلات المتعلقة بالمنهاج.

الجدول (26) نتائج استخدام اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات فئات سنوات الخبرة في المشكلات المتعلقة بالمنهاج

سنوات الخبرة	أقل من 5	5-10	أكثر من 10
أقل من 5		0.1899-	*0.2005-
5-10			0.011-
أكثر من 10			

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05)

يتضح من الجدول (26):

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha = 0.05$) في مجال المشكلات المتعلقة بالمنهاج، التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية في محافظات شمال فلسطين كما يراها المديرون والمعلمون، تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة، وهذه الفروق هي لصالح فئة (أكثر من 10 سنوات) على فئة (أقل من 5 سنوات).

6. النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة:

ونصت الفرضية السادسة على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha = 0.05$) في مجالات المشكلات التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية في محافظات شمال فلسطين كما يراها المديرون والمعلمون، تُعزى إلى متغير مستوى المدرسة.

ولفحص الفرضية استخدمت الباحثة اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين Independent t-test ونتائج الجدول (27) تبين ذلك.

الجدول (27) نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين؛ لفحص دلالة الفروق في مجالات المشكلات، تبعا لمتغير مستوى المدرسة

المشكلات	أساسية دنيا (ن = 79)		أساسية عليا (ن = 142)		قيمة t	مستوى الدلالة *
	وسط حسابي	انحراف معياري	وسط حسابي	انحراف معياري		
المنهاج	3.27	0.42	3.29	0.55	0.259	0.796
المعلمين	2.42	0.71	2.59	0.83	1.550	0.123
الطلبة	3.40	0.79	3.40	0.94	0.036	0.971
المجتمع المحلي	3.52	0.67	3.37	0.91	1.280	0.202
البناء	2.97	0.73	2.62	0.80	3.126	*0.002
الأجهزة	3.23	0.83	2.94	0.91	2.411	*0.017
التطبيق	2.86	0.82	2.54	0.72	2.998	*0.003
الدرجة الكلية	**3.09**	**0.47**	**2.95**	**0.60**	**1.823**	**0.070**

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05)، ودرجات حرية (219)، قيمة (ت) الجدولية (1.96)

يتضح من نتائج الجدول (27) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المدرسة الأساسية الدنيا، والمدرسة الأساسية العليا في المشكلات المتعلقة بالمنهاج، والمعلمين، والطلبة، والمجتمع المحلي، والدرجة الكلية بينما وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المدرسة الأساسية الدنيا والمدرسة الأساسية العليا في المشكلات المتعلقة بالبناء والتجهيزات المدرسية، والأجهزة التعليمية والوسائل، والتطبيق التكنولوجي المدرسي، والدرجة الكلية، وهذه الفروق هي لصالح المدرسة الأساسية الدنيا على المدرسة الأساسية العليا.

7. النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة:

ونصت الفرضية السابعة على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha = 0.05$) في مجالات المشكلات التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية في محافظات شمال فلسطين كما يراها المديرون والمعلمون، تُعزى إلى متغير موقع المدرسة.

ولفحص هذه الفرضية استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) ونتائج الجدولين (28) و(29) تبين ذلك.

الجدول (28) الوصف الإحصائي لمتغير موقع المدرسة

المشكلات	موقع المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المنهاج	مخيم	172	3.30	0.49
	مدينة	19	3.24	0.53
	قرية	30	3.22	0.59
	المجموع	**221**	**3.28**	**0.51**
المعلمين	مخيم	172	2.55	0.78
	مدينة	19	2.32	0.57
	قرية	30	2.55	0.95
	المجموع	**221**	**2.53**	**0.79**
الطلبة	مخيم	172	3.56	0.80
	مدينة	19	3.27	0.94

المشكلات	موقع المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	قرية	30	2.56	0.88
	المجموع	**221**	**3.40**	**0.89**
المجتمع المحلي	مخيم	172	3.59	0.77
	مدينة	19	3.03	0.66
	قرية	30	2.73	0.84
	المجموع	**221**	**3.43**	**0.83**
البنـــاء والتجهيـــزات المدرسية	مخيم	172	2.79	0.80
	مدينة	19	2.33	0.42
	قرية	30	2.78	0.85
	المجموع	**221**	**2.75**	**0.79**
الأجهـــزة التعليميـــة والوسائل	مخيم	172	3.05	0.92
	مدينة	19	2.67	0.66
	قرية	30	3.20	0.79
	المجموع	**221**	**3.04**	**0.89**
التطبيق التكنولـــوجي المدرسي	مخيم	172	2.65	0.81
	مدينة	19	2.82	0.46
	قرية	30	2.56	0.71
	المجموع	**221**	**2.65**	**0.77**
الدرجة الكلية	مخيم	172	3.06	0.58
	مدينة	19	2.77	0.32
	قرية	30	2.79	0.63
	المجموع	**221**	**3.00**	**0.58**

الجدول(29) نتائج اختبار التباين الأحادي؛ لفحص دلالة الفروق في مجالات المشكلات، تبعا لمتغير موقع المدرسة

المشكلات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
المنهاج	بين المجموعات	0.191	2	0.095	0.367	0.693
	خلال المجموعات	56.704	218	0.260		
	المجموع	56.895	220			
المعلمين	بين المجموعات	0.957	2	0.478	0.763	0.468
	خلال المجموعات	136.703	218	0.627		
	المجموع	137.660	220			
الطلبة	بين المجموعات	25.822	2	12.911	18.941	*0.0001
	خلال المجموعات	148.597	218	0.682		
	المجموع	174.420	220			
المجتمع المحلي	بين المجموعات	22.324	2	11.162	18.784	*0.0001
	خلال المجموعات	129.538	218	0.594		
	المجموع	151.862	220			
البناء والتجهيزات المدرسية	بين المجموعات	3.638	2	1.819	2.939	0.055
	خلال المجموعات	134.914	218	0.619		
	المجموع	138.552	220			
الأجهزة التعليمية والوسائل	بين المجموعات	3.354	2	1.677	2.142	0.120
	خلال المجموعات	170.643	218	0.783		
	المجموع	173.997	220			
التطبيق التكنولوجي المدرسي	بين المجموعات	0.782	2	0.391	0.658	0.519
	خلال المجموعات	129.649	218	0.595		
	المجموع	130.431	220			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2.891	2	1.445	4.495	*0.012
	خلال المجموعات	70.093	218	0.322		
	المجموع	72.983	220			

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05)

يتضح من نتائج الجدول (29) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في المشكلات المتعلقة بالمنهاج والمعلمين، والبناء والتجهيزات المدرسية،

والأجهزة التعليمية والوسائل، والتطبيق التكنولوجي المدرسي، بينما وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في المشكلات المتعلقة بالطلبة، والمجتمع المحلي والدرجة الكلية، ولمعرفة لأي فئات متغير موقع المدرسة تعود الفروق، فقد تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين المتوسطات، والجدول (30) يوضح نتائج المقارنة البعدية بين متوسطات فئات موقع المدرسة في المشكلات المتعلقة بالطلبة، والمجتمع المحلي، والدرجة الكلية.

الجدول (30) نتائج استخدام اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات فئات موقع المدرسة في المشكلات المتعلقة بالطلبة، والمجتمع المحلي، والدرجة الكلية

المشكلات	موقع المدرسة	مخيم	قرية	مدينة
الطلبة	مخيم		0.2932	*0.9883
	قرية			*0.7051
	مدينة			
المجتمع المحلي	مخيم		*0.5602	*0.8644
	قرية			0.3042
	مدينة			
الدرجة الكلية	مخيم		*0.2879	*0.2670
	قرية			0.021-
	مدينة			

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05)

يتضح من الجدول (30):

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha = 0.05$) في مجال المشكلات المتعلقة بالطلبة، التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية في محافظات شمال فلسطين كما يراها المديرون والمعلمون، تُعزى إلى متغير موقع المدرسة، وهذه الفروق هي لصالح المخيم على المدينة.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha = 0.05$) في مجال المشكلات المتعلقة بالطلبة، التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية في محافظات

شمال فلسطين كما يراها المديرون والمعلمون، تُعزى إلى متغير موقع المدرسة، وهذه الفروق هي لصالح القرية على المدينة.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha = 0.05$) في مجال المشكلات المتعلقة بالمجتمع المحلي، التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية في محافظات شمال فلسطين كما يراها المديرون والمعلمون، تُعزى إلى متغير موقع المدرسة، وهذه الفروق هي لصالح المخيم على القرية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha = 0.05$) في مجال المشكلات المتعلقة بالمجتمع المحلي، التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية في محافظات شمال فلسطين كما يراها المديرون والمعلمون، تُعزى إلى متغير موقع المدرسة، وهذه الفروق هي لصالح المخيم على المدينة.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha = 0.05$) في المشكلات التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية في محافظات شمال فلسطين كما يراها المديرون والمعلمون، تُعزى إلى متغير موقع المدرسة، وهذه الفروق هي لصالح المخيم على القرية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha = 0.05$) في المشكلات التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية في محافظات شمال فلسطين كما يراها المديرون والمعلمون، تُعزى إلى متغير موقع المدرسة، وهذه الفروق هي لصالح المخيم على المدينة.

8. النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة:

ونصت الفرضية الثامنة على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha = 0.05$) في مجالات المشكلات التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية في محافظات شمال فلسطين كما يراها المديرون والمعلمون، تُعزى إلى متغير دوام المدرسة.

ولفحص الفرضية استخدمت الباحثة اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين Independent t-test ونتائج الجدول (31) تبين ذلك.

الجدول (31) نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين؛ لفحص دلالة الفروق في مجالات المشكلات، تبعا لمتغير دوام المدرسة

المشكلات	فترة صباحية (ن = 196)		فترة مسائية (ن = 25)		قيمة t	مستوى الدلالة *
	وسط حسابي	انحراف معياري	وسط حسابي	انحراف معياري		
المنهاج	3.28	0.51	3.34	0.46	0.638	0.524
المعلمين	2.53	0.79	2.55	0.83	0.151	0.880
الطلبة	3.51	0.84	2.58	0.84	5.174	*0.0001
المجتمع المحلي	3.49	0.82	2.93	0.77	3.250	*0.001
البناء	2.71	0.80	3.02	0.68	1.833	0.068
الأجهزة	3.02	0.91	3.18	0.66	0.825	0.410
التطبيق	2.68	0.79	2.43	0.59	1.497	0.136
الدرجة الكلية	**3.01**	**0.57**	**2.88**	**0.60**	**1.135**	**0.257**

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05)، ودرجات حرية (219)، قيمة (ت) الجدولية (1.96)

يتضح من نتائج الجدول (31) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين مدارس الفترة الصباحية ومدارس الفترة المسائية في المشكلات المتعلقة بالمنهاج، والمعلمين، والبناء والتجهيزات المدرسية، والأجهزة التعليمية والوسائل، والتطبيق التكنولوجي المدرسي، والدرجة الكلية بينما وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين مدارس الفترة الصباحية ومدارس الفترة المسائية في المشكلات المتعلقة بالطلبة، والمجتمع المحلي، وهذه الفروق هي لصالح مدارس الفترة الصباحية على مدارس الفترة المسائية.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن هذا الفصل مناقشة للنتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة بعد إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة للإجابة عن أسئلتها، كما يتضمن بعض التوصيات التي أوصت بها الباحثة بناء على نتائج هذه الدراسة، وفيما يلي عرض لمناقشة النتائج تبعاً لترتيب أسئلة الدراسة الفرعية، وإجابة عن السؤال الرئيس وهو: ما درجة المشكلات التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية في محافظات شمال فلسطين من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة:

أ. مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي نصه:

ما درجة المشكلات المتعلقة بشؤون المنهاج، التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية في محافظات شمال فلسطين كما يراها المديرون والمعلمون؟

وبعد إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة أوضحت نتائج الدراسة أن متوسط الدرجة الكلية لمجال المشكلات المتعلقة بالمنهاج والتي يواجهها المديرون كما يرونها أنفسهم، وكما يراها المعلمون قد بلغ (3.28) أي بنسبة مئوية بلغت (65.6%)، وهي تعبر عن مشكلات بدرجة متوسطة، وقد بلغت نسبة درجة مشكلة شكوى الأهالي لعدم قدرتهم على التعامل في تدريس أبنائهم المناهج الجديدة (84.8) أي عالية جداً، وتعزو الباحثة ذلك إلى الفجوة الواسعة بين ثقافة الأهالي ومعرفتهم وبين ما صممت عليه المناهج لمواكبة التغيرات في التقدم العلمي والتكنولوجي، وتشير الباحثة إلى أن منهاج التكنولوجيا والحاسوب لم يكن من المقررات السابقة للمناهج الفلسطينية الجديدة، وهذه تشكل صعوبة على الأهالي، وكذلك منهاج اللغة الإنجليزية حيث يبدأ مع الطالب في صفه الأول ضمن المناهج الجديدة.

وجاء في المرتبة الثانية في هذا المجال نقص مراعاة المنهاج لقدرات التلاميذ في بعض المراحل التعليمية، حيث بلغت الأهمية النسبية لهذه المشكلة (71.8%) وهي تعبر عن مشكلة بدرجة عالية، وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة اسماعيل (1999)، في عدم ملاءمة المنهاج لواقع المجتمع، وأبو لغد (1996)، في نقص مراعاة المنهاج لقدرات التلاميذ، وتعزو الباحثة أن نقص مراعاة المنهاج لقدرات التلاميذ في بعض المراحل التعليمية كانت مشكلة بدرجة عالية تواجه المديرين، لأن ذلك يتطلب منهم مواجهة لهذه المشكلة بالتخطيط لإثراء المنهاج وتحسينه بحيث يتلاءم مع قدرات التلاميذ ومراعياً للفروق الفردية بينهم، وقد لا يجد المدير الوقت الكافي وذلك لقيامه بأعماله الإدارية الروتينية، ويتفق ذلك ودراسة تيم (1984) الواردة في ابو عودة، (1998)، إذ أن مدير المدرسة يقضي جزءاً كبيراً من وقته في إنجاز المعاملات الإدارية الروتينية، و قاسم (1976) إذ أن نسبة الممارسات الإدارية والكتابية والروتينية هي أعلى نسبة في المجالات الأخرى.

وجاء في المرتبة الثالثة الندرة في قيام المعلمين بالبحوث التربوية لدعم المنهاج، وقد بلغت درجة الأهمية النسبية (70.4%) أي بدرجة عالية، وتعزو الباحثة السبب في ندرة قيام المعلمين بالبحوث التربوية لدعم المنهاج هو غياب نظام التعزيز والحوافز المادية والمعنوية في مجتمع الدراسة، وكذلك إلى نصاب المعلم من الحصص حيث يكون المعلم المرحلة الأساسية الدنيا هو (28) حصة أسبوعياً، والعليا (26) حصة أسبوعياً، بالإضافة إلى الأعمال الكتابية الأخرى من تخطيط وتقييم لأعداد كبيرة من أعمال الطلاب.

أما في المرتبة الرابعة فقد كانت مشكلة ضعف استخدام التكنولوجيا الحديثة مثل الكمبيوتر في شرح المقررات الدراسة، وقد بلغت الأهمية النسبية (67.4%) أي بدرجة متوسطة، وقد اتفقت مع دراسة أبو عودة (2004)، والسبب أحياناً إلى عدم قناعة بعض المعلمين باستخدامها، وسيطرة النمطية في التدريس أو إلى عدم القدرة على استخدامها كما جاء في ديراني (1987)، ويعود أيضاً السبب إلى نقص الأجهزة الحديثة كما في دراسة (Abdeen, 1997).

