



الجامعة العربية الأمريكية
كلية الدراسات العليا

الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الضفة
الغربية في ضوء بعض المعايير العالمية للإدارة المدرسية

إعداد

محمد رضوان علي تخمان

إشراف

الدكتور نبيل جبرين الجندي

تم تقديم هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات درجة الدكتوراه في الإدارة

التربوية

شباط / 2023

الجامعة العربية الأمريكية-2023. جميع حقوق الطبع محفوظة

الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الضفة الغربية
في ضوء بعض المعايير العالمية للإدارة المدرسية

إعداد

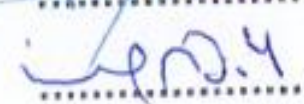
محمد رضوان علي تخمان

نوقشت هذه الأطروحة بتاريخ: 30 / 3 / 2023 وأجيزت.
أعضاء لجنة المناقشة:

التوقيع


.....

.....

.....

.....

- 1- أ. د. نبيل جبرين الجندي / مشرفا ورئيسا
- 2- أ. د. حسن أحمد الطعاني / ممتحنا خارجيا
- 3- د. كمال خليل مخامرة / ممتحنا خارجيا
- 4- د. غسان عبد العزيز سرحان / ممتحنا داخليا

إقرار

أنا الموقع أدناه مقدم الرسالة التي تحمل العنوان:

الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الضفة الغربية
في ضوء بعض المعايير العالمية للإدارة المدرسية

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

الاسم: محمد رضوان علي تخمان

التوقيع:

التاريخ: 2023/8/22

رقم الطالب الجامعي: 201912757

الإهداء

- إلى روح أبي وأمي...
- إلى زوجتي الغالية التي صبرت معي وعلي...
- إلى أبنائي يزن وعلي وآية وروان ورضوان...
- إلى إخواني أخواتي وأبنائهم وبناتهم...
- إلى أساتذتي وزملائي المعلمين والمعلمات في الوطن...

أهديهم جميعا هذا الجهد المتواضع

صفحة الشكر والتقدير

قال تعالى:

"وَقُلْ اَعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ وَسَتُرَدُّونَ إِلَىٰ عَالِمِ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ"

الحمد لله رب العالمين الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم، أحمده حمد الشاكرين وأثنى عليه ما هو أهله، وأصلي وأسلم على سيدنا محمد معلم الناس الخير.

أتقدم بالشكر والعرفان لكل من ساعدني ووقف إلى جانبي في إتمام هذه الأطروحة وأخص بالذكر الأستاذ الدكتور الفاضل نبيل الجندي الذي شرفني بالإشراف على هذه الأطروحة.

كما وأشكر كل أساتذتي الذين كان لهم الفضل علي في الوصول إلى هذه الدرجة.

وكل الشكر إلى لجنة المناقشة ممثلة بكل من:

أ. د. نبيل جبرين الجندي / مشرفاً ورئيساً

أ. د. حسن أحمد الطعاني / ممتحناً خارجياً

د. كمال خليل مخامرة / ممتحناً خارجياً

د. غسان عبد العزيز سرحان / ممتحناً داخلياً

الباحث

محمد رضوان علي تخمان

ملخص الأطروحة

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى الاحتياجات التدريبية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الضفة الغربية، في ضوء بعض المعايير العالمية للإدارة المدرسية. تم استخدام المنهج الوصفي المسحي بشقيه الكمي والكيفي، حيث قام الباحث بتطوير استبانة كأداة أولى للدراسة تكونت من 56 فقرة، تم توزيعها على 99 مديراً ومديرةً مثلوا عينة الدراسة من مجتمع الدراسة المكون من جميع مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظتي الخليل وبيت لحم والبالغ عددهم 176 مديراً ومديرةً، وقد تم التأكد من صدق الأداة وثباتها، وقام كذلك بعمل مقابلات مع 14 مديراً ومديرةً كأداة ثانية للدراسة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية لتقديرات أفراد عينة الدراسة جاءت بدرجة كبيرة جداً، وأن أعلى التقديرات جاءت على الاحتياجات في المجال الفني. وأظهرت النتائج أيضاً أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات الاحتياجات التدريبية لأفراد العينة تعزى لمتغيرات سنوات الخبرة، والمديرية، وتلقي الدورات التدريبية. بينما وجدت فروق تعزى لمتغير الجنس وكانت لصالح الذكور، ولمتغير المؤهل التربوي لصالح من توفر لديهم مؤهلٌ تربويٌّ. وقد كشفت الدراسة كذلك عن أهم المعايير العالمية للإدارة التربوية والتي تركزت في ثلاثة محاور هي: الكفايات والمهارات التي يمتلكها مدير المدرسة، والصفات والقدرات التي يتمتع بها، والاتصال والتواصل مع المجتمع المحلي. وقد خرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات، كان من أهمها: العمل على إعادة صياغة معايير وزارة التربية والتعليم الفلسطينية للإدارات المدرسية في ضوء المستجدات العالمية، إعادة النظر في آليات وأسس اختيار مديري ومديرات المدارس الثانوية في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، بما يتناسب والمعايير العالمية للإدارات المدرسية، بناء وتصميم برامج تدريبية لمديري المدارس الثانوية، تأخذ بعين الاعتبار نتائج الدراسة والاحتياجات التدريبية المنبثقة عنها وعن دراسات حديثة مماثلة لها.

فهرس المحتويات

أ	إجازة الرسالة	.....
ب	إقرار	.....
ت	الإهداء	.....
ج	ملخص الأطروحة	.....
ح	فهرس المحتويات	.....
ز	فهرس الجداول	.....
ص	فهرس الملاحق	.....
1	الفصل الأول: تقديم الدراسة	.....
2	1.1 مقدمة	.....
4	2.1 مشكلة الدراسة	.....
4	3.1 فرضيات الدراسة	.....
5	4.1 أهداف الدراسة	.....
6	5.1 أهمية الدراسة	.....
6	1.5.1 الأهمية النظرية	.....
6	2.5.1 الأهمية التطبيقية	.....
7	6.1 حدود الدراسة	.....
7	7.1 تعريفات الدراسة	.....
9	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	.....
10	1.2 الإدارة المدرسية	.....
10	1.1.2 مفهوم الإدارة المدرسية	.....
11	2.1.2 واجبات الإدارة المدرسية	.....
12	3.1.2 أهمية الإدارة المدرسة	.....

12	4.1.2 وظائف الإدارة المدرسية
13	5.1.2 المهارات المطلوب توافرها في مدير المدرسة
13	2.2 التدريب
13	1. 2.2 مفهوم التدريب
14	2. 2.2 أهداف التدريب
15	3. 2.2 أهمية التدريب
15	4.2.2 مبادئ التدريب
16	5.2.2 اتجاهات التدريب
16	6. 2.2 الأسس التربوية لتدريب مديري المدارس
17	3.2 الاحتياجات التدريبية
17	1.3.2 مفهوم الاحتياجات التدريبية
18	2.3.2 أهداف تحديد الاحتياجات التدريبية
19	3.3.2 أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية
19	4.3.2 مجالات الاحتياجات التدريبية
20	4.2 المعايير التربوية للإدارة المدرسية
20	1.4.2 نشأة المعايير التربوية
20	2.4.2 مفهوم المعايير المهنية لمديري المدارس
21	3.4.2 مستويات المعيار
21	4.4.2 أسس ومعايير عالمية لاختيار مديري المدارس
21	1.4.4.2 المعايير المهنية لمدير المدرسة المتعلقة بالتعليم العام في فلسطين
22	2.4.4.2 معايير اختيار مديري المدارس في المملكة العربية السعودية
24	3.4.4.2 معايير القيادة التربوية في المملكة الأردنية الهاشمية
25	4.4.4.2 معايير اختيار مدراء المدارس في الإمارات العربية المتحدة

5.4.4.2	معايير اختيار مديري المدارس في سلطنة عمان	26
6.4.4.2	أسس ومعايير اختيار مديري مدارس التعليم العام في مصر	27
7.4.4.2	أسس ومعايير الإدارة المدرسية الناجحة في الولايات المتحدة الأمريكية	29
8.4.4.2	أسس ومعايير القيادة المدرسية في جنوب إفريقيا	30
9.4.4.2	أسس ومعايير الإدارة المدرسية في بريطانيا	31
10.4.4.2	أسس ومعايير الإدارة المدرسية في أستراليا	31
11.4.4.2	أسس ومعايير اختيار مديري المدارس في فنلندا	32
12.4.4.2	أسس ومعايير اختيار مديري المدارس في كينيا	33
2.2	الدراسات السابقة	33
1.2.2	الدراسات العربية	34
2.2.2	الدراسات الأجنبية	42
3.2.2	التعقيب على الدراسات السابقة	49
1.3.2.2	من حيث الموضوعات	49
2.3.2.2	من حيث مجتمع الدراسة والعينة	49
3.3.2.2	من حيث المنهج	50
4.3.2.2	ما تمتاز به هذه الدراسة عن بقية الدراسات السابقة	51
52	الفصل الثالث: الإجراءات والطريقة	
1.3	منهج الدراسة	53
2.3	مجتمع الدراسة	53
3.3	عينة الدراسة	53
4.3	أدوات الدراسة	54
5.3	صدق أداة الدراسة (الاستبانة)	57
7.3	إجراءات الدراسة	59

59	8.3 متغيرات الدراسة
60	9.3 المعالجة الإحصائية
61	الفصل الرابع: نتائج الدراسة
62	1.4 نتائج الدراسة
62	1.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول
64	2.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:
64	1.2.1.4 المحور الأول: المجال الإداري.
66	3.2.1.4 المحور الثالث: المجال الفني.
67	4.2.1.4 المحور الرابع: مجال الاتصال والتواصل مع المجتمع المحلي والتشبيك مع المؤسسات.
68	5.2.1.4 المحور الخامس: مجال التخطيط.
69	6.2.1.4 المحور السادس: المجتمع المهني للعاملين.
70	7.2.1.4 المحور السابع: مجال قيادة التغيير.
71	8.2.1.4 المحور الثامن: مجال توفير البيئة المدرسية الداعمة.
73	3.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث
78	2.4 نتائج المقابلات
80	2.2.4 نتيجة سؤال المقابلات الثاني
82	الفصل الخامس: تفسير النتائج والتعليق عليها والتوصيات
83	1.5 مناقشة النتائج وتفسيرها.
83	1.1.5 التعليق على نتيجة السؤال الأول للدراسة
85	2.1.5 التعليق على نتيجة السؤال الثاني للدراسة
90	3.1.5 التعليق على نتيجة السؤال الثالث للدراسة
93	4.1.5 التعليق على نتائج المقابلات
93	1.4.1.5 التعليق على نتيجة السؤال الأول في المقابلات

94	2.4.1.5 التعليق على نتيجة السؤال الثاني في المقابلات
95	2.5 التوصيات والاقتراحات
95	1.2.5 التوصيات
95	2.2.5 الاقتراحات
96	المراجع
105	الملاحق
141	Abstract

فهرس الجداول

26	جدول رقم (1.2): معايير القيادة المدرسية في المملكة العربية السعودية
30	جدول رقم (2.2): معايير الإدارة المدرسية ومؤشراتها في سلطنة عمان
59	جدول رقم (1.3): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة
60	جدول رقم (2.3): أعداد عينة المقابلات طبقاً للمديرية والجنس
62	جدول رقم (3.3): محاور الاستبانة
64	جدول رقم (4.3): معامل كرونباخ ألفا لمحاور أداة الدراسة
65	جدول رقم (5.3): مفتاح التصحيح
71	جدول رقم (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الأفراد عينة الدراسة لفقرات مجال الاحتياجات التدريبية للمجال الإداري
72	جدول رقم (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الأفراد عينة الدراسة لفقرات مجال الاحتياجات التدريبية لمجال توظيف التكنولوجيا
74	جدول رقم (3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الأفراد عينة الدراسة لفقرات مجال الاحتياجات التدريبية للمجال الفني
75	جدول رقم (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الأفراد عينة الدراسة لفقرات مجال الاحتياجات التدريبية لمجال الاتصال والتواصل مع المجتمع المحلي
77	جدول رقم (5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الأفراد عينة الدراسة لفقرات مجال الاحتياجات التدريبية لمجال التخطيط
78	جدول رقم (6.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الأفراد عينة الدراسة لفقرات مجال الاحتياجات التدريبية لمجال المجتمع المهني للعاملين
80	جدول رقم (7.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الأفراد عينة

	الدراسة لفقرات مجال الاحتياجات التدريبية لمجال قيادة التغيير
81	جدول رقم (8.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الأفراد عينة الدراسة لفقرات مجال الاحتياجات التدريبية لمجال توفير البيئة المدرسية الداعمة
82	جدول رقم (9.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمجالات الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في ضوء بعض المعايير العالمية للإدارة المدرسية
84	جدول رقم (10.4): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في متوسطات الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الضفة الغربية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس
85	جدول رقم (11.4): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في متوسطات الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الضفة الغربية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المؤهل التربوي
85	جدول رقم (12.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الضفة الغربية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة
86	جدول رقم (13.4): تحليل التباين الأحادي لفحص الفروق في الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الضفة الغربية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة
87	جدول رقم (14.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الضفة الغربية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المديرية
88	جدول رقم (15.4): تحليل التباين الأحادي لفحص الفروق في الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الضفة الغربية من وجهة نظرهم تعزى

	لمتغير المديرية
88	جدول رقم (16.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الضفة الغربية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية
89	جدول رقم (17.4): تحليل التباين الأحادي لفحص الفروق في الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الضفة الغربية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية
90	جدول رقم (18.4): أهم المعايير التي يجب أن تتوفر في مدير المدرسة الثانوية من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الضفة الغربية من خلال المقابلات
92	جدول رقم (19.4): أهم الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الضفة الغربية من وجهة نظرهم من خلال المقابلات

فهرس الملاحق

الرقم	العنوان	الصفحة
1	فقرات الاستبانة مرتبة حسب درجة استجابة مديري المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الضفة الغربية في ضوء بعض المعايير العالمية للإدارة المدرسية	119
2	أعداد مدارس الذكور والإناث في مجتمع الدراسة	126
3	أعداد مدارس الذكور والإناث في عينة الدراسة	126
4	نموذج الاستبانة قبل التحكيم	127
5	الاستبانة في صورتها النهائية بعد التحكيم	132
6	كتاب تسهيل مهمة بحثية من وزارة التربية والتعليم	141
7	كتاب تسهيل مهمة بحثية من الجامعة العربية الأمريكية	142
8	أسماء المحكمين	143
9	المعايير المهنية لمدير المدرسة في فلسطين	143
10	المعايير المهنية للقادة التربويين حسب المجلس الأمريكي للسياسات الوطنية للإدارة التربوية	146

الفصل الأول

تقديم الدراسة

الفصل الأول

تقديم الدراسة

1.1 مقدمة:

انطلاقاً من كون النظام التربوي والتعليمي في أي دولة يعتبر الركيزة الأساسية في التقدم والبناء، والسلاح الفاعل في مواجهة تحديات المستقبل فإن الاهتمام بهذا النظام أصبح ضرورة مفروضة خاصة في ظل ما يعيشه العالم من تغيرات وتطورات في المجال التربوي لذلك لا بد من وجود مديري مدارس ذوي كفاءات عالية يمتلكون من المهارات والكفايات والخبرات ما يمكنهم من مواكبة التغيرات السريعة والتكنولوجيا الحديثة، فلم يعد دور مدير المدرسة محصوراً في إطاره التقليدي من إدارة المباني، وتنفيذ تعليمات الوزارة ومديريات التربية، وإعداد الجداول المدرسية، والمحافظة على أمن وسلامة الطلاب، بل امتد دوره ليكون قائداً تربوياً يسعى لبناء خطط استراتيجية في ضوء رؤية مستقبلية علمية، ويهدف لرفع مستوى التعلم والإسهام في تطوير العملية التعليمية، لذلك فالتدريب والتأهيل لمدير المدرسة كقائد تربوي أصبح من المحاور الرئيسية في ممارسة العمليات الإدارية ورفع مستوى الكفاءة الإنتاجية مما يستدعي الوقوف أمام البرامج التدريبية لمعرفة مدى تلبيتها لحاجات المتدربين وتقييمها بطرق علمية فعالة لتحقيق الأهداف المرجوة منها (الحيدري، 2021).

وباعتبار الإدارة المدرسية الوحدة المسؤولة عن تنفيذ السياسات الإدارية التربوية وتحقيق أهدافها وغاياتها فهي المسؤولة مسؤولية مباشرة عن الطلبة مما يجعلها من أهم الوحدات الإدارية ويجعلها ذات مكانة كبيرة جدير بالدراسات والأبحاث أن تتخذها ميداناً لها خاصة في مجال التنمية وتطوير القدرات والمهارات والكفايات الإدارية لمدير المدرسة في ظل التقدم العلمي والتكنولوجي المتسارع والذي يحتاج لتدريب وتأهيل مستمرين (الداود، 2013).

وتعد عملية تحديد الاحتياجات التدريبية لمدير المدرسة من العوامل المهمة ليحقق تدريب مديري المدارس أهدافه المنشودة، وهذا الأمر يحتاج لتخطيط يقوم على دراسة علمية لمعرفة وتحديد الاحتياجات التدريبية الحقيقية التي يجب تضمينها ضمن البرامج التدريبية، من أجل زيادة تطوير فاعلية مديري المدارس في المؤسسات التربوية، وتكمن أهمية تحديد هذه الاحتياجات التدريبية في كونها تؤثر في صياغة عناصر البرامج التدريبية وفي محتواها وآليات تنفيذها وتقييمها (زهران، 2022).

ويعتبر التدريب عملية شاملة تشمل جميع المستويات، وهي كذلك ضرورة حتمية هدفها نجاح وديمومة المنظمة من خلال تنمية مواردها البشرية. فالهدف الرئيسي للتدريب يتمثل في تحقيق نوع من التغيير في المعرفة أو المهارات أو الخبرة أو السلوك أو الاتجاه والذي من شأنه تعزيز كفاءة الموظف، وكذلك يتمثل في تطوير مهارات وقدرات الأفراد، وإيجاد نوع من الألفة بين العاملين والأنظمة والإجراءات وطرق العمل الجديدة، بالإضافة إلى مساعدة الموظفين والمستجدين على أن يألفوا المتطلبات المتعلقة بطبيعة العمل (الحولي، 2016).

ولذلك يعتبر تدريب مديري المدارس من أهم البرامج التدريبية المتعلقة بتطوير العملية التعليمية، بحيث يتمكن مدير المدرسة من عمل خطط إجرائية قابلة للتنفيذ في حدود الإمكانيات المتاحة لكل مدرسة والظروف المحيطة بها، في ظل التطورات التربوية والعلمية والتكنولوجية السريعة، والتي تحتاج إلى تطوير الكفاءات الفنية والإدارية لمدير المدرسة (جرادات، 2016).

إن التحديات التي تواجهها المجتمعات، وما تشهده من تطورات سريعة في مجال التربية والتعليم، جعل من الضروري مواكبة تلك المستجدات والتطورات، مما يحتم ضرورة وجود مديري مدارس متميزين، وقادة فاعلين، يسعون للتغيير وتحفيز العاملين نحو تجويد العمل، ودعم الإبداع والتميز لتحقيق الأهداف المرجوة، فمدير المدرسة هو المسؤول عن توفير الرؤية والقيادة والتوجيه للمدرسة، كما أنه مسؤول عن تقييم أداء العاملين، ورفع مستويات أدائهم، وضمان تكافؤ الفرص للجميع، كما أنه مسؤول عن تطوير السياسات والممارسات، وضمان استخدام الموارد الفاعلة من أجل تحقيق أهداف وغايات المدرسة، وتسيير الشؤون اليومية لها، وتأمين التزامات المجتمع المحلي تجاه المدرسة من خلال إقامة شراكات فاعلة معها، ولذلك فإن نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها يتوقف على مقدرات مدير المدرسة وخصائصه وإمكاناته في توجيه العمل ورعاية المعلمين ومساعدتهم، لذلك اتجهت كثير من الدول إلى تطوير التعليم وتحديثه عن طريق العمل على إيجاد قيادات مدرسية فاعلة ومدربة تدريباً يتناسب ومتطلبات ومعايير العصر للإدارة المدرسية (النقري، والطراونة 2019).

كل ما تقدم سوغ للباحث تناول موضوع الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في ضوء بعض المعايير العالمية للإدارة المدرسية، من أجل الوصول لإجابات عن أسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها.

2.1 مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة في محاولة الوصول إلى الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الضفة الغربية في ضوء المعايير العالمية للإدارة التربوية، فكون الباحث يعمل في سلك التربية والتعليم ولمدة طويلة، ويدرك الدور الحقيقي لمديري المدارس كقادة تربويين، رأى أن عملية تدريب وتأهيل القيادات الإدارية من أهم القضايا المطروحة في مجال التربية والتعليم، إذ تسهم عملية التدريب في رفع كفايات المديرين، وبالتالي فإن استقصاء احتياجات هؤلاء المديرين من شأنه أن يسهم في تشخيصها والعمل على توفيرها لما لذلك من أهمية تنعكس إيجاباً على المنظومة التربوية في فلسطين، لذلك أصبح من الضروري إيجاد محكات علمية ومعايير واضحة ومحددة لمديري المدارس، تكون مستمدة من نتائج معايير عالمية تكون في ضوئها تلك الاحتياجات التدريبية.

إضافةً إلى محاولة الوصول إلى تلك الاحتياجات في ضوء بعض المعايير العالمية، والاطلاع على بعض المعايير العالمية للإدارات المدرسية، لفتح آفاق تجاه تبني بعض تلك المعايير. ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

(1) ما أهم المعايير الفلسطينية لمدير المدرسة كقائد تربوي التي يمكن تبنيها في ضوء بعض المعايير العالمية؟

(2) ما أهم الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الضفة الغربية؟

(3) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد مستويات الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الضفة الغربية من حيث الجنس، وسنوات الخبرة، والتأهيل التربوي، وتلقي دورات تدريبية في الإدارة المدرسية، ومديرية التربية والتعليم التي يتبع لها مدير المدرسة؟

3.1 فرضيات الدراسة:

الفرضية الصفريّة الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الضفة الغربية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الصفريّة الثّانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الضفة الغربية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

الفرضية الصفريّة الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الضفة الغربية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير التأهيل التربوي.

الفرضية الصفريّة الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الضفة الغربية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير تلقي دورات تدريبية في الإدارة التربوية.

الفرضية الصفريّة الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الضفة الغربية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير مديرية التربية والتعليم التي يتبع لها مدير المدرسة.

4.1 أهداف الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى:

- 1) تحديد أهم المعايير الفلسطينية لمدير المدرسة كقائد تربوي والتي يمكن تبنيها في ضوء بعض المعايير العالمية.
- 2) تحديد أهم الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الضفة الغربية في ضوء تلك المعايير.
- 3) اختبار الفروق في مستويات الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الضفة الغربية من حيث الجنس، وسنوات الخبرة، والتأهيل التربوي، وتلقي دورات تدريبية في الإدارة المدرسية، والمديرية التي يتبع لها مدير المدرسة.

5.1 أهمية الدراسة:

1.5.1 الأهمية النظرية:

تتمثل أهمية الدراسة النظرية في كونها تسعى لتحديد أهم المعايير الفلسطينية لمدير المدرسة كقائد تربوي في ضوء بعض المعايير العالمية التي يمكن اعتمادها لتقييم مديري المدارس كقادة تربويين. وكذلك تسعى لتحديد أهم الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الضفة الغربية من وجهة نظرهم، ويأتي ذلك في ظل ندرة الدراسات في فلسطين المتعلقة بدراسة الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في ضوء المعايير العالمية، حيث تعتبر هذه الدراسة الأولى -حسب علم الباحث- في فلسطين، والتي تبحث في الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في ضوء بعض المعايير العالمية.