وقد جاء في المرتبة الخامسة نقص توفر أدلة الأنشطة اللازمة لإثراء بعض مواضيع المنهاج، وقد بلغت الأهمية النسبية لدرجة هذه المشكلة في هذا المجال (66.6%) أي بدرجة متوسطة، وقد اتفقت ودراسة أبو عودة (2004)، إذ أن قلة توفر دليل المادة الدراسية للمعلم قد بلغت (61.59%) أي بدرجة متوسطة، علماً بأن هناك أنواع عديدة من الأنشطة أو الخبرات التعليمية التي ينبغي على المعلم أن يستعين بأدلتها عند التخطيط للتدريس الجيد والفعال، وأهم أنواع هذه الأدلة دليل الأنشطة أو الخبرات التعليمية الأولية (Statter Activities of Experiences) لإثارة اهتمامات التلاميذ، وتتضمن توجيه أسئلة، وفتح باب المناقشة، والتخطيط للتعلم التعاوني، وهناك دليل الأنشطة أو الخبرات التعليمية التطويرية (Developmental Activites of Experiences) ويتضمن هذا الدليل تحقيق أهداف الوحدة الدراسة في المعرفة والمهارات والاتجاهات والقيم، وعدم توفر الأدلة في ظل المناهج الفلسطينية الجديدة وفلسفتها مشكلة تواجه المعلم المبتدئ، والمعلم الذي يدرس في غير تخصصه (القطامي، والقطامي، 1998).

وقد كشفت نتائج هذه الدراسة إن تكليف معلمين تدريس مواد في غير تخصصهم مشكلة تواجه المديرين بدرجة عالية، ولعل على المدير أن يواجه هذه المشكلة بعدد من الأبدال كورشات العمل، أو التخطيط لزيارة الأقران للإفادة من خبرات بعضهم البعض، وهذا يتطلب من مدير المدرسة وقتاً وجهداً قد لا يجدهما لقيامه بأعماله الإدارية كما جاء في دراسة دروزه (1999) الوردة في أبو عودة (2004)، إذ أن أعلى الممارسات لدور مديري المدارس في المجال الإداري وبنسبة عالية تقدر بـ (92%)، ودراسة قاسم (1976) الواردة في يونس (1976)، إذ أن نسبة الممارسات الإدارية والكتابية لمدير المدرسة أعلى منها في المجالات الأخرى، والعزيزي (1976) الواردة في يونس (1996) حيث أكد المشرفون التربويون أن اهتمام مديري المدارس بالأعمال الكتابية على حساب الممارسات التطويرية وتوجيه الطلاب وإرشادهم، وكذلك على حساب علاقة المدرسة بالمجتمع.

وجاء في المرتبة السادسة في هذا المجال مشكلة قلة توفر تقنيات التعليم والتعلم اللازمة لشرح الدرس، وتعزو الباحثة ذلك إلى قلة المخصصات المالية التي ترصدها وكالة الغوث، وكذلك إلى عدم مساهمة المجتمع المحلي بتوفير التقنيات والوسائط التعليمية اللازمة لشرح الدروس والتي

تعود بالنفع على الطالب، وقد بينت دراسة (Abdeen, 1997) أن المديرين والمعلمين قد ذكروا أن فقر الامكانات المالية الممنوحة للمدرسة، وكذلك نقص التسهيلات والتجهيزات كلها عقبات تحد من فاعلية مدير المدرسة، ولعل من الآثار السلبية المترتبة على قلة توفر تقنيات التعليم والتعلم اللازمة لشرح الدروس انخفاض مستوى التحصيل العلمي والأكاديمي للطالب وهي من أهم المشكلات التي يواجهها مديري المدارس، ويتفق في ذلك اللواتي (1992)، وخليل وغزال (1989)، وديراني (1887)، وحسين (1984).

وجاءت مشكلة تدني توظيف خبرات المعلمين في تحليل المنهاج من أجل إثرائه وتحسينه، ولعل من الضروري أن يقوم المعلم بتحليل المنهاج من أجل إثرائه وتحسينه وتلافي نواحي القصور فيه، علماً بأن هذه الدراسة كشفت عن نقص مراعاة المنهاج لقدرات التلاميذ في بعض المراحل التعليمية، واتفقت في ذلك دراسة أبو لغد (1996)، ودراسة اسماعيل (1999)، وتعزو الباحثة تدني توظيف خبرات المعلمين في تحليل المنهاج من أجل إثرائه وتحسينه إلى عدم تلقي المعلمين التدريب الكافي في هذا المجال، ولا بد من تدريب المعلمين على تحليل المنهاج خلال الدورات التدريبية أو ورشات العمل حتى لا يحرم الطالب من فرص الاستزادة والإفادة من المعارف والمهارات وبالتالي على ارتفاع تحصيله العلمي والأكاديمي.

ب. مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي نصه:

ما درجة المشكلات المتعلقة بالمعلمين (الهيئة التدريسية)، التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية في محافظات شمال فلسطين كما يراها المديرون والمعلمون؟

بعد إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة أوضحت نتائج الدراسة أن متوسط الدرجة الكلية لمجال المشكلات المتعلقة بالمعلمين، والتي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية كما يرونها أنفسهم وكما يراها المعلمون الواقعون تحت إدارتهم قد بلغ (2.53) وبنسبة (50.6%)، أي نسبة منخفضة، وقد كانت المشكلة في المرتبة الأولى تكليف المعلمين تدريس مواد في غير تخصصهم وقد بلغت الأهمية النسبية (63.0%) أي بدرجة متوسطة، ومن المعروف أن تكليف المعلم بتدريس مادة في غير تخصصه تخلق لديه حالة من الاغتراب النفسي، وتجعله يبدو قلقاً مضطرباً لا سيما في المراحل التعليمية العليا، وهذا يؤثر بدوره في إنتاجية المعلم وقدرته على

التعامل مع المادة والطلبة وتحصيلهم، هذا بالإضافة إلى حاجة المعلم لا سيما المبتدئين منهم إلى المتابعة والإشراف والتوجيه بصورة دائمة.

ولعبء الدور الإداري لمدير المدرسة فإنه قد لا يستطيع توفير ما يلزم للمعلمين من متابعة وتوجيه وإشراف بصورة دائمة، وقد توصلت دروزه (1999) الواردة في أبو عودة (2004)، وتيم (1984) الواردة في أبو عودة (1998)، وقاسم (1986) الوارد في يونس (1996) أن مدير المدرسة يمارس دوره الإداري بدرجة أعلى من المجالات الأخرى، أما في المرتبة الثانية في هذا المجال فكانت انخفاض الروح المعنوية لدى المعلمين ويعرف (Mendal, 1987) الروح المعنوية بأنها حالة واتجاه عقلي ومشاعر نحو العمل، ويعرفها (Hoy, Miskel, 1998) بأنها البيئة المدرسية الصحية التي توفر مشاعر طيبة بين العاملين أنفسهم، إضافة إلى شعور الفرد أنه قد أنجز ما هو مطلوب منه وظيفياً (منشورات معهد التربية، 1998).

وبلغت الأهمية النسبية لهذه المشكلة في هذا المجال 62.6% أي بدرجة متوسطة، وقد اتفقت ونتائج دراسة أحمد (2000) والمدحجي (1991) في تدني الروح المعنوية لدى المعلمين، وتعزو الباحثة تدني الروح المعنوية لدى المعلمين إلى عدة أسباب أهمها: الندرة في تعزيز المعلم، ونقص الحوافز المادية والمعنوية والتي لها الأثر الأكبر في التأثير في المعلم وأدائه، وجاء في دراسة صباح (1998) أن قلة الحوافز المادية والمعنوية التي تساعد معلمي العلوم على النمو المهني، صعوبة تواجه معلمي العلوم وقد بلغت الأهمية النسبية 80.2% بدرجة كبيرة جداً، والسبب الثاني هو ضغط العمل وكثرة نصاب حصص المعلم، كما جاء في ديراني (1987)، في كثرة نصاب الحصص للمعلم مشكلة تواجه مدير المدرسة، ومما لا شك فيه أن النمط القيادي الذي يتبناه مدير المدرسة له أثر في رفع أو خفض الروح المعنوية لدى المعلمين، فالأوتوقراطي والترسلي لهما الأثر السلبي في الجو المدرسي بشكل عام، وعلى خفض الروح المعنوية لدى المعلمين بشكل خاص، أما النمط الأوتوقراطي فهو يخلق مناخاً مدرسياً إيجابياً تسوده العلاقات الطيبة والإيجابية والفاعلية في العمل والتوازن في أهداف المدرسة وأهداف العاملين فيها مما يؤثر في سلوكهم ويزيد من عطائهم.

وقد جاء في دراسة (Lightner, 1999) أن مديري المدارس العليا العامة في ويسكونس يعتقدون أن صنع القرار التشاركي يشجع على وجود علاقات أفضل بين المديرين والمعلمين، ويحس الروح المعنوية لدى المعلمين مما يفيد في إيجاد التغيير المدرسي المطلوب.

ج. النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي نصه:

ما درجة المشكلات المتعلقة بالطلبة، التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية في محافظات شمال فلسطين كما يراها المديرون والمعلمون؟

وبعد إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة أظهرت نتائج الدراسة أن متوسط الدرجة الكلية لهذا المجال كما قدرها المديرون والمعلمون الواقعون تحت إدارتهم قد بلغ 3.40 وبنسبة مئوية 68.0 أي بدرجة متوسطة.

وقد كانت المشكلة اكتظاظ الطلبة في الصف الواحد في المرتبة الأولى، حيث بلغت أهميتها النسبية 81.4% أي بدرجة عالية جداً، وقد اتفقت ودراسة خاطر (1999) في أن أعلى مشكلات المعلم المبتدئ ارتفاع الكثافة الطلابية في الصف الواحد، ودراسة الشخشير (1995) في ارتفاع عدد الطلبة في الصف الواحد، ودراسة المدحجي (1991) في ازدحام الطلبة في الصفوف، ودراسة المنيع (1988) في كثرة عدد الطلاب في الصف الواحد.

وتعزو الباحثة السبب في هذا الاكتظاظ إلى عدة أسباب أهمها: الاقبال على مدارس وكالة الغوث الدولية بسبب الأوضاع الاقتصادية والمعيشية المتدنية للأهالي، علماً بأن الطالب في مدار س وكالة الغوث الدولية يدفع رسوماً رمزية جداً في بداية العام الدراسي، ومن الأسباب أيضاً الترفيع التلقائي للطلبة، وكذلك انتقال عدد من طلاب المدارس الحكومية بسبب اضراب المعلمين المتكرر في السنة الدراسية 2006–2007، وكذلك من المدارس الخاصة بسبب تدهور الأحوال الاقتصادية للأهالي، وكذلك نقص الغرف الدراسية في المباني المدرسية.

ويعتبر اكتظاظ الطلبة في الصف الواحد عائقاً أمام المعلم والمدير معاً، فقد لا يتمكن المعلم من مراعاة الفروق الفردية لدى تلاميذه وبالتالي فإن في ذلك حرماناً للطالب من أن يتعلم بطريقة تلائم تفرده، وقد جاء في دراسة صالح (1999) أن اكتظاظ الطلبة في الصفوف في مجال

الصعوبات المتعلقة بتنفيذ الأنشطة العملية التي يحتويها منهاج العلوم صعوبة تعليمية أمام المعلم في تدريس العلوم.

ومما لا شك فيه أن اكتظاظ الطلبة في الصفوف يحرم الطالب من القيام بالأنشطة العملية المختلفة والتي تتطلبها المناهج، وكذلك تحرمه من التعلم بنمط التعلم الذي يلائمه، فقد يلجأ المعلم إلى الشرح بالطرق التقليدية، وهذا ما توصلت إليه دراسة كندل (Kendal, 1980) نقلاً عن صباح (1998)، حيث بينت الدراسة أن أعداد الطلبة في الصفوف يؤدي بالمعلم إلى اتباع طريقة الشرح التقليدية لأن ذلك يؤدي إلى ضبط الطلبة الصغار ويسهل التعامل معهم وهم جالسون.

ونحن حين نتفق على حرمان الطالب من التعلم حسب استراتيجية التعلم التي تلائمه، ولجوء المعلم إلى الطرق التقليدية في الشرح فنحن نكون قد اتفقنا على تأثير ذلك في مستوى تحصيل الطالب وتدنيه.

أما في المرتبة الثانية في هذا المجال فكانت مشكلة ضعف التحصيل الدراسي للطلبة بشكل عام، وقد قدرها المديرون والمعلمون بنسبة مئوية بلغت 78.4% أي بدرجة عالية، واتفقت في ذلك ودراسة اللواتي (1992)، في انخفاض المستوى الأكاديمي لدى بعض الطالبات، ودراسة ديراني (1987) في ضعف التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة، وحسين (1984).

وتعزو الباحثة ضعف الطلبة إلى عدة أسباب أولها: مدى توفر المعلم الكفء والمؤهل، وقد أثبتت هذه الدراسة أن تكليف معلمين تدريس مواد في غير تخصصهم مشكلة تواجه المديرين بدرجة عالية لما لها من أثر سلبي في العملية التعليمية بمجملها، وثانيها توفر الشروط المطلوبة في البناء المدرسي ومرافقه التربوية، وقد أثبتت هذه الدراسة نقص الغرف والقاعات المتخصصة لممارسة النشاطات المختلفة، وقلة توفر شروط البيئة الصفية كالتهوية والإنارة والإضاءة مشكلة تواجه المديرين لما لها من الأثر السلبي في مجال المشكلات المتعلقة بالبناء المدرسي وتجهيزاته، وثالث هذه الأسباب هو مدى ملاءمة المنهاج المدرسي لمستوى الطلبة وقدرته على تلبية احتياجاتهم وميولهم، ورابعها مدى تهيئة الفرصة للطلبة لمزاولة الأنشطة

المختلفة ومدى توفر الجو التعليمي المناسب، ولعل نقص الساحات والغرف المتخصصة واكتظاظ الطلبة في الصف الواحد تؤثر في تحصيل الطالب العلمي والأكاديمي، وخامسها عدم متابعة أولياء الأمور لتحصيل أبنائهم الدراسي كما جاء في المدحجي (1991) والمنيع (1988) وقاسم (1976) الواردة في يونس (1996).

وتشير الباحثة إلى أن هذا الضعف في تحصيل الطلبة يستوجب خطة علاجية يشترك فيها مدير المدرسة والمشرف التربوي والمعلم، لأن المدرسة تهدف إلى إعداد الطالب وهو محور العملية التعليمية والتربوية وصقل شخصيته، وإعداده الإعداد السليم في جميع جوانب شخصيته ليكون فاعلاً في مجتمعه.

وجاء في المرتبة الثالثة في هذا المجال عدم التزام بعض الطلبة بتنفيذ الواجبات البيتية، وقد بلغت الأهمية النسبية 76.0% أي بدرجة عالية، وتعزو الباحثة عدم التزام بعض الطلبة بتنفيذ الواجبات البيتية إلى عدم قدرة بعض الأهالي لتدريس أبنائهم المناهج الجديدة، وقد أظهرت هذه الدراسة أن هذه مشكلة بدرجة عالية جداً، وكانت أهميتها النسبية 84.4%، وقد اتفقت ودراسة أبوعودة (2004) و أبو لغد (1996)، ومن الأسباب أيضاً ضعف التواصل بين المجتمع والمدرسة لتتمكن المدرسة من تحقيق رسالتها، وهذا ما كشفت عنه دراسة صالح (1976) نقلا عن يونس (1996) حيث اتفق المديرون والمعلمون على أن ممارسات مدير المدرسة الابتدائية في مجال علاقة المدرسة بالمجتمع تشكل أقل نسبة مقارنة مع غيرها من جميع مجالات العمل التي اشتملت عليها الدراسة، وقاسم (1976) الواردة في يونس (1996) حيث رأى المديرون أن درجة تحقيق ممارساتهم في معظم مجالات الدراسة جيدة، والمعلمون رأوها متوسطة إلا في مجال علاقة المدرسة بالمجتمع فقد كانت متدنية، ولا شك أن لذلك أثراً في تدني مستوى الطالب وتحصيله.

وقد تكون لظهور هذه المشكلة أسباب منها أن هذه الواجبات تعطى بشكل عشوائي وغير مدروس والأهداف التي يراد تحقيقها، كما أن عدم متابعة المعلم وتقويمه لهذه الواجبات يقلل من اهتمام الطلبة بها، وإذا عني المعلم أن تكون الواجبات المنزلية ذات معنى تطبيقي، وقيمة عملية،

وأن تراعي مستويات الطلبة المختلفة، فإن ذلك يساعد على جعل هذه الواجبات محببة (عاقل، 1998).

أما في المرتبة الرابعة فكانت كثرة غياب الطلبة دون مبرر، وقد كانت أهميتها النسبية 71.2% أي بدرجة عالية، ولا بد من الإشارة إلى أن هناك عاملين أساسيين يرتبطان بغياب الطالب، أما العامل الأول فيتمثل في العوامل الاجتماعية والثقافية والتي تتمثل في عدم ارتباط المنهاج بحاجات المجتمع، وعدم تلبيته لميول الطلاب وهواياتهم وقدراتهم، وهذا يقلل من الرغبة عند الطلاب في الانتظام في المدرسة والإقبال عليها، وكذلك انخفاض مستوى الأسرة الصحي والاجتماعي أو الثقافي أو المادي، ومن العوامل أيضاً ضعف الصلة بين المدرسة والمجتمع مما يفقد المدرسة تعاون الأهل في حل مشكلة غياب الطلبة، أما العامل الثاني فيعود إلى العوامل المدرسية والتي تتمثل في عدم مراقبة غياب الطلاب وحضورهم ومتابعة ذلك، ولعل النمط القيادي الترسلي سبب في زيادة الإهمال والتسيب والتغيب، ومن الأسباب أيضاً عدم توفر المناخ التعليمي المناسب، وعدم وجود المرافق المناسبة والقاعات المتخصصة لممارسة الأنشطة المختلفة والتي تساهم في زيادة الالتزام بالدوام في المدرسة والاقبال عليها.

أما في المرتبة الخامسة فكانت وجود طلبة يحتاجون لرعاية خاصة في الصف، وقد بلغت أهميتها النسبية في هذا المجال 68.4% أي بدرجة متوسطة، وتعزو الباحثة هذه المشكلة إلى أن المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية لا تمنع من استقبال الطلبة ذوي الحاجات الخاصة بموجب قوانين الوكالة، ومما لا شك فيه أن اكتظاظ الطلبة وازدحامها في الصفوف تشكل عائقاً أمام الاهتمام بمن يحتاجون لرعاية خاصة.

وجاء في المرتبة السادسة انتشار بعض العادات الاجتماعية السيئة بين الطلبة، وكانت أهميتها النسبية 68.2% أي بدرجة متوسطة.

وفي المرتبة السابعة كان تدني مستوى النظافة لدى بعض الطلبة حيث كانت النسبة 64.4% بدرجة عالية، وتعزو الباحثة ذلك إلى تنشئة الأطفال الاجتماعية، وكذلك إلى قلة التواصل بين المدرسة والمجتمع بحيث يتعاون الاثنان للتخلص من هذه المشكلة، وقد أشار المدحجي (1991)

إلى عدم اهتمام أولياء الأمور بالمدرسة، وديراني (1987) في قلة متابعة أولياء الأمور لأبنائهم، ومما لا شك فيه أن انشغال مديري المدرس بالأعمال الإدارية الروتينية تقلل من تخطيطهم وتنفيذهم لبرامج تحد من هاتين المشكلتين، وتتفق هذه النتيجة ودراسة العزيزي (1976) الواردة في يونس (1996)، حيث أكد المشرفون التربويون اهتمام المديرين بالأعمال الكتابية على حساب الممارسات التطويرية، وتوجيه الطلاب وإرشادهم، وكذلك على حساب علاقة المدرسة بالمجتمع.

د. النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع والذي نصه:

ما درجة المشكلات المتعلقة بالمجتمع المحلي، التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية في محافظات شمال فلسطين كما يراها المديرون والمعلمون؟

وبعد إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة بينت النتائج أن متوسط الدرجة الكلية لهذا المجال كما رآها المديرون والمعلمون الواقعون تحت إدارتهم قد بلغ 3.43، والأهمية النسبية 68.6% أي بدرجة متوسطة.

وقد كانت مشكلة نقص تعاون بعض الأهالي مع المدرسة لتصحيح سلوك أبنائهم الخاطئ في المرتبة الأولى، وقد بلغت الأهمية النسبية لها 77.2% أي بدرجة عالية، واتفقت هذه النتيجة ودراسة اللواتي (1992) في ضعف تعاون الأمهات مع إدارة المدرسة.

وجاء في المرتبة الثانية ضعف قناعة أولياء الأمور بالمخالفات التي يرتكبها أبناؤهم أثناء الدوام المدرسي، وكانت أهميتها النسبية 76.2% أي بدرجة عالية، وفي المرتبة الثالثة قلة اهتمام أولياء الأمور بالاستفسار عن أبنائهم وكانت أهميتها النسبية 74.6% أي بدرجة عالية، وتتفق هذه النتجية ودراسة ديراني (1987) في قلة زيارة أولياء الأمور للمدرسة للاستفسار عن أبنائهم، وقلة متابعة أولياء الأمور لأبنائهم، ودراسة المنيع (1988) في عدم متابعة أولياء الأمور لشؤون أبنائهم وتحصيلهم الدراسي، ودراسة باعباد (1994) حيث جاء أنه لا يتابع أولياء الأمور أبناءهم الطلبة في تحصيلهم العلمي والتربوي، والمدحجي (1991) في عدم اهتمام أولياء الأمور

بالمدرسة، وعدم متابعة تحصيل أبنائهم الدراسي، وديراني (1987) في عدم قناعة أولياء الأمور بأهمية مجالس الآباء.

وجاء في المرتبة الخامسة في هذا المجال قلة تقديم المجتمع المحلي للدعم المالي للمدارس لتزويدها بالأجهزة والوسائل التعليمية اللازمة، وتتفق هذه النتيجة ودراسة المدحجي (1991) في عدم اهتمام أولياء الأمور بالمدرسة، وقد بلغت الأهمية النسبية لهذه المشكلة في هذا المجال 70.4% أي بدرجة عالية.

أما في المرتبة السادسة فكانت لقلة تجاوب الكثير من أولياء الأمور لحضور النشاطات والحفلات المدرسية، وقد بلغت أهميتها النسبية 70.2%، أي بدرجة عالية.

وفي المرتبة السابعة جاءت مشكلة قلة اهتمام أولياء الأمور برسالة المدرسة وقد بلغت الأهمية النسبية لها 69.8% أي بدرجة تقدير متوسطة، وتتفق هذه النتيجة ودراسة المدحجي (1991) في عدم اهتمام أولياء الأمور بالمدرسة.

أما في المرتبة الثامنة فجاءت مشكلة قلة الدعم المعنوي الذي يتلقاه مدير المدرسة من أولياء الأمور، وقد بلغت أهميتها النسبية 68.4% أي بدرجة متوسطة، وتتفق هذه النتيجة ودراسة المدحجي (1991) في عدم اهتمام أولياء الأمور بالمدرسة، وكانت مشكلة الأنشطة المدرسية المجتمعية التي تخدم المجتمع كأسبوع النظافة مثلاً غير كافية لتوثيق العلاقة بينهما.

في المرتبة التاسعة، وقد كانت أهميتها النسبية في هذا المجال 65.6% أي بدرجة متوسطة، وفي المرتبة العاشرة كانت مشكلة قلة احترام المدرسين من قبل بعض أولياء أمور الطلبة، وكانت الأهمية النسبية لها 64.2% أي بدرجة متوسطة، وفي المرتبة الحادية عشرة مشكلة قيام بعض أولياء الأمور بممارسة الضغوط الاجتماعية على مدير المدرسة، وبلغت أهميتها النسبية 63.0% أي بدرجة تقدير متوسطة، وفي المرتبة الثانية عشرة في هذا المجال جاءت مشكلة ضعف مشاركة مؤسسات المجتمع المحلي بنشاطات المدرسة، وبلغت أهميتها النسبية 60.8% أي بدرجة تقدير متوسطة.

وتعزو الباحثة وصول الدراسة إلى هذه النتائج لسببين، أما الأول فيتمثل في جهل أولياء الأمور بأهمية رسالة المدرسة ودورها، أما الثاني فيعود إلى تقصير المدرسة وعدم تفعيلها للأنشطة المختلفة والتي من شأنها أن توثق الصلة بين المدرسة والمجتمع المحلي، وتبصير المجتمع المحلي بدور المدرسة وأهميته، فعلاقة المدرسة بالمجتمع المحلي ضعيفة وهذا يولد قلة اهتمام أولياء أمور الطلبة بأبنائهم، ودعمهم للمدرسة سواء من الناحية المادية أم المعنوية، وتشير الباحثة إلى ما توصلت إليه دراسة تيم (1984) الواردة في أبو عودة (1998) بأن علاقة مدير المدرسة بالمجتمع ضعيفة ولا تتم إلا بصورة روتينية شكلية عند ظهور مشكلة، ودراسة قاسم (1976) الواردة في يونس (1996) حيث رأى المديرون أن درجة تحقيق ممارساتهم في جميع المجالات كانت جيدة، ورآها المعلمون أنها متوسطة، أما في مجال علاقة المدرسة بالمجتمع فقد حكم المديرون والمعلمون الواقعون تحت إدارتهم بأنها متدنية.

ودراسة صالح (1976) نقلا عن يونس (1996) حيث اتفق المديرون والمعلمون تحت إدارتهم بأن ممارسات دور مدير المدرسة الابتدائية في مجال علاقة المدرسة بالمجتمع تشكل أقل نسبة مقارنة مع غيرها من جميع المجالات التي اشتملت عليها الدراسة.

ومما لا شك فيه أن عبء الأعمال الإدارية الروتينية تشكل عائقاً أمام مدير المدرسة لتفعيل البرامج المختلفة لدعم الصلة بين المدرسة والمجتمع، ولكن لجوء مدير المدرسة إلى التخطيط الفعال والتشاركي مع المعلمين وأولياء أمور الطلبة يساهم في حل هذه المشكلات، وتوثيق العلاقة بين المدرسة والمجتمع ليعود بالنفع على العملية التعليمية والتربوية.

هـ. النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس والذي نصه:

ما درجة المشكلات المتعلقة بالبناء المدرسي والتجهيزات المدرسية، التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية في محافظات شمال فلسطين كما يراها المديرون والمعلمون؟

وبعد التحليلات الإحصائية المناسبة بينت النتائج أن متوسط الدرجة الكلية لهذا المجال قد بلغ 2.75، وبلغت النسبة 55.5% أي بدرجة تقدير ضعيفة.

وجاء في المرتبة الأولى في هذا المجال مشكلة نقص الملاعب الرياضية والساحات، وتتفق هذه النتيجة ودراسة (Der, 1996) في أن نقص التسهيلات الفيزيقية، والتجهيزات المدرسية، ونقص الملاعب أهم المشكلات التي يواجهها مدير المدرسة في كينيلت، ودراسة اسماعيل (1999) في عدم وجود ساحات للطلبة لقضاء وقت الاستراحة وهذا يحرم الطالب من ممارسة الأنشطة المختلفة والتي تنمي قدراته ومواهبه من جهة، وتعزز علاقته بالمدرسة من جهة أخرى.

أما في المرتبة الثانية فقد جاءت نقص الغرف والقاعات الخاصة بممارسة النشاطات المختلفة، وقد بلغت أهميتها النسبية 68.4% أي بدرجة تقدير متوسطة، وذلك في تقدير المديرين والمعلمين تحت إدارتهم، ومما لا شك فيه أن في ذلك حرماناً للطالب من تعلم المهارات والمعارف التي تقتضي وجود هذه الغرف والقاعات، وتعزو الباحثة ذلك إلى استبدال هذه الغرف والقاعات المتخصصة لتحويلها إلى غرف صفية –هذا في الأبنية الحديثة– وذلك للأعداد الكبيرة للطلاب في المدرسة.

وفي المرتبة الثالثة كانت مشكلة ضيق غرف التدريس مما يؤدي إلى ازدحام الطلبة فيها، وقد بلغت أهميتها النسبية 63.8% أي بدرجة تقدير متوسطة، واتفقت هذه النتيجة ودراسة اللواتي (1992) في ضيق الأبنية المدرسية وعدم كفايتها، وتعزو الباحثة ذلك أن بعض المدارس التابعة لوكالة الغوث هي مدارس قديمة ومنها ما هو بيت مستأجر، وهذا من شأنه أن يساعد في ازدحام الطلبة في الصف، فأعدادهم كبيرة والبناء القديم أو المستأجر لا يستوعب هذا العدد من الطلبة، فمتوسط عدد الطلبة في مدارس الوكالة في الصف الواحد 45 طالباً، ووصل في بعض المدارس إلى 49 طالباً، وهذا الأمر يوجد العديد من المشكلات لمدير المدرسة، وللمعلم، والنتيجة هي حرمان الطالب من التعلم باستراتيجية التعلم الذي يتنباها، وهذا يؤثر في تحصيله العلمي والتربوي.

وجاء في المرتبة الرابعة قلة توفر شروط البيئة الصفية مثل التدفئة، والتهوية، والإنارة، وقد بلغت الأهمية النسبية لهذه المشكلة 62.6% وتتفق هذه النتيجة ودراسة (Der, 1996) في أن نقص التسهيلات الفيزيقية، والتجهيزات المدرسية، ونقص الملاعب أهم المشكلات التي يواجهها

مدير المدرسة في كينيلت، وتعزو الباحثة السبب في ذلك إلى نقص الميزانية التي ترصدها وكالة الغوث للمدارس لتوفير هذه الشروط لمدارسها، والتي من شأنها تحسين أوضاع المدارس، وتحسين الجو التعليمي للطالب وبالتالي تحسين مستواه وتحصيله العلمي والتربوي.

وجاء في المرتبة الخامسة في هذا المجال نقص المرافق الصحية في المدرسة، حيث بلغت أهميتها النسبية 61.0% أي بدرجة تقدير متوسطة، وتتفق هذه النتيجة ودراسة ديراني (1987) في عدم توفر المرافق الصحية المناسبة لعدد الطلاب، وتعزو الباحثة ذلك إلى تصميم الأبنية المدرسية القديمة والأبنية المدرسية المستأجرة، إذ أنها لم تصمم لاستيعاب هذا الكم الهائل من أعداد الطلبة.

و. النتائج المتعلقة بالسؤال السادس والذي نصه:

ما درجة المشكلات المتعلقة بالأجهزة التعليمية والوسائل، التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية في محافظات شمال فلسطين كما يراها المديرون والمعلمون؟

وبعد إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة كان متوسط الدرجة الكلية لمجال المشكلات المتعلقة بالأجهزة التعليمية والوسائل 3.04 وبلغت الأهمية النسبية لهذا المجال 60.8% أي بدرجة تقدير متوسطة كما قدرها المديرون والمعلمون والواقعون تحت إدارتهم.

وجاء في المرتبة الأولى في هذا المجال نقص مكان مخصص لحفظ الوسائل التعليمية/ التعلمية في المدرسة، وقد بلغت الأهمية النسبية لهذه المشكلة 70.0% أي بدرجة عالية، ومما لا شك فيه أن نقص الأماكن المخصصة لحفظ الوسائل أمر يساهم في تلف هذه الوسائل، وتعزو الباحثة هذا النقص إلى تصميم الأبنية المدرسية، فمنها ما هو قديم، ومنها ما هو بيت مستأجر، أما في المدارس ذات البناء الحديث فإن أعداد الطلبة تحول دون وجود مكان مخصص لحفظ الوسائل التعليمية/ التعلمية إذ يتم تحويلها إلى غرف دراسية.

أما في المرتبة الثانية فجاءت مشكلة قلة وجود مراكز مصادر التعلم قريباً من المدرسة، وقد بلغت أهميتها النسبية 68.9% أي بدرجة تقدير متوسطة، ومن المعروف أن الوسيلة التعليمية قد أصبحت جزءاً لا يتجزأ من حصة الدرس، وليست مصاحبة له، فإن خلت المدرسة من الوسائل

التعليمية / التعليمية فإن مركز مصادر التعلم يستطيع إمدادها، علماً بأنه لا يوجد إلا مركز مصادر – تعلم واحد لجميع المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية، ولكن بعده عن المدرسة في بعض المناطق يشكل عائقاً، وهذا الأمر في نهايته يعود سلباً على الطالب ومستواه العلمي والأكاديمي.

وجاء في المرتبة الثالثة في هذا المجال مشكلة أجهزة الحاسوب غير كافية، وتتفق هذه النتيجة ودراسة غنيمات (1990) في عدم توفير أجهزة الحاسوب بشكل كاف، وتعزو الباحثة ذلك إلى أعداد الطلبة الكبيرة في الصف الواحد.