2.5.1 الأهمية التطبيقية:

تتمثل أهمية الدراسة من الناحية العملية في كونها تسعى إلى الاهتمام بمديري المدارس واحتياجاتهم التدريبية في ضوء بعض المعايير العالمية للإدارة المدرسية، والمساعدة في كشف أهم الاحتياجات التدريبية اللازمة لقيامهم بالدور المطلوب منهم على أكمل وجه، وذلك من وجهة نظرهم، فهم الأقدر على تحديد احتياجاتهم التدريبية في ضوء بعض المعايير العالمية للإدارة المدرسية.

وكذلك من الأهمية التطبيقية استشراف توصيات عملية بناءً على نتائج الدراسة، يمكن وتقديمها للجامعات الفلسطينية للاستفادة منها في مجال التدريس والتدريب العملي في مساقات ذات علاقة بالإدارة التربوية. كما وأنه من الممكن تقديم تلك التوصيات في نهاية الدراسة بناءً على نتائجها لوزارة التربية والتعليم والمعهد الوطني للتدريب، ومركز البحث والتطوير التربوي التابع لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية، للإفادة منها في مجال تدريب وتأهيل مديري المدارس الحكومية وتلبية احتياجاتهم، وتحديث آليات اختيارهم، خاصة وأن هذه الاحتياجات تم تحديدها من قبل مديري المدارس أنفسهم من خلال أدوات الدراسة.

يضاف إلى ذلك تطوير أداة الدراسة والمتمثلة في استبانة يمكن اعتمادها كمقياس للاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية في ضوء بعض المعايير العالمية.

6.1 حدود الدراسة:

حدود مكانية: تقتصر الدراسة على المدارس الثانوية الحكومية في مديريات التربية والتعليم في جنوب الضفة الغربية، وتتكون من خمس مديريات للتربية والتعليم، تتبع وزارة التربية والتعليم الفلسطينية في محافظتي الخليل وبيت لحم، وتشمل مديرية تربية بيت لحم، ومديرية تربية الخليل، ومديرية تربية شمال الخليل، ومديرية تربية جنوب الخليل، ومديرية تربية يطا.

حدود زمانية: أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2022 / 2023.

حدود بشرية: تقتصر الدراسة على مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية الذين على رأس عملهم في هذه الفترة من العام الدراسي 2022 / 2023.

حدود مفاهيمية: تقتصر الدراسة بالقيود المرتبطة بالأدوات المستخدمة على فقرات الاستبانة، وأسئلة المقابلات مع مديري المدارس المستهدفين في العينة من حيث خصائص كل منهما السيكومترية.

7.1 تعريفات الدراسة:

(1) المعايير العالمية لمدير المدرسة هي: مجموعة من القواعد أو التعميمات يلتزم بها مديرو المدارس، وينبغي عليهم أن تتوفر لديهم المقدرة على الالتزام بها وتطبيقها، فهي بمثابة الخطوط العامة التي يقاس عليها أداء مديري المدارس، ويكون تقييم أدائهم بناءً عليها (المحمدي، 2020).

أو هي: مؤشرات وعوامل وبيانات يمكن ملاحظتها أو قياسها أو الحكم في ضوءها، تتمثل في خبرة ومؤهل وشخصية وسمات يجب توفرها فيمن يراد توليه وظيفة مدير مدرسة (حسين، 2020).

ويمكن تعريفها بأنها: مجموعة من القواعد العامة التي تم استنباطها من جامعات عالمية أو أدب تربوي عالمي متعلق بالأمور التي يتوقع من مديري المدارس الثانوية الحكومية معرفتها وفهمها وتنفيذها، ورأى الباحث أن تكون أساساً لفقرات أداة الدراسة المتمثلة في استبانة يصممها الباحث لقياس الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في ضوءها.

(2) **الاحتياجات التدريبية:** هي مجموعة التغييرات والتطورات المطلوب إحداثها للمتدرب، من حيث المعلومات والمهارات والاتجاهات والسلوك، بهدف رفع مستواه حتى يستطيع التغلب على المشكلات التي تواجهه في عمله وترفع إنتاجيته (العمامرة، 2014).

وأما الاحتياجات التدريبية لمدير المدرسة فهي: المتطلبات التي يحتاجها مدير المدرسة من المهارات الإدارية والفنية والاجتماعية لمساعدته في رفع وتحسين مستوى أدائه الوظيفي في إدارة المدرسة (المحمدي، 2020).

ويمكن تعريفها بأنها: مجموعة من التغييرات المطلوب إحداثها في المعلومات والمهارات والمعارف والاتجاهات لمديري المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الضفة الغربية، من أجل تطويرها وتعديلها لرفع الكفاءة الإنتاجية لديهم، وزيادة فاعليتهم، ويتم قياسها إجرائياً من خلال الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على فقرات الاستبانة المعدة كأداة لهذه الدراسة.

(3) **مدير المدرسة الثانوية:** هو الشخص المسؤول عن إدارة شؤون العاملين ورعاية الطلاب والمشرف الرئيس على تسيير العملية التعليمية والتربوية في المدارس الثانوية (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، 2017).

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإدارة المدرسية:

تؤدي الإدارة المدرسية دوراً مهماً في تقدم المجتمعات وتطورها في المجالات كافة، ويمثل الجهاز الإداري في المؤسسة التعليمية العمود الفقري للمؤسسة وعلى رأس هذا الجهاز مدير المدرسة والذي له الدور الأكبر في تحقيق الفاعلية والكفاءة للمؤسسة التعليمية. والإدارة المدرسية وسيلة مهمة جداً لتنظيم الجهود الجماعية في المدرسة من أجل تنمية الطالب تنمية شاملة ومتكاملة ومتوازنة وفقاً لقدراته وإمكاناته واستعداداته في ظل البيئة التي يعيش فيها (زهران، 2022).

فالطريقة التي تدار بها المدرسة وأساليب العمل المتبعة فيها كمؤسسة تعليمية تعد من الركائز المهمة التي يعتمد عليها في تطوير العملية التعليمية، وقد شهد مفهوم الإدارة المدرسية تطورات كثيرة في العصر الحديث، فلم يعد مقتصرًا على تسيير أمور المدرسة المختلفة، بل أصبح يضم مختلف عناصر العملية التعليمية داخل المدرسة المؤثرة والمتأثرة بالعملية الإدارية، بما يتماشى مع متطلبات العمل فأصبحت الإدارة المدرسية تعنى بجميع الجهود والأنشطة التي يقوم بها العاملون من أجل تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة وخارجها (الباسل ولاشين، 2016).

1.1.2 مفهوم الإدارة المدرسية:

في الحديث عن الإدارة المدرسية في الأدبيات التربوية وردت عدة تعريفات منها: يعرفها شريف (2003، 195) بأنها: "الجهود والنشاطات المنسقة التي يقوم بها مدير المدرسة ووكلاؤه والمعلمون والإداريون من أجل تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة بما يتماشى مع ما يصبو إليه المجتمع لتربية أبنائه".

ويعرفها عطوي (2014، 18) بأنها: "الجهود المنظمة التي يقوم بها فريق من العاملين في المدرسة من أجل تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة تحقيقاً يتناغم مع ما تهدف إليه الدولة من تربية أبنائها تربية صحيحة وعلى أسس سليمة، أي أن الإدارة المدرسية هي عملية تخطيط

وتنسيق وتوجيه لكل عمل تعليمي أو تربوي يحدث داخل المدرسة من أجل تقدم وتطور التعليم فيها".

وتعرفها الباسل ولاشين (2016، 74) بأنها: "جميع الجهود والنشاطات المنسقة التي يقوم بها فريق العاملين بالمدرسة والذي يتكون من مدير المدرسة ومساعديه والمعلمين والإداريين والفنيين، بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة وخارجها، وبما يتماشى مع ما يهدف إليه المجتمع من تربية أبنائه تربية صحيحة وعلى أسس سليمة".

وفي ضوء ما سبق يمكن القول بأن الإدارة المدرسية تعنى بكافة الجهود والنشاطات التي يقوم بها مدير المدرسة وكافة العاملين فيها، وفق تنظيم معين يتم فيه تنسيق الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة بقصد تحقيق الأهداف التربوية المرسومة ضمن السياسات والرؤى المتبناة.

2.1.2 واجبات الإدارة المدرسية:

لم تعد وظيفة الإدارة المدرسية مجرد عمليات روتينية للحفاظ على النظام المدرسي، وحصر حضور وغياب التلاميذ والعاملين وصيانة الأبنية وتجهيزاتها بل أصبح محور الإدارة المدرسية يدور حول التلميذ وحول توفير كل الظروف والإمكانيات التي تسهم في توجيهه وتحقيق النمو الجسمي والعقلي والوجداني له، بحيث يصبح قادراً على مواجهة مشكلات الحياة، وتحمل مسؤولياته تجاه المجتمع الذي يعيش فيه، وعلى الجانب الآخر ضمان رفع مستوى الأداء لدى كل العاملين في المدرسة من أجل ضمان تحسين العملية التربوية وتحقيق الأهداف المنشودة (آل درع، 2018).

لذلك تمتد واجبات الإدارة المدرسية لتشمل مجالات واسعة كالمناهج وتحسينه وإثرائه، ومتابعة العملية التعليمية، وإدارة وتنظيم وتنسيق جميع الأعمال المدرسية، والإشراف على برامج النشاطات المدرسية، وتوجيه الطلاب ومساعدتهم على التكيف مع البيئة المدرسية، والأعمال الكتابية والمراسلات الرسمية، ووضع السياسات واتخاذ القرارات وتنفيذها، وتوزيع المهام وتفويض الصلاحيات والمسؤوليات، وتقويم العملية التربوية (عطوي، 2014).

3.1.2 أهمية الإدارة المدرسية:

تعتبر الإدارة المدرسية من أهم مكونات العملية التربوية، وتتضح تلك الأهمية من خلال تأثيرها في محاور العملية التعليمية، ويمتد تأثيرها على الطلاب وعلى المعلمين بل وجميع العاملين في المدرسة، فالمهام الوظيفية للإدارة المدرسية أصبحت تشمل كل جوانب العملية التعليمية، من إشراف وتربية وتعليم ومنهاج وأنشطة صفية ولا صفية، وبالتالي أصبح إعداد العاملين في مجال الإدارات المدرسية أمراً مهماً لا بد من التركيز عليه، والاهتمام به بحيث يتم تدريب الطواقم الإدارية ووضع البرامج والخطط المناسبة التي تضمن تحقيق الأهداف المرجوة (الحولي، 2016).

4.1.2 وظائف الإدارة المدرسية:

تقوم الإدارة المدرسية بالعديد من الوظائف من خلال النشاط الموكل إليها، ومن هذه الوظائف كما تراها الباسل ولاشين (2016):

- 1- التخطيط: وهو الأداة التي تتم بواسطتها جميع الأعمال المتعلقة بالإدارة كخطوة أولية تسبق تنفيذ تلك الأعمال وتنتهي باتخاذ القرارات.
- 2- التنظيم: وهو أحد تلك الوظائف ويعتمد على إجراءات التنفيذ لما يتم التخطيط له من حيث تقسيم العمل وترتيبه وتوزيع الأدوار والتنسيق له.
- 3- التوجيه والإشراف: والتوجيه يهدف إلى إرشاد الأفراد وتحفيزهم لتنفيذ العمل المطلوب إنجازه بهدف زيادة الإنتاجية وتحقيق أعلى أداء، فيما الإشراف يعنى بملاحظة العمل اليومي المدرسي وملاحظة العاملين وأحوال العمل وذلك للتأكد من سير العمل بالاتجاه الصحيح.
- 4- الاتصال: وهو عملية مهمة وضرورية، ويكون بين الإدارة المدرسية وبين المعلمين والطلبة بهدف تحقيق الأهداف الموضوع مسبقاً.
- 5- اتخاذ القرارات: وفيه السعي للوصول لاختيار مدروس لأحد البدائل المتاحة والمتوفرة، وفق تحليلٍ مُوسَّعٍ لجميع جوانب الموقف أو المشكلة.

6- الرقابة أو التقويم: وتهدف إلى التأكد من أن الأداء الفعلي يتم وفقاً للأهداف والخطط والسياسات التي سبق وضعها.

5.1.2 المهارات المطلوب توافرها في مدير المدرسة:

يعد مدير المدرسة قمة الهرم في المؤسسة التربوية، وحتى ينجح في أداء مهامه بدقة وإتقان فإنه بحاجة إلى اكتساب مجموعة من المهارات التي من خلالها يتمكن من القيام بدوره القيادي على أكمل وجه، وهذه المهارات يمكن تنظيمها على النحو الآتي، آل درع (2018):

1. المهارات الفنية: وتتمثل في فهم مدير المدرسة للنظم والقوانين واللوائح التعليمية ومعرفته لحقوقه وواجباته حتى لا يصدر قرارات ليست من حقه وليست من صلاحياته، وتكتسب هذه المهارة بالاعتماد على الخبرة في ممارسة العملية الإدارية، أو من خلال البرامج التدريبية.
2. المهارات الإدراكية: وتتمثل في اتساع منظور الرؤية لدى المدير وقدرته على النظرة الشمولية للقضايا التي تعرض عليه، وتعتمد هذه القدرة على الفهم للأمور التربوية والقضايا المدرسية وتعتمد على عاملين أساسيين هما الخبرات السابقة والذكاء.
3. المهارات الاجتماعية: وهي التي تتصل بالفهم الصادق للذات وللآخرين وللمطالبهم وحاجاتهم النفسية والاجتماعية والقدرة على التعامل مع الآخرين بشكل يحبب العاملين في عملهم .

2.2 التدريب:

1. 2.2 مفهوم التدريب:

هناك عديد من التعريفات للتدريب بمفهومه التربوي، وتأتي هذه التعريفات من أجل المساعدة في تحديد الأهداف والمحتوى التدريبي والتقييم، من هذه التعريفات:

عرف الطعاني (2002، 14) التدريب بأنه: "عملية منظمة ومستمرة محورها الفرد في مجمله تهدف إلى إحداث تغييرات سلوكية وفنية وذهنية لمقابلة احتياجات محددة حالية أو مستقبلية يتطلبها الفرد والعمل الذي يؤديه والمنظمة التي يعمل فيها والمجتمع الكبير".

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

ويعرفه المدهون (2005، 79) بأنه: "إيصال الشخص المقصود إلى السلوك والمهارة عن طريق التعليم بعناية خاصة".

ويعرفه ولد آده (2017، 6) بأنه: "إعداد الشخص للاستخدام والترقي، ومساعدته للإفادة من قدراته حتى يحقق لنفسه وللمؤسسة وللمجتمع أكثر ما يمكن"

ويرى الحولي (2016) أن التدريب مطلب أساسي لزيادة قدرة وفاعلية العاملين ويبدأ من اللحظة الأولى التي يلتحق فيها العامل بعمله، من أجل صقل القدرات الفردية له وتحديث المعرفة لديه من أجل تحسين الأداء العام، وكذلك لا بد للتدريب من أن يكون مستمراً، فليس الهدف إنجاز مهمة واحدة، وإنما المقصود الاستمرارية في تحسين الأداء ورفع الكفاءة، فقد يخطئ البعض إذا اعتقد أن التدريب ينتهي بانتهاء دورة تدريبية أو حقبة زمنية.

ولمفهوم التدريب أثناء الخدمة ثلاثة جوانب يمكن الحديث عنها:

أولها: المفهوم السلوكي وهو يركز على ما يحدث من سلوك في بيئة العمل، وكيفية تحليل المواقف اليومية الإدارية بالنسبة للمديرين.

ثانيها: المفهوم العلاجي وهو يركز على تصحيح الأخطاء، وتغيير المظاهر والسلوكيات السلبية.

ثالثها: مفهوم النمو وهو التدريب الذي يهدف إلى زيادة النمو الذاتي لمجارات التطورات التربوية (ولد آده، 2017).

2.2.2 أهداف التدريب:

عملية التدريب كغيرها من الأنشطة والفعاليات يتم تصميمها من أجل تحقيق أهداف معينة، فمن خلال التدريب يمكننا زيادة كفاءة الأداء لدى مديري المدارس مما ينعكس على تحسين العملية التعليمية برمتها. كما يمكننا من خلاله أيضاً مواكبة التطورات في كل ما يتعلق بالنواحي التربوية، وبالأخص مجال التقنيات الحديثة والوسائل التكنولوجية ذات العلاقة بالعملية التعليمية، كما أن التدريب يعمل على تنمية المعارف وزيادة المهارات والقدرات لدى المديرين مما يمكنهم من

قيامهم بواجباتهم الوظيفية بشكل أكثر فاعلية. كما نهدف من خلاله إلى تنمية التطور الذاتي للمديرين وزيادة الثقة بالنفس مما يمنحهم المزيد من الاحترام والتقدير من الرؤوسين (القيسي، 2010).

وذهب ولد آده (2017) إلى تقسيم أهداف التدريب إلى نوعين:

الأول: يعنى بالجوانب الفنية: فالتدريب يهدف إلى المساعدة على متابعة النمو المهني للمدرسين، ومتابعة التقدم في تحصيل الطلبة، والقدرة على تقويم الأداء الجماعي والفردى، واستخدام الأساليب الحديثة في تخطيط البرامج الفنية بالمدرسة.

الثاني: يعنى بالجوانب الإدارية: فهو يهدف أيضاً إلى تنمية المهارات الإدارية لدى المديرين، وترسيخ إدراك الأهداف التعليمية والتربوية، وإعداد المتدربين لتولي وظائف ومهام جديدة.

3. 2.2 أهمية التدريب:

يتميز هذا العصر بالتغيرات الهائلة والتطورات السريعة، خاصة في مجال المعارف الإنسانية، التي يبنى عليها تغييرات كثيرة في أنظمة العمل بشكل عام، وفي الأنظمة التعليمية على وجه الخصوص، ولذلك لا بد للقوى العاملة بشكل عام من متابعة هذه التغيرات والتطورات وكذلك الحال بالنسبة للمؤسسات التربوية والمدارس على وجه الخصوص، لذلك تزداد الحاجة إلى التدريبات الفعالة التي تستجيب لهذه التغيرات والتطورات، لذلك أصبح التدريب أمر لا غنى عنه وينطبق ذلك على تدريب الطواقم والقيادات التربوية، ولا شك أن أهمية التدريب ضرورة لكل الدول بشكل عام، ولكنها أكثر أهميةً للدول النامية على وجه الخصوص. وتتلخص أهمية التدريب في كونه يزيد الإنتاجية ويخفض التكاليف، ومن خلاله يمكن مواكبة تطورات التكنولوجيا، واكتساب الفرد لخبرات جديدة تؤهله إلى الارتقاء وتحمل مسؤوليات أكبر وشغل مناصب قيادية (شحادة، 2016).

4.2.2 مبادئ التدريب:

تخضع عملية التدريب لمجموعة من المبادئ، ينبغي أن نراعيها في جميع مراحل عملية التدريب، وهذه المبادئ كما تناولها (الطعاني، 2002) هي:

- الشريعة: والمقصود أن يتم التدريب حسب قوانين وأنظمة المؤسسة واللوائح الداخلية فيها.
- المنطقية: أي أن يتم التدريب حسب فهم ومنطق واقعي دقيق لاحتياجات المتدربين.
- الهادفية: أي أن يكون التدريب وفق أهداف محددة قابلة للقياس.
- الشمولية: والمقصود هنا أكثر من طرف، فمن جهة يجب أن يشمل كل الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية، ومن جهة أخرى يشمل كل المستويات الإدارية، وكل فئات العاملين في المؤسسة.
- التدرج: أي أن يبدأ التدريب من الموضوعات البسيطة إلى الأكثر تعقيداً وهكذا.
- الاستمرارية: والمقصود أن التدريب يبدأ مع الموظف أو العامل منذ بداية الوظيفة ويستمر معه ما دام يعمل في المؤسسة.
- المرونة: والمقصود أن يتمتع نظام التدريب بالمرونة والتجديد والتطور، ليناسب جميع المستويات الوظيفية.

5.2.2 اتجاهات التدريب:

- يمكن الحديث عن اتجاهات للتدريب تسهم في تحقيق الأهداف المرجوة وهذه الاتجاهات يمكن تصنيفها كالتالي:
- اتجاه نظري: ويهدف إلى تزويد المتدرب بمعلومات جديدة وتصحيح المعلومات الخاطئة لديه وتذكيره بمعلومات مهمة كان قد حصل عليها سابقاً.
 - الاتجاه النفسي السلوكي: ويهدف إلى تدعيم الاتجاهات الإيجابية لدى المتدرب والحد من الاتجاهات السلبية، والعمل على إحلال اتجاهات إيجابية محلها.
 - الاتجاه العلمي: ويهدف إلى إكساب المتدرب مهارات جديدة تساعد على القيام بعمله بكفاءة وفاعلية أكثر (آل درع، 2018).

6. 2.2 الأسس التربوية لتدريب مديري المدارس:

- يعتبر تدريب القيادات العليا في الإدارات المدرسية من أولويات الأعمال المنوطة بالعمل الإداري، وحتى يكون هذا التدريب فعالاً وذا مصداقية ينبغي أن يبنى على أسس سليمة ومتينة، تحدث عنها (سالمان، 2018):

أحد هذه الأسس هو الأساس العلمي، فالتدريب المقترح يجب أن يكون مبنياً على دراسات ميدانية تهدف تحديد طبيعة مشكلات الإدارة والوسائل الكفيلة بحلها، وإعداد الخطط ومتابعة تنفيذها للتحقق من مدى فعاليتها. وأساس آخر هو الأساس الوظيفي، وهنا يجب تحليل النظام التدريبي ومكوناته، ويجب أن يكون استجابة حقيقية للواقع، لكي يكون التدريب مرتبطاً بالعمل الميداني، ومناسباً له، ولا بد كذلك من الأخذ برأي المتدربين وإشراكهم في التخطيط لبرامج التدريب وأسلوب الأداء، كونهم الجهة المستفيدة، مما يجعل هذه البرامج أكثر موضوعية وواقعية، تلامس الاحتياجات الحقيقية لهم، وكذلك لا بد من إعطاء الحوافز والتشجيع للمتدربين، مثل احتساب الدورات التدريبية كخطوة للحصول على مؤهلات، كالشهادات أو الترقيات أو الحصول على علاوات، وينبغي كذلك تهيئة الظروف المناسبة من تجهيزات ومعدات وأدوات، بالإضافة للراحة النفسية والاستقرار لدى المتدربين.

3.2 الاحتياجات التدريبية:

1.3.2 مفهوم الاحتياجات التدريبية:

يرتبط مفهوم الاحتياجات التدريبية بمفهوم الحاجة، ويقصد بالاحتياجات بشكل عام التغيرات والتعديلات التي ينبغي إحداثها بالاتجاه الإيجابي في مهارات وسلوكيات ومعارف العاملين من أجل التخلص من نقاط الضعف أو المشكلات التي تحد من تحقيق النتائج المرجوة أو لرفع وتحسين الأداء أو لتجهيز العاملين في مواجهة التغير والتطور في أعمالهم وأوضاعهم في المؤسسة بشكل عام. فمن خلال التغيرات والتطورات التي تحصل في أي مؤسسة نطمح كمسؤولين في مواكبة هذه التغيرات والتطورات بشكل يضمن سير العمل بالصورة المطلوبة من أجل تحقيق أهداف المؤسسة، وأثناء ذلك يلزم أمور معينة للعاملين تؤهلهم للقيام بأعمالهم في ظل هذه الظروف المستجدة (شحادة، 2016).