وجاء في المرتبة الرابعة نقص الوسائل التعليمية لجميع طلبة المدرسة، وقد بلغت الأهمية النسبية لهذه المشكلة في هذا المجال 62.6% أي بدرجة متوسطة، وقد اتفقت هذه النتيجة ودراسة اللواتي (1992) في قلة توفر واستعمال الوسائل التعليمية من قبل المعلمات، ودراسة المدحجي (1991) في قلة الوسائل التعليمية والأجهزة، ودراسة المنيع (1988) في قلة التجهيزات والوسائل التعليمية، ودراسة ديراني (1987) في نقص الأدوات والأجهزة والوسائل التعليمية، وحسين (1984) في قلة توفر واستعمال الوسائل التعليمية من قبل المعلمات، وتعزو الباحثة هذا النقص إلى قلة إمدادات الوكالة للوسائل التعليمية للمدارس التابعة لها، وضعف مشاركة المعلمين وإسهامهم في إعداد الوسائل التعليمية– التعلمية، وقد يعود السبب في ذلك إلى نقص مهاراتهم على إعداد الوسائل التعليمية–التعلمية وصنعها، أو إلى عبء المعلم ونصابه من الحصص حيث جاء في ديراني (1987) أن نصاب المعلم من الحصص من أهم المشكلات التي تواجه مدير المدرسة.

أما في المرتبة الخامسة فكانت مشكلة نقص المهارة لدى بعض المعلمين في أعداد وسائل تعليمية/ تعلمية من البيئة المحلية، وقد بلغت أهميتها النسبية 60.0% أي بدرجة متوسطة، وتعزو الباحثة نقص المهارة لدى بعض المعلمين في إعداد وسائل تعليمية – تعلمية من البيئة المحلية إلى عدم تلقيهم التدريب اللازم على ذلك، ومما لا شك فيه أن مساهمة المعلم في إعداد

الوسيلة التعليمية– التعلمية اللازمة لشرح المقررات تساهم في حل مشكلة نقص الوسيلة التعليمية – التعليمية.

وكانت مشكلة نقص الأدوات والمواد المختبرية في المرتبة السادسة في هذا المجال، وقد بلغت أهميتها النسبية 68.6% أي بدرجة متوسطة، وجاءت هذه النتيجة مخالفة لدراسة الشخشير (1995) حيث أظهرت النتائج أن أقل المشكلات أهمية كانت عدم توفر المختبرات، والمواد المختبرية اللازمة.

ز. النتائج المتعلقة بالسؤال السابع والذي نصه:

ما درجة المشكلات المتعلقة بالتطبيق التكنولوجي المدرسي، التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية في محافظات شمال فلسطين كما يراها المديرون والمعلمون؟

وبعد إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة تبين أن متوسط الدرجة الكلية لهذا المجال قد بلغ 2.65، وبلغت الأهمية النسبية 53.0% أي بدرجة منخفضة، وجاءت في المرتبة الأولى قلة توظيف التكنولوجيا المتوفرة في العمل التربوي والتعليمي في المدرسة، وقد بلغت الأهمية النسبية 63.2% أي بدرجة متوسطة، وتعزو الباحثة ذلك إلى نقص المهارة والقدرة على توظيفها، والذي يعود إلى عدم تلقي المديرين التدريب اللازم على توظيف التكنولوجيا في العمل التعليمي والتربوي في المدرسة.

أما في المرتبة الثانية فكانت قلة توفر أجهزة كمبيوتر لدى المعلمين في المدرسة ليعالجوا بيانات الطلبة وأحوالهم، وقد بلغت أهميتها النسبية 61.4% أي بدرجة تقدير متوسطة، وتتفق هذه النتيجة ودراسة أبو عودة (2004) في قلة توفر أجهزة كمبيوتر لمعالجة أحوال الطلبة وبياناتهم، وكانت 1النسبة المئوية 81.9%، وتعزو الباحثة السبب في هذا النقص إلى قلة المخصصات المالية التي ترصدها الوكالة لمدارسها.

أما في المرتبة الرابعة فجاءت مشكلة أجهزة الحاسوب غير كافية لإعداد الطلبة، وقد بلغت الأهمية النسبية لها 60.2% أي بدرجة تقدير متوسطة، وتتفق هذه النتيجة ودراسة غنيمات (1990) في عدم توفر أجهزة الحاسوب بشكل كاف، وتعزو الباحثة ذلك إلى أعداد الطلبة

الكبيرة في المدارس التابعة لوكالة الغوث، وقلة المخصصات، المالية التي ترصدها الوكالة لمدارسها، علماً بأنه في بداية العام الدراسي 2006-2007 قد تم تبني استراتيجية جديدة لتلافي مشكلة نقص أجهزة الحاسوب، وذلك بتقسيم الصف إلى مجموعتين، أما المجموعة الأولى فتتعلم مادة الحاسوب، والمجموعة الثانية مادة التكنولوجيا ثم يتم التبادل في الحصة المقبلة، فتتعلم المجموعة الثانية مادة الحاسوب، والمجموعة الأولى مادة التكنولوجيا، وهذه الاستراتيجية ساهمت في حل مشكلة أعداد أجهزة الحاسوب وعدم كفايتها لأعداد الطلبة في الصف.

وجاءت مشكلة افتقار المدرسة للوسائط التكنولوجية لإدارتها تربوياً في المرتبة الخامسة، وقد بلغت الأهمية النسبية لهذه المشكلة في هذا المجال 60.0 أي بدرجة تقدير متوسطة، وتعزو الباحثة السبب في ذلك إلى قلة المخصصات المالية التي ترصدها وكالة الغوث الدولية للمدارس التابعة لها.

كان السؤال الرئيس للدراسة هو: ما درجة المشكلات التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية في محافظات شمال فلسطين كما يراها المديرون والمعلمون.

وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة، والمجال الكلي ويظهر الجدول (16) أن المتوسط الحسابي كان (3.00) والنسبة المئوية (60.0%) أي بدرجة تقدير متوسطة، ووفقاً للمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، تم ترتيب المجالات ترتيباً تنازلياً وفق المتوسط الحسابي لكل مجال وكانت النتائج كالآتي:

1. مشكلات تتعلق بالمجتمع المحلي.
2. مشكلات تتعلق بالطلبة.
3. مشكلات تتعلق بشؤون المنهاج.
4. مشكلات تتعلق بالأجهزة التعليمية والوسائل.
5. مشكلات تتعلق بالبناء والتجهيزات المدرسية.

6. مشكلات التطبيق التكنولوجي المدرسي.

7. مشكلات تتعلق بالمعلمين (الهيئة التدريسية).

ومن خلال جدول (16) تخلص الباحثة إلى أن مديري المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية، والمعلمين الواقعين تحت إدارتهم يقدرون أن المديرين يواجهون المشكلات المتعلقة بالمجتمع المحلي، بدرجة تقدير 68.6% متوسطة، تفوق المجالات الأخرى، إذ أنها تحتل المرتبة الأولى وهذا يدلل على ضعف التواصل بين المدرسة والمجتمع، وغياب وضوح الرؤية لكل من المدرسة والمجتمع في أهمية العلاقة والتواصل بينهما، فكل منهم دوره والذي يجب أن يؤديه ليعود بالنفع على العملية التعليمية، وأتت المشكلات المتعلقة بالطلبة في المرتبة الثانية في تقدير المديرين والمعلمين الواقعين تحت إدارتهم، وكانت بنسبة 68% وبدرجة تقدير متوسطة، وتعزو الباحثة حصول هذا المجال على المرتبة الثانية إلى الأعداد الهائلة في المدارس التابعة لوكالة الغوث، وما يترتب عليها من نقص في الوسائل والأجهزة التعليمية كالحاسوب مثلاً، وكذلك اللجوء إلى نظام دوام الفترتين وما يرفقه من مشكلات، وتحويل الغرف المتخصصة –إن وجدت– في البناء المدرسي إلى غرف دراسية لاستيعاب الكم الهائل من أعداد الطلبة، هذا بالإضافة إلى غياب التعاون بين المدرسة والمجتمع لتلافي المشكلات المتعلقة بالطلبة.

ولذلك توصي الباحثة بضرورة أولاً تفعيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع من خلال ما تقوم به المدرسة من أنشطة مختلفة لدعم الصلة بينها وبين المجتمع، وتبصير المجتمع بالدور العظيم الذي تؤديه من أجل إعداد الأبناء إعداداً سليماً، وكذلك بدور المجتمع العظيم الذي يدعم عمل المدرسة وجهدها لتقدم للمجتمع الأبناء بشخصيات متكاملة نفسياً، وجسمياً، وعقلياً،قادرين على التكيف والتفاعل مع المجتمع، أما ثانياً فضرورة توفير وكالة الغوث الدولية المخصصات المالية اللازمة، وتأمين الأبنية المدرسية المناسبة، وتدريب المديرين على مواجهة هذه المشكلات.

وجاءت في المرتبة الثالثة المشكلات المتعلقة بشؤون المنهاج، وقد قدر المديرون والمعلمون الواقعون تحت إدارتهم المشكلات المتعلقة بهذا المجال بنسبة مئوية 65.5% بدرجة متوسطة،

ولعل السبب الرئيس كما تراه الباحثة إلى أن هذه المناهج الفلسطينية الجديدة لم يرافقها الأدلة اللازمة لإثرائها ودعمها هذا من جهة، ومن جهة أخرى نقص الدورات التدريبية المتعلقة بالمنهاج، والتي ترعاها وكالة الغوث الدولية، ولذلك توصي الباحثة بضرورة عقد الدورات التدريبية لتدريب مديري المدارس حتى يتم مواجهة مثل هذه المشكلات والتي تتعلق بالمنهاج.

وفي المرتبة الرابعة كانت المشكلات المتعلقة بالأجهزة التعليمية والوسائل، وقدرها مديرو المدارس والمعلمون الواقعون تحت إدارتهم بدرجة تقدير متوسطة، وبلغت النسبة المئوية 60.8%، وتعتقد الباحثة بارتباط هذه المشكلات بالمشكلات المتعلقة بالطلبة، إذ أن إعداد الطلبة الكبيرة في الصفوف في ظل نقص المخصصات المالية التي ترصدها وكالة الغوث لمدارسها تشكل مشكلات يواجهها المديرون بدرجة مرتفعة، ولعل الباحثة توصي بضرورة دعم وكالة الغوث الدولية لمدارسها وتأمين الأجهزة التعليمية المناسبة والكافية، وكذلك بضرورة دعم المجتمع المحلي للمدارس بالأجهزة التعليمية المناسبة لسد النقص وتلافي هذه المشكلات المتعلقة بالوسائل التعليمية والأجهزة، وكذلك بضرورة عقد الدورات التدريبية للمعلمين لتمكينهم من إعداد الوسائل التعليمية، والبرامج والتي تسهم في رفع مستوى الطالب العلمي والأكاديمي.

وفي المرتبة الخامسة كانت المشكلات التي تتعلق بالبناء والتجهيزات المدرسية، وقدرها المديرون والمعلمون بنسبة مئوية 55.0% أي بدرجة منخفضة، ثم يليها المشكلات المتعلقة بالتطبيق التكنولوجي المدرسية، وبنسبة مئوية (53.0%) أي بدرجة منخفضة، ثم في المرتبة السابعة والأخيرة جاءت المشكلات المتعلقة بالمعلمين (الهيئة التدريسية) بنسبة مئوية 50.3% أي بدرجة متوسطة.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة في أن أعلى درجة للمشكلات التي تواجه مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات شمال فلسطين كما يراها المديرون والمعلمين كانت للمشكلات المتعلقة بالمجتمع المحلي، ودراسة سليمان (1999) في أن أعلى نسبة للمعوقات كانت في مجال أولياء الأمور.

واختلفت ودراسة يونس (1996) حيث أظهرت النتائج أن أكثر الصعوبات التي تواجه مـــديري المدارس الحكومية في الخليل التي مصدرها السلطات العليا، ثم المتعلقة بالأبنية والتجهيزات، ثم المتعلقة بأولياء الأمور، ويليها المتعلقة بالهيئة التدريسية، وأخيراً المتعلقة بالطلبة.

واختلفت أيضا ودراسة المدحجي (1991) حيث أظهرت أن أكثر مصادر المشـــكلات الإداريـــة والتي تعيق إدارة المدرسة الثانوية في اليمن، كانت أولاً في مجال المناهج، ثم الكتب المدرسية، ويليها مجال الأعمال الإدارية التنفيذية للمصادر البشرية والمادية، ثم مجال المدرسة، ثم المجتمع المحلي، وأخيراً مجال الطلبة. واختلفت ودراسة الهباش (2002) حيث كانت أكثر المشـــكلات حدة تلك المتعلقة بالإدارة التعليمية، والأبنية والتجهيزات والمناهج.

ثانياً: النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة:

1. النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى والتي نصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha = 0.05$) بين مجـــالات المشـــكلات التـــي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية في محافظات شمال فلسطين كما يراها المديرون والمعلمون.

ولفحص الفرضية، استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين متعدد القياسات المتكرر Repeated Measured Design، والإحصائي ولكس لامبدا Wilks Lambda، وقد اتضح من الجـــدول (17) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين مجالات المشكلات التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية في محافظات شمال فلسطين كما يراها المديرون والمعلمون، ولمعرفة من يتفوق على الآخر، فقد تم استخدام اختبار ســـيداك للمقارنة البعدية بين المتوسطات Sidak post hoc Test، وقد أظهـــر الجـــدول (18) وجـــود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين مجالات المشـــكلات المتعلقـــة بالمنهاج والمعلمين، وكانت الفروق لصالح المناهج، ووجدت فروق بين مجال المنهاج ومجـــال

البناء والتجهيزات المدرسية، وكانت الفروق لصالح المنهاج، ووجدت فروق أيضاً بين مجال المنهاج ومجال التطبيق التكنولوجي المدرسي وذلك لصالح المنهاج.

وقد أثبتت دراسة اسماعيل (1999) عدم ملاءمة المناهج الفلسطينية لواقع المجتمع الفلسطيني، هذا وقد أوصى أبو لغد (1996) بضرورة تعديل المناهج الفلسطينية (السابقة) لتتلائم الواقع الفلسطيني وثقافته وتراثه الحضاري.

وتشير الباحثة إلى أن دراسة المدحجي (1991) قد أظهرت أكثر مصادر المشكلات الإدارية التي تعيق إدارة المدرسة الثانوية في اليمن كانت أولاً في مجال المناهج.

وتفسير ذلك كما تراه الباحثة عائد إلى أن هذا المنهاج الفلسطيني الجديد، والذي صمم ليواكب التفجر المعرفي والتطور التكنولوجي لم يدعم بأدلة للأنشطة، هذا من زاوية ومن زاوية أخرى لم يتم تدريب مديري المدارس سواء في دورات تدريبية أو ورشات عمل لمواجهة المشكلات المختلفة المتعلقة بالمنهاج، ولذلك توصي الباحثة بضرورة عقد الدورات التدريبية لتدريب مديري المدارس على مواجهة المشكلات المتعلقة بالمنهاج.

وأظهر الجدول (18) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجال المشكلات المتعلقة بالمعلمين ومجال المشكلات المتعلقة بالطلبة، وكانت الفروق لصالح الطلبة، ووجدت فروق عند مستوى الدلالة بين مجال المشكلات المتعلقة بالمعلمين والمجتمع المحلي، وكانت الفروق لصالح المجتمع المحلي، وكذلك وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين مجال المشكلات المتعلقة بالمعلمين والبناء المدرسي والتجهيزات، وكانت الفروق لصالح البناء المدرسي والتجهيزات، وأيضاً وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الادلة ($\alpha = 0.05$) بين مجال المشكلات المتعلقة بالمعلمين والأجهزة التعليمية والوسائل، والفروق كانت لصالح الأجهزة التعليمية والوسائل.