أما الاحتياجات التدريبية لمدير المدرسة فهي عبارة عن مجموعة من المهارات والتغيرات والتطورات المطلوب إكسابها أو إيصالها لمدير المدرسة من خلال الدورات والبرامج التدريبية المقدمة له بهدف الوصول إلى كفاءة عالية في إدارة المدرسة ومواجهة الأزمات (الحولي، 2016).

فتحديد الاحتياجات التدريبية هو الأداة التي يمكن من خلالها تحديد مجالات تطوير وتنمية أداء مديري المدارس من خلال عملية التدريب ومدى إمكانية معالجة مشكلات الأداء الحالي بالتدريب، ولكي تسهم الدورات التدريبية في فعالية تحديث وتنمية مهارات وخبرات مديري المدارس، ينبغي أن يساهموا في تحديد احتياجاتهم من برامج التدريب المتعلقة بهم، واختيار بعض الموضوعات، وأن تخطط البرامج التدريبية وفق ما يحتاجون من تدريب فعلي (زهران، 2022).

ويعرفها عبد الغفار (2017، 154) بأنها: "عملية تحديد جوانب القصور الحالية لدى العاملين، والعمل على إحداث التغيير أو التطوير في معارفهم ومهاراتهم وسلوكياتهم بالمؤسسة بما يمكنهم من أداء عملهم بجودة عالية، كما أنها تشمل جوانب التطوير والتحسين التي تواكب المتغيرات المتوقعة حدوثها في المستقبل".

2.3.2 أهداف تحديد الاحتياجات التدريبية:

لا شك أن حصر الاحتياجات التدريبية الحالية والمستقبلية لأي مؤسسة ليس بالأمر السهل من الناحية الواقعية وذلك بسبب سرعة التغييرات في أساليب وآليات العمل نتيجة للتطور العلمي والتكنولوجي، وكذلك نتيجة للتغييرات والظروف المحيطة والإشكاليات التي تتعرض لها المؤسسة. لذلك فإن أهداف هذا التحديد يمكن صياغتها بشكل عام لتبرز الجدوى المنشودة من تحديدها، ومن تلك الأهداف:

- 1- توضيح من هم الأفراد الذين نريد تدريبهم، وما نوع التدريب المطلوب.
- 2- توضيح النتائج المتوقعة من الأفراد المطلوب تدريبهم.
- 3- المساعدة في تحسين الأداء، وتحقيق الأهداف الأساسية من عملية التدريب.
- 4- مساعدة المسؤولين عن إدارات التدريب في وضع الخطط الاستراتيجية للتدريب وتنظيمه وتوجيه سياساته وبرامجه وآلياته وخدماته، وفي تقدير احتياجات التدريب على المدى القريب والبعيد.
- 6- إتاحة الفرص لتحسين أداء العاملين، وزيادة كفاءتهم (محمد، 2016).

3.3.2 أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية:

من أهم عناصر عملية التخطيط للتدريب هو عملية تحديد احتياجات المتدربين، وإن أي برنامج تدريبي لا يبنى على أساس تحديد الاحتياجات التدريبية له، لن يكون ناجحاً، وقد يكون بمثابة إهدار للوقت والجهد، بل ومحكوم عليه بالفشل (آل درع، 2018).

وتبرز أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في أنها تعتبر العامل الأساسي الذي تبنى عليه برامج التدريب والخطط التدريبية حيث يتم تحديد ما ينبغي تقديمه للمتدربين، وكذلك كونها تسهم في تفعيل برامج التدريب، وأساليب التنفيذ ونوعية المتدربين، وتتيح الفرص لاستغلال الإمكانيات المتاحة للتدريب استغلالاً حقيقياً، وتساعد في توجيه البرامج التدريبية باتجاه تحقيق الأهداف، وتساهم في توفير الجهد والوقت والمال نتيجة لمعرفة احتياجات الفئة المستهدفة الحقيقية، وتساعد كذلك في تعميم محتوى البرامج التدريبية وأنشطتها وتقييمها (شحادة، 2016).

4.3.2 مجالات الاحتياجات التدريبية:

يرى عبد الغفار (2017) أن مجالات الاحتياجات التدريبية تتمثل في ثلاثة مجالات: المعارف، والمهارات، والاتجاهات، فقد تكون احتياجات مدير المدرسة في توافر معارف وأفكار جديدة لا يمتلكها، أو في مجال اكتساب القدرة على استخدام وسائل جديدة بطرق فعالة، أو تعنى بتكوين مسالك ذهنية أو عادات فكرية إيجابية، بعد محو الاتجاهات والقيم القديمة.

5.3.2 آليات تحديد الاحتياجات التدريبية:

يعتمد نجاح أي برامج تدريبية بشكل أساسي على مدى دقة تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة للمتدربين، ومن أجل تحديد هذه الاحتياجات هناك عدة آليات وضحتها زهران (2022) كالآتي:

الملاحظة: وتتم من خلال المشاهدة والمراقبة بغرض الحصول على المعلومات، وتعتمد على الخبرة والمتابعة وتوثيق البيانات.

المناقشة: كإجراء المناقشات المستمرة والاستماع إلى المقترحات والشكاوى من قبل الفئة المستهدفة، أو النقاش مع المشرفين والمسؤولين الذين يحددون احتياجات مرؤوسيه.

الأسئلة: من خلال وضع أسئلة استقصائية يطلب من الموظفين الإجابة عليها وتحديد ما يواجهون من مشكلات وعقبات أو معوقات.

أو من خلال القيام بمسح ميداني يشمل عينة تكون ممثلة للمجتمع لمعرفة ما يحتاجونه من تدريب، ويتم جمع البيانات من خلال استبانات أو مقابلات مع أفراد هذه العينة، أو من خلال تحليل تقييم أداء العمل، ومقارنة الأداء الفعلي بما هو مخطط له.

4.2 المعايير التربوية للإدارة المدرسية:

1.4.2 نشأة المعايير التربوية:

بدأت فكرة المعايير التربوية بالظهور بشكل فعلي في أمريكا في عام 1981، وذلك بعد تشكيل لجنة استشارية تحت إدارة الرئاسة الأمريكية لدراسة الواقع التعليمي. وقد خرجت اللجنة بتقرير حول مدى الخطر الذي يتهدد البلاد بسبب تدني مستوى النظام التعليمي. وقد خلص التقرير إلى تقديم عدد من المقترحات، كان من بينها وضع معايير محددة ينبغي على جميع الطلبة بلوغها كمتطلب أساسي للتخرج. وفي العام 2001 ظهر قانون (لا طفل يترك للخلف في أمريكا)، والذي يهدف إلى تحقيق التميز من خلال معايير بمستوى عال وإجراء المساءلة للتأكد من تحقق تلك المعايير. وانطلاقاً من الولايات المتحدة الأمريكية انتشرت فكرة تطبيق المعايير في المؤسسات التعليمية في عدد من دول العالم فيما بعد، مثل: إنجلترا وفرنسا وكندا والصين ومصر وقطر (ترهي، 2016).

2.4.2 مفهوم المعايير المهنية لمديري المدارس:

تشير كلمة معايير كما أوردها أبو عزيز (2009، 97) إلى: "مجموعة من القواعد والمطالب التي تعد أساساً للحكم الكمي أو الكيفي من خلال مقارنة هذه الشروط بما هو قائم، وصولاً إلى جوانب القوة والضعف، أو أنها عبارة عن مقاييس يمكن من خلالها الحكم على أفعال الإنسان وسلوكه". ويعرفها السيد (2006، 12) بأنها: "المرشد لما يجب أن يقوم به المعلم، فهي تمكنه من إدراك دوره داخل المدرسة وخارجها، وهي تستخدم لتحديد الحد أو المستوى المطلوب للأداء الذي يجب أن يصل إليه المعلم، ومدير المدرسة هو بالأصل معلم".

وتعرفها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، (2017) بأنها " قواعد تؤسس لعملية التقويم الذاتي لرصد مستوى الأداء، بهدف تطوير وتحسين التعليم".

3.4.2 مستويات المعيار:

عبارات تصف السلوك ونشاطات قابلة للملاحظة والقياس، ويمكن تحقيقها والقيام بها إذ يظهر من خلالها مقدار تقدم مدير المدرسة في تحقيق معيار ما، وهي مرتبطة بالسياق الواقعي التربوي الممارس فيه المعيار. ويمكن الحكم من خلالها على أداء المدير في مستوى معين وتتكون من ثلاثة مستويات: مستوى الإدارة المتميز، ومستوى الإدارة المتوسط، ومستوى الإدارة الضعيف. (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2014).

4.4.2 أسس ومعايير عالمية لاختيار مديري المدارس:

تم الحديث في هذا الجانب عن بعض الأسس والمعايير العالمية لاختيار مديري المدارس في عدة دول عربية وأجنبية، والتي في ضوءها كانت الدراسة لتحديد أهم الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية في فلسطين وبالتحديد في جنوب الضفة الغربية.

1.4.4.2 المعايير المهنية لمدير المدرسة المتعلقة بالتعليم العام في فلسطين:

اعتمدت هيئة تطوير مهنة التعليم التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2014) بعض المعايير المهنية لمدير المدرسة تغطي جميع المتطلبات الأساسية للعملية التربوية بشقيها الإداري والفني، وتم تصنيفها ضمن ثلاثة مجالات رئيسية: قيادة عملية التعليم والتعلم، وإدارة المدرسة كمؤسسة تعليمية، وتفعيل العلاقات مع المجتمع المحلي.

واعتمدت المحاور الآتية لكل مجال من هذه المجالات:

المحور الأول: المعرفة المهنية.

المحور الثاني: المهارات والممارسات المهنية.

المحور الثالث: القيم والاتجاهات المهنية.

أنظر ملحق (9) لمزيد من التفاصيل.

2.4.4.2 معايير اختيار مديري المدارس في المملكة العربية السعودية:

أوردت الباسل ولاشين (2016، 232) المعايير المعتمدة في المملكة العربية السعودية لاختيار

مدير المدرسة وجاءت في ستة مجالات:

المجال الأول: القيادة التربوية الفعالة.

المجال الثاني: التشاورية وتوثيق العلاقة والروابط بالمجتمع المحلي.

المجال الثالث: التخطيط الاستراتيجي.

المجال الرابع: إدارة التطوير والتغيير.

المجال الخامس: إدارة بيئة التعلم.

المجال السادس: الإدارة الرقمية.

وقد تضمن كل مجال من هذه المجالات عدة معايير شكلت في مجملها معايير لاختيار مديري

المدارس في المملكة العربية السعودية.

وفي العام 2020 عملت هيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية على وضع

معايير جديدة في ضوء المعايير العالمية، وتلبية الاحتياجات المتغيرة للنظام التعليمي، يمكن

تناولها بشكل عام كما وردت في منشورات الهيئة تحت عنوان: "معايير القيادة المدرسية"،

(2020)، وتتكون هذه المعايير من 19 معياراً كما في الجدول (1.2)، وتصنف ضمن خمسة

مجالات، ويتم تقييم كل معيار من هذه المعايير من خلال مجموعة من المؤشرات على توفر هذا

المعيار من عدمه (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2020).

جدول رقم (1.2): معايير القيادة المدرسية في المملكة العربية السعودية

الرقم	المعيار
المعيار الأول	امتلاك المفاهيم الأساسية للقيادة المدرسية واتجاهاتها الحديثة
المعيار الثاني	ممارسة وظائف الإدارة وتطبيقاتها المختلفة
المعيار الثالث	حل مشكلات إدارية وتعليمية في البيئة المدرسية
المعيار الرابع	ممارسة الإشراف والمتابعة في العمل الإداري والتعليمي في المدرسة
المعيار الخامس	تفعيل مهارات الاتصال والتواصل في العمل الإداري والتعليمي
المعيار السادس	ترسيخ ثقافة التقويم الذاتي في المدرسة
المعيار السابع	تقويم الأداء المدرسي والتعليمي وفق معايير مهنية
المعيار الثامن	تفعيل التطور المهني لمنسوبي المدرسة
المعيار التاسع	توظيف التقنيات المتطورة لتسهيل العمل وإجراءاته
المعيار العاشر	تطوير وتحسين الأنشطة المدرسية والخدمات المساندة
المعيار الحادي عشر	تجويد عمليات تعلم الطلاب وتعليمهم
المعيار الثاني عشر	تحديد مهام ومسؤوليات منسوبي المدرسة نحو قيادة التعليم والتعلم
المعيار الثالث عشر	توفير الشروط اللازمة والداعمة لعملية التعليم والتعلم
المعيار الرابع عشر	تهيئة البيئة المدرسية الملائمة والمناسبة
المعيار الخامس عشر	تفعيل استخدام التقنيات والوسائل التعليمية في البيئة المدرسية
المعيار السادس عشر	تجسيد أخلاقيات المهنة في التعليم والممارسات المهنية
المعيار السابع عشر	بناء قيم واتجاهات إيجابية لدى منسوبي المدرسة
المعيار الثامن عشر	دعم وتطبيق الأنظمة داخل المدرسة
المعيار التاسع عشر	توثيق العلاقات مع الأسرة والمجتمع المحلي والمؤسسات، وتفعيلها بما يحقق الأهداف التعليمية المخطط لها

3.4.4.2 معايير القيادة التربوية في المملكة الأردنية الهاشمية:

قامت وزارة التربية والتعليم الأردنية بوضع معايير القيادة التربوية لأول مرة في العام 2014 ثم قامت بعمل مراجعة لصياغة هذه المعايير في 2020 عن طريق إدارة الإشراف والتدريب التربوي في وزارة التربية والتعليم، وتم صياغة تلك المعايير بصورتها النهائية من خلال "ميثاق مهنة التعليم" (2021) وقد عمدت إدارة الإشراف والتدريب التربوي في وزارة التربية والتعليم الأردنية إلى نشر هذا الميثاق، والذي تضمن تفصيلات معايير القيادة التربوية، والتي جاءت ضمن سبعة مجالات رئيسة على النحو الآتي: (وزارة التربية والتعليم الأردنية، 2021).

1. القيادة والقيم والرؤية: ويتفرع عن هذا المجال ثلاثة مجالات فرعية:

أ- مبادئ القيادة.

ب- القيم.

ت- الرؤية

2. قيادة ثقافة التعلم: ويتفرع عن هذا المجال ثلاثة مجالات فرعية:

أ- ثقافة التعلم.

ب- التعليم للمتعلمين كافة.

ت- الممارسات المطلوبة للتعلم.

3. قيادة عمليات التعليم والتعلم والتقييم: ويتفرع عن هذا المجال ثلاثة مجالات فرعية:

أ- المنهاج.

ب- التعلم والتعليم.

ت- تقويم التعلم والتقييم من أجل التعليم.

4. قيادة تطوير المدرسة: ويتفرع عن هذا المجال مجالان فرعيان:

أ- المتابعة والتقييم.

ب- التخطيط للتطوير وقيادة التغيير.

5. القيادة التشاركية: ويتفرع عن هذا المجال ثلاثة مجالات فرعية:

- أ- التواصل والتعاون.
 - ب- الشراكات.
 - ت- أولياء الأمور والمجتمع المحلي.
6. قيادة العمليات وإدارتها: ويتفرع عن هذا المجال أربعة مجالات فرعية:
- أ- إدارة الأفراد والأداء.
 - ب- الموارد التعليمية.
 - ت- الإدارة المالية.
 - ث- الأنظمة والإجراءات التشغيلية.
7. قيادة التنمية المهنية: ويتفرع عن هذا المجال مجالان فرعيان:
- أ- تنمية أعضاء الكادر فردياً وجماعياً.
 - ب- تنمية القائد لذاته. وزارة التربية والتعليم الأردنية، (2021)

4.4.4.2 معايير اختيار مدراء المدارس في الإمارات العربية المتحدة:

- أوردت الباسل ولاشين (2016، 236) المعايير المعتمدة في الإمارات العربية المتحدة لاختيار مديري المدارس على النحو الآتي:
- المؤهل العلمي والتربوي: أن يكون حاصلاً على مؤهل جامعي، (يفضل من لديه شهادة ماجستير أو دكتوراه).
 - الخبرة المطلوبة: خبرة في وظيفته الحالية لا تقل عن عامين.
 - التقارير الفنية: أن تكون تقارير الأداء السنوي في آخر عامين دراسيين بتقدير ممتاز، وبتقدير "يلبي التوقعات" وفق التقييم السنوي النهائي الوارد في وثيقة نظام إدارة الأداء.
 - خبرات أخرى:
- * أن يكون ملماً باستخدام الحاسب الآلي، وتعطى الأولوية للحاصلين على شهادة ICDL.

* أن يكون ملماً باللغة الإنجليزية، ويفضل المنجزون للمستويات 405 فما فوق في اختبارات ILTS أو الحاصلين على 475 (الاختبار الورقي) أو 49-50 (الاختبار الإلكتروني) وما فوق في التوفيل.

* تعطى الأولوية لمساعد مدير المدارس لمن هم في قوائم الانتظار للترقية لوظيفة مدير مدرسة.

5.4.4.2 معايير اختيار مديري المدارس في سلطنة عمان:

قامت وزارة التربية والتعليم العمانية بوضع مجموعة من المعايير لاختيار مديري المدارس تتمثل في الآتي:

المعيار الأول: تفعيل التخطيط المدرسي.

المعيار الثاني: تنظيم العمل الإداري.

المعيار الثالث: الإشراف والتقويم لعملية التعليم والتعلم.

المعيار الرابع: رعاية الطلبة.

المعيار الخامس: توثيق علاقات المدرسة مع المجتمع المحلي والمؤسسات وأولياء أمور الطلبة.

المعيار السادس: تطوير إدارة المدرسة ذاتياً.

المعيار السابع: تنمية قيم المدرسة التنظيمية.

المعيار الثامن: الاستفادة من تفعيل الكوادر العاملة في المدرسة، وزارة التربية والتعليم العمانية (2009).

وقد تم تضمين مؤشرات لكل معيار من هذه المعايير، كما في الجدول (2.2):

جدول رقم (2.2): معايير الإدارة المدرسية ومؤشراتها في سلطنة عمان

المعيار	المؤشرات
المعيار الأول: تفعيل التخطيط المدرسي.	وجود الرؤية والرسالة المدرسية، وجود أهداف واضحة لدى الإدارة، تفعيل دور العاملين في التخطيط، تحديد معايير واضحة لتقويم الخطة المدرسية
المعيار الثاني: تنظيم العمل الإداري.	تفويض صلاحيات للعاملين، وجود أهداف واضحة لدى الإدارة، تنفيذ لأساليب مناسبة لتحقيق الأهداف، تنظيم السجلات والملفات المدرسية، إدارة تنسيق العمل المدرسي، توظيف المباني والمرافق المدرسية
المعيار الثالث: الإشراف والتقويم لعملية التعليم والتعلم.	استخدام أساليب إشرافية متنوعة، وضع برامج للنمو المهني، متابعة الاحتياجات التدريبية وأثر التدريب، تفعيل مصادر التعلم، العمل على تهيئة بيئة تعليمية مناسبة، العمل على تحليل نتائج الاختبارات المدرسية وتوظيفها في التخطيط.
المعيار الرابع: رعاية الطلبة.	متابعة الحضور والغياب حسب اللوائح والأنظمة، دعم الاتجاهات الإيجابية ومعالجة الاتجاهات السلبية لدى الطلبة، العمل على متابعة ورعاية الطلبة بمختلف فئاتهم (متفوقين، موهوبين، ذوي تحصيل متدني، . . .)
المعيار الخامس: توثيق علاقات المدرسة مع المجتمع المحلي والمؤسسات وأولياء أمور الطلبة.	دعم وتفعيل مجلس أولياء الأمور، تأسيس للتواصل مع أولياء أمور الطلبة ومتابعة ذلك، متابعة أولياء الأمور وإعطائهم معلومات حول أوضاع أبنائهم الدراسية، إشراك المجتمع المحلي وأولياء الأمور في دعم تعلم الطلبة، تقديم برامج خدمية للمجتمع.
المعيار السادس: تطوير إدارة المدرسة ذاتياً.	مواكبة الإدارة المدرسية للمستجدات، توظيف التكنولوجيا توظيفاً سليماً، العمل على تطوير الأداء ذاتياً، القيام بجهود وإسهامات بارزة في المدرسة، تقييم أداء الكادر الإداري بشكل موضوعي.
المعيار السابع: تنمية قيم المدرسة التنظيمية.	التأكيد على مبادئ المحاسبة والمساءلة، التشجيع للعاملين على التجديد في العمل والابتكار، التأكيد على بناء العلاقات التعاونية بين أفراد المجتمع المدرسي، تشجيع العمل الجماعي والعمل بروح الفريق.
المعيار الثامن: الاستفادة من تفعيل الكوادر العاملة في المدرسة.	تفعيل دور الأخصائيين الاجتماعيين، وفنيي المختبرات، وأمناء المكتبة، وأخصائيي مصادر التعلم والتوجيه المهني.

6.4.4.2 أسس ومعايير اختيار مديري مدارس التعليم العام في مصر:

يقوم اختيار مدير المدرسة في مصر على ثلاث مراحل أو عمليات، كي يستطيع الوفاء باحتياجات المجتمع، ويكون لها الدور في إحداث التقدم المنشود، وهذه المراحل أو العمليات هي:

1- مرحلة ما قبل الاختيار: وفيها توضع أسس وقواعد عمل الوظيفة، ومن أهمها مستوى التعليم والخبرة والكفاءة والرغبة في العمل.

2- مرحلة الاختيار: ويتم في هذه المرحلة تحديد الكفايات المطلوبة للعمل في الإدارة المدرسية وتقييم الأوراق التي يقدمها الشخص المرشح من شهادات وتقارير وغيرها، ثم تقييم خبرات المتقدم من خلال المقابلات للتوصل إلى قرار المفاضلة بين المرشحين.

3- مرحلة ما بعد الاختيار: وفيها يتم الوقوف على مدى سلامة سير المرحلتين السابقتين من خلال معرفة مدى كفاية الشخص الذي تم اختياره، ومدى نجاح عملية الاختيار (أرناؤوط، 2017).

وأوضحت الباسل ولاشين (2016) أن هناك أساليب يتم من خلالها اختيار مديري المدارس في مصر، ومن هذه الأساليب:

1. قيام عملية الاختيار على متطلبات إدارية وفنية وتقارير للمسؤولين عن الإدارة التعليمية والموجهين، وأقدمية الشخص، وقواعد الترقية الصادرة عن الوزارة، وتقديم أبحاث علمية.

2. التأكد من توافر المهارات الفنية والإدارية والقيادية، وقدرة الشخص على مواجهة مسؤولياته، واتخاذ القرارات السليمة، والتصرف في المواقف والتفاعل مع الآخرين.

3. استخدام أسلوب المقابلات الشخصية لاختيار مدير المدرسة للتأكد من مدى تمتع الشخص بقوة الشخصية والثقة بالنفس وإلمامه بالمسؤوليات الفنية والإدارية، ومظهره الشخصي العام، وقدرته على إيصال التعليمات وقدراته العقلية العامة.

4. أن يقوم بإجراء المقابلات الشخصية أعضاء يعملون بالمجال الإداري والفني وأساتذة متخصصون.

5. أن يقوم بإجراء المقابلة لجنة من داخل مديرية التعليم أو الإدارة التعليمية أو من داخل المدرسة التي سيقوم إليها، بجانب أن تتضمن هذه الأساليب التأكد من تزويد المرشح لوظيفة مدير مدرسة معرفة بالأساليب الحديثة كأسلوب إدارة الوقت، الإدارة بالأهداف، أسس جودة التعليم، وكيفية مراعاة البعد الإنساني للإدارة، والاستخدام الأفضل للموارد البشرية وخدمة البيئة، وتوافر عناصر الابتكار والتجديد لتحقيق الرؤية بعيدة المدى".