هذا وتشير الباحثة إلى نتائج الجدول (16) في درجة تقدير مديري المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية ومعلميهم للمرحلة الأساسية في محافظات شمال فلسطين للمشكلات التي تواجه

مديري المدارس قد أظهرت أن مجال المشكلات المتعلقة بالمعلمين قد قدرها المديرون والمعلمون بدرجة تقدير متوسطة، وبنسبة مئوية بلغت 50.3%، بينما كانت المشكلات المتعلقة بمجال المجتمع المحلي قدرها مديرو المدارس والمعلمون الواقعون تحت إدارتهم بدرجة تقدير مرتفعة، وبنسبة مئوية بلغت (68.6%) وكانت في المرتبة الأولى، تلاها المشكلات المتعلقة بالطلبة بنسبة مئوية بلغت (68.0%) أي بنسبة مرتفعة أيضاً، وكانت في المرتبة الرابعة في تقدير المديرين والمعلمين المشكلات المتعلقة بالأجهزة التعليمية والوسائل، أما المشكلات المتعلقة بالبناء والتجهيزات المدرسية فقد كانت بدرجة تقدير متوسطة، وبنسبة مئوية بلغت (55.0%)، وباعتقاد الباحثة كان هذا الترابط منطقياً في وجود فروق بين هذه المجالات، مع التنويه إلى أن المشكلات المتعلقة بمجال المعلمين انحصرت اثنتان منها بدرجة تقدير مرتفعة هما تكليف المعلمين بتدريس مواد في غير تخصصهم، والثانية انخفاض الروح المعنوية لديهم، ولذلك توصي الباحث بضرورة زيادة الاهتمام بالمدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية بتعاون مع الوكالة نفسها، والمجتمع المحلي لسد ثغرات ما لم تؤمنه وكالة الغوث لمدارسها.

وأظهر الجدول (18) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مجال المشكلات المتعلقة بالطلبة، والتي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية في محافظات شمال فلسطين، كما يراها المديرون والمعلمون، وبين مجالات المشكلات المتعلقة بالبناء والتجهيزات المدرسية، وبين مجال الطلبة ومجال الأجهزة التعليمية والوسائل، وبين مجال الطلبة ومجال التطبيق التكنولوجي المدرسي، وكانت الفروق بين مجال المشكلات المتعلقة بالطلبة والمجالات الثلاثة الأخرى لصالح المشكلات المتعلقة بالطلبة.

هذا وتشير الباحثة إلى أن مجال المشكلات المتعلقة بالطلبة قد كان في المرتبة الثانية في درجة تقدير مديري المدارس والمعلمين الواقعين تحت إدارتهم، وقد بلغت النسبة المئوية لهذا المجال 68.0% بين المجالات المتبقية، أي بدرجة تقدير متوسطة.

ولعل من الضروري الإشارة إلى أن أعلى نسبة للمشكلات التي تواجه مديري مدارس وكالة الغوث الدولية كانت اكتظاظ الطلبة في الصفوف، حيث بلغت النسبة المئوية (81.4%) أي

بدرجة تقدير مرتفعة جداً، ومما لا شك فيه أن هذه المشكلة من أخطر المشكلات؛ لأنه يترتب عليها العديد من المشكلات في مدارس وكالة الغوث كحرمان الطلبة من ممارسة الأنشطة المختلفة، وذلك لتحويل الغرف والقاعات المتخصصة إلى غرف دراسية إن وجدت، وعدم كفاية الأجهزة التعليمية كالحاسوب لأعداد الطلبة في الصف الواحد، وهذا من الطبيعي أن ينعكس على مستواه وتحصيله العلمي والأكاديمي، علماً بأن مشكلة ضعف التحصيل الدراسي للطلبة قد بلغت نسبتها المئوية 78.4% أي بدرجة تقدير مرتفعة، ويعتبر ضعف التحصيل الدراسي لدى الطلبة من عوامل الهدر التعليمي، إذ يعمل تدني مستوى التحصيل لدى الطلبة على تقليل الفائدة التربوية والتعليمية للمدرسة، وهذا ما يجعل العملية التربوية والتعليمية عبئاً ثقيلاً على النظام الاقتصادي للمجتمع بدلاً من كونه في الأساس مساعداً لهذا النظام بالارتقاء، ومن ثم تقدم المجتمع في جميع نواحيه، وبتدني التحصيل الدراسي لدى الطلبة تصبح العملية التعليمية والتربوية عالة على النظام الاقتصادي للمجتمع لا عاملاً من عوامل تأهيل الكوادر البشرية المجتمعية ليكون من مخرجاتها: الخبراء المتخصصون، والفنيون في جميع المجالات كما يفترض أن يكون (أبو عودة، 2004).

والمشكلة كما تراها الباحثة متمثلة في عدم قدرة مدير المدرسة وحده مواجهة هذه المشكلات المتعلقة بالطلبة، وهذا يستلزم تعاون بين المدير والمعلمين، وأولياء الأمور، ووكالة الغوث الدولية لحل هذه المشكلات.

وقد أظهر الجدول (18) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجال المشكلات المتعلقة بالمجتمع المحلي، وبين مجال المشكلات المتعلقة بالبناء والتجهيزات المدرسية، وبين مجال المشكلات المتعلقة بالتطبيق التكنولوجي المدرسي في المشكلات التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية في محافظات شمال فلسطين كما يراها المديرون والمعلمون، وقد كانت الفروق لصالح مجال المشكلات المتعلقة بالمجتمع المحلي.

وبالرجوع إلى جدول (16) والذي أظهرت نتائجه أن المشكلات المتعلقة بالمجتمع المحلي قد حصلت على المرتبة الأولى في درجة تقدير مديري المدارس والمعلمين الواقعين تحت إدارتهم

في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في محافظات شمال فلسطين، إذ بلغت نسبته 68.6% أي بدرجة مرتفعة، وبكون الفروق ذات الدلالة الإحصائية لصالح المجتمع المحلي، وحصوله على أعلى نسبة في المشكلات التي تواجه مديري المدارس كما يراها المديرون والمعلمون في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية لهو مؤشر دال على ضعف العلاقة بين المجتمع والمدرسة وتقصير كل من المدرسة والمجتمع في تأدية دوره للآخر، لتحقيق أهداف واحدة مرجوة.

ولقد أشار المدحجي (1991) في نتائج دراسته إلى عدم اهتمام أولياء الأمور بالمدرسة، أما تيم (1984) قد توصل إلى أن علاقة مدير المدرسة بالمجتمع ضعيفة، ولا تتم إلا بصورة روتينية شكلية عند ظهور مشكلة مدرسية، أما قاسم (1976) الواردة في يونس (1996) فقد أشار إلى أن مديري المدارس قد حكموا على ممارساتهم المختلفة بأنها ممارسات جيدة إلا في مجال علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي فقد كانت ضعيفة، ولذلك ترى الباحثة بضرورة تفعيل هذا الدور سواء دور المدرسة أو دور المجتمع المحلي، وذلك لحل هذه المشكلات المتعلقة بالمجتمع المحلي والتي تواجه مديري المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية، وذلك من خلال تبصير المدرسة للمجتمع بدوره تجاهها، وايصال رؤية المدرسة ورسالتها بشكلها الصحيح للمجتمع المحلي، ومن خلال الأنشطة المختلفة والتي تقوم بها المدرسة لخدمة المجتمع، لأن ذلك سيعود بالنفع على الطالب، والذي تسعى المدرسة لإعداده الإعداد المتكامل والذي يضمن تكيفه وتفاعله مع مجتمعه.

وأظهر الجدول (18) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجال المشكلات المتعلقة بالبناء والتجهيزات المدرسية، وبين مجال المشكلات المتعلقة بالأجهزة التعليمية والوسائل، والتي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية في محافظات شمال فلسطين كما يراها المديرون والمعلمون، وكذلك وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين مجال المشكلات المتعلقة بالأجهزة التعليمة والوسائل، وبين مجال المشكلات المتعلقة بالتطبيق التكنولوجي، وكانت الفروق لصالح الأجهزة التعليمية والوسائل، وتعيد الباحثة كون الفروق لصالح الأجهزة التعليمية والوسائل إلى عدة عوامل أهمها الأعداد الهائلة للطلبة في مدارس وكالة الغوث الدولية بحيث لا تسمح هذه الأعداد بتوفير الأجهزة التعليمية كالحاسوب

مثلاً لجميع الطلبة في الصف، والعامل الثاني: عدم مساهمة المعلمين في إنتاج الوسائل التعليمية المختلفة، وقد يعود السبب إلى نصاب المعلم من الحصص كما جاء في ديراني (1887) في أن كثرة نصاب الحصص للمعلم مشكلة تواجه مدير المدرسة، والعامل الثالث: قلة مساهمة المجتمع المحلي بمؤسساته المختلفة بتزويد المدارس التابعة لوكالة الغوث بالأجهزة التعليمية والوسائل، والتي من شأنها أن ترفع من مستوى العملية التعليمية والتربوية.

2. النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية والتي نصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha = 0.05$) في مجالات المشكلات التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية في محافظات شمال فلسطين كما يراها المديرون والمعلمون، تُعزى إلى متغير الجنس.

ولفحص الفرضية استخدمت الباحثة اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين Independent t-test، ويتضح من الجدول (19) أنه لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين الذكور والإناث في المشكلات المتعلقة بالمنهاج، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين الذكور والإناث في المشكلات المتعلقة بالمعلمين والطلبة، والمجتمع المحلي، والتجهيزات المدرسية والأجهزة التعليمية والوسائل، والتطبيق التكنولوجي المدرسي، وجميع هذه الفروق كانت لصالح الذكور على الإناث، وقد أظهرت دراسة أبو عودة (2004) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات مديري المدارس الثانوية للمشكلات التي تواجههم تعزى لمتغير الجنس، وذلك لصالح المتوسط الأعلى وهو مجموعة الذكور، وكذلك دراسة يونس (1996) حيث أظهرت وجود فروق تعزى لمتغير الجنس، بينما لم يكن في الطوباسي (1980) أثر للجنس في حدة المشكلات الإدارية التي يحس بها المديرون والمعلمين في أربد، وكذلك بسيسو (2003) حيث لم يكن هناك فروق في المشكلات التي يواجهها مديرو المدارس في غزة، والهباش (2002) حيث لم تظهر الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المديرين الجدد في تحديد المشكلات التي تواجههم تعزى لمتغير الجنس.

وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة ودراسة الحاوي (1989) حيث أظهرت النتائج أن المديرات في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن يواجهن مشكلات تتعلق بالمعلمين والعاملين نسبة أكبر من المديرين، ودراسة سليمان (1999) حيث كانت الصعوبات في مدارس الإناث أكبر من مدارس الذكور.

وتفسر الباحثة سبب عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في تقديرهم للمشكلات التي تواجههم في مجال المنهاج بأن المناهج واحدة ونظم العمل بها والتعامل معها واحدة في جميع المدارس، أما وجود الفروق في بقية مجالات الدراسة فيعود كما ترى الباحثة إلى التزام المديرات بتطبيق التعليمات الصادرة عن وكالة الغوث بطريقة دقيقة روتينية خوفاً من المساءلة الإدارية والقانونية، وهذا بدوره ينعكس على النظام والانضباط في المدرسة، أما السبب الثاني فتراه الباحثة في اهتمام المسؤولين والمشرفين التربويين وكذلك أولياء الأمور وهذا يساهم في تخفيف حدة المشكلات التي تواجهها المديرات.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة والتي نصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha = 0.05$) في مجالات المشكلات التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية في محافظات شمال فلسطين كما يراها المديرون والمعلمون، تُعزى إلى متغير المسمى الوظيفي.

ولفحص الفرضية استخدمت الباحثة اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين Independent t-test، ويتضح من الجدول (20) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المديرين والمعلمين في المشكلات المتعلقة بالبناء والتجهيزات المدرسية، والأجهزة التعليمية والوسائل، والتطبيق التكنولوجي المدرسي، والدرجة الكلية، وتفسير ذلك كان في وضوح هذه المشكلات لكل من المديرين والمعلمين، وبالتالي يكون الإحساس بها وتقديرها، فنقص الملاعب، واكتظاظ الصفوف، وقلة توفر الأجهزة والوسائل التعليمية اللازمة، ونقص أجهزة الحاسوب لتلائم عدد الطلاب مشكلات ظاهرة تعترض طريق العملية التعليمية والتربوية.

ويظهر من الجدول (20) أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين المديرين والمعلمين في المشكلات المتعلقة بالمنهاج والمعلمين، وذلك لصالح المديرين وذلك لصالح المديرين، وتعتقد الباحثة أن تقدير المديرين للمشكلات المتعلقة بالمنهاج والمعلمين بمتوسط أعلى من المعلمين عائد إلى أنها متعلقة بقيام مدير المدرسة بدوره الإداري والفني، في مجال المعلمين ومجال المناهج، ويظهر الجدول (20) أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α = 0.05) بين المديرين والمعلمين في المشكلات المتعلقة بالطلبة، والمجتمع المحلي، وذلك لصالح المعلمين على المديرين وتفسير ذلك أن المعلمين يلمسون هذه المشكلات بحكم عملهم في الميدان (أبو عودة، 2004).

وقد اختلفت نتيجة هذه الدراسة ونتائج أبو عودة (2004) حيث لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المسمى الوظيفي وكذلك في (المدحجي، 1991).

4. النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة والتي نصها :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى (α = 0.05) في مجالات المشكلات التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية في محافظات شمال فلسطين كما يراها المديرون والمعلمون، تُعزى إلى متغير المستوى التعليمي.

ولفحص هذه الفرضية استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) ونتائج الجدولين (21) و (22) تبين ذلك وقد اتضح من الجدول (22) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في المشكلات المتعلقة بالمنهاج والمعلمين، والمجتمع المحلي، والبناء المدرسي وتجهيزاته، والأجهزة التعليمية والوسائل، والدرجة الكلية، وتفسير ذلك عائد إلى إدراك المديرين التام لمهامهم الإدارية والفنية، وما يكتنفها من صعوبات، وهذه المشكلات ظاهرة واضحة لجميع المستويات التعليمية، فنقص أدلة المناهج، ونقص القاعات، وضيق الأبنية، ونقص المرافق الصحية، ونقص الأجهزة التعليمية والوسائل، وضعف العلاقة بين المدرسة والمجتمع، ووجود معلمين يدرسون مواد في غير

تخصصهم هي مشكلات ملموسة لجميع المديرين والمعلمين الوقعين تحت إدارتهم بغض النظر عن مستواهم العلمي، وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة وأبو عودة (2004) حيث لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المديرين والمعلمين للمشكلات التي تواجه المديرين تعزى لمتغير المؤهل العلمي والتربوي.

ويتضح أيضاً من الجدول (22) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في المشكلات المتعلقة بالطلبة، والتطبيق التكنولوجي المدرسي، وتم استخدام اختبار أقل فرق دال LSD للمقارنة البعدية بين المتوسطات، وذلك لمعرفة لأي فئات متغير المستوى التعليمي تعود الفروق، ونتائج الجدول (23) تظهر وجود فروق ذات دلالة عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في مجال المشكلات المتعلقة بالطلبة، وهذه الفروق كانت لصالح الماجستير على فئة البكالوريوس، وتعزو الباحثة ذلك إلى قدرة حملة الماجستير على الإحساس بالمشكلة وتلمسها وتقديرها بحكم دراستهم واطلاعهم، وتشير الباحثة إلى أن احساس المديرين بالمشكلات هي أولى الخطوات للمساهمة في حلها، وفي نموذج دوزيلا وجولد فرايد (Dzukillaa, 1973) لحل المشكلات يظهر أن أولى خطوات حل المشكلات هو التوجه العام للمشكلة، وهو النظام الدافعي المعرفي الذي يقترب به الفرد ويتعرف على المشكلات بشكل عام، ثم تأتي بقية الخطوات من تعريف المشكلة وتحليها إلى عناصر محددة، ثم توليد البدائل، ثم اتخاذ القرار.

وقد اختلفت هذه النتيجة ودراسة سليمان (1999) حيث توصلت إلى أن الصعوبات التي تواجه حملة الماجستير أقل من الصعوبات التي تواجه حملة الدبلوم العالي، وهؤلاء أقل من الصعوبات التي تواجه حملة البكالوريوس.

وكذلك أظهرت النتائج في الجدول (23) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في مجال المشكلات المتعلقة بالتطبيق التكنولوجي المدرسي، وهذه الفروق كانت لصالح فئة الدبلوم على فئة البكالوريوس، وقد اتفقت هذه النتيجة ودراسة بسيسو (2003) إذ توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات التي يواجهها مديرو المدارس في محافظات غزة في ضوء المؤهل العلمي، وأكثر المشكلات لدى المؤهل العلمي

الأقل، وهو الدبلوم، وهذا عائد كما تراه الباحثة إلى نقص معرفتهم، وقلة تلقيهم التدريب اللازم في هذا المجال، وهذا يؤثر بدوره في قدرتهم على التعامل مع المشكلات ومواجهتها.