ويضيف سالمان (2018) في نفس المجال أنه يمكن الاستفادة من معايير اختيار مديري المدارس

في جمهورية مصر العربية من خلال استخدام معايير يراعى فيها:

- مدة خدمة الشخص المرشح في التعليم، والمدة المناسبة لتولي منصب مدير مدرسة، ومعيار الامتياز الأكاديمي والجدارة والكفاءة من خلال الإعداد والتدريب ومدى معرفة الشخص المرشح بالهيكل القانوني لتنظيم التعليم، وقدراته للعمل ضمن فريق، ومعرفته بالتيارات الثقافية السائدة.
- اجتياز المرشح لبعض الاختبارات، ومراعاة التقارير المقدمة من الرؤساء وخلق ملفه من المخالفات القانونية، واجتيازه لدورة تدريبية في مجال الإدارة المدرسية أو حصوله على مؤهل جامعي في الإدارة التربوية، ومراعاة العامل الصحي للمرشح.
- الحزم والقدرة على تحمل المسؤولية، ومهارة استخدام التكنولوجيا الحديثة، والقدرة على مواجهة المواقف والتأثير في الآخرين وحب العمل الإداري.
- أن يتم ضبط هذه المعايير وتطبيقها بتعليمات صادرة عن وزارة التربية والتعليم وهيئة التنظيم والإدارة والمديريات والمحافظات، وأن يكون معيار الحصول على مؤهل جامعي ومعرفة الاتجاهات الحديثة في الإدارة المدرسية وتوفر سمات القيادة ومقومات أساسية كمعيار للاختيار.

7.4.4.2 أسس ومعايير الإدارة المدرسية الناجحة في الولايات المتحدة الأمريكية:

كتبت ماري دود (Dowd, 2019) عن معايير الإدارات المدرسية الناجحة في أمريكا: تعنى الإدارة المدرسية بإدارة العمليات داخل المدرسة ابتداءً من إنشاء البيئة التعليمية الآمنة إلى إدارة الموازنة. وتعتمد الإدارة المدرسية الناجحة على ستة معايير:

(1) التواصل المستمر بين الإدارة وأولياء الأمور.

(2) اعتماد البيانات والتقارير الرقمية الدقيقة.

(3) تميز الإدارة المدرسية.

(4) اتخاذ القرارات الصعبة عند الحاجة.

(5) توظيف نظام الإدارة المدرسية.

(6) الابتكار والتطوير المهني.

وفي صياغة مجلس السياسات الوطنية للإدارة التربوية الأمريكي (NPBEA, 2015) للمعايير

المهنية للقادة التربويين جاءت تلك المعايير كما يلي:

المعيار (1): الرسالة، والرؤية، والقيم الأساسية.

المعيار (2): الأخلاقيات والقواعد المهنية.

المعيار (3): الإنصاف والاستجابة الثقافية.

المعيار (4): المناهج والتعليمات والتقويم.

المعيار (5): مجتمع رعاية ودعم الطلاب.

المعيار (6): القدرات المهنية لموظفي المدرسة.

المعيار (7): المجتمع المهني للمعلمين والموظفين.

المعيار (8): المشاركة الهادفة للأسر والمجتمع.

المعيار (9): العمليات والإدارة.

المعيار (10): تحسين المدرسة.

ولمزيد من التفصيل انظر ملحق (10).

8.4.4.2 أسس ومعايير القيادة المدرسية في جنوب إفريقيا:

قام قسم التعليم الأساسي بدولة جنوب إفريقيا (South African Department of Basic Education, 2015)

2015 التابع لوزارة التربية والتعليم بوضع ثمانية معايير مهنية للقيادة والإدارة المدرسية:

المعيار الأول: قيادة التعليم والتعلم في المدرسة.

المعيار الثاني: تشكيل اتجاه المدرسة وتطويرها.

المعيار الثالث: إدارة المدرسة كمنظمة.

المعيار الرابع: إدارة جودة التعليم والتعلم وتأمين المساءلة.

المعيار الخامس: إدارة الموارد البشرية في المدرسة.

المعيار السادس: إدارة وتأيد ودعم الأنشطة الخارجية.

المعيار السابع: تطوير وتمكين الذات والآخرين.

المعيار الثامن: العمل مع ومن أجل المجتمع.

ويتضمن كل معيار من هذه المعايير العديد من المؤشرات كمعارف ينبغي على مدير المدرسة أن يكون مطلعاً عليها، وممارسات عليه أن يعمل على تطبيقها، (قسم التعليم الأساسي جنوب إفريقيا، 2015).

9.4.4.2 أسس ومعايير الإدارة المدرسية في بريطانيا:

ركز النموذج البريطاني على فعالية المدرسة في الفرص المتكافئة وإزالة الفوارق وأشكال التمييز وتوطيد علاقة المجتمع مع المدرسة، وكذلك الأمر بالنسبة لأولياء الأمور، وتفعيل إجراءات الأمن والأمان في المؤسسة التعليمية. وتم تصنيف المعايير في ستة مجالات أساسية، وهي:

- تشكيل المستقبل.
- قيادة التعلم والتعليم.
- تطوير الذات.
- العمل مع الآخرين.
- إدارة المؤسسة التعليمية.
- ضمان المساءلة.
- تقوية المجتمع.

ويعد مكتب المعايير التربوية (Office for Standards in Education (OFSTED) الجهة المسؤولة عن متابعة تحقيق معايير الجودة في بريطانيا، حيث يقوم بمتابعة دورية للمدارس وتقويم أداء مديريها في ضوء المعايير المحددة لكل عنصر من عناصر العملية التعليمية المتمثلة بنوعية التعليم، والمناهج، والكتب المقررة، وتحصيل الطلبة، ومستوى المعلمين والإدارة (ترهي، 2016).

10.4.4.2 أسس ومعايير الإدارة المدرسية في أستراليا:

قام المعهد الأسترالي للتعليم والقيادة المدرسية (AITSL, 2017) بإعداد معايير للإدارة المدرسية، تم تصنيفها ضمن خمسة مجالات، هي:

1. رفع مستوى التحصيل.
2. تعزيز التميز والتكافؤ.

3. تكوين واستدامة الظروف التي تضمن فيها جودة عمليات التعليم والتعلم.
 4. التأثير على توقعات المجتمع والسياسات الحكومية وتطويرها وتنفيذها.
 5. المساهمة في إعداد نظام تعليمي مناسب للقرن الحادي والعشرين على المستويات كافة.
- وتقوم هذه المعايير على ثلاثة متطلبات للإدارة، وهي:
- الرؤية والقيم، والمعرفة والفهم، والخصائص الشخصية والمهارات التفاعلية الاجتماعية.
- ويتم تطبيق هذه المتطلبات من خلال الممارسات المهنية الآتية:
- قيادة التعليم والتعلم، وتطوير الذات وتطوير الآخرين، وقيادة التحسين والابتكار والتغيير، وقيادة إدارة المدرسة، وإشراك المجتمع المحلي والعمل معه.

11.4.4.2 أسس ومعايير اختيار مديري المدارس في فنلندا:

تعتبر فنلندا من الدول الأكثر اهتماماً في التعليم، ومن بين اهتماماتها في هذا المجال هو الاهتمام باختيار مديري المدارس، حيث تدرك أهمية اختيار مدير المدرسة كقائد للعملية التعليمية، ومن أهم هذه الأسس والمعايير:

أولاً: المؤهل العلمي لمدير المدرسة: يجب أن يحصل المدير على شهادة الإدارة التربوية (15 ساعة معتمدة)، ويمكن استكمال الحصول على الشهادة كمؤهل أكاديمي منفصل أو من خلال نموذج الدراسة الجامعية. وتشمل شهادة الإدارة التربوية: أسس القانون العام، وإدارة مؤسسات التعليم العامة، وإدارة الموارد البشرية، والإدارة المالية.

ثانياً: من واجبات المدير تقييم أداء المعلمين.

ثالثاً: يشترط أن يجتاز المدير اختبارات نفسية، وهذه الاختبارات تقيس الوظائف الذهنية، وخصائص الشخصية.

رابعاً: المقابلة الشخصية: وهدفها التعرف على الشخصية والنطق والمظهر العام والثقافة العامة.

خامساً: أن يكون لديه القدرة على دعم الموظفين في مجال التطور المهني والعمل الجماعي.

سادساً: يطلب من المدير التدريس بواقع (2-3) ساعات أسبوعياً على الأقل.

سابعاً: دورات تمهيدية يجب أن يخضع لها المعلم حتى يكون ضمن المرشحين للإدارة. ولا يشترط أن يكون المتقدم للإدارة معلماً، ولكن في حال رغب المعلم في الالتحاق بوظيفة مدير

مدرسة، فإنه يخضع لدورات تمهيدية من قبل الجامعات بالنتشارك مع المركز الوطني للتطوير المهني في مجال التعليم. ثامناً: مدير المدرسة مطالب بإنجاز ورقة بحثية سنوية في مجالات التربية والتعليم (سلامة، 2021).

12.4.4.2 أسس ومعايير اختيار مديري المدارس في كينيا:

قام معهد إدارة التعليم الكيني بوضع سبعة معايير مهنية للإدارة والقيادة المدرسية، على النحو التالي:

1. يقود زمام المبادرة في تعزيز الاحتراف في جميع مجالات مهنة التدريس.
 2. يقود زمام المبادرة في معرفة المحتوى التربوي وفهم المناهج القائمة على الكفاءة وكيفية تنفيذها.
 3. يقود زمام المبادرة في توفير بيئة تعزز التقييم وإعداد التقارير.
 4. يقود زمام المبادرة في بناء ودعم ممارسات التعليم الشامل.
 5. يقود زمام المبادرة في تعزيز الصحة والسلامة المدرسية الشاملة.
 6. يقود زمام المبادرة في المعرفة وتطبيق المهارات المالية.
 7. يقود زمام المبادرة في تطوير ثقافة التعلم المهني التعاوني.
- ويتضمن كل معيار من هذه المعايير مجموعة من المؤشرات الدالة على مدى توفر المعيار لدى مدير المدرسة (إبراهيم والريامي، 2022).

2.2 الدراسات السابقة:

تناول هذا البند كلاً من الدراسات العربية والأجنبية، منها ما يتعلق بالاحتياجات التدريبية لمديري المدارس، ومنها ما يتعلق بأسس ومعايير الإدارات المدرسية، وهما المحوران الأساسيان للدراسة.

1.2.2 الدراسات العربية:

هدفت دراسة زهران (2022) إلى التعرف على احتياجات مديري ومديرات المدارس الثانوية التدريبية من وجهة نظر المعلمين، وأجريت هذه الدراسة على معلمي المدارس الثانوية في مديرية تربية لواء عين الباشا في الأردن، طور الباحث استبانة من 31 فقرة كأداة للدراسة، طبقت على عينة من 314 معلماً ومعلمةً، وأظهرت النتائج أن مستوى الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات المدارس الثانوية جاءت بدرجة متوسطة، كما وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة تعزى لمتغيرات الدراسة، وقد خرجت الدراسة بتوصيات منها: ضرورة التنسيق بين أطراف العملية التربوية لتحديد الاحتياجات التدريبية، العمل على بناء برنامج تدريبي لمديري المدارس الثانوية في مديرية عين الباشا لرفع مستواهم العلمي والعملية.

كما وهدفت دراسة إبراهيم والريامي (2022) التعرف إلى أهم المعايير المهنية للإدارة والقيادة المدرسية في بعض الدول الإفريقية وكيفية الاستفادة منها في سلطنة عمان، استخدم الباحث المنهج الوصفي من خلال تحليل الوثائق عن طريق نظرية تحليل المضمون، وقد أظهرت النتائج أن مؤشرات كل معيار من معايير الإدارة والقيادة المدرسية في سلطنة عمان قليلة ومحدودة للغاية، ولا تلبي طموحات تطوير القيادة المدرسية في سلطنة عمان في ضوء خططها المستقبلية، بسبب كون تلك المعايير تركز على تناول المؤشرات دون تفسير شامل ومتكامل لها، كما أظهرت النتائج أيضاً أن هذه المعايير بحاجة إلى أن تكون مستقلة في المعارف والمهارات والاتجاهات المهنية، كما أنها بحاجة إلى التركيز على المصطلحات والمفاهيم التربوية والإدارية المعاصرة، مثل: التخطيط الاستراتيجي، والشراكات المجتمعية، ومجتمعات التعلم المهنية، وأخلاقيات مهنة الإدارة، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

فيما هدفت دراسة الرميح (2021) إلى التعرف على احتياجات القيادات المدرسية الثانوية التدريبية في ضوء الاتجاهات الإدارية الحديثة، وقد أجريت الدراسة على القيادات المدرسية في الإدارة العامة للتعليم في منطقة القصيم في المملكة العربية السعودية، وقد تكونت عينة الدراسة من 66 قائداً من القيادات المدرسية من بين مجتمع الدراسة المكون من 180 قائداً مدرسياً في الإدارة العامة للتعليم في القصيم، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم كذلك

الاستبانة كأداة للدراسة وقد شملت 33 فقرة موزعة على أربعة محاور هي: إدارة الموارد البشرية، والتخطيط في المؤسسات التعليمية، والجودة وتطبيقاتها في المؤسسات التعليمية، وإدارة قيادة العمليات الإدارية، وقد أظهرت النتائج أن تقديرات أفراد العينة للاحتياجات التدريبية كانت كبيرة في كل محور من المحاور: إدارة وقيادة العمليات الإدارية، والجودة وتطبيقاتها في المؤسسات التعليمية، إدارة الموارد البشرية، ولكنها كانت متوسطة في محور التخطيط في المؤسسات التعليمية، ولم تكشف نتائج الدراسة عن أي فروق ذات دلالة إحصائية تعود على متغيرات الدراسة الثلاث المؤهل والخبرة والنوع، وقد أوصى الباحث في ختام الدراسة بأن يتم تضمين نتائجها في الخطط الاستراتيجية وفي برامج التدريب المحلية والجامعية.

وهدف دراسة أبو علي والرعي (2021) إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لتطوير أداء مديري المدارس ونوابهم في ضوء تحديات ومستجدات القرن الحادي والعشرين، وقد تناول الباحثان كل من المتغيرات التالية للدراسة: المديرية، والمسمى الوظيفي، والجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، مستخدمين المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة للدراسة، وقد شملت عينة الدراسة 227 من مديري المدارس ونوابهم في محافظة غزة، وقد أظهرت النتائج أن الدرجة الكلية للاحتياجات التدريبية جاءت متوسطة، وكانت أعلى درجات الاحتياجات التدريبية كانت في مجال المهارات التقنية، ثم مجال المهارات الذاتية، ثم مجال المهارات الفنية، ثم مجال المهارات الإدارية، ثم مجال المهارات الإنسانية، وأظهرت النتائج كذلك عدم وجود فروق دالة لمتوسطات درجات مديري المدارس ونوابهم في درجة الاحتياجات التدريبية تعزى للمتغيرات: المديرية، والمسمى الوظيفي، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخدمة في مجال المهارات الفنية والذاتية والإنسانية، في حين وجدت فروق دالة تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، ووجود فروق في متغير عدد سنوات الخدمة في مجال المهارات الإدارية، والمهارات التقنية لصالح الأقل من خمس سنوات في المهارات الإدارية ولصالح من لديهم خبرة أكثر من عشر سنوات في المهارات التقنية.

وفي دراسة سلامة (2021) هدفت الدراسة إلى التعرف على الفرق بين معايير وأسس اختيار مديري المدارس في فلسطين وفنلندا، وحاولت الدراسة الإجابة عن السؤال: ما أوجه الاختلاف والشبه بين معايير وأسس اختيار مديري المدارس المطبقة في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية في العام 2020-2021 وتلك المعايير والأسس المطبقة في فنلندا؟ واستخدمت الباحثة منهج

التحليل المقارن بدراسة الوثائق، والمقابلة، وأداتين، الأولى نموذج لمقارنة أوجه التشابه والاختلاف بين معايير وأسس الاختيار لمدير المدرسة في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية لعام (2020-2021) ومعايير وأسس الاختيار في فنلندا، والثانية مجموعة أسئلة لمقابلة أصحاب القرار، وكانت أهم نتائج الدراسة أن هناك اختلافاً بين أسس ومعايير اختيار مدير المدرسة في فلسطين وأسس اختياره في فنلندا، حيث تتميز فنلندا باختبارات نفسية، وتدرّس حصص، وإنجاز أوراق بحثية، وتتفق فلسطين وفنلندا في المقابلة الشخصية. وقد خرجت الدراسة بالتوصيات: ألا يقل المؤهل العلمي لاختيار مدير المدرسة عن الماجستير، ضرورة إعداد مديري المدارس من خلال الدورات والاختبارات التمهيدية قبل اختيارهم لشغل وظيفة مدير مدرسة، وإضافة شرط في مرحلة التكليف بإنجاز ورقة بحثية.

كما وهدفت دراسة عدوان (2020) إلى التعرف على المعايير المتوفرة لدى مديري المدارس المهنية في فلسطين، ودراسة الحالة لمديريات التربية والتعليم الفلسطينية في شمال الضفة الغربية، وهدفت كذلك الدراسة إلى التعرف على مقترحات لتطوير المعايير المهنية لمديري المدارس المهنية. واستخدمت الباحثة المنهج النوعي للدراسة، حيث تم تطبيق أداتين في الدراسة تمثلت الأولى بالمقابلات، والثانية بالمجموعات البؤرية، وقد أجريت الدراسة في العام الدراسي 2019-

2020 وتكونت عينة الدراسة من 6 من مديري المدارس، 14 من مشرفي التعليم المهني من مديريات التربية والتعليم في شمال الضفة الغربية، حيث تكون مجتمع الدراسة من 30 مديراً ومشرفاً على التعليم المهني، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة المعايير المتوفرة لدى مديري المدارس المهنية جاءت بدرجة كبيرة، وقد كانت المقترحات من قبل المكلفين بمتابعة المدارس المهنية والمشرفين على النحو التالي: إخضاع مديري المدارس المهنية لفترة تدريبية لمدة ثلاث سنوات عند تعيينه، وضرورة امتلاكهم الصفات القيادية، والقدرة على إدارة الأزمات والتخطيط، كما طالبوا بأن يكون للمرشح القدرة الكافية للعمل في المدارس المهنية وإدارة المشاغل، ومن الضروري الرجوع لملفه وتاريخه الوظيفي عندما كان معلماً. كما وبيّنت نتائج الدراسة أن قلة الدعم المادي، وقلة عدد المدارس المهنية هي من أهم التحديات التي تواجه تطوير المعايير المهنية لاختيار مديري المدارس المهنية، وقد خرجت الدراسة بالتوصيات التالية: ضرورة اختيار المرشح الذي تتوفر فيه الصفات القيادية، ويمتلك مهارات الاتصال والتواصل، والخبرة الإدارية الكافية.

وضرورة إخضاع المرشحين لوظيفة مدير لورشة تدريبية في إدارة المشاريع والتخطيط وإدارة الأزمات.

وهدف دراسة المحمدي (2020) إلى بناء معايير مقترحة لجودة الإدارة التعليمية في السعودية في ضوء المعايير العالمية للجودة، واتبع الباحث المنهج الوصفي في استعراض مفصل لمجموعة من المعايير العربية والعالمية للجودة الشاملة وتحليلها، واستخدم المنهج المقارن لإبراز التشابه والاختلاف فيما بين ظاهرتين أو أكثر، واعتمدت الدراسة على مجموعة من الخطوات للوصول إلى الحقيقة العلمية للظاهرة المدروسة من خلال المقارنة بين المعايير العالمية والعربية والمقارنة بين أهدافها، ونقاط القوة ونقاط الضعف ومدى شموليتها ودقتها، وقد أظهرت النتائج: أن جميع نماذج ومعايير الجودة الشاملة تهدف إلى إصلاح المنظومة الإدارية التعليمية، وبينت كذلك أن شمولية معايير إدارة الجودة الشاملة للإدارة التعليمية يمكن أن تتحقق في وجود المعايير التالية: معيار جودة التخطيط الإداري التعليمي، معيار جودة القيادة الإدارية التعليمية، معيار جودة العمليات الإدارية التعليمية، معيار جودة تقنية المعلومات، معيار جودة إدارة الموارد البشرية التعليمية، معيار جودة المخرجات الإدارية التعليمية، معيار جودة الشراكة المجتمعية، معيار رضا المجتمع ومؤسسات التعليم المختلفة، معيار جودة عمليات التقويم والتقييم الخارجي للعمليات الإدارية التعليمية، ومعيار جودة الصحة والسلامة والأمن في التعليم.

وفي دراسة الوالي (2020) حاول الباحث التعرف على واقع إدارة المدارس الثانوية في جمهورية تشاد، من أجل وضع استراتيجية مقترحة لتطوير إدارة المدارس الثانوية في جمهورية تشاد في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة، جاءت هذه الدراسة لتبين مدى تطبيق مديري المدارس الثانوية في جمهورية تشاد لمعايير إدارة الجودة الشاملة. ولتحقيق هذا الهدف تم أخذ عينة من مجتمع الدراسة والمتمثل بجميع المدارس الثانوية في تشاد كدراسة حالة، وتم إعداد استبانة كأداة للدراسة، وقد اختار الباحث عينة من مجتمع المدارس الثانوية الذي يبلغ عددهم 418 مدير مدرسة، أو من ينوب عنهم، تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية الطبقية من مديري المدارس الثانوية بجمهورية تشاد أو من ينوب عنهم، وبلغ حجم العينة (137)، وأظهرت الدراسة النتائج الآتية: تبين أن أفراد عينة الدراسة في حاجة ماسة للتدريب في مجال إدارة الجودة الشاملة، وذلك ما أكدته الدراسة، وكذلك عدم توافر المناخ التنظيمي داخل المدارس الثانوية في جمهورية تشاد لمعايير إدارة الجودة الشاملة، وأن أفراد العينة في المدارس الثانوية في جمهورية تشاد يفتقرون

إلى المعايير اللازمة لتطوير إدارة المدارس الثانوية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة، وتبين كذلك موافقة أفراد عينة الدراسة على الاستراتيجية المقترحة لتطوير المدارس في جمهورية تشاد. وهدفت دراسة المراجعة (2019) إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية في مجال التخطيط الاستراتيجي لدى مديري المدارس في محافظة الكرك، ودراسة الفروق بين تقديرات أفراد العينة للاحتياجات التدريبية، حسب متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة الإدارية)، وقد طورت الباحثة استبانة كأداة للدراسة، وتم أخذ عينة الدراسة بطريقة طبقية عشوائية مكونة من 220 مديراً ومديرة، وكانت نتائج الدراسة كالتالي: أن تقديرات أفراد عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية جاءت بدرجة مرتفعة لكل والمجالات (الإعداد والتنفيذ) ومتوسطة للمجال (التقييم والتطوير)، وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة على الاحتياجات التدريبية في مجال التخطيط الاستراتيجي تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، والجنس، والخبرة الإدارية) لكل والمجالات.

وهدفت دراسة القاسمية (2019) إلى كشف فاعلية التدريب أثناء الخدمة في تطوير المهارات القيادية لمديري المدارس في سلطنة عمان، وكذلك هدفت إلى الكشف عن أثر متغيرات سنوات الخبرة والنوع الاجتماعي والمحافظات في مستوى فاعلية التدريب أثناء الخدمة في تطوير المهارات القيادية لمديري المدارس في سلطنة عمان، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي في دراستها واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، تم اختيار عينة الدراسة من 53 مشرفاً ومشرفة إدارياً، وأظهرت نتائج الدراسة أن فاعلية التدريب أثناء الخدمة في تطوير المهارات القيادية لمديري المدارس كانت مرتفعة، وأظهرت النتائج كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغير سنوات الخبرة المهنية والنوع الاجتماعي، وأظهرت كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المحافظة التعليمية.