ويؤكد السعود وبطاح (1995) أن التأهيل الأعلى يمد مدير المدرسة بمعلومات تساعده على تفهم عمله وتخطيطه، ومن ثم تنفيذه بأسلوب علمي منظم ودقيق، مما يقلل من المشكلات التي تواجهه أثناء عمله، كما يوفر له التأهيل الأعلى فرصة التدرب على مواجهة ما يعترضه من مشكلات، ويقدم له فرصا متنوعة للحل. ولذلك توصي الباحثة بضرورة تدريب المديرين ذوي مؤهل الدبلوم، واشراكهم في دورات وورشات عمل لتساهم في زيادة قدرتهم على مواجهتهم للمشكلات.

5. النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة والتي نصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha = 0.05$) في مجالات المشكلات التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية في محافظات شمال فلسطين كما يراها المديرون والمعلمون، تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

ولفحص هذه الفرضية استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) وقد أظهرت النتائج في الجدول (25) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في المشكلات المتعلقة بالمعلمين، والطلبة، والمجتمع المحلي، والبناء والتجهيزات المدرسية، والأجهزة التعليمية والوسائل، والتطبيق التكنولوجي المدرسي، والدرجة الكلية، واتفقت هذه النتيجة ودراسة بسيسو (2003) حيث لم توجد فروق في المشكلات التي يواجهها مديرو المدارس في محافظات غزة في ضوء متغير الخبرة الإدارية، ودراسة المدحجي (1991) إذ لم توجد فروق في تصورات مديري المدارس ومعلميهم في المدارس الثانوية في اليمن تعزى سنوات الخدمة، وتفسر الباحثة عدم وجود هذه الفروق في هذه المجالات عائد إلى سهولة إداكها والإحساس بها؛ فهي واضحة جلية ولا تحتاج إلى خبرة لإدراكها وتقديرها، فنقص الغرق والقاعات المتخصصة، وإعداد الطلبة واكتظاظهم في

الصفوف، وضعف تعاون أولياء الأمور مع المدرسة، ونقص أعداد أجهزة الحاسوب والوسائل التعليمية لا تحتاج إلى سنوات خبرة لتقدير مثل هذه المشكلات.

ولا يتفق (Maureen, 1993) في دراسته مع الباحثة وقد هدفت دراسته إلى الكشف عن القيود التي تقف حائلاً في وجه فاعلية المدارس العليا ومديرياتها، وتحليل فاعلية العلاقة بينها، وإدراك المديرين لها، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن إدراك المديرين لمستوى الفاعلية يختلف باختلاف الخبرة الإدارية لديهم.

وكشفت نتائج الجدول (25) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في المشكلات المتعلقة بالمنهاج، ولمعرفة لأي فئات متغير سنوات الخبرة تعود الفروق، تم استخدام اختبار شفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات، وأظهرت نتائج الجدول (26) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في مجال المشكلات المتعلقة بالمنهاج تعزى إلى متغير سنوات الخبرة، وهذه الفروق كانت لصالح فئة (أكثر من 10سنوات) على فئة (أقل من 5 سنوات)، ولم تتفق هذه النتيجة ودراسة أبو عودة (2004) حيث وجدت فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات المديرين والمعلمين للمشكلات التي تواجه مديريهم تعزى إلى متغير سنوات الخدمة، حيث وجدت فروق بين ذوي الخدمة (أقل من 5 سنوات)، وبين من هم بين (5–10 سنوات) وذلك لصالح ذوي الخدمة القصيرة (أقل من 5 سنوات) يليهم ذوي الخدمة المتوسطة (5–10سنوات).

وتفسر الباحثة هذه النتيجة التي توصلت إليها الدراسة أن المديرين والمعلمين الواقعين تحت إدارتهم ذوي الخبرة (5–10 سنوات) قد عملوا في ظل المناهج القديمة والمناهج الفلسطينية الجديدة وما ترتب عليها من مشكلات، علماً بأن (أبو لغد، 1996) قد أوصى بضرورة تعديل المناهج الفلسطينية السابقة.

وقد اتفقت هذه النتيجة وما توصلت إليه دراسة خاطر (1999) في أن المعوقات التي تواجه ذوي الخبرة من (5–10 سنوات) فأعلى يليها ذوي الخبرة (أكثر من 10 سنوات) يليها ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) علماً بأن نتائج الرمحي (1987) تظهر أن لسنوات الخدمة أثراً

في مستوى ممارسات المدير، إذ تبين أنها تتحسن بازدياد سنوات الخبرة، أما دراسة البلهيد (2000) فقد أظهرت أنه كما ازدادت خبرة المديرة انخفضت ضغوط العمل التي تتعرض لها، وكلما قلت خبرة المديرة في الإدارة زادت ضغوط العمل التي تتعرض لها، وترى الباحثة أن لسنوات الخبرة الإدارية أثراً فاعلاً في الكشف عن المشكلات والشعور بها، ثم العمل على حلها ومواجهتها.

6. النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة والتي نصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha = 0.05$) في مجالات المشكلات التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية في محافظات شمال فلسطين كما يراها المديرون والمعلمون، تُعزى إلى متغير مستوى المدرسة.

ولفحص الفرضية استخدمت الباحثة اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين Independent t-test، وقد أظهرت نتائج الجدول (27) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المدرسة الأساسية الدنيا، والأساسية العليا في المشكلات المتعلقة بالبناء والتجهيزات المدرسية، والأجهزة التعليمية والوسائل، والتطبيق التكنولوجي المدرسي، والدرجة الكلية، وكانت الفروق لصالح المدرسة الأساسية الدنيا، واتفقت هذه النتيجة ونتائج دراسة البليهدر (2000) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع إلى بيئة العمل لصالح المرحلة الابتدائية، وكذلك دراسة الحاوي (1989) في أن مديري المدارس الابتدائية يواجهون صعوبات أكثر من مديري المدرسة الإعدادية.

وتعزو الباحثة السبب في ذلك إلى الاهتمام بالمدارس العليا على اعتبار أنها مرحلة تعليمية مهمة، إذ يربى فيها الشباب ويعد لحياة الحاضر والمستقبل، وفي سن ينمو فيه الجسم والعقل والنفس، أي أنها مرحلة المراهقة التي تتكون فيها شخصية الطالب، باعباد (1994) وكذلك تعتبر هذه المرحلة حلقة وصل للمرحلة التعليمية الثانوية والتي لها صلة بمراحل التعليم الجامعي والعالي، ولذلك توصي الباحثة بزيادة الاهتمام بالمدارس الأساسية الدنيا، فهي حجر الأساس للمرحلة الأساسية العليا.

7. النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة والتي نصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha = 0.05$) في مجالات المشكلات التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية في محافظات شمال فلسطين كما يراها المديرون والمعلمون، تُعزى إلى متغير موقع المدرسة.

ولفحص هذه الفرضية استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) ويشير الجدول (29) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في المشكلات المتعلقة بالمنهاج والمعلمين، والبناء والتجهيزات المدرسية، والأجهزة التعليمية والوسائل، والتطبيق التكنولوجي المدرسي، ولم تتفق هذه النتيجة وما توصلت إليه دراسة أبو عودة (2004) ودراسة يونس (1996) بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات والصعوبات التي تواجه المديرين تعزى إلى متغير موقع المدرسة، وتعزو الباحثة عدم وجود الفروق في المشكلات المتعلقة بالمنهاج والمعلمين إلى كونها تقوم على أسس ونظم واحدة صادرة من الاونروا، وكذلك فيما يتعلق بالأجهزة التعليمية، والتطبيق التكنولوجي المدرسي، أما فيما يتعلق بالبناء المدرسي والتجهيزات المدرسية، فعائد إلى تشابه ظروف المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية، فمنها المستأجر، ومنها البناء القديم وبعض المدارس التي تم بناؤها حديثاً ، ولكنها رغم تصميمها الحديث إلى أنها تعجز عن استيعاب الكم الهائل من الطلبة، مما يضطر اللجوء إلى الاستغناء عن القاعات المتخصصة لتحول إلى غرف صفية دراسية.

ويظهر من خلال الجدول (29) أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في المشكلات المتعلقة بالطلبة، والمجتمع المحلي والدرجة الكلية، ولمعرفة لأي فئات متغير موقع المدرسة تعود الفروق، فقد تم استخدام اختبار شفيه للمقارنة البعدية بين المتوسطات، ويظهر لنا الجدول (30) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مجال المشكلات المتعلقة بالطلبة، التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية في محافظات شمال فلسطين كما يراها المديرون والمعلمون، تعزى

إلى متغير موقع المدرسة، وهذه الفروق هي لصالح المخيم على المدينة، وتتفق هذه النتيجة ونتيجة أبو عودة (2004) فقد بلغ متوسط درجات المخيم (511.45) بينما متوسط درجات موقع المدينة (499.29) ويظهر الجدول (30) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في مجال المشكلات المتعلقة بالطلبة، وكانت الفروق لصالح القرية على المدينة، واتفقت هذه النتيجة ودراسة أبو عودة (2004) فقد بلغ متوسط درجات موقع القرية (611.25) بينما وصل متوسط درجات موقع المدينة (499.29)، وكذلك اتفقت مع دراسة خاطر (1999) في أن المعوقات التي تتعلق بموقع المدرسة تزيد في مدارس القرى أكثر من التي تقع في المدن.

ويظهر الجدول (30) أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في مجال المشكلات المتعلقة بالمجتمع المحلي، التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث، وكانت الفروق لصالح المخيم على القرية، ولصالح المخيم على المدينة، واتفقت هذه النتيجة ودراسة يونس (1996)، أما في الدرجة الكلية للمشكلات التي تواجه مديري مدارس وكالة الغوث الدولية كما يراها المديرون والمعلمون الواقعون تحت إدارتهم في محافظات شمال فلسطين فقد أظهر الجدول (30) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) تعزى إلى متغير موقع المدرسة، وكانت الفروق لصالح المخيم على القرية، ولصالح المخيم على المدينة، وقد اختلفت هذه النتيجة ودراسة أبو عودة (2004) حيث كانت المتوسط الأعلى للقرية (611.25) ، وللمخيم (511.45)، وللمدينة (499.29)، وقد اتفقت ودراسة أبو عودة (2004) ودراسة خاطر (1999) في أن المعوقات التي تتعلق بموقع المدرسة تزيد في مدارس القرى أكثر من التي تقع في المدن، وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع يونس (1996) إذ كانت الفروق لصالح المخيم على القرية والمدينة.

وتعزو الباحثة وجود الفروق لصالح المخيم في مجال المشكلات المتعلقة بالطلبة إلى أعداد الطلبة الهائلة في مدارس المخيمات، وما يترتب عليها من نقص في الغرف الدراسية، وتحويل القاعات والغرف المتخصصة إلى غرف صفية، مما يؤدي إلى حرمان الطلبة من القيام بالأنشطة المختلفة، والتي من شأنها دعم صلة الطالب بمدرسته من جهة، ورفع مستواه العلمي والأكاديمي من جهة أخرى، أما فيما يتعلق بكون الفروق لصالح المخيم في المشكلات التي

تتعلق بالمجتمع المحلي، فعائد إلى نقص وعي الأهالي برسالة المدرسة، وهذا ما أشارت إليه دراسة المدحجي (1991) في عدم اهتمام أولياء الأمور بالمدرسة، وكذلك عائد إلى قلة الأنشطة المدرسية التي تخدم المجتمع.

8. النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة والتي نصت على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha = 0.05$) في مجالات المشكلات التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية في محافظات شمال فلسطين كما يراها المديرون والمعلمون، تُعزى إلى متغير دوام المدرسة.

ولفحص الفرضية استخدمت الباحثة اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين Independent t-test وقد اتضح من نتائج الجدول (31) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين مدارس الفترة الصباحية، ومدارس الفترة المسائية في المشكلات المتعلقة بالمنهاج، والمعلمين، والبناء المدرسي والتجهيزات المدرسية، والأجهزة التعليمية والوسائل، والتطبيق التكنولوجي المدرسي، والدرجة الكلية، وتعزو الباحثة السبب في عدم وجود فروق في المشكلات المتعلقة بالمنهاج والمعلمين بين الفترتين المعمول بها واحدة في المجالين، أما البناء المدرسي والتجهيزات والأجهزة التعليمية والوسائل، والتطبيق التكنولوجي فيعود إلى المدرسة في الفترة المسائية تخضع لنفس ظروف الفترة الصباحية، أي بمعنى آخر تحل الفترة المسائية محل الفترة الصباحية في المدرسة، ويظهر من خلال الجدول (31) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين مدارس الفترة الصباحية ومدارس الفترة المسائية في المشكلات المتعلقة بالطلبة، والمجتمع المحلي، وكانت الفروق لصالح مدارس الفترة الصباحية، وتفسير ذلك كما تراه الباحثة أن مدارس الفترة المسائية جاءت حلاً لأعداد الطلبة الهائلة، ولذلك تكون أعداد الطلبة في الفترة المسائية أقل منها في الفترة الصباحية، مما يترتب عليه من التقليل من حدة المشكلات التي تواجه مديري مدارس الفترة المسائية، أما فيما يتعلق بالمجتمع المحلي فترى الباحثة أن أولياء أمور الطلبة في الفترة المسائية أكثر تفرغاً لمتابعة أبنائهم، والتواصل مع المدرسة، وتفعيل مجالس الآباء لدعم العلاقة بين المدرسة والمجتمع والتي من شأنها أن تعود بالخير على العملية التعليمية والتربوية بأكملها.

التوصيات

- العمل على عقد دورات لأولياء الأمور لمساعدتهم في تدريس أبنائهم المناهج الجديدة.
- وضع ميزانية لزيادة الغرف الصفية للتخلص من ظاهرة اكتظاظ الطلبة في الصف الواحد.
- توفير أجهزة كمبيوتر (حاسوب) كافية في المدارس.

المقترحات:

- إشراك المعلمين في تقييم المنهاج الجديد وتعديله.
- تشجيع المعلمين معنوياً ومادياً بالقيام بالبحوث التربوية لدعم المنهاج.
- عمل استراتيجية تربوية لزيادة التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة.
- عمل آلية لدعم الطلبة ومساعدتهم في تنفيذ الواجبات البيتية.
- تفعيل دور المرشد التربوي لتلافي كثرة غياب الطلبة دون مبرر.
- تفعيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي.
- العمل على إيجاد غرف وقاعات متخصصة لأجهزة الحاسوب، والوسائل التعليمية، وتوفير أجهزة تعليمية وتدريب المعلمين على استخدامها.
- عقد دورات تدريبية للمعلمين بصورة دورية لمواكبة المستجدات في التربية التكنولوجية (ادخال التكنولوجيا في التعليم).

المراجع العربية

أباظة، أشرف (1995). "**تشخيص القدرات القيادية لمديري مديرات المدارس الأساسية والثانوية في الأردن**". رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية. عمان.

أحمد، إبراهيم أحمد (2000). **القصور الإداري في المدارس: الواقع والعلاج**. دراسة منشورة. دار الفكر العربي. القاهرة.

أحمد، أحمد إبراهيم (1999). **نحو تطوير الإدارة التربوية**. عالم الكتب.

أحمد، حافظ فرج؛ صبري، محمد (2003). **إدارة المؤسسات التربوية**. عالم الكتب. القاهرة.

اسماعيل، محمد محمود (1999). "**المشكلات التي تواجه مدارس المدارس الثانوية المختلفة في فلسطين**". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية. نابلس. فلسطين.

أبو حليمة، فائق حيني وآخرون (1995). اتجاهات مديري المدارس في محافظة الزرقاء نحو درس التربية الرياضية من وجهة نظر مدرسي التربية الرياضية. **مجلة دراسات العلوم التربوية**. ع1.

الأغبري، بدرس سعيد علي (1994). **المسؤوليات الفنية والإدارية لمدير المدرسة بوجه عام وفي مجال الإدارة المدرسية في اليمن بوجه خاص**. دراسة مقدمة للمؤتمر العلمي السادس التابع للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. بل برنت للطباعة. القاهرة.

باعباد، علي هود (1994). **المشكلات والصعوبات الإدارية والفنية التي تواجه المدرسة الثانوية في الجمهورية اليمنية**. دراسات المؤتمر النسوي الثاني. جامعة عين شمس. القاهرة.

بسيسو، نادرة غازي (2003). "**تصور مقترح لمعالجة مشكلات الإدارة المدرسية في محافظات غزة**". رسالة دكتوراه غير منشورة. البرنامج المشترك بين جامعة عين شمس وجامعة الأقصى. القاهرة.

البليهيد، منى (2000). مسببات ضغوط العمل لدى مديرات مدارس التعليم العام في مدينة الرياض. **مجلة مستقبل التربية**، ع237، ص270.

بهجت، احمد الرفاعي (1991). فعالية دورة الإدارة المدرسية في إعداد مديري المدارس بسلطنة عمان. **مجلة الدراسات التربوية.** ج53.

الترك، عبد الرحمن (1996). **كفاية المكان التربوية في المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية. نابلس: فلسطين.

حجي، أحمد اسماعيل (1994). **الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية.** دار النهضة العربية. القاهرة.

حجي، أحمد اسماعيل (2001). **بيئة التعليم.** دار الفكر. القاهرة.

حسان، حسن محمد (1988). **التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق.** دار النهضة.

حسين، سلامة عبد العظيم (2004). **اتجاهات حديثة في الإدارة المدرسية الفعالة.** دار الفكر. عمان.

حسين، فضيلة عباس (1984). مشكلات إدارة المدارس الإعدادية للبنات في محافظة بغداد (أسبابها ومقترحات علاجها). **مجلة كلية آداب المستنصرية،** ع11، ص32.

الحفني، عبد المنعم (2000). **المعجم الشامل لمصطلحات الفلسفة.** ط3. مكتبة مدبولي. القاهرة.

خاطر، تهاني خليل (1999). م**شكلات المعلم المبتدئ في المدارس الحكومية بمحافظات غزة ومقترحات لحلها.** رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية. غزة. فلسطين.

خصاونة، سامي عبد الله (1985). آراء وأفكار مديري المدارس الثانوية في الأردن نحو قضايا وممارسات ومهمات تربوية مختارة. **مجلة دراسات العلوم التربوية.** ع16، ص54.

الخطيب، رداح؛ الخطيب، أحمد؛ الفرح، وجيه (1996). **الإدارة والإشراف التربوي: اتجاهات حديثة.** ط3. مطابع الغردق التجارية. الرياض.

الخواجا، عبد الفتاح (2004). **تطوير الإدارة المدرسية.** دار الثقافة. عمان.

ديراني، عيد (1987). **دراسة استطلاعية لمشكلات مديري المدارس الابتدائية بالمناطق القروية في المملكة العربية السعودية**، مركز البحوث التربوية، جامعة الملك سعود.

الرشيدي، أحمد كامل (2000). **المشكلات والصعوبات الإدارية في الألفية الثالثة**. مكتبة كوميت. القاهرة.

الرمحي، جمال عبد الحفيظ (1987). م**دى ممارسة مدير المدرسة المرحلة الإلزامية الحكومية لدورة الإداري والفني كما يراه كل من المدير والمعلم في لواء طولكرم**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية. نابلس. فلسطين.

زاهر، ضياء الدين (1995). الوظائف الحديثة للإدارة المدرسية من منظور نظمي. **مجلة مستقبل التربية العربية**. ع4، ص62.

الزرو، صلاح (1998). **التعليم تحت الاحتلال "1967-1987"**. ط2. رابطة الجامعيين: مركز الأبحاث . سلسلة الدراسات التربوية. ع2. الخليل: فلسطين.

السعود، راتب؛ بطاح، أحمد (1993). اختيار مدير المدرسة في الأردن أسس مقترحة. **مجلة أبحاث اليرموك (سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية)**. ع1. جامعة اليرموك. اربد.

سلامة، ياسر (2003). **الإدارة المدرسية الحديثة**. دار عالم الثقافة. عمان.

سليمان، مهدي كامل (1999). **معوقات العمل في الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري المدارس الأساسية والثانوية الحكومية في محافظتي نابلس وطولكرم**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية. نابلس: فلسطين.

سمعان، وهيب؛ مرسي، محمد (1985). **الإدارة المدرسية الحديثة**. ط2. عالم الكتب. القاهرة.

شحادة، حسين (1990). "**المهام الإدارية والفنية المنوطة بمديري المدارس الثانوية في الأردن ومدى تنفيذهم لها**". رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية. عمان.

شخشير، خولة صبري (1994). المشاكل التعليمية خلال الانتفاضة كما يراها معلمو المدارس الفلسطينية. **مجلة دراسات (العلوم التربوية)**. ع، ص662.

صالح، إبراهيم عبد اللطيف إبراهيم (1999). **الصعوبات التعليمية في تدريس مادة العلوم كما يراها معلمو الصفوف الأساسية الأربعة الأولى في محافظة نابلس**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية. نابلس: فلسطين.

الصالحي، نبيل محمود (1999). **تطوير التخطيط الإداري المدرسي بوكالة الغوث بمحافظات غزة في ضوء الأبعاد الحديثة للتكنولوجيا الإدارية**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عين شمس: القاهرة.

صباح، محمد (1998). **المشكلات التربوية التي تواجه معلمي العلوم في المرحلتين الأساسية والعليا والثانوية في مدارس شمال فلسطين**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية. نابلس: فلسطين.

صباح، محمد (1998). **المشكلات التربوية التي تواجه معلمي العلوم في المرحلتين الأساسية العليا في مدارس شمال فلسطين**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية. نابلس: فلسطين.

الصغار، فاضل (2002). التنفيذ الإداري، كيف لماذا؟ **مجلة النبأ**. بيروت. لبنان.

عاقل، فاخر (1998). **علم النفس التربوي**. ط14. دار العلم للملايين. بيروت.

عامر، رايق مصطفى (1996). **الممارسات الإدارية لمديري المدارس الثانوية في فلسطين**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية. نابلس: فلسطين.

عبد ربه، صلاح صالح (2002). **الاونروا بين مأساة التاريخ وملهاة الملوك**. مطبعة البطريركية اللاتينية. القدس.

العبيدي، غانم سعيد؛ الجبوري، حنان (1981). **أساسيات القياس والتقويم في التربية والتعليم**. دار العلوم للطباعة والنشر. الرياض.

عريفج، سامي سلطي (2001). **الإدارة التربوية المعاصر**ة. دار الفكر للطباعة والنشر. عمان.

عطيوي، جودت عزت (2001). **الإدارة المدرسية الحديثة: مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية**. الدار العلمية الدولية.

العظامات، خلف دهر (1993). **المشكلات الإدارية التي تواجه مديري مدارس وحدة الإشراف التربوي في البادية الشمالية الشرقية في محافظة المفرق.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك. الأردن.

العمايرة، محمد حسين (1999). **مبادئ الإدارة المدرسية.** ط1. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. عمان: الأردن.

العمري، أيمن أحمد إبراهيم (1990). **معوقات اتخاذ القرارات المدرسية وعلاقاتها بالروح المعنوية عند معلمي المدارس الثانوية.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك. الأردن.

أبو عودة، فوزي حرب (1998). **واقع التعاون بين الإدارة المدرسية والمجتمع المحلي في المرحلة الثانوية بمحافظات غزة.** رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية. غزة. فلسطين.

أبو عودة، فوزي حرب (2004). **المشكلات والصعوبات التي تواجه مدير المدرسة الثانوية في قطاع غزة.** اطروحة دكتوراه غير منشورة. برنامج الدراسات العليا المشترك بين كلية التربية. جامعة عين شمس، وكلية العلوم التربوية. جامعة الأقصى.

العويس، رجب علي (2003). **مدير المدرسة ودروه في إدارة التطوير.**

www.moudir.com/codules .php?name=News and file =article and sid-131.

غنيمات، محمد عبد القادر (1995). **المشكلات الإدارية والفنية التي تواجه مديري مدارس القرى النائية في الأردن.** رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية. عمان.

أبو فروة، حافظ فرج؛ صبري، محمد (2003). **إدارة المؤسسات التربوية.** ط1. عالم الكتب.

فهمي، محمد سيد الدين؛ حسن، عبد المالك محمود (1991). **تطوير الإدارة المدرسية في دول الخليج العربية.** مكتب التربية العربي لدول الخليج. الرياض.

قاسم، خيري (1976). **واقع الممارسات الإدارية لمدير المدرسة الابتدائية في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن.** رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية. عمان: الأردن.

القطامي، نايف؛ القطامي، يوسف (1998). **نماذج التدريس الصفي.** دار الشروق. عمان: الأردن.

اللواتي، محمد بن شهاب بن حبيب (1992). **المشكلات التي تواجهها الإدارة المدرسية في المدارس الابتدائية في سلطنة عمان.** رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية. عمان: الأردن.

أبو لغد، إبراهيم (1996). **المنهاج الفلسطيني الأول للتعليم العام (الخطة الشاملة).** ج1. مركز تطوير المناهج الفلسطينية. فلسطين.

المدحجي، منصور قاسم (1991). **المشكلات التي تعيق إدارة المدرسة الثانوية في الجمهورية اليمنية.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك. الأردن.

مدني، عباس (1989). **مشكلات تربوية في البلاد الإسلامية.** مكتبة المنارة. مكة المكرمة. السعودية.

مرسي، محمد منير (1993). **الإدارة التعليمية: أصولها وتطبيقاتها.** ط3. عالم الكتب. القاهرة.

المشوخي، موسى حماد (1998). **واقع التعاون بين الإدارة المدرسية والمجتمع المحلي في المرحلة الثانوية بمحافظات غزة.** رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية. غزة: فلسطين.

مصطفى، صلاح عبد الحميد (1993). التعليم الثانوي في الإمارات العربية المتحدة والبحرين. دراسة مقارنة. **دراسات تربوية.** ع8. ط57. رابطة التربية الحديثة. القاهرة.

مطاوع، إبراهيم عصمت؛ حسن، أمينة (1986). ال**أصول الإدارية للتربي**ة. دار المعارف. القاهرة.

منشورات معهد التربية (1986). عمان. الاونروا. اليونسكو.

المنيع، محمد عبد الله (1988). بعض الصعوبات التي تواجه مـــديري ومـــديرات المـــدارس الثانوية في المرحلة الابتدائية في السعودية. ع17. **المجلة التربوية**. جامعـــة الكويـــت. الكويت.

الموسوعة الفلسطينية (1990). **دراسات الحضارة**. القسم الثاني. مج3. بيروت.

نشوان، يعقوب حسين (1992). **الإدارة والإشراف التربوي**. دار الفرقان. عمان.

نيول، كلارنس أ (1993). **السلوك الإنساني في الإدارة التربوية**. ترجمة خليل، محمد الحاج؛ إلياس، طه الحاج، دار مجدلاوي للطباعة والنشر والتوزيع. عمان.

الهباش، اسامة محمد (2002). **المشكلات التي تواجه المديرين الجدد في مدارس محافظات غزة وسبل مواجهتها**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية. غزة: فلسطين.

أبو الوفا، جمال محمد وآخرون (2000). **اتجاهات جديدة في الإدارة المدرسية**. المكتبة التربوية. القاهرة.

الياس، طه الحاج (1984). **الإدارة التربوية والقيادة: مفاهيمها، وظائفها ونظرياتها**. مكتبة الأقصى. عمان.

يونس، كمال خليل (1996). **الصعوبات التي تواجه مديري المدارس الأساسية الحكومية فـــي محافظة الخليل**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية. نابلس: فلسطين.

المرجع الأجنبية:

Abdeen , Mohamed A. (1997).**"A study of the actual and Ideal task bahaviours of the Arab Private school Principals in Jerusalem"**. Unpublished thesis Ph.D, Ohio University, PSA.

Betty, J. (2001). **Management of the business classroom,** (editor). National Business Association.

Crivin, Nancy (2003).**the principals role in k-12 professional development** .www .askasia.org/foreducators/professional development grants/teach asiaintiative/handbook/Griven.htm.

Cunningham, Chris(2002).Engaging the Community to Support student success. **ERIC**.ED: 157.

DerWesthuizen, Philip- Cvan and Waketari. Mwaya. Problems facing beginning school Principle On Kenya (1996).Paper presented at annual meeting of American Educational Research association, **ERIC** :No: 11.

Dzurilla, T.et a! (1973)**. Cognitive processes** , problem solving and effective behavior , In Marvin R. et al , **behavior Change through self control,** Holt-Rinhort and Winston.

http ://www . UN. org/unrwa/akabic/overview/UN-hist.htm.

Kislik, Rebort. (1999). **Classroom and behavir management**. U.S.A, University of New or Leans.

Liming, Rebert Wayne, (1998) **Stress sources and coping strategies of secondary public school principals**, Un published doctoral, university of Denver, internet, no, AAC991358.

Lyons, James E. (2001). Using data market public schools business affairs.**ERIC**:ED:293 10.

Maccabe, P. (1999). The Role of the school Principal, From Jnt. Site **www.paperwriters.com/after.sale.htm.**

Maureen, A.(1993).Constraints on effective of Junior high school and their Principals. **Dissertation Abstract International** . ED:8 847.

Narama ,Carter (2001) .**basic context for origination change**. **www. change-management.com/articles.**

Siegel, D. et al (2000).Evaluation of the performance Driven Budgeting Initiative of the New York city Bord of education. **Institute for education and social policy**, New York .www.nya.edu/iesp.

Siegel, Dorothy (2003). Performance Driven Budgeting. The Example of New York city's school.**ERIC**.ED:168.

Sinclair, Jr. **Ct** a! (1996). Stress among High Schools. "Unpublished Ph.d. University of Southern California, USA".

الملاحق

ملحق رقم 1. أعضاء لجنة تحكيم أداة الدراسة

4- الدكتور غسان حسين الحلو – جامعة النجاح الوطنية.

5- الدكتور حسن تيم – جامعة النجاح الوطنية.

6- الدكتور حسني فهمي المصري – جامعة النجاح الوطنية.

7- الدكتور علي حبايب – جامعة النجاح الوطنية.

8- الدكتور معين جبر – كلية العلوم التربوية – رام الله.

9- الدكتور كمال سلامة – جامعة القدس المفتوحة.

10- الدكتور أحمد قريش – جامعة القدس المفتوحة.

11- الدكتور عبد العزيز دياب- جامعة القدس المفتوحة.

12- الدكتور عماد اشتية- جامعة القدس المفتوحة.

13- الدكتور معزوز علاونة – جامعة القدس المفتوحة.

ملحق رقم 2. كتاب تسهيل مهمة للطالبة موجه إلى مدير التعليم في نابلس.

حضرة مدير التعليم بنابلس المحترم

بواسطة حضرة مديرة المدرسة المحترمة

التاريخ: 227/1/29

الموضوع: طلب إذن بتوزيع الاستبانات على مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة نابلس.

أنا المعلمة هنية اللهواني من مدرسة بنات بلاطة الأساسية الأولى. أرجو التكرم بالسماح لي بتوزيع الاستبانات بهدف دراسة مشكلات مديري مدارس وكالة الغوث وذلك استكمالا لدراسة الماجستير.

وهذا الكتاب مرفق مع الاستبانة المراد توزيعها.

وتقبلوا فائق الاحترام

ملحق رقم 3. أداة الدراسة

الأخ الفاضل مدير المدرسة المحترم
الأخت الفاضلة مديرة المدرسة المحترمة

تحية طيبة وبعد،،،

تقوم الباحثة بدراسة حول "المشكلات التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية في محافظات شمال فلسطين كما يراها المديرون والمعلمون"، استكمالاً لمتطلبات نيل درجة الماجستير في الإدارة التربوية في جامعة النجاح الوطنية.

لذا أرجو قراءة فقرات هذه الاستبانة بتمعن وموضوعية واختيار درجة الموافقة التي تراها مناسبة بوضع إشارة (×) على يسار كل فقرة من فقرات الاستبانة، بحيث تشير هذه الإشارة داخل العمود المناسب والذي يعبر عن درجة موافقتك، علماً بأن هذه الاستبانة لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرة لكم حسن تعاونكم

الباحثة

القسم الأول:

الأسئلة التالية تتضمن معلومات ديموغرافية عامة لتحليل نتائج الدراسة، أرجو وضع إشارة (×) أمام الإجابة المناسبة لك.