هدفت دراسة النقري والطراونة (2019) إلى التعرف على واقع توفر معايير الترخيص الأمريكي لمديري المدارس الثانوية في العاصمة الأردنية عمان من وجهة نظر المعلمين، تم اختيار عينة عشوائية طبقية من 351 معلماً ومعلمة من المدارس الثانوية في مدينة عمان، استخدم الباحثان الاستبانة كأداة للدراسة وتكونت هذه الاستبانة من 121 فقرة توزعت على ثلاثة مجالات هي: المعرفة، والتوجهات، والأداء، وهذه المجالات تأتي تحت كل معيار من المعايير الستة.

واستخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الثلاثي غير التفاعلي لمعالجة البيانات إحصائياً، وكانت نتائج الدراسة كما يلي: أن واقع تطبيق المعايير كان منخفضاً، وأنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، وأنه كذلك لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 تعزى لمتغير المؤهل العلمي والخبرة، وقد خرجت الدراسة بالتوصيات التالية: تنظيم دورات تدريبية لمديري المدارس الثانوية في الأردن لرفع كفاياتهم، واعتماد المعايير التي توصلت إليها هذه الدراسة في اختيار مديري المدارس الثانوية في الأردن، إجراء دراسة مشابهة لهذه الدراسة على المدارس الابتدائية.

وهدف دراسة شرف (2018) إلى التعرف على دور الفكر الإداري المعاصر في رفع كفاءة مديري المدارس، وكذلك هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية التي تسهم في رفع كفاءة مديري المدارس من وجهة نظرهم، وكذلك تحديد المعوقات التي تحول دون عقد برامج تدريبية لهم، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وتم اختيار عينة الدراسة من 121 مديراً من مديري المدارس الابتدائية في محافظة الدقهلية في مصر والبالغ عددهم 1227 مديراً، وقد خرجت الدراسة بمجموعة من النتائج أهمها: ارتفاع الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية على المهارات الذاتية والفنية والإدارية والتنظيمية، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الخبرة، والمؤهل العلمي، وعدد الدورات التدريبية، كما أظهرت الدراسة إن هناك تبايناً بين الأسباب التي تحول دون عقد دورات وبرامج تدريبية، وقد خرجت الدراسة بتوصيات منها: زيادة الاهتمام بعقد البرامج التدريبية لمديري المدارس، نشر الوعي بالفكر الإداري المعاصر لدى القائمين على البرامج التدريبية، الاهتمام بإعداد مدراء الغد بالمعارف والمهارات التي يحتاجونها لأداء عملهم المستقبلي.

وفي دراسة أحمد (2018) والتي هدفت إلى معرفة درجة تقييم تدريب مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظرهم، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، استخدمت فيه الاستبانة كأداة للدراسة، تم اختيار عينة الدراسة بحجم 255 مديراً ومديرة تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية على متغير المديرية، وقد تم اختيار العينة من مجتمع الدراسة المكون من 819 مديراً ومديرة مثلوا المدارس الثانوية الحكومية كافة

في محافظات شمال الضفة الغربية، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تقييم تدريبي مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظرهم كانت مرتفعة، بوسط حسابي 3.6 درجة، وأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مديري المدارس لدرجة التقييم من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس في المجالات كافة، عدا مجال أثر التدريب، حيث وجدت فروق لصالح الذكور، ووجدت فروق لمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة البكالوريوس فأعلى، وأظهرت النتائج كذلك عدم وجود فروق تعزى لمتغير الكلية التي تخرج منها مدير المدرسة، في حين وجدت فروق في مجال أثر التدريب لصالح الكليات العلمية، وأظهرت كذلك فروق في متغير الخبرة في مجال الجهة القائمة على التدريب لصالح الخبرة أكثر من 10 سنوات، وأشارت الدراسة كذلك إلى وجود مشكلات ذات علاقة بالمادة التدريبية والمدرسين، ومشكلات أخرى تتعلق بمكان وزمان عقد الدورات التدريبية.

كما وهدفت دراسة المطيري (2018) إلى بناء برنامج تدريبي لتطوير المهارات القيادية لمديري المدارس الثانوية في دولة الكويت في ضوء احتياجاتهم التدريبية، والاتجاهات المعاصرة في القيادة التربوية، تم تطوير أداتين للدراسة، الأداة الأولى عبارة عن استبانة من 56 فقرة ضمن خمسة مجالات (المهارات الفنية، والذاتية، والإنسانية، والإدارية، والفكرية)، في حين صممت الأداة الثانية لقياس الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية من وجهة نظرهم، وتكونت هذه الاستبانة من 52 فقرة ضمن خمسة مجالات أيضاً (الشؤون الفنية، والإدارية، والعلاقات الإنسانية، وشؤون الطلبة، والمجتمع المحلي)، وتكونت عينة الدراسة من 139 مديراً ومديرةً ومن 732 معلماً ومعلمةً، تم اختيارها بطريقة العينة الطبقية العشوائية، وأظهرت الدراسة النتائج

التالية: درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للمهارات القيادية كانت مرتفعة من وجهة نظر المعلمين، ووجدت فروق تعزى لمتغير الجنس على مجال المهارات الذاتية لصالح الإناث، وللمؤهل العلمي على مجال المهارات الذاتية والمهارات الفكرية والإدارية لصالح البكالوريوس، وللخبرة على جميع المجالات لصالح أكثر من 10 سنوات، وكان واقع الاحتياجات التدريبية للمهارات القيادية متوسطاً على مجال الشؤون الإدارية، ومجال العلاقات الإنسانية، ومرتفعاً على مجال الشؤون الفنية و على مجال شؤون الطلبة المجتمع المحلي، وأظهرت النتائج كذلك وجود

فروق ذات دلالة إحصائية لواقع الاحتياجات التدريبية تعزى لمتغير الجنس على جميع المجالات باستثناء مجال المجتمع المحلي، لصالح الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لواقع الاحتياجات التدريبية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، والخبرة.

وفي دراسة الحوامدة وعطاري (2018) هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تطبيق مديري المدارس لمؤشرات معايير القيادة المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظر المشرفين، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتم اختيار عينة الدراسة من 13 مديرية تربية وتعليم من مديريات شمال الأردن وتكونت من 313 مشرفاً، وكانت نتائج الدراسة كما يلي: كانت درجة تطبيق مديري المدارس لمؤشرات معايير القيادة كبيرة لجميع المجالات باستثناء مجال القيادة المتمركزة حول التعلم، والذي جاء في المرتبة السادسة، بدرجة تطبيق متوسطة، وكان من ضمن النتائج أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة لدرجة تطبيق مديري المدارس لمؤشرات معايير القيادة المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية تعزى لمتغير الجنس، بينما هناك فروق تعزى لمتغير الخبرة ولصالح المشرفين التربويين من ذوي الخبرة أقل من عشر سنوات، وكذلك وجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح المشرفين التربويين من حملة دبلوم التربية. وقدمت الدراسة مجموعة من التوصيات منها: توثيق الصلة مع الجمهور، والتدريب على القيادة المتمركزة حول التعلم، وتوظيف المعايير في التقويم، وأوصت بإجراء دراسات لاحقة مكملية للدراسة الحالية.

وكانت دراسة أرناؤوط (2018) تحاول التعرف على الأسس النظرية لنظام اختيار القيادة المدرسية الفعالة، وملامح نظام اختيار وظيفة قائد المدرسة في كل من سنغافورة وفنلندا، ووضع تصور مقترح لتطوير نظام الاختيار لوظائف القيادة المدرسية في مصر، وأن تركز الجهات المسؤولة عن اختيار القيادات المدرسية تقييم أداء المدارس والمديرين على البعد الإنساني والاجتماعي بالمدرسة، وألا تقتصر القيادة المدرسية الفعالة على المكاتب الرسمية أو المواقع الرسمية، بل توزع بدلا من ذلك على مجموعة من الأفراد في المدرسة، وضرورة أن يصبح للمعلمين وأولياء الأمور دور في اختيار وتعيين مديري المدارس، بحيث يتم استشارة أعضاء هيئة التدريس وممثلي الآباء في كثير من الأحيان عند تحديد كفاءات المديرين الجدد أو عند مقارنة المتقدمين لهذا المنصب، وضرورة أن يقوم قادة المدارس الأكثر خبرة بتوجيه القادة المعينين حديثاً كجزء من استراتيجية التحسين المستمر من ناحية، وبما يتيح لقادة المدارس ذوي الخبرة الفرصة

أن يصبحوا مراقبين للمدراء، وأن يتم توفير دورات مخصصة لمديري المدارس بعد التعيين لتجهيزهم بشكل أفضل لكي يكونوا قادة فعالين في مجالات القيادة والتخطيط الاستراتيجي والإدارة وإدارة الموظفين وإدارة الطلاب وإدارة الموارد.

وتناولت دراسة الحولي (2016) الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الحكومية في محافظات غزة في ضوء مجالات تنمية الموارد البشرية، تبعاً لمتغيرات (الجنس، سنوات الخدمة في الإدارة، المؤهل العلمي، مرحلة المدرسة)، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وكذلك استخدم الاستبانة والمقابلة كأداتين للدراسة وجمع البيانات اللازمة، وقد احتوت الاستبانة (53) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي (الإداري، الفني، العلاقات الإنسانية، التقني)، وتكونت عينة الدراسة من جميع مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة وعددهم (391) وهم يمثلون المجتمع الكلي للدراسة، وقد خرجت الدراسة بنتائج منها: أن أفراد العينة موافقة بدرجة كبيرة على الاحتياجات التدريبية اللازمة لمديري المدارس الحكومية، وأن هنالك فروق في تقديرات أفراد العينة حول الاحتياجات التدريبية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وتعزى لمتغير سنوات الخدمة لصالح الذين سنوات خدمتهم أقل من خمس سنوات، وتعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح من هم من حملة الدراسات العليا، وكانت هذه الفروق في مجال العلاقات الإنسانية، في حين لا توجد فروق في باقي المجالات (الإداري، والفني، والتقني)، وأظهرت النتائج كذلك أن ترتيب مجالات التنمية البشرية لمدير المدرسة حسب أوزانها النسبية جاءت: الإداري ثم العلاقات الإنسانية ثم الفني، وأخيراً المجال التقني.

2.2.2 الدراسات الأجنبية:

وهدفت دراسة أباسيبل (Apacible, 2022) إلى تحديد الكفاءة والاحتياجات التدريبية وأداء مديري المدارس في مقاطعة ليتي الإسبانية، على وجه التحديد: مستوى كفاءة مديري المدارس في كل مجال من مجالات المعايير الوطنية القائمة على الكفاءة، وتحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس، وتحديد مستوى أداء المدارس في مناطق ليتي، استخدمت هذه الدراسة أسلوب البحث مختلط التصميم، فتم تحديد مستوى كفاءة مديري المدارس ومستوى أداء المدارس باستخدام استبانة مسحية، وبالتالي فإن الطريقة التي تم استخدامها كانت كمية، وفي الوقت نفسه، تم التحقق في الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس من خلال مناقشة جماعية مركزة، حيث كان نهج

الاستفسار نوعياً، أظهرت نتائج الدراسة أن مستويات كفاءة مدراء المدارس في كل مجال من مجالات معايير الكفاءة الوطنية تعتبر في الغالب "من ذوي الخبرة"، وكانت الاحتياجات التدريبية المشتركة لمديري المدارس تتعلق بتحسين معارفهم ومهاراتهم في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتلك التي تركز على موضوع السمات الشخصية والمهنية وتعزيز الفعالية الشخصية، وكان مستوى أداء المدرسة بناءً على مستوى ممارسة الإدارة الذاتية SBM جيداً ومستوى أداء المدرسة بناءً على OPCRf مع وصف نوعي مرضٍ للغاية، ومن النتائج أيضاً أنه تم رفض نتائج الفرضية حول العلاقة ذات الدلالة بين مستوى كفاءة مديري المدارس ومستوى أداء المدارس، لذلك توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين وهما مستوى كفاءة مديري المدارس ومستوى أداء المدارس في مقاطعات ليتي.

حاولت دراسة أوجبا وآخرون (Ogba, et al, 2020) تقديم أدلة موثقة على نوع التدريب والدعم اللازمين للمعلمين والإداريين في المدارس الثانوية العامة في جنوب شرق نيجيريا لتقليل البيئات المقيدة وتعزيز تحصيل الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، مثل مجتمع الدراسة المدرسين في المدارس الثانوية العامة في جنوب شرق نيجيريا، ومديري تلك المدارس، وتكونت عينة الدراسة من 305 معلماً، 45 مديراً، وتم استخدام أداتين في الدراسة، كانت الأولى أداة لجمع البيانات الكمية وهي عبارة عن استبانة صممها الباحثون بعنوان استبانة تقييم احتياجات التدريب على التعليم الشامل للمعلمين والإداريين، أما الأداة الثانية فقد كانت نوعية تمثلت في جدول مقابلات احتياجات التدريب التعليمي الشامل. حاولت الدراسة الإجابة عن أربعة أسئلة بحثية، تم اختبار فرضية صفرية واحدة. أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين بشكل عام يدركون مفهوم التعليم الشامل أكثر مما يدركه مديرو المدارس، حيث وجد اختلاف كبير في متوسط استجابات المعلمين، ومتوسط استجابات مديري المدارس في إدارة التعليمات، وكذلك أظهرت النتائج وجود صلة في احتياجات تدريب المعلمين والإداريين، وأوصت الدراسة بضرورة تقديم تدريب دوري لكل من المعلمين والإداريين، سيتمكن هذا التدريب المعلمين من أن يكونوا أكثر التزاماً في فصل التعليم الشامل، بينما سيكتسب المسؤولون المزيد من المعرفة والمهارات في إدارة التعليم الشامل.

وفي دراسة ديفين (Devan 2018) تم مقارنة البرامج الخاصة بترخيص وتحضير قيادات المدارس في 50 ولاية أمريكية، بالإضافة إلى مقاطعة كولومبيا، وقد بينت الدراسة أن القيادة المدرسية تشكل عاملاً محورياً في تطوير إنجاز الطلاب وتدريب المدرسين المؤهلين، وفي حقيقة الأمر أن قيادة المدرسة إذا ما تمت مقارنتها بالعوامل المتعلقة بالمدرسة تعد واحدة من أكثر

العوامل تأثيراً في تحصيل الطلاب وتجربتهم التعليمية، يسبقها فقط الإرشاد المباشر داخل الصف المدرسي، وبيّنت الدراسة كذلك أن الولايات الخمسين بالإضافة إلى مقاطعة كولومبيا اعتمدت معاييراً لتوجيه سياسات القيادة المدرسية، تسمح 39 ولاية على الأقل، بالإضافة إلى مقاطعة كولومبيا بطرق بديلة للحصول على شهادة قائد المدرسة الأولية، إما من خلال برنامج إعداد مبتكر أو تجريبي أو من خلال مسارات غير تقليدية للحصول على الشهادة، وقد بينت الدراسة كذلك أن 38 ولاية على الأقل تتطلب خبرة ميدانية كجزء من برامج إعداد قادة المدارس التقليدية، وأن 37 ولاية على الأقل تطلب من المرشحين الحصول على درجة الماجستير وأن يكون لديهم خبرة لا تقل عن ثلاث سنوات في التدريس أو خبرة ذات صلة للالتحاق ببرامج ترخيص مديري المدارس.

وفي دراسة ماكوري (Makori, 2018) كان الغرض الرئيسي من الدراسة هو تقييم الاحتياجات التدريبية لرؤساء الأقسام في المدارس الثانوية في كينيا بأخذ منطقة Kisi كحالة، استخدمت الدراسة تصميم بحث وصفي مسحي، وتكونت عينة الدراسة من 136 مشاركاً، 32 رئيس قسم، 32 رئيس للمعلمين، 72 مدرساً، تم استخدام العينة العشوائية الطبقية والقصدية والبسيطة، فقد تم اختيار مدارس العينة الطبقية لأن هناك مدارس للذكور وأخرى للإناث وأخرى مختلطة، ثم تم استخدام العينات العشوائية البسيطة لاختيار المدارس من كل فئة (طبقة)، ثم تم استخدام العينة القصدية لاختيار 32 مديراً من مديري المدارس الثانوية، واستخدمت العينة العشوائية البسيطة لاختيار 72 معلماً من كل طبقة، تم جمع البيانات باستخدام استبانة مصممة لرؤساء الأقسام والمعلمين، بينما تم إخضاع مديري المدارس لجدول مقابلة، تم إجراء تحليل المستند باستخدام قائمة مراجعة تم اختبارها باستخدام الاختبار وإعادة الاختبار بينما تم تحديد الصلاحية من خلال المشرفين الاستشاريين والباحثين من قسم التعليم ودراسات السياسات، تم تحليل البيانات باستخدام الإحصاء الوصفي والعرض التقديمي تم باستخدام الجداول والتكرارات والنسب المئوية، وكان المتغير المستقل هو الاحتياجات التدريبية، بينما المتغير التابع هو إدارة المدرسة، ستمكن النتائج الباحث من تحقيق أهداف الدراسة، بينما تزود توصيات الدراسة صانعي السياسات ذات الصلة

ومديري المدارس بمعلومات حيوية حول المهارات الأساسية المطلوبة في الإدارة الفعالة للمدارس، وتصميم برامج تدريب مناسبة للتعامل معها، والإشارة إلى مجالات لمزيد من البحث.

وهدف دراسة أشلي (Ashley, 2017) إلى إعداد مديري مدارس ماليزيا لضمان جودة مديري المدارس، وأوضحت الدراسة أهمية هذا الإعداد لمديري المدارس، وقامت الباحثة باستخدام أداة المقابلة، حيث أجريت المقابلات مع ثمانية مدراء واتبعت الباحثة أسلوب العينة الطبقية لمديري المدارس الثانوية والابتدائية لتحديد كيفية اختيارهم وإعدادهم لأدوارهم القيادية، وقد أظهرت نتائج الدراسة الضرورة الملحة للحاجة إلى صقل معايير اختيار مديري المدارس، والتركيز على المعايير التي تعنى بضمان جودة تحسين تعلم الطالب في المدارس.

وهدف دراسة شيبكول وآخرون (Chepkole, et al., 2017) إلى دراسة احتياجات التدريب أثناء الخدمة لرؤساء الأقسام في المدارس الثانوية (HODs) في مقاطعة مارا كويت الغربية في كينيا، بدأت وزارة التربية والتعليم مع المدارس الثانوية العامة تدريباً مستمراً أثناء الخدمة لرؤساء أقسامهم، قيمت هذه الدراسة تأثير التدريب أثناء الخدمة لرؤساء الأقسام (HODs)، كانت أهداف الدراسة هي: تحديد نمط التدريب المقدم أثناء الخدمة ومحتوى هذا التدريب، تم استخدام المنهج الوصفي، وأجريت الدراسة على 28 مدرسة ثانوية عامة في مقاطعة مارا كويت الغربية في كينيا، وكانت العينة المستهدفة مكونة من 28 مديراً، 112 رئيساً للطلبة، وتم اختيار مديري المدارس باستخدام العينة العشوائية البسيطة، في حين استخدمت العينة الطبقية لرؤساء الأقسام، تم تحليل البيانات التي جمعت كمياً ونوعياً باستخدام برنامج الحزم الإحصائية (SPSS)، وقد كشفت نتائج الدراسة أن رؤساء (HODs) نادراً ما يحضرون التدريب أثناء الخدمة، تم العثور على غالبية المدارس ليس لديها الخطة لتدريب الرؤساء (HODs) أثناء الخدمة، وقد ثبت أيضاً أن التدريب أثناء الخدمة لرؤساء الأقسام يركز على تنفيذ المناهج والإشراف وطرق التدريس وتقييم المتعلمين مقارنة بإدارة موارد المعلم والابتكار والإدارة، وكان من النتائج أيضاً أن المستجيبين أوضحوا أن التدريب الذي حضروه في بعض الأحيان لا يعكس احتياجاتهم، أوصت الدراسة بضرورة توفير تدريب منتظم أثناء الخدمة للمعلمين، يجب أيضاً إجراء تقييم للاحتياجات للتأكد من أن محتوى التدريب المقدم إلى (HODs) مناسب.

وفي دراسة سيزيتو (Sezeto, 2016) حاول الباحث تحديد تصور القادة الذين تم تعيينهم حديثاً في المدارس الثانوية في هونغ كونغ، بشأن دورهم كمديرين جدد، واحتياجاتهم بشكل عام وتوقعاتهم بشأن برنامج تنمية مديري المدارس وتحسين محتويات البرامج النمائية القائمة من أجل تلبية احتياجاتهم، تم تطبيق الدراسة على 32 مديراً من الذين تم تعيينهم حديثاً، وأظهرت النتائج أن المديرين الذين تم تعيينهم حديثاً يتوقع منهم أن يكونوا مزودين بالمهارات الإدارية لإدارة الموارد البشرية، وتمكين القيادة والارتقاء بمستوى ذوي الأداء الضعيف، واستخدام الأسلوب العملي للإدارة الكلية، والإلمام بالمهارات اللازمة للتعامل مع المسائل القانونية المتعلقة بإدارة المدارس وتعزيز التواصل بين العاملين.

كما حاولت دراسة بالكار وأوزكان (Balkar & Ozkan, 2015) تحديد معايير القيادة التربوية التي يعتبرها مديرو المدارس الأكثر أهمية من أجل تنمية وتطوير القيادات التربوية من خلال برامج تنمية وتطوير القيادات التربوية، كما تهدف هذه الدراسة أيضاً إلى الكشف عن الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس فيما يتعلق بمعايير القيادة التربوية المطلوبة ليكونوا قادة في التعليم، تم استخدام المنهج المسحي الوصفي، وتم إعداد أداة الدراسة بعد تحليل بعض البرامج التدريبية الرئيسية لتدريب القيادات التربوية، وكذلك تم تحليل معايير القيادة التربوية السارية في مختلف الدول الأخرى، وقد تم استخدام تقنية القياس المبنية على أحكام الترتيب المتدرج من أجل تحديد آراء مديري المدارس حول مستوى أهمية معايير القيادة التربوية التي يمكن استخدامها لتطوير القادة التربويين، وكان ذلك من خلال استبانة طبقت وجهاً لوجه مع عينة الدراسة، تكونت عينة الدراسة من 132 مديراً ومديرة، من مدراء ومديرات المدارس العاملين في مقاطعة غازي عنتاب التركية، في العام الدراسي 2013-2014، كان من بينهم 118 مديراً من الذكور، 14 من الإناث، والذين كانوا يشاركون في برنامج الدراسات العليا للإدارة التربوية وتخطيط الإشراف والاقتصاد (EASPE)، ووفقاً للنتائج كان المعيار الأكثر أهمية للمشاركة في برامج تنمية القيادة التربوية هو خلق ثقافة مدرسية، في حين كان المعيار الأقل أهمية هو إدارة الموارد والعمليات المدرسية، وبناءً على نتائج الدراسة تم اقتراح توصية بأن يتم تصميم برامج تنمية وتطوير القيادات التربوية وفقاً لاحتياجات مديري المدارس كبرامج طويلة الأجل.

وفي دراسة ميونخ (Muenich, 2014) كان الهدف دراسة تصورات مديري المدارس الثانوية العامة في ولاية مينيسوتا الأمريكية فيما يتعلق بتقييم أدائهم، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت المقابلة كأداة للدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري مدارس ولاية مينيسوتا الأمريكية، وخرجت الدراسة بالنتائج التالية: كانت إجابات مديري المدارس من أفراد العينة تفيد بأن التقييمات السابقة كانت عادلة ومتسقة ولكن فيما يتعلق بالنمو المهني كانت غير محددة وواضحة، وأما نتائج طلابهم ودخولها في تقييم الأداء رداً على السؤال حول ما إذا كان ينبغي أن تدرج بيانات التقدم العلمي للطلاب في عملية التقييم، فقد وافق عليها 88.7% من المجيبين، وردا على سؤال حول ما إذا كان ينبغي أن تدرج بيانات الإنجاز للطلاب لشكل 35% من تقييم الأداء حسب ما بررته القوانين الأساسية للولاية، وافق على ذلك 75.8% من المجيبين، ولذلك فإن تقييم الأداء للمديرين يجب أن يشمل جميع مستويات الأداء.

وفي دراسة بورش (Burch, 2014) حول إعداد المديرين وتصورات القيادة المدرسية في ولاية فلوريدا الأمريكية، هدفت الدراسة إلى تحري مدى إعداد المديرين لوظيفتهم في قيادة المدرسة من وجهة نظرهم، ومدى جاهزيتهم بناءً على معايير فلوريدا للمديرين. واستخدم الباحث أداتين للدراسة، الأولى استبانة الإلكترونية والثانية إجراء المقابلات، وتكونت عينة الدراسة من 96 قائداً مدرسياً من مدارس ولاية فلوريدا، كان منهم 30 مديراً، واثنين من مساعدي المدير، 46 معلماً قيادياً كان قد شارك في برامج القيادة المدرسية، وأظهرت نتائج أن جميع أفراد المجموعات الثلاثة أشاروا إلى جاهزيتهم لتطبيق معايير فلوريدا، وأن نصف المشاركين تقريباً يعززون جاهزيتهم للتدريب أثناء الخدمة، في حين أكد جميع المشاركين عدم جاهزيتهم للإدارة المالية، كما أظهرت النتائج أن مساعدي المدراء لديهم ثقة أكبر من المعلمين ومعظم المدراء حول جاهزيتهم لمعايير فلوريدا للقيادة التربوية.

أما دراسة ميريتي (Miriti, 2014) فقد تناولت احتياجات التدريب على الإدارة المالية لمديري المدارس الثانوية لاقتراح مجالات لمحتوى تطوير برامج تدريب فعالة لتدريب مديري المدارس الثانوية الحكومية من أجل تسهيل الإدارة الحكيمة للموارد المالية في المدارس الثانوية الحكومية في كينيا، فمن الناحية النظرية استندت الدراسة إلى تقييم الاحتياجات التدريبية وتحليلها من أجل

توفير بيانات لتصميم وتقييم أنظمة التدريب والبرامج التدريبية، تكونت عينة الدراسة من 16 مديراً من مديري المدارس الثانوية الحكومية في مقاطعة ماسينجا الفرعية في مقاطعة متشاكس في كينيا، وقد تم استخدام تقنيات أخذ العينة الطبقية واستخدم الباحث الاستبانة والمقابلة كأدوات للدراسة، تم جمع البيانات ثم تم استخدام طرق مختلطة لتحليل البيانات، وقد أظهرت النتائج أنه لا يزال العديد من مديري المدارس الثانوية يواجهون تحديات في إدارة الموارد المالية للمدارس الثانوية، ولم يكن تدريب المديرين على الإدارة المالية فعالاً، وأن عدم وجود دافع بين مديري المدارس وعدم كفاية الوقت لحضور برامج تدريب أعاقَت توفير التدريب الفعال على الإدارة المالية، من المستحسن أن يكون التدريب على الإدارة المالية فعالاً وذلك من خلال كونه مبنياً على أسس تحليل وتحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية، يجب كذلك تفويض برامج التدريب بحيث يمكنهم التركيز على الاحتياجات التدريبية المحددة للمديرين من أجل تسهيل اكتساب المديرين للمعرفة والمهارات المطلوبة لتحسين الإدارة المالية وأداء المدارس الثانوية.

وهدفَت دراسة أولريمي (Oluremi, 2013) إلى التعرف على أثر التدريب على المهارات المهنية في الإدارة التعليمية وعلاقته بالاتجاهات الحديثة في الإدارة الخاصة بالقرن الحادي والعشرين، أجريت الدراسة في نيجيريا، وقد خرجت بمجموعة من النتائج منها: العديد من مديري المدارس في نيجيريا ليس لديهم تدريب جاد أو مهني في الإدارة التربوية، وبالتالي فهم محرومون من الاتجاهات الحديثة المتغيرة في الإدارة الخاصة بالقرن الحادي والعشرين، حيث أكدت الدراسة على تضمين المهارات الإدارية المهنية لمديري المدارس، والتي تتطلب تدريباً في إدارة المدرسة، حيث يمكنهم ذلك من أن يؤديوا المهام الإدارية بكفاءة عالية في مجالات: التخطيط، والتنظيم، والتوجيه، ووضع الموازنات، كما أن مشاركتهم في التدريب في الإدارة المدرسية يمكنهم من مواكبة الاتجاهات الحديثة في هذا المجال مما ينعكس على تطوير نظام التعليم، وتقليل الصراع.

وكذلك هدفت دراسة هاموند (Hammond, 2006) إلى دراسة القيادة المدرسية وتطويرها، واتبعت الدراسة المنهج الكيفي، حيث قام الباحث بتحليل محتوى المادة التدريبية لبرامج تدريبية مهنية لتدريب مديري المدارس على قيادة المدرسة، وتم اختيار المادة التدريبية للتحليل لثمانية برامج موزعة على خمس ولايات في الولايات المتحدة الأمريكية، وتضمن التحليل: التكلفة المالية للبرنامج التدريبي، وسياسات التدريب، وتضمنت الدراسة أيضاً دراسة سلوك عينة من مدراء المدارس الذين خضعوا للتدريب من خلال الملاحظة، من أجل اختبار تأثير البرامج التدريبية على

قيادتهم لمدارسهم بعد عملية التدريب، وقد بينت نتائج الدراسة أن تأثير التدريب على قيادة مدراء المدارس كان كبيراً، على الرغم من أن التكلفة المالية لهذه الدورات التدريبية تتجاوز الفائدة المتوقعة منها، وخرجت الدراسة بتوصيات كان من أهمها الدعوة إلى ضرورة تنظيم البرامج التدريبية لمدراء المدارس مع التغيير الحاصل في المدارس الأمريكية، لكي نصل إلى الدرجة التي تكون فيها الإدارة المدرسية أكثر مرونة واستيعاباً لمتغيرات المجتمع والبيئة المحيطة.

وهدف دراسة كولينز وهولتون (Collins & Holton, 2004) إلى تحليل درجة تطور الأداء والمعرفة والخبرة لدى القادة التربويين على مستوى الفرد أو الفريق، أو المجموعة، أو المستوى التنظيمي، واستخدم الباحثان المنهج الكيفي من خلال تحليل للدراسات السابقة المقدمة خلال الفترة 1982-2001، وقياس نتيجة هذه الدراسات، وحجم تأثيرها في تطوير القيادة الإدارية، حيث تم فصل الدراسات عن طريق تحليل البحوث مع قياس النتيجة كوحدة للتحليل، وقد قام الباحثان بدراسة وتحليل 83 دراسة أو بحث خلال المدة من 1982-2001، وأظهرت نتيجة الدراسة ما يلي: تشير البيانات إلى أن الممارسين يمكن أن يحققوا تحسناً وتطوراً كبيرين في كل من المعرفة والمهارات على حد سواء، إذا تم إجراء تحليل أولى كاف لضمان تقديم التطوير المناسب إلى القادة المناسبين.

3.2.2 التعقيب على الدراسات السابقة:

1.3.2.2 من حيث الموضوعات:

تناولت الدراسات السابقة العربية والأجنبية الواردة في هذه الدراسة بشكل عام موضوعين أساسيين وهما: الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس أو من ينوب عنهم، والأسس والمعايير التربوية للإدارات المدرسية، والتقت هذه الدراسة بشكل عام مع الدراسات السابقة جميعها في تناولها لهذين الموضوعين.

2.3.2.2 من حيث مجتمع الدراسة والعينة:

تشابهت معظم الدراسات السابقة مع هذه الدراسة في أخذها لمديري المدارس أنفسهم كمجتمع للدراسة، خاصة في جانب الاحتياجات التدريبية فهم الأقدر على تحديد احتياجاتهم التدريبية،

واختلفت مع بعض الدراسات التي تناولت مجتمعات مختلفة عن مديري المدارس كما في دراسة زهران (2022)، والنقري وعطاري (2019)، والمطيري (2018)، والتي تناولت الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس من وجهة نظر المعلمين، ودراسة الحوامدة وعطاري (2018)، والتي تناولت الاحتياجات التدريبية من وجهة نظر المشرفين، ودراسة ماكوري (Makori, 2018) والتي تناولت ضمن العينة آراء رؤساء الأقسام، ورؤساء المعلمين، والمعلمين، ودراسة بورش (Burch, 2014) والتي تناولت ضمن العينة آراء قيادات تربوية، ومديري مدارس، ومعلمين، ودراسة أوجبا وآخرون (Ogba, et al., 2020) والتي ضمت في مجتمع الدراسة معلمي المدارس الثانوية العامة ومديرها.

3.3.2.2 من حيث المنهج:

معظم الدراسات العربية السابقة الواردة في هذه الدراسة تشابهت من حيث استخدام المنهج الوصفي المسحي (الكمي)، باستثناء بعض الدراسات مثل: دراسة سلامة (2021)، فقد استخدم فيها منهج التحليل المقارن. ودراسة عدوان (2020)، ودراسة أرناؤوط (2018)، حيث استخدم فيهما المنهج النوعي (الكيفي). أما الدراسات الأجنبية فقد تنوعت الدراسات ما بين استخدام المنهج النوعي (الكيفي)، والمنهج الوصفي (الكمي)، أو الدمج بينهما، فقد تم استخدام المنهج الوصفي الكمي فقط في دراسة بالكار وأوزكان (Balkar & Ozkan, 2015)، وأما المنهج النوعي (الكيفي) فقد تم استخدامه في كل من الدراسات الآتية:

دراسة أشلي (Ashley, 2017) ودراسة سيزيتو (Sezeto, 2016) ودراسة هامون (Hammond, 2006) ودراسة كولينز وهولتون (Collins & Holton, 2004). وأما الدمج بين المنهجين الكمي والكيفي فقد تم استخدامه في الدراسات الآتية: دراسة أباسييل (Apacible, 2022)، ودراسة أوجبا وآخرون (Ogba, et al., 2020)

ودراسة شيبكول وآخرون (Chepkole, et al., 2017) ودراسة بورش (Burch, 2014) ودراسة ميريتي (Miriti, 2014).

وقد استخدمت أدوات أخرى في الدراسات سواء العربية منها أم الأجنبية، فقد تم استخدام تحليل المحتوى في دراسة إبراهيم والريامي (2022)، وتم استخدام المقابلات والمجموعات البؤرية في دراسة عدوان (2020)، واستخدام تحليل محتوى الوثائق في دراسة ديفين سكوت (Devan Scott, 2018) وفي دراسة هاموند (Hammond, 2006) وفي دراسة كولينز وهولتون، (Collins & Holton, 2004).

4.3.2.2 ما تمتاز به هذه الدراسة عن بقية الدراسات السابقة:

- 1- أنها الدراسة الأولى في فلسطين – حسب علم الباحث – التي تناولت الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في ضوء بعض المعايير العالمية للإدارة المدرسية.
- 2- أنها دراسة استخدم فيها المنهجين الكمي والكيفي، واستخدمت فيها الاستبانة والمقابلات كأدوات للدراسة.
- 3- تم تطوير أداة الدراسة المتمثلة في الاستبانة كمقياس للاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في ضوء بعض المعايير العالمية.
- 4- تضمنت الدراسة دراسات سابقة عربية وأجنبية حديثة تناولت موضوعات الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس والأسس والمعايير التربوية لمدير المدرسة.

الفصل الثالث

الإجراءات والطريقة

الفصل الثالث

الإجراءات والطريقة

ورد في هذا الفصل عرض تفصيلي لمجتمع الدراسة وعينتها، والطريقة التي تم اختيار عينة الدراسة، وأدوات الدراسة، وكيفية إعدادها، وعمل الصدق والثبات لهذه الأدوات، وطريقة تطبيقها، والتصميم لهذه الدراسة، والإجراءات التي تم تطبيقها، والإحصاء المناسب لهذه الدراسة لتحليل بياناتها للوصول إلى النتائج النهائية.

1.3 منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي بشقيه الكمي والكيفي، كونه المنهج الأنسب للدراسة التي استخدم فيها الباحث أداة الاستبانة والتي تضمنت فقرات أجاب عليها المستجيبون حسب مقياس ليكرت الخماسي، وتم تحليلها ومن ثم اختبار فرضيات الدراسة باستخدام برنامج (SPSS)، وتحليل النتائج وتفسيرها. واستخدم الباحث أيضاً المنهج الكيفي (النوعي) من خلال مقابلات أجراها مع مجموعة من مديري المدارس، موزعة على مديريات التربية والتعليم الخمسة التي مثلت مجتمع الدراسة.

2.3 مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الثانوية في المدارس الحكومية في محافظتي الخليل بمديرياتها الأربعة (الخليل، شمال الخليل، جنوب الخليل، ويطا) وبيت لحم في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2023/2022 البالغ عددهم (176) مديراً ومديرة.

3.3 عينة الدراسة:

تألفت عينة الدراسة من (99) مديراً ومديرة، وهذه العينة هي عينة طبقية عشوائية، حيث قسم مجتمع الدراسة إلى مديريات التربية والتعليم، وتم حصر أعداد كل مديرية من هذه المديريات،

ومن ثم تم حصر عدد مديري ومديرات المدارس الثانوية داخل كل مديرية، وتم أخذ العينة بما يتناسب مع أعداد كل طبقة من طبقات المجتمع، والجدول رقم (1.3) يوضح ذلك.

جدول رقم (1.3): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	43	%43
	أنثى	56	%57
المؤهل التربوي	متوفر	51	%52
	غير متوفر	48	%48
الخبرة	أقل من 5 سنوات	14	%14
	(5-10) سنوات	24	%24
	أكثر من 10 سنوات	61	%62
المديرية	الخليل.	17	%17
	شمال الخليل.	15	%15
	جنوب الخليل.	29	%30
	يطا.	14	%14
	بيت لحم.	24	%24
عدد الدورات التدريبية	أقل من 3 دورات.	16	%16
	(3-5) دورات.	34	%34
	أكثر من 5 دورات.	49	%50
المجموع		99	%100

4.3 أدوات الدراسة:

تم تطوير أداتين للدراسة وهما الاستبانة والمقابلة، وذلك بعد عرضهما على محكمين من ذوي الاختصاص، وكانت هذه الأدوات كالآتي:

- 1) استبانة الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الضفة الغربية في ضوء بعض المعايير العالمية للإدارة المدرسية.

(2) مقابلة مع 14 مديراً ومديرة مدرسة موزعين على مديريات التربية والتعليم الخمسة، بحيث تم اختيارهم بطريقة عشوائية، بعد أن تم تحديد أعدادهم طبقاً لطبقات مجتمع الدراسة من حيث المديرية والجنس، كما في الجدول رقم (2.3) وتوجيه أسئلة المقابلة لكل منهم.

جدول رقم (2.3): أعداد عينة المقابلات طبقاً للمديرية والجنس

المديرية	الذكور	الإناث	المجموع
جنوب الخليل	2	3	5
الخليل	1	1	2
شمال الخليل	1	1	2
يطا	1	1	2
بيت لحم	1	2	3
المجموع	6	8	14

أسئلة المقابلة: تم توجيه سؤاليين لكل مدير ومديرة تمت مقابلتهم:
من وجهة نظركم:

- (1) ما أهم المعايير التي ترى أنها يجب أن تتوفر في مدير المدرسة الثانوية؟
- (2) وما أهم الاحتياجات التدريبية للإدارة المدرسية التي يحتاجها مدير المدرسة الثانوية في ضوء هذه المعايير؟

الاستبانة:

تكونت استبانة "الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الضفة الغربية في ضوء بعض المعايير العالمية للإدارة المدرسية" في صورتها النهائية من (56) فقرة.

خطوات تصميم وبناء الأداة (الاستبانة):

تم بناء الاستبانة، بالاعتماد على الأدب التربوي، من خلال الرجوع للمعايير العالمية أو الإقليمية أو المحلية، التي ورد ذكرها في الإطار النظري لهذه الدراسة، وكذلك من خلال الدراسات السابقة المتعلقة:

(1) بالاحتياجات التدريبية، مثل دراسة كل من: الرميح (2021)، وأبو علي والربعي (2021)، وغزالة (2020)، وشرف (2018)، وعبد الغفار (2017)، وجردات (2016)، والحولي (2016)، وشحادة (2016)، حيث تم الاستفادة منها في تحديد مجالات وفقرات الاستبانة.

(2) بالمعايير التربوية لمديري المدارس، مثل دراسة كل من: إبراهيم والريامي (2022)، وحسين (2020)، وعدوان (2020)، والمحمدي (2020)، وحسن (2017)، وترهي (2016)، وزقوت (2007)، والتي تم الاستفادة منها أيضاً في مجال بناء فقرات الاستبانة.

وقد تكونت الاستبانة من جزأين:

-الجزء الأول: احتوى المتغيرات المستقلة من حيث: الجنس، المؤهل التربوي، الخبرة، المديرية التي تتبع لها المدرسة التي يديرها المدير، عدد الدورات التدريبية التي سبق له تلقيها في مجال الإدارة التربوية.

-الجزء الثاني: تضمن محاور الاستبانة الثمانية وكل مجال له فقراته الخاصة به والتي تتعلق باستطلاع آراء مديري ومديرات المدارس الثانوية في الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الضفة الغربية في ضوء بعض المعايير العالمية للإدارة المدرسية، كما هو في الجدول (2.3).

جدول رقم (3.3): محاور الاستبانة.

رقم المحور	المحور	عدد فقراته
المحور الأول	المجال الإداري.	7
المحور الثاني	مجال توظيف التكنولوجيا.	7
المحور الثالث	المجال الفني.	7
المحور الرابع	مجال الاتصال والتواصل مع المجتمع المحلي والتشبيك مع المؤسسات.	7
المحور الخامس	مجال التخطيط.	7
المحور السادس	المجتمع المهني للعاملين.	7
المحور السابع	مجال قيادة التغيير.	7
المحور الثامن	مجال توفير البيئة المدرسية الداعمة.	7
المجموع		56

وقد صيغت فقرات الاستبانة بشكل يصف استبانة الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الضفة الغربية في ضوء بعض المعايير العالمية للإدارة المدرسية، تم قياس درجة وجود هذه الصفة وفق سلم ليكرت الخماسي: كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً، وقد أعطيت الإجابة كبيرة جداً (5) درجات، وكبيرة (4) درجات، ومتوسطة (3) درجات، وقليلة (2) درجة، وقليلة جداً (1) درجة.

5.3 صدق أداة الدراسة (الاستبانة):

تم التحقق من صدق الاستبانة من خلال عرضها على لجنة من المحكمين ملحق رقم (8)، بهدف التحقق من:

1. صدق محتوى الاستبانة من حيث ملائمة العبارات المستخدمة ومدى صلاحيتها لقياس ما صيغت الاستبانة من أجله.
 2. شمول أسئلة وفقرات الاستبانة وتغطيتها جميع المحاور.
 3. سلامة صياغة أسئلة وفقرات الاستبانة، ووضوحها وعدم تكرارها.
- وفي ضوء التوجيهات التي أبداها السادة المحكمون حول تعديل الصياغة لبعض الفقرات، أو حذف بعض الفقرات وإضافة أخرى كانت النتيجة كالآتي:
- أولاً: حذف الفقرات التي تحمل الأرقام (4، 8) من المجال الأول، والفقرات (14، 17) من المجال الثاني، والفقرات (23، 24) من المجال الثالث، والفقرة (32) من المجال الرابع، والفقرات (43، 44، 45) من المجال الخامس، والفقرات (50، 53) من المجال السادس، والفقرات (59، 63) من المجال السابع، والفقرة (69) من المجال الثامن.
- ثانياً: تعديل الفقرة 2 من المجال الأول، والفقرة 18 من المجال الثاني، والفقرة 35 من المجال الرابع، والفقرة 62 من المجال السابع.

6.3 ثبات أداة الدراسة (الاستبانة):

تم استخدام معامل كرونباخ الفا (Cronbach Alpha)، وذلك لإيجاد معامل ثبات الاستبانة، حيث تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية تكونت من (20) مديراً ومديرةً، والجدول (3.3) يوضح ذلك.

جدول رقم (4.3): معامل كرونباخ الفا لمحاور أداة الدراسة.

المحور	عدد الفقرات	معامل كرونباخ ألفا
المجال الإداري.	7	0.87
مجال توظيف التكنولوجيا.	7	0.88
المجال الفني.	7	0.88
مجال الاتصال والتواصل مع المجتمع المحلي والتشبيك مع المؤسسات.	7	0.90
مجال التخطيط.	7	0.89
المجتمع المهني للعاملين.	7	0.91
مجال قيادة التغيير.	7	0.89
مجال توفير البيئة المدرسية الداعمة.	7	0.90
المجموع	56	0.89

ويتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات جميعها تراوحت ما بين 0.87 إلى 0.91 وهي قيم عالية مقبولة تعطي صلاحية الاستبانة للتطبيق، وإمكانية الاعتماد عليها والوثوق بها.

مفتاح تصحيح أداة الدراسة:

لحساب مدى الحاجة من حيث قوتها أو ضعفها لمقياس ليكارت الخماسي تم تحديد درجة الاستجابة بحيث تعطى الدرجة 5 للاستجابة كبيرة جداً، والدرجة 4 للاستجابة كبيرة، والدرجة 3 للاستجابة متوسطة، والدرجة 2 للاستجابة ضعيفة، والدرجة 1 للاستجابة ضعيفة جداً.

$$\text{فالمدى} = (\text{أعلى درجة قياس} - \text{أقل درجة قياس}) \div 5 = 0.8$$

جدول (5.3) مفتاح التصحيح.

الدرجة	مدى الدرجة
كبيرة جداً	5-4.21
كبيرة	4.20-3.41
متوسطة	3.40-2.61
قليلة	2.60-1.81
قليلة جداً	1.80-1

7.3 إجراءات الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة وبعد تحديد عنوان الدراسة قام الباحث بكتابة مخطط الدراسة وتقديمها لكلية الدراسات العليا للحصول على الموافقة، وبعد جلسة مناقشة لمخطط الدراسة تمت الموافقة عليها، بدأ الباحث وبالتنسيق مع المشرف على الدراسة ببناء أداة الدراسة والمتمثلة باستبانة من خلال صياغة فقرات هذه الاستبانة ثم عرضها على مجموعة من المحكمين (ملحق (8)) وتظهر هذه الفقرات في الملحق (4) والذي يمثل فقرات الاستبانة قبل التحكيم، بعد ذلك تمت صياغة الاستبانة بصورتها النهائية (ملحق (5)).

تم الحصول على كتاب تسهيل مهمة من كلية الدراسات العليا وآخر من وزارة التربية والتعليم/ مركز البحث والتطوير التربوي، تم تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من 20 مديراً ومديرة للتحقق من ثبات الأداة، ثم تم تطبيقها على عينة الدراسة المكونة من 99 مديراً ومديرة من مجتمع الدراسة.

قام الباحث بعد ذلك بإجراء مقابلات مع عينة مكونة من 14 مديراً ومديرة للإجابة عن أسئلة المقابلات، تم تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها والخروج بالتوصيات.

8.3 متغيرات الدراسة:

تحتوي هذه الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغيرات المستقلة:

أولاً: الجنس: وله فئتان هما: 1. ذكر. 2. أنثى.