الأسئلة:

1. النوع: ذكر ☐ انثى ☐

2.المسمى الوظيفي: مدير ☐ معلم ☐

2. المستوى التعليمي: دبلوم ☐ بكالوريوس ☐ ماجستير فأعلى ☐

3. سنوات الخدمة في الإدارة المدرسية:

أقل من (5) سنوات ☐ من (5-10) سنوات ☐ أكثر من (10) سنوات ☐

4. مستوى المدرسة: أساسية دنيا ☐ أساسية عليا ☐

5. موقع المدرسة: مخيم ☐ مدينة ☐ قرية ☐

6. دوام المدرسة: فترة صباحية ☐ فترة مسائية ☐ دوام الفترتين ☐

القسم الثاني:

الرجاء وضع إشارة (×) داخل العمود المناسب الذي يتفق ودرجة موافقتك:

رقم الفقرة	الفقرات	درجة المشكلات				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
المجال الأول: مشكلات تتعلق بشؤون المنهاج:						
.1	قلة زيارة المشرف التربوي للمدارس لمتابعة تقديم المعلمين للمنهاج المقرر.					
.2	نقص مراعاة المنهاج لقدرات التلاميذ في بعض المراحل التعليمية.					
.3	شكوى الأهالي لعدم قدرتهم على التعامل في تدريس أبنائهم للمناهج الجديدة.					
.4	نقص توفر أدلة الأنشطة اللازمة لإثراء بعض مواضيع المنهاج.					
.5	الندرة في قيام المعلمين بالبحوث التربوية لدعم المنهاج.					
.6	تدني توظيف خبرات المعلمين في تحليل محتوى المنهاج من أجل إثرائه وتحسينه.					
.7	ضعف استخدام التكنولوجيا الحديثة مثل الكمبيوتر في شرح المقررات الدراسية.					
.8	قلة توفر تقنيات التعليم والتعلم اللازمة لشرح الدروس.					
.9	المواد المكتبية في مكتبة المدرسة لإثراء المقررات الدراسية غير متجددة.					
.10	قلة كفاية عدد الحصص الأسبوعية للقيام بأنشطة المنهاج المقررة.					
المجال الثاني: مشكلات تتعلق بالمعلمين (الهيئة التدريسية)						
.11	تأخر بعض المعلمين عن دخول الحصة في الوقت المحدد.					
.12	غياب بعض المعلمين المتكرر عن الدوام المدرسي.					
.13	كثرة تنقلات المعلمين.					
.14	تكليف المعلمين تدريس مواد في غير تخصصهم.					

رقم الفقرة	الفقرات	درجة المشكلات				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
15.	ضعف انتماء المعلمين للمهنة.					
16.	تدني مهارة بعض المعلمين في استخدام الوسائل التعليمية.					
17.	ضعف بعض المعلمين في مادة تخصصهم.					
18.	عدم قدرة بعض المعلمين على ضبط النظام الصفي.					
19.	انخفاض الروح المعنوية لدى المعلمين.					
20.	نقص توافر برامج التدريب أثناء الخدمة للمعلمين.					
21.	افتقار بعض المعلمين للأساليب التربوية الحديثة في التدريس.					
المجال الثالث: مشكلات تتعلق بالطلبة:						
22.	النمو المتزايد في عدد الطلبة في الصف الواحد.					
23.	كثرة غياب الطلبة دون مبرر.					
24.	تسرب الطلبة من المدرسة.					
25.	ضعف التحصيل الدراسي للطلبة بشكل عام.					
26.	وجود طلبة يحتاجون لرعاية خاصة في الصف.					
27.	انتشار بعض العادات الاجتماعية السيئة بين الطلبة.					
28.	تدني مستوى النظافة لدى بعض الطلبة.					
29.	عدم التزام بعض الطلبة بتنفيذ الواجبات البيتية.					
30.	إساءة بعض الطلبة للمعلمين.					
31.	اتلاف بعض الطلبة لممتلكات المدرسة.					
المجال الرابع: مشكلات تتعلق بالمجتمع المحلي:						
32.	قلة اهتمام أولياء الأمور بالاستفسار عن أبنائهم.					
33.	قلة تجاوب الكثير من أولياء الأمور لحضور النشاطات والحفلات المدرسية.					
34.	ضعف قناعة الكثير من أولياء الأمور بأهمية مجالس الأباء ومشاركتهم فيها.					
35.	نقص تعاون بعض الأهالي مع المدرسة لتصحيح سلوك أبنائهم الخاطي.					

رقم الفقرة	الفقرات	درجة المشكلات				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
.36	قلة الدعم المعنوي الذي يتلقاه مدير المدرسة من أولياء الأمور.					
.37	قيام بعض أولياء الأمور بممارسة الضغوط الاجتماعية على مدير المدرسة.					
.38	قلة احترام المدرسين من قبل بعض أولياء أمور الطلبة.					
.39	تدخل بعض التنظيمات المحلية بشؤون المدرسة.					
.40	ضعف مشاركة مؤسسات المجتمع المحلي بنشاطات المدرسة.					
.41	قلة تقديم المجتمع المحلي للدعم المالي للمدارس كتزويدها بالأجهزة والوسائل التعليمية اللازمة.					
.42	قلة اهتمام أولياء الأمور برسالة المدرسة.					
.43	ضعف قناعة أولياء الأمور بالمخالفات التي يرتكبها ابنهاؤهم أثناء الدوام المدرسي.					
.44	الأنشطة المدرسية المجتمعية التي تخدم المجتمع (كأسبوع النظافة مثلاً) غير كافية لتوثيق العلاقة بينهما.					
المجال الخامس: مشكلات تتعلق بالبناء والتجهيزات المدرسية:						
.45	قلة توفر خدمات الصيانة للمبنى المدرسي.					
.46	نقص المستخدمين كالآذن مثلاً في المدرسة مما يؤثر في نظافتها.					
.47	نقص الغرف والقاعات الخاصة بممارسة النشاطات المختلفة.					
.48	نقص المرافق الصحية في المدرسة.					
.49	موقع المدرسة غير ملائم مما يؤدي إلى التشويش على العملية التعليمية.					
.50	قلة توفر شروط البيئة الصفية مثل التدفئة، والتهوية، والإنارة.					
.51	عدم وجود مكتبة في المدرسة.					

رقم الفقرة	الفقرات	درجة المشكلات				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
.52	عدم وجود مستودعات لتخزين الأثاث واللوازم المدرسية.					
.53	ضيق غرف التدريس مما يؤدي إلى ازدحام الطلبة فيها.					
.54	عدم توفر مقصف خاص للطلبة.					
.55	قلة وجود المختبر لتدريس حصص العلوم في المدرسة.					
.56	قلة وجود غرفة متعددة الأغراض لتدريس التربية المهنية والتدبير المنزلي.					
.57	قلة وجود قاعة حاسوب لتدريس حصص الحاسوب.					
.58	نقص الملاعب الرياضية والساحات في المدرسة.					
.59	شكوى المعلم من كثرة الأعمال الكتابية المدرسية لدية.					
.60	قلة زيارة المعلمين لبعضهم داخل المدرسة أثناء الدوام المدرسي للإفادة من خبرات بعضهم البعض.					
.61	ضعف مشاركة المعلم في النشاطات اللاصفية.					
المجال السادس: مشكلات تتعلق بالأجهزة التعليمية والوسائل:						
.62	نقص الوسائل التعليمية والتعلمية اللازمة للمرحلة التعليمية في المدرسة.					
.63	نقص مكان مخصص لحفظ الوسائل التعليمية-التعلمية في المدرسة.					
.64	قلة وجود مراكز مصادر التعلم قريبا من المدرسة.					
.65	قلة معرفة المعلمين بالوسائل المتوافرة في مركز مصادر التعلم.					
.66	نقص الوسائل التعليمية لجميع طلبة المدرسة.					
.67	قلة عدد كتب المكتبة.					
.68	أجهزة الحاسوب غير كافية.					
.69	نقص الأدوات والمواد المختبرية.					

رقم الفقرة	الفقرات	درجة المشكلات				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
.70	قلة التجهيزات الرياضية.					
.71	نقص المهارة لدى بعض المعلمين في إعداد وسائل تعليمية من البيئة المحلية.					
المجال السابع: التطبيق التكنولوجي المدرسي:						
.72	حرمان المدرسة من الاتصال بشبكة الانترنت.					
.73	قلة توفر أجهزة كمبيوتر لدى المعلمين في المدرسة ليعالجوا بيانات الطلبة وأحوالهم.					
.74	افتقار المدرسة للوسائط التكنولوجية لإدارتها تربوياً.					
.75	أجهزة الحاسوب في المدرسة غير كافية لأعداد الطلبة.					
.76	نقص الوسائل التكنولوجية المناسبة لبناء ميزانية المدرسة بشكل فعال.					
.77	قلة توظيف التكنولوجيا المتوفرة في العمل التربوي والتعليمي في المدرسة.					
.78	انقطاع التيار الكهربائي لمدة طويلة خلال اليوم المدرسي يجعل أجهزة الحاسوب المتوفرة قليلة الفائدة في العملية التربوية والتعليمية.					
.79	قصور استخدام المدير للحاسوب في العمليات الإدارية التربوية للمدرسة.					
.80	اقتصار مفهوم التكنولوجيا الإدارية لدى المدير على الأجهزة والآلات فقط.					
.81	قلة استخدام المدير نظريات تكنولوجيا الإدارة التربوية الحديثة في إدارته للمدرسة.					

An-Najah National University
Faculty of Graduate Studies

The Problems that Face the UNRWA Schools Principals of the Basic Stage from the Point of View of the Headmasters and Teachers in the Governorates of North Palestine

Prepared by
Haneya Yusef Mahmood Lahwany

Supervised by
Dr. Ghassan Al Hilo

Submitted in Partial Fulfillments of the Requirements for the Degree of Masters of educational administration at An-Najah National University, Nablus, Palestine.

2007

The Problems that Face the UNRWA Schools Principals of the Basic Stage from the Point of View of the Headmasters and Teachers in the Governorates of North Palestine

Prepared by
Haneya Yusef Mahmood Lahwany
Supervised by
Dr. Ghassan Al Hilo

Abstract

This study aimed at acquainting to the problems that face the UNRWA school headmasters of the Basic stage in the north Governorates of the Palestine as the headmasters and teachers see in the following scopes: curriculum school buildings, teachers' affairs, pupils' affairs local community educational apparatuses, aids and school technical application.

This study also aimed at acquainting to the role of each of box sex variables scientific qualification years of experience school site two – period system, school level in the problems which the UNROWA schools headmasters of the Basic stage in the Palestine governorates.

The study community was formed from all the headmasters of the UNRWA schools whose number reached to (38) headmasters and headmistresses; and all the men teachers and women teachers whose total was (805) according to the statistics of the Director of Education Office in Nablus educational district.

But the sample of the study was formed of (27) headmasters and headmistresses, and the specimen of men teachers and women teachers i.e. (24%) of the men and women community.

The specimen was randomly selected following the principle of class random. For collecting the data a questionnaire had been used then

evaluated by the researcher, and then arbitrated by arbitration committee and ascertained by Krunbach Alpha equation. The questionnaire was formed of the two categories. The first was the first part ascertaining which relates to personal information of the interrogator but the second one was formed of the questionnaire articles which contain the problems that the UNRWA school headmasters of the basic stage in the north governorates of the Palestine may face and headmasters and headmistresses may notice. The study material was formed of (81) paragraphs in the following scopes:

Curriculum, teachers affairs pupils' affairs local community, educational apparatuses and aids, technological application.

After applying the questionnaire on the specimen members the averages and percentages for the problems were produced on the specimen members in all the scopes.

The most problems that the school headmasters of the UNRWA were like the following:

First. In the scope of curriculum it was the families' complaints for their incapability to know how to deal in teaching their sons to the new curricula and also the inferiority in meeting the new curricula to the pupils' capabilities in some teaching stages and scarcity in teaches function in the educational researches for supporting the curriculum.

Second. The problems that the UNRWA schools headmasters face in the scope of teachers' affairs whereas the most problems were in asking the teachers to teach subjects out of the their specialty, and also in lowering the teachers morale.

Third. The pupils' scope was the problems which face the UNRWA school headmasters in the overcrowded classroom and the weakness of the pupils' acquisition in general and in non-committing some pupils' in carrying out and achieving the homework, and also the unjustified pupils' absence.

Fourth. The problems related in the local community scope whereas most of them which face the headmasters of the UNRWA schools in the lack of some families cooperation with the schools for rectifying their sons behavior and the weakness of guardians satisfaction in the contraventions which their sons commit during school duty-time and the lack of guardians interest in asking about their sons and the lack of satisfaction at most guardians in the value of fathers councils and sharing in them; and also the lack of the local community presentation to the financial sustain to the schools like providing them with apparatuses the required teaching aids and lack of the guardians' response in attending the activities and school ceremonies.

Fifth. The problems related to school building and school equipments, as the lack of classrooms and halls concerned in the various activities practice and the hardship of the teachers usage for the apparatuses used in the school the lack of availability of the suitable environmental condition like ventilation lighting, and also the lack sanitary utilities at school.

Sixth. The problems related to the educational apparatuses and aids scope that face the UNRWA headmasters as there was lack in a space for keeping the educational aids at school. Also there was lack in the education resource, centers near the school, lack of computers lack of educational

aids for the school pupils, and some unskilled teachers in preparing educational aids.

Seventh. The problems related to the scope technological application that face the UNRWA school headmasters the lack of available technological employment in the school function the lack of computers for teachers to know how to deal with the pupils data and needs the lack of the suitable technological aids for gelling a right vivid budget the computers at school are insufficient for the pupils numbers and the lack of the technological aids in the educational administrating.

As for the results related to the study hypothesis, the first hypotheses of the studies showed presence of differences in statistical medication among the study scopes. The differences were among the problems related to the syllabus from one side and among the teachers, building equipments, teaching apparatuses and the teaching apparatuses and the technological application from another side.

The differences were for the syllabus sake. There are differences between the teachers from one side and among the teachers, building equipments, teaching apparatuses and the technological application from another side.

The differences were for the syllabus sake. There are differences between the teachers from one side and the pupils, local community, building, equipments, teaching apparatuses in the other side. The differences were for the teaching apparatuses sake. There differences between the teaching apparatuses and the technological application and the differences were for the sake of the teaching apparatuses.

But the results related to the second hypotheses showed stastical indicating differences in the scopes of the problems which the school headmasters face attributed to the quality variable in the problems related to teachers pupils, local community, building, school equipments, teaching apparatuses and aids, technological school application. All these differences were for the sake of males to females.

But in the results related to the third hypotheses the results showed presence of differences in the scopes of problems which the UNRWA school headmasters face attributed to the job title variable and these differences were in the scope of the problems related to the syllabus and teachers. They were to the sake of the headmasters to teachers, and there were differences between headmasters and teachers in the problems related to pupils local community, and they were for the sake of teachers to headmasters.

As for the results related to the fourth hypothesis there were differences in the problems that the headmasters face attributed to the teaching level variable in the pupils scope, and the differences degree category and more to the B.sc holders category. Also there were differences in the scope of the school technological application and for the sake of diploma holders category to the Bsc category.

In the fifth hypothesis results there were differences in the problems that face the UNRWA school headmasters attributed to the years experience in the syllabus scope and these differences were for the sake of the experienced more than (15) years category less than (5) years category.

In the results related to the sixth hypothesis, there were differences in the scopes of problems which the school headmasters face attributed to the variable of the school level and the differences in the scope of problems related to the building, equipments, teaching apparatuses and aids, school technological application, whole degree. These differences were for the sake of the lower basic school to the higher basic stage.

As for the seventh hypothesis, there were differences in the scopes of problems attributed to the variable of school site. The differences were for the sake of the dupls. local community, whole degree. The differences in the pupils scope were for the sake of the camp to the city, and the village to the city.

But in the whole degree, it was for the sake of the camp to the village, and the camp to the city.

In the eighth hypothesis. There were differences in the scopes of the problems which they face attributed to the school duty variable. The differences were in the scope of pupils local community and the differences were for the sake of morning duty school to the afternoon duty.

In the light of these results and their conclusions the study came out in recommendations to the decision owners at the UNRWA to participate in submitting solutions for facing the problems which the most important were:

- Holding courses for the guardians to help them in teaching the new syllabuses to their sons.

- Achieving budget for increasing the school classrooms to get rid of the phenomenon of the pupils overcrowd in the class.
- Activating the relation between school and local community.