ثانياً: المؤهل التربوي: وله مستويان هما: 1. متوفر. 2. غير متوفر.

ثالثاً: الخبرة: وله ثلاثة مستويات هي:

1- أقل من (5) سنوات. 2- من (5-10) سنوات. 3- أكثر من (10) سنوات.

رابعاً: المديرية: ويتكون من خمسة مستويات هي:

1- الخليل 2- شمال الخليل. 3- جنوب الخليل. 4- يطا. 5- بيت لحم.

- عدد الدورات التدريبية: وله ثلاثة مستويات هي:

1- أقل من 3 دورات. 2- (3-5) دورات. 3- أكثر من 5 دورات.

ثانياً: المتغير التابع:

الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الضفة الغربية في ضوء بعض المعايير العالمية للإدارة المدرسية.

9.3 المعالجة الإحصائية:

تم معالجة البيانات باستخدام برنامج (SPSS) باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (t-test)، وتحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA).

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

تضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة، وفقاً لترتيب أسئلتها، وقد تضمن هذا العرض تحليلاً للبيانات، واختباراً للفرضيات، فتم الحديث عن نتيجة السؤال الأول للدراسة من خلال الحديث عن المعايير العالمية للإدارة التربوية التي يمكن تبنيها فلسطينياً، وكذلك الحديث عن نتيجة السؤال الثاني حول أهم الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الضفة الغربية، من خلال الحديث عن حسابات المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المبحوثين في كل مجال من المجالات التي تناولتها أداة الدراسة الأولى (الاستبانة)، وكذلك الحديث عن نتيجة السؤال الثالث للدراسة من خلال تناول الفرضيات التي نتجت عن هذا السؤال، ونتائج اختبارها. كما تضمن هذا العرض نتائج المقابلات من خلال الحديث عن استجابات مديري ومديرات المدارس على أسئلة الأداة الثانية (المقابلات)، وفيما يلي استعراض هذه النتائج:

1.4 نتائج الدراسة.

1.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

والذي ينص على: "ما أهم المعايير الفلسطينية لمدير المدرسة كقائد تربوي التي يمكن تبنيها في ضوء بعض المعايير العالمية؟" أجاب الباحث عن هذا السؤال من خلال الرجوع لما ورد في الإطار النظري للدراسة فيما يتعلق بالمعايير العالمية للإدارة المدرسية والدراسات السابقة المتعلقة بها، ومعتمداً كذلك على المقابلات التي تمت مع عينة من 14 مديراً ومديرةً من مجتمع الدراسة، من خلال طرح سؤال المقابلات الأول والذي ينص على:

ما أهم المعايير التي ترى أنها يجب أن تتوفر في مدير المدرسة الثانوية؟

مسترشداً بنتائج استجابات عينة الدراسة على مقياس الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس، فجاءت نتيجة السؤال الأول للدراسة عن أهم المعايير الفلسطينية لمدير المدرسة كقائد تربوي التي يمكن تبنيها في ضوء بعض المعايير العالمية ضمن ثلاثة محاور:

المحور الأول: الكفايات والمهارات التي يمتلكها مدير المدرسة والتي تشمل جوانب منها:

* توظيف التكنولوجيا والتقنيات الحديثة في إدارة العملية الإدارية.

- * تطوير المعرفة والمهارات والممارسات المهنية للمعلمين والموظفين.
- * ممارسة التخطيط ووضع الخطط الاستراتيجية.
- * إدارة ومراقبة العمليات والأنظمة الإدارية التي تعزز رسالة المدرسة ورؤيتها.
- المحور الثاني: الاتصال والتواصل مع المجتمع المحلي والمؤسسات، والتي تشمل جوانب منها:
 - * القدرة على تفعيل دور المجتمع المحلي ومجالس أولياء الأمور في خدمة رسالة المدرسة ورؤيتها.
 - * الحفاظ على وجود للمدرسة داخل المجتمع لفهم نقاط قوته واحتياجاته، وتطوير علاقات منتجة، وتوظيف موارده للمدرسة.
 - * تهيئة المدرسة وتطويرها لتكون مصدراً من مصادر خدمة العائلات والمجتمع.
 - * بناء واستدامة شراكات مثمرة مع القطاعين العام والخاص لتعزيز تحسين المدارس وتعليم الطلاب.
- المحور الثالث: الصفات الشخصية والقدرات التي يتمتع بها مدير المدرسة والتي تشمل جوانب منها:
 - * التأثير في الآخرين، وقيادة التغيير، والتأثير في نشر ثقافة تنظيمية للمدرسة كمؤسسة تربوية.
 - * امتلاك صفات شخصية تمكنه من قيادة العملية التعليمية على أكمل وجه.
 - * يمتلك القدرة والجرأة على اتخاذ قرارات صعبة وعلى تحمل المسؤولية.
 - * تطوير ودعم علاقات عمل منفتحة ومنتجة وواعية وموثوقة بين الإدارة وأعضاء هيئة التدريس.
 - * التصرف بشكل أخلاقي ومهني في السلوك الشخصي، والعلاقات مع الآخرين، والإشراف على موارد المدرسة، وجميع جوانب القيادة المدرسية.

2.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على: "ما أهم الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الضفة الغربية؟"

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المبحوثين على درجة الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الضفة الغربية في ضوء بعض المعايير العالمية للإدارة المدرسية لكل محور كما يلي:

1.2.1.4 المحور الأول: المجال الإداري.

ويبينها الجدول رقم (1.4):

جدول رقم (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال الاحتياجات التدريبية للمجال الإداري.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
1	مزيد من المهارات في حل المشكلات وصناعة القرارات واتخاذها وفق خطوات علمية.	4.46	0.63	1	كبيرة جداً
2	التعريف باللوائح والقوانين والأنظمة والسياسات التربوية لوزارة التربية والتعليم.	4.34	0.69	2	كبيرة جداً
5	الإلمام بالنظريات والاتجاهات الحديثة في القيادة وأنماط القيادة.	4.31	0.66	3	كبيرة جداً
7	زيادة القدرات المتعلقة بمتابعة أعمال اللجان المدرسية وخططها وتفعيل دور تلك اللجان.	4.30	0.69	4	كبيرة جداً
3	امتلاك مزيد من المهارات في إدارة الاجتماعات وتفعيلها.	4.28	0.74	5	كبيرة جداً
6	التدريب على إدارة الوقت وبرمجته بشكل فعال.	4.27	0.65	6	كبيرة جداً
4	التدريب على آليات توفير السلامة العامة، ومواجهة المشكلات الطارئة، وإدارة الأزمات.	4.23	0.60	7	كبيرة جداً
الدرجة الكلية للمجال		4.31	0.67	كبيرة جداً	

يتضح من الجدول (1.4): أن الدرجة الكلية جاءت بدرجة كبيرة جداً وبمتوسط حسابي مقداره (4.31)، وجاءت الفقرة (مزيد من المهارات في حل المشكلات وصناعة القرارات واتخاذها وفق خطوات علمية) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (4.46) أي بدرجة كبيرة جداً. بينما جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (التدريب على آليات توفير السلامة العامة، ومواجهة المشكلات الطارئة، وإدارة الأزمات) بمتوسط حسابي مقداره (4.23) أي بدرجة كبيرة جداً.

2.2.1.4 المحور الثاني: مجال توظيف التكنولوجيا.

بين الجدول رقم (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال الاحتياجات التدريبية لمجال توظيف التكنولوجيا.

جدول رقم (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال الاحتياجات التدريبية لمجال توظيف التكنولوجيا.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
9	امتلاك مهارات التعامل مع برامج الحاسوب والتقنيات الحديثة وتوظيفها في خدمة شؤون الطلبة.	4.47	0.63	1	كبيرة جداً
8	تصميم الجداول المدرسية باستخدام الحاسوب.	4.44	0.61	2	كبيرة جداً
11	ربط تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بالرؤية المستقبلية للمدرسة.	4.40	0.64	3	كبيرة جداً
13	استخدام تكنولوجيا المعلومات في بناء أنظمة إدارية وتعليمية فعالة.	4.34	0.63	4	كبيرة جداً
14	الاطلاع على آليات التعامل مع البرامج والتطبيقات والمنصات التعليمية المستخدمة في التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد.	4.33	0.59	5	كبيرة جداً
12	استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات للتواصل والتعاون بين العاملين في المؤسسة وأولياء الأمور والمتجمع المحلي.	4.28	0.59	6	كبيرة جداً
10	التدريب على استخدام الإدارة الإلكترونية في العمليات الإدارية.	4.28	0.61	7	كبيرة جداً
الدرجة الكلية للمجال		4.36	0.61	كبيرة جداً	

يتضح من الجدول (2.4): أن الدرجة الكلية جاءت بدرجة كبيرة جداً وبمتوسط حسابي مقداره (4.36)، وجاءت الفقرة (امتلاك مهارات التعامل مع برامج الحاسوب والتقنيات الحديثة وتوظيفها في خدمة شؤون الطلبة) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (4.47) أي بدرجة كبيرة جداً. بينما جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (التدريب على استخدام الإدارة الإلكترونية في العمليات الإدارية) بمتوسط حسابي مقداره (4.28) أي بدرجة كبيرة جداً. ولا شك أن درجة هذه الفقرة تعتبر مرتفعة أيضاً إلا أنها أقل من مثيلاتها من الفقرات.

3.2.1.4 المحور الثالث: المجال الفني.

وبينها الجدول رقم (3.4):

جدول رقم (3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال الاحتياجات التدريبية للمجال الفني.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
15	اكتساب مهارات متعلقة بمتابعة سير الامتحانات ورصد نتائجها وتحليل تلك النتائج.	4.47	0.64	1	كبيرة جداً
21	استخدام بيانات التقويم لمراقبة تقدم الطلبة وتحسين التعليم.	4.41	0.64	2	كبيرة جداً
19	التعرف إلى الأساليب الإشرافية الحديثة والاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي.	4.40	0.64	3	كبيرة جداً
17	آليات تنفيذ الزيارات الصفية والتبادلية للمعلمين وتقديم التغذية الراجعة لهم.	4.39	0.65	4	كبيرة جداً
18	توظيف طرائق واستراتيجيات تدريس حديثة وفعالة.	4.34	0.63	5	كبيرة جداً
16	تحديد احتياجات المعلمين والعاملين في المدرسة والدورات التدريبية اللازمة لتحسين أدائهم.	4.32	0.62	6	كبيرة جداً
20	تحليل البيانات الخاصة بالطلبة بالتعاون مع المعلمين والمشرفين لتحسين أدائهم.	4.30	0.60	7	كبيرة جداً
الدرجة الكلية للمجال		4.38	0.63	كبيرة جداً	

يتضح من الجدول (3.4): أن الدرجة الكلية جاءت بدرجة كبيرة جداً وبمتوسط حسابي مقداره (4.38)، وجاءت الفقرة (اكتساب مهارات متعلقة بمتابعة سير الامتحانات ورصد نتائجها وتحليل تلك النتائج) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (4.47) أي بدرجة كبيرة جداً. بينما جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (تحليل البيانات الخاصة بالطلبة بالتعاون مع المعلمين والمشرفين لتحسين أدائهم) بمتوسط حسابي مقداره (4.30) أي بدرجة كبيرة جداً.

4.2.1.4 المحور الرابع: مجال الاتصال والتواصل مع المجتمع المحلي والتشبيك مع المؤسسات.

وبينها الجدول رقم (4.4)

جدول رقم (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال الاحتياجات التدريبية لمجال الاتصال والتواصل مع المجتمع المحلي والتشبيك مع المؤسسات.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
22	تنمية مهارات الاتصال والتواصل وبناء العلاقات مع المجتمع المحلي بما يخدم العملية التعليمية.	4.34	0.66	1	كبيرة جداً
24	آليات تشكيل وتفعيل مجالس أولياء الأمور وفق معايير وأسس تربوية.	4.32	0.68	2	كبيرة جداً
27	تطوير آليات وقدرات في مجال اكتساب وإكساب المنفعة المتبادلة بين المدرسة والمجتمع المحلي.	4.30	0.63	3	كبيرة جداً
25	آليات التشبيك والتواصل مع مؤسسات وجمعيات رسمية وغير رسمية.	4.29	0.69	4	كبيرة جداً
23	كيفية الاستفادة من إمكانيات المجتمع المحلي لخدمة أهداف المدرسة.	4.28	0.66	5	كبيرة جداً
26	آليات تفعيل وتعزيز المسؤولية المشتركة بين المدرسة والمجتمع المحلي في دعم العملية التعليمية.	4.27	0.68	6	كبيرة جداً
28	تفعيل دور أولياء الأمور ومشاركتهم في العملية التعليمية وتنفيذ أنشطة تعليمية خارج حجرات الدراسة.	4.25	0.68	7	كبيرة جداً
الدرجة الكلية للمجال		4.29	0.67	كبيرة جداً	

يتضح من الجدول (4.4): أن الدرجة الكلية جاءت بدرجة كبيرة جداً وبمتوسط حسابي مقداره (4.29)، وجاءت الفقرة (تنمية مهارات الاتصال والتواصل وبناء العلاقات مع المجتمع المحلي بما يخدم العملية التعليمية) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (4.34) أي بدرجة كبيرة جداً. بينما جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (تفعيل دور أولياء الأمور ومشاركتهم في العملية التعليمية وتنفيذ أنشطة تعليمية خارج حجرات الدراسة) بمتوسط حسابي مقداره (4.25) أي بدرجة كبيرة جداً.

5.2.1.4 المحور الخامس: مجال التخطيط.

وبينها الجدول رقم (5.4):

جدول رقم (5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال الاحتياجات التدريبية لمجال التخطيط.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
31	الحصول على المزيد من الخبرات في مجال التخطيط الاستراتيجي وصياغة الأهداف الاستراتيجية.	4.40	0.65	1	كبيرة جداً
30	اكتساب مزيد من الخبرة في إعداد الموازنات ومتابعة تنفيذها.	4.36	0.65	2	كبيرة جداً
29	التعرف على آليات وأسس ومعايير بناء رؤية المدرسة ورسالتها.	4.36	0.69	3	كبيرة جداً
35	تحديد معوقات تحقيق رؤية المدرسة ورسالتها وسبل التغلب على تلك المعوقات.	4.35	0.64	4	كبيرة جداً
33	التدريب على آليات الخطة المدرسية الفعالة من حيث المرونة والشمولية والواقعية والوضوح.	4.33	0.65	5	كبيرة جداً
32	المزيد من الخبرة في مجال تحليل البيئة الداخلية والخارجية وتحديد عناصر القوة والضعف وتحليل الفرص والتهديدات.	4.27	0.65	6	كبيرة جداً
34	تنمية آليات تقويم فعالة ومعايير تقويم واضحة للخطط المدرسية.	4.27	0.70	7	كبيرة جداً
الدرجة الكلية للمجال		4.33	0.66	كبيرة جداً	

يتضح من الجدول (5.4): أن الدرجة الكلية جاءت بدرجة كبيرة جداً وبمتوسط حسابي مقداره (4.33)، وجاءت الفقرة (الحصول على المزيد من الخبرات في مجال التخطيط الاستراتيجي

وصياغة الأهداف الاستراتيجية) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (4.40) أي بدرجة كبيرة جداً.

بينما جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (تنمية آليات تقويم فعالة ومعايير تقويم واضحة للخطط المدرسية) بمتوسط حسابي مقداره (4.27) أي بدرجة كبيرة جداً.

6.2.1.4 المحور السادس: المجتمع المهني للعاملين.

ويبينها الجدول رقم (6.4):

جدول رقم (6.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال الاحتياجات التدريبية لمجال المجتمع المهني للعاملين.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
36	دمج المعلمين الجدد وتقديم العون والمساعدة لهم.	4.47	0.63	1	كبيرة جداً
41	آليات تشجيع وتوفير فرص النمو المهني للعاملين في المدرسة.	4.40	0.67	2	كبيرة جداً
37	مراعاة حاجات ورغبات العاملين في المدرسة وتعزيز الثقة المتبادلة بينهم وبين إدارة المدرسة.	4.36	0.66	3	كبيرة جداً
39	الإلمام بمهام المرشد التربوي وسكرتير المدرسة والعاملين كافة.	4.35	0.75	4	كبيرة جداً
38	تنمية القدرات في مجال العمل الجماعي وتكوين فرق العمل.	4.31	0.66	5	كبيرة جداً
40	العمل على تحسين كفايات المعلمين وتطوير أدائهم في مجال التوظيف الفعال لتكنولوجيا التعليم.	4.30	0.65	6	كبيرة جداً
42	كيفية نشر وتعميم نجاحات المعلمين وإبداعاتهم وآليات تعزيز تلك النجاحات.	4.24	0.72	7	كبيرة جداً
	الدرجة الكلية للمجال	4.35	0.68		كبيرة جداً

يتضح من الجدول (6.4): أن الدرجة الكلية جاءت بدرجة كبيرة جداً وبمتوسط حسابي مقداره (4.35)، وجاءت الفقرة (دمج المعلمين الجدد وتقديم العون والمساعدة لهم) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (4.47) أي بدرجة كبيرة جداً.

بينما جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (كيفية نشر وتعميم نجاحات المعلمين وإبداعاتهم وآليات تعزيز تلك النجاحات) بمتوسط حسابي مقداره (4.24) أي بدرجة كبيرة جداً. غير أنها جاءت في المرتبة الأخيرة كفقرة من فقرات مجال المجتمع المهني للعاملين.

7.2.1.4 المحور السابع: مجال قيادة التغيير.

وبيينها الجدول (7.4):

جدول رقم (7.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال الاحتياجات التدريبية لمجال قيادة التغيير.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
43	امتلاك المهارات والقدرات في مجال بناء ثقافة تنظيمية فاعلة للمدرسة.	4.38	0.63	1	كبيرة جداً
47	ترسيخ التغيير في ثقافة المدرسة بحيث يصبح نهجاً مقبولاً على الجميع.	4.36	0.65	2	كبيرة جداً
49	كيفية تبني العاملين في المدرسة لمبدأ التميز وثقافة التحسين المستمر.	4.30	0.65	3	كبيرة جداً
44	امتلاك المهارات والقدرات في مجال تطوير الأداء وتقبل إحداث تغييرات إيجابية.	4.28	0.61	4	كبيرة جداً
45	الإلمام بنماذج ونظريات قيادة التغيير في الفكر التربوي المعاصر.	4.28	0.69	5	كبيرة جداً
46	القدرة على التأثير في الآخرين بضرورة التغيير وتطوير آليات العمل.	4.27	0.64	6	كبيرة جداً
48	كيفية العمل على تشكيل فرق داعمة لعملية التغيير وبناء الثقافة التنظيمية.	4.22	0.65	7	كبيرة جداً
	الدرجة الكلية للمجال	4.30	0.65		كبيرة جداً

يتضح من الجدول (7.4): أن الدرجة الكلية جاءت بدرجة كبيرة جداً وبمتوسط حسابي مقداره (4.30)، وجاءت الفقرة (امتلاك المهارات والقدرات في مجال بناء ثقافة تنظيمية فاعلة للمدرسة) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (4.38) أي بدرجة كبيرة جداً، بينما جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (كيفية العمل على تشكيل فرق داعمة لعملية التغيير وبناء الثقافة التنظيمية) بمتوسط حسابي مقداره (4.22) أي بدرجة كبيرة جداً.

8.2.1.4 المحور الثامن: مجال توفير البيئة المدرسية الداعمة.

ويبينها الجدول (8.4):

جدول رقم (8.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال الاحتياجات التدريبية لمجال توفير البيئة المدرسية الداعمة.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
55	تعزيز العلاقات الإنسانية بين الطلبة والمعلمين من جهة والطلبة فيما بينهم من جهة أخرى.	4.39	0.64	1	كبيرة جداً
56	توفير مناخ ديمقراطي يدعم ويشجع العاملين في المدرسة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي على تأدية أدوارهم بكفاءة وفعالية.	4.37	0.62	2	كبيرة جداً
50	بناء بيئة مدرسية آمنة تلبي الاحتياجات الأكاديمية والاجتماعية والمادية للطلبة والعاملين في المدرسة.	4.37	0.66	3	كبيرة جداً
54	توفير المناخ التربوي المناسب لرفع الروح المعنوية للعاملين والطلبة.	4.34	0.64	4	كبيرة جداً
53	تنظيم برامج لرعاية الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.	4.32	0.70	5	كبيرة جداً
51	التعرف على خصائص نمو الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة.	4.30	0.69	6	كبيرة جداً
52	الاطلاع على آليات تطوير الموارد وتنميتها لخدمة احتياجات المدرسة.	4.25	0.68	7	كبيرة جداً
الدرجة الكلية للمجال		4.33	0.66	كبيرة جداً	

يتضح من الجدول (8.4): أن الدرجة الكلية جاءت بدرجة كبيرة وبمتوسط حسابي مقداره (4.33)، وجاءت الفقرة (تعزيز العلاقات الإنسانية بين الطلبة والمعلمين من جهة والطلبة فيما

بينهم من جهة أخرى) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (4.39) أي بدرجة كبيرة جداً، بينما جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (الاطلاع على آليات تطوير الموارد وتنميتها لخدمة احتياجات المدرسة) بمتوسط حسابي مقداره (4.25) أي بدرجة كبيرة جداً.

الجدول رقم (9.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمجالات الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الضفة الغربية في ضوء بعض المعايير العالمية للإدارة المدرسية.

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
المحور الثالث: المجال الفني.	4.38	0.63	1	كبيرة جداً
المحور الثاني: مجال توظيف التكنولوجيا.	4.36	0.61	2	كبيرة جداً
المحور السادس: المجتمع المهني للعاملين.	4.35	0.68	3	كبيرة جداً
المحور الخامس: مجال التخطيط.	4.33	0.66	4	كبيرة جداً
المحور الثامن: مجال توفير البيئة المدرسية الداعمة.	4.33	0.66	5	كبيرة جداً
المحور الأول: المجال الإداري.	4.31	0.67	6	كبيرة جداً
المحور السابع: مجال قيادة التغيير.	4.30	0.65	7	كبيرة جداً
المحور الرابع: مجال الاتصال والتواصل مع المجتمع المحلي والتشبيك مع المؤسسات.	4.29	0.67	8	كبيرة جداً
الدرجة الكلية	4.33	0.65		كبيرة جداً

يتضح من الجدول رقم (9.4) أن الدرجة الكلية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمجالات استبانة الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الضفة الغربية في ضوء بعض المعايير العالمية للإدارة المدرسية، جاءت بدرجة كبيرة جداً، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (4.33) والانحراف المعياري (0.65)، وجاء بالمرتبة الأولى المحور الثالث:

المجال الفني، بمتوسط حسابي مقداره (4.38)، وفي المرتبة الأخيرة المحور الرابع: مجال الاتصال والتواصل مع المجتمع المحلي والتشبيك مع المؤسسات، بمتوسط حسابي مقداره (4.29).

3.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

والذي نص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد مستويات الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الضفة الغربية من حيث الجنس، وسنوات الخبرة، والتأهيل التربوي، وتلقي دورات تدريبية في الإدارة المدرسية، ومديرية التربية والتعليم؟ وللإجابة عن السؤال تم تحويله إلى الفرضيات الصفرية الآتية:

الفرضية الصفرية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات احتياجات مديري المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الضفة الغربية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس.

لفحص هذه الفرضية تم استخدام (ت) (t-test) لفحص دلالة الفروق وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (10.4).

الجدول رقم (10.4): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في متوسطات الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الضفة الغربية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس.

الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	t	درجات الحرية	الدلالة
ذكر	43	4.46	0.28	2.49	97	0.015*
أنثى	56	4.24	0.53			

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (10.4) إلى أن قيمة مستوى الدلالة تساوي (0.015)، وهذه القيمة أقل من قيمة مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وبمتوسط حسابي (4.46) للذكور و(4.24) للإناث، وبالتالي تم رفض الفرضية الصفرية وهي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات احتياجات مديري المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الضفة الغربية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس، إذ تبين أنه يوجد فروق لصالح الذكور لأن المتوسط الحسابي للذكور أعلى منه للإناث.

الفرضية الصفرية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات احتياجات مديري المدارس الحكومية الثانوية في جنوب الضفة الغربية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المؤهل التربوي.

لفحص هذه الفرضية فقد تم استخدام (ت) (t-test) لفحص دلالة الفروق وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (11.4).

الجدول رقم (11.4): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في متوسطات الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الضفة الغربية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المؤهل التربوي.

المؤهل التربوي	التكرار	المتوسط الحسابي	انحراف معياري	t	درجات الحرية	الدلالة
متوفر	51	4.45	0.32	2.64	97	0.010*
غير متوفر	48	4.22	0.53			

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (11.4) إلى أن قيمة مستوى الدلالة تساوي (0.010)، وهذه القيمة أقل من قيمة مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وبمتوسط حسابي (4.45) للمؤهل التربوي المتوفر و (4.22) للمؤهل التربوي غير المتوفر، وبالتالي تم رفض الفرضية الصفرية وهي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات احتياجات مديري المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الضفة الغربية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المؤهل التربوي، إذ تبين أنه يوجد فروق ولصالح المؤهل التربوي المتوفر لأن المتوسط الحسابي للمؤهل التربوي المتوفر أعلى منه للمؤهل التربوي غير المتوفر.

الفرضية الصفرية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات احتياجات مديري المدارس الحكومية في جنوب الضفة الغربية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وللتحقق من صحة الفرضية الصفرية الثانية تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة والجدول رقم (12.4) يوضح ذلك:

جدول رقم (12.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول الاحتياجات التدريبية لمدرّاء المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الضفة الغربية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

سنوات الخبرة	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	14	4.57	0.17
(5-10) سنوات	24	4.33	0.50
أكثر من 10 سنوات	61	4.29	0.46
المجموع	99	4.40	0.38

وقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لاختبار الفروق في الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية، والجدول رقم (13.4) التالي يبيّن ذلك:

جدول رقم (13.4): تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لفحص الفروق في الاحتياجات التدريبية لمدرّاء المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الضفة الغربية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدالة
بين المجموعات	0.92	2	0.46	2.33	0.103
داخل المجموعات	18.86	96	0.20		
المجموع	19.78	98			

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (13.4) إلى أن قيمة مستوى الدلالة (0.103) وهذه القيمة أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$) وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية، وهي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات احتياجات مديري المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الضفة الغربية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

الفرضية الصفرية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات احتياجات مديري المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الضفة الغربية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير مديرية التربية والتعليم. وللتحقق من صحة الفرضية الصفرية تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة والجدول رقم (14.4) يوضح ذلك:

جدول (14.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول الاحتياجات التدريبية لمدرء المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الضفة الغربية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المديرية.

المديرية	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الخليل.	17	4.30	0.54
شمال الخليل.	15	4.45	0.16
جنوب الخليل.	29	4.38	0.42
يطا.	14	4.40	0.36
بيت لحم.	24	4.19	0.57
المجموع	99	4.34	0.41

وقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمعرفة وجود (أو عدم وجود) فروق، والجدول رقم (15.4) التالي يبيّن ذلك:

جدول رقم (15.4): تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لفحص الفروق في الاحتياجات التدريبية لمدرء المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الضفة الغربية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المديرية.

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة
بين المجموعات	0.81	4	0.20	1.00	0.413
داخل المجموعات	18.97	94	0.20		
المجموع	19.78	98			

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (15.4) إلى أن قيمة مستوى الدلالة (0.413) وهذه القيمة أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$) وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية، وهي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات احتياجات مديري المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الضفة الغربية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير مديرية التربية والتعليم.

الفرضية الصفرية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات احتياجات مديري المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الضفة الغربية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير تلقي دورات تدريبية في الإدارة التربوية.

لاختبار هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما في الجدول رقم (16.4).

الجدول رقم (16.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول الاحتياجات التدريبية لمدرء المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الضفة الغربية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية.

عدد الدورات التدريبية	التكرار	المتوسط الحسابي	انحراف معياري
أقل من 3 دورات.	16	4.49	0.18
(3-5) دورات.	34	4.24	0.59
أكثر من 5 دورات.	49	4.35	0.39
المجموع	99	4.36	0.39

وقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمعرفة وجود (أو عدم وجود) فروق، والجدول رقم (17.4) التالي يبين ذلك:

الجدول رقم (17.4): تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لفحص الفروق في الاحتياجات التدريبية لمدرّاء المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الضفة الغربية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية.

الدالة	F	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصادر التباين
0.195	1.66	0.33	2	0.66	بين المجموعات
		0.20	96	19.12	داخل المجموعات
			98	19.78	المجموع

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (17.4) إلى أن قيمة مستوى الدلالة (0.195) وهذه القيمة أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$) وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية، وهي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات احتياجات مديري المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الضفة الغربية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير تلقى دورات تدريبية في الإدارة التربوية.

2.4 نتائج المقابلات:

في استجابات مديري المدارس المستطلعة آراؤهم حول السؤالين اللذين تم طرحهما خلال المقابلات وهما من وجهة نظرهم:

- (1) ما أهم ثلاثة معايير من المعايير التي يجب أن تتوفر في مدير المدرسة الثانوية؟
 - (2) وما أهم ثلاثة احتياجات تدريبية يحتاجها مديري المدرسة الثانوية في ضوء هذه المعايير للإدارة المدرسية؟
- كانت النتائج الآتية:

1.2.4 نتيجة سؤال المقابلات الأول:

السؤال الأول: تم صياغة الفقرات التي مثلت استجابات مديري المدارس الذين تمت مقابلتهم لتمثل معايير للإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الضفة

الغربية. وقد تم حساب تكرارات الفقرات التي أجاب عليها مديرو المدارس، والنسبة المئوية لها مقارنة مع عدد الإجابات الكلية. والجدول رقم (18.4) التالي يوضح ذلك.

جدول (18.4) أهم المعايير التي يجب أن تتوفر في مدير المدرسة الثانوية من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الضفة الغربية من خلال المقابلات.

المعيار	عدد الإجابات	نسبة مئوية
1) القدرة على تفعيل دور المجتمع المحلي ومجالس أولياء الأمور.	6	14.3 %
2) توظيف التكنولوجيا والتقنيات الحديثة في إدارة العملية الإدارية.	6	14.3 %
3) صفات شخصية كالحلم وقوة الشخصية والحزم والجدية.	5	11.9 %
4) أن يمتلك مؤهلاً تربوياً في مجال أساليب التدريس أو الإدارة التربوية.	4	9.5 %
5) أن يكون حاصلاً على شهادة عليا ماجستير أو دكتوراه.	4	9.5 %
6) لديه القدرة والجرأة على اتخاذ القرارات الصعبة وتحمل المسؤولية.	3	7.1 %
7) لديه القدرة على الاتصال والتواصل مع الآخرين ومع المؤسسات والجمعيات بشكل عام.	3	7.1 %
8) يمتلك القدرة على التخطيط الجيد ومتابعة تنفيذ الخطط المدرسية.	2	4.8 %
9) يستطيع التعامل مع التقنيات الحديثة والتكنولوجيا المتطورة.	2	4.8 %
10) لديه اطلاع على المناهج ومعرفة بأساليب واستراتيجيات التدريس المطلوبة.	2	4.8 %
11) لديه القدرة على العمل والتوجيه للعمل بروح الفريق وتفعيل	2	4.8 %

		العمل الجماعي.
12	1	أن يكون على إطلاع بقوانين التربية والتعليم سواء الإدارية أو السلوكية ومدونة السلوك.
13	1	أن يكون على إطلاع بأنظمة وقوانين الخدمة المدنية.
14	1	أن يكون قد مضى على خدمته في التدريس مدة لا تقل عن خمس سنوات.

2.2.4 نتيجة سؤال المقابلات الثاني:

السؤال الثاني: تم صياغة الفقرات التي مثلت استجابات مديري المدارس الذين تمت مقابلتهم لتمثل الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الضفة الغربية من وجهة نظرهم. وقد تم حساب تكرارات الفقرات التي أجاب عليها مديرو المدارس، والنسبة المئوية لها مقارنة مع عدد الإجابات الكلية. والجدول رقم (19.4) التالي يوضح ذلك.

جدول (19.4) أهم الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الضفة الغربية من وجهة نظرهم من خلال المقابلات.

نسبة مئوية	عدد الإجابات	أهم احتياجات تدريبية يحتاجها مدير المدرسة الثانوية من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الضفة الغربية
14.3%	6	(1) تدريب في مجال استخدام التكنولوجيا في الإدارة وتسجيل الملفات والمتابعات الإدارية والسجلات.
11.9%	5	(2) التدريب على تقنيات حديثة في الاتصال والتواصل عبر الإنترنت.
11.9%	5	(3) تدريبات في مجال إعداد الموازنات السنوية والإدارة المالية والسجلات.
11.9%	5	(4) التدريب على إدارة الأزمات وصناعة واتخاذ القرارات.
9.5%	4	(5) التدريب على التخطيط الاستراتيجي وآليات وضع وتنفيذ وتقييم

		الخطط السنوية.
9.5 %	4	(6) تدريبات في مجال تطوير آليات وأدوات التقويم للعاملين والمعلمين.
7.2 %	3	(7) آليات متابعة تقويم الطلبة وتحصيلهم ومتابعة الخطط العلاجية.
7.2 %	3	(8) آليات تشكيل وتفعيل مجالس أولياء الأمور وفق معايير وأسس تربوية.
7.2 %	3	(9) آليات التشبيك والتواصل مع مؤسسات وجمعيات المجتمع المحلي.
4.8 %	2	(10) آليات تطوير أداء مدير المدرسة كمشرف مقيم.
2.4 %	1	(11) آليات توظيف طرائق واستراتيجيات تدريس حديثة وفعالة.
2.4 %	1	(12) كيفية تصميم جداول الحصص المدرسية باستخدام الحاسوب.

الفصل الخامس

تفسير النتائج والتعليق عليها والتوصيات

1.5 مناقشة النتائج وتفسيرها.

1.1.5 التعليق على نتيجة السؤال الأول للدراسة:

والذي ينص على: "ما أهم المعايير الفلسطينية لمدير المدرسة كقائد تربوي التي يمكن تبنيها في ضوء بعض المعايير العالمية؟"

كانت نتيجة الإجابة عن هذا السؤال أن أهم المعايير الفلسطينية لمدير المدرسة كقائد تربوي التي يمكن تبنيها في ضوء بعض المعايير العالمية، يمكن تصنيفها في مجموعة من المحاور أهمها:

المحور الأول: الكفايات والمهارات التي يمتلكها مدير المدرسة والتي تشمل جوانب منها:

* توظيف التكنولوجيا والتقنيات الحديثة في إدارة العملية الإدارية.

* تطوير المعرفة والمهارات والممارسات المهنية للمعلمين والموظفين.

* ممارسة التخطيط ووضع الخطط الاستراتيجية.

* إدارة ومراقبة العمليات والأنظمة الإدارية التي تعزز رسالة المدرسة ورؤيتها.

المحور الثاني: الاتصال والتواصل مع المجتمع المحلي والمؤسسات، والتي تشمل جوانب منها:

* القدرة على تفعيل دور المجتمع المحلي ومجالس أولياء الأمور في خدمة رسالة المدرسة ورؤيتها.

* الحفاظ على وجود للمدرسة داخل المجتمع لفهم نقاط قوته واحتياجاته، وتطوير علاقات منتجة، وتوظيف موارده للمدرسة.

* تهيئة المدرسة وتطويرها لتكون مصدراً من مصادر خدمة العائلات والمجتمع.

* بناء واستدامة شراكات مثمرة مع القطاعين العام والخاص لتعزيز تحسين المدارس وتعليم الطلاب.

المحور الثالث: الصفات الشخصية والقدرات التي يتمتع بها مدير المدرسة والتي تشمل جوانب منها:

* التأثير في الآخرين، وقيادة التغيير، والتأثير في نشر ثقافة تنظيمية للمدرسة كمؤسسة تربوية.

* امتلاك صفات شخصية تمكنه من قيادة العملية التعليمية على أكمل وجه.

* يمتلك القدرة والجرأة على اتخاذ قرارات صعبة وعلى تحمل المسؤولية.

* تطوير ودعم علاقات عمل منفتحة ومنتجة وواعية وموثوقة بين الإدارة وأعضاء هيئة التدريس.

* التصرف بشكل أخلاقي ومهني في السلوك الشخصي، والعلاقات مع الآخرين، والإشراف على موارد المدرسة، وجميع جوانب القيادة المدرسية.

ويعزو الباحث أهمية هذه المحاور إلى كونها متداولة في معظم معايير الإدارة المدرسية التي يتم الحديث عنها سواء المحلية أو الإقليمية أو العالمية وهي التي تحدثت عنها العديد من الدراسات التي تناولها الباحث في هذه الدراسة ومنها دراسة كل من إبراهيم والريامي (2022)، ودراسة سلامة (2021)، ودراسة المحمدي (2020)، ودراسة الوالي (2020)، النقري والطراونة (2019)، ودراسة الحوامدة وعطاري (2018)، ودراسة أرناؤوط (2018)، وهي دراسات أجريت في منطقتنا العربية.

أما الدراسات الأجنبية التي تناولت معايير الإدارات المدرسية وبيّنت أهمية هذه المحاور فهي الآتية: دراسة ديفين (Devan, 2018)، دراسة آشلي (Ashley, 2017)، ودراسة بالكر وأوزكان (Balkar & Ozkan, 2015)، ودراسة ونج وشين (Wong & Shen, 2007). وقد لاحظ الباحث أن اختيار هذه المحاور اتفق مع آراء مديري المدارس الثانوية المستطلعة آراؤهم من خلال فقرات الاستبانة التي حصلت على درجات مرتفعة جدا والتي كانت تتحدث فقراتها عن هذه المحاور والجوانب المتعلقة بها انظر ملحق (1)، ومن هذه الفقرات:

1. دمج المعلمين الجدد وتقديم العون والمساعدة لهم.
 2. امتلاك مهارات التعامل مع برامج الحاسوب والتقنيات الحديثة وتوظيفها في خدمة شؤون الطلبة.
 3. اكتساب مهارات متعلقة في متابعة سير الامتحانات ورصد نتائجها وتحليل تلك النتائج.
 4. مزيد من المهارات في حل المشكلات وصناعة القرارات واتخاذها وفق خطوات علمية.
- وكذلك اتفقت نتيجة السؤال الأول مع إجابات مديري المدارس الذين تمت مقابلتهم في حديثهم عن أهم المعايير للإدارة المدرسية والتي أجابوا عنها في السؤال الأول من المقابلات. ومن بين هذه الفقرات الواردة في تلك المقابلات:

1. القدرة على تفعيل دور المجتمع المحلي ومجالس أولياء الأمور.
 2. توظيف التكنولوجيا والتقنيات الحديثة في إدارة العملية الإدارية.
 3. صفات شخصية كالحلم وقوة الشخصية والحزم والجدية.
 4. لديه القدرة والجرأة على اتخاذ القرارات الصعبة وتحمل المسؤولية.
- وهي تتفق مع ما ورد من فقرات الاستبانة التي حصلت على درجات مرتفعة لاستجابات عينة الدراسة.

2.1.5 التعليق على نتيجة السؤال الثاني للدراسة:

وللإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على: "ما أهم الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الضفة الغربية؟"

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على درجة الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الضفة الغربية في ضوء بعض المعايير العالمية للإدارة المدرسية لكل محور كما يلي:

المحور الأول: المجال الإداري.

يتضح من الجدول (1.4): أن الدرجة الكلية لهذا المجال جاءت بدرجة كبيرة جداً وبمتوسط حسابي مقداره (4.31)، وجاءت الفقرة "مزيد من المهارات في حل المشكلات وصناعة القرارات واتخاذها وفق خطوات علمية" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (4.46) أي بدرجة كبيرة جداً.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن عملية صناعة واتخاذ القرارات عملية مهمة جداً وحساسة لمدير المدرسة، خاصة في ظل الظروف الاستثنائية التي تمر فيها المدارس الثانوية في الضفة الغربية. بينما جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (التدريب على آليات توفير السلامة العامة، ومواجهة المشكلات الطارئة، وإدارة الأزمات) بمتوسط حسابي مقداره (4.23) أي بدرجة كبيرة جداً. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الواقع الذي يعيشه مديرو المدارس بشكل عام، خاصة في الفترة الأخيرة توفرت فيه بعض إجراءات السلامة العامة والحد من المشكلات الطارئة من خلال متابعة الجهات المختصة، ومع كون هذه الفقرة في المرتبة الأخيرة، إلا أنها جاءت مرتفعة وبدرجة كبيرة جداً مما يعني أنها ما زالت أولوية في الاحتياجات التدريبية.

المحور الثاني: مجال توظيف التكنولوجيا.

يتضح من الجدول (2.4): أن الدرجة الكلية جاءت بدرجة كبيرة جداً وبمتوسط حسابي مقداره (4.36)، وجاءت الفقرة (امتلاك مهارات التعامل مع برامج الحاسوب والتقنيات الحديثة وتوظيفها في خدمة شؤون الطلبة) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (4.47) أي بدرجة كبيرة جداً. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن التطورات الكثيرة والمتلاحقة للتقنيات الحديثة وبرامج الحاسوب جعلت مديري المدارس يتجهون نحو الرغبة في المتابعة والتدريب على تلك البرامج، فمديرو المدارس يشعرون بأنهم باستمرار بحاجة لامتلاك مهارات جديدة في التعامل مع الحاسوب والتقنيات الحديثة.

بينما جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (التدريب على استخدام الإدارة الإلكترونية في العمليات الإدارية) بمتوسط حسابي مقداره (4.28) أي بدرجة كبيرة جداً. ولا شك أن درجة هذه الفقرة تعتبر مرتفعة أيضاً إلا أنها أقل من مثيلاتها من الفقرات ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن مديري المدارس يعتمدون على الإدارة التقليدية ولا يطمحون بشكل كبير للتوجه نحو الإدارة الإلكترونية.

المحور الثالث: المجال الفني.

يتضح من الجدول (3.4): أن الدرجة الكلية جاءت بدرجة كبيرة جداً وبمتوسط حسابي مقداره (4.38)، وجاءت الفقرة (اكتساب مهارات متعلقة بمتابعة سير الامتحانات ورصد نتائجها وتحليل تلك النتائج) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (4.47) أي بدرجة كبيرة جداً. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن مديري المدارس يعتبرون متابعة الامتحانات ورصد نتائجها أمراً ذا أهمية خاصة في ظل سؤال أولياء الأمور باستمرار عن علامات وتحصيل أبنائهم.

بينما جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (تحليل البيانات الخاصة بالطلبة بالتعاون مع المعلمين والمشرفين لتحسين أدائهم) بمتوسط حسابي مقداره (4.30) أي بدرجة كبيرة جداً. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن مديري المدارس لا يميلون نحو التعاون مع المعلمين والمشرفين في متابعة الطلاب مما يزيد الأعباء على كاهلهم.

المحور الرابع: مجال الاتصال والتواصل مع المجتمع المحلي والتشبيك مع المؤسسات.

يتضح من الجدول (4.4): أن الدرجة الكلية جاءت بدرجة كبيرة جداً وبمتوسط حسابي مقداره (4.29)، وجاءت الفقرة (تنمية مهارات الاتصال والتواصل وبناء العلاقات مع المجتمع المحلي بما يخدم العملية التعليمية) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (4.34) أي بدرجة كبيرة جداً. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى حرص مديري المدارس على التواصل مع المجتمع المحلي وبناء علاقات من أجل تقديم ما يخدم العملية التعليمية، خاصة في ظل التوجهات العالمية نحو تشجيع بناء العلاقات مع المجتمع المحلي.

بينما جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (تفعيل دور أولياء الأمور ومشاركتهم في العملية التعليمية وتنفيذ أنشطة تعليمية خارج حجرات الدراسة) بمتوسط حسابي مقداره (4.25) أي بدرجة كبيرة جداً. وعلى الرغم من ارتفاع درجة هذه الفقرة باعتبارها ضمن تفعيل دور المجتمع المحلي إلا أنها جاءت آخر فقرة ولعل ذلك بسبب قلة توجه مدارسنا بشكل عام نحو مشاركة أولياء الأمور في العملية التعليمية، فحتى الآن لم تنجح مثل هذه التجارب في مدارسنا.

وبالتالي يرى الباحث أن هذا المجال هو من المجالات المهمة للاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الضفة الغربية.

المحور الخامس: مجال التخطيط.

يتضح من الجدول (5.4): أن الدرجة الكلية جاءت بدرجة كبيرة جداً وبمتوسط حسابي مقداره (4.33)، وجاءت الفقرة (الحصول على المزيد من الخبرات في مجال التخطيط الاستراتيجي وصياغة الأهداف الاستراتيجية) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (4.40) أي بدرجة كبيرة جداً. ويعزو الباحث ذلك إلى أن مديري المدارس لا يضعون الخطط الاستراتيجية وأهدافها، وإنما تأتي تلك الخطط من الوزارة مباشرة ويستكمل مدير المدرسة خطته السنوية ضمن خطط الوزارة الاستراتيجية وتحت إطارها.

بينما جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (تنمية آليات تقويم فعالة ومعايير تقويم واضحة للخطط المدرسية) بمتوسط حسابي مقداره (4.27) أي بدرجة كبيرة جداً. ويعزو الباحث ذلك إلى أن مديري المدارس لا يبدون الاهتمام المطلوب بالتقويم وآلياته بشكل عام في الخطط المدرسية.

المحور السادس: المجتمع المهني للعاملين.

يتضح من الجدول (6.4): أن الدرجة الكلية جاءت بدرجة كبيرة جداً وبمتوسط حسابي مقداره (4.35)، وجاءت الفقرة (دمج المعلمين الجدد وتقديم العون والمساعدة لهم) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (4.47) أي بدرجة كبيرة جداً. ويعزو الباحث ذلك إلى أن مديري المدارس حريصون على تقديم العون والمساعدة للمعلمين الجدد لحساسية التوجيهات الأولى للمعلمين في التدريس، خاصة في ظل قلة الزيارات الإشرافية للمعلمين الجدد من قبل المشرفين التربويين من مديريات التربية والتعليم.

بينما جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (كيفية نشر وتعميم نجاحات المعلمين وإبداعاتهم وآليات تعزيز تلك النجاحات) بمتوسط حسابي مقداره (4.24) أي بدرجة كبيرة جداً. غير أنها جاءت في المرتبة الأخيرة، ولعل ذلك يرجع إلى كون مديري المدارس يعتبرون هذا أمراً ممكناً يسهل التعامل معه ولا يحتاج لمزيد من التدريب.

المحور السابع: مجال قيادة التغيير.

يتضح من الجدول (7.4): أن الدرجة الكلية جاءت بدرجة كبيرة جداً وبمتوسط حسابي مقداره (4.30)، وجاءت الفقرة (امتلاك المهارات والقدرات في مجال بناء ثقافة تنظيمية فاعلة للمدرسة) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (4.38) أي بدرجة كبيرة جداً. ويعزو الباحث ذلك كون الحديث عن بناء الثقافة التنظيمية هو حديث جديد تتحدث عنه كثير من المعايير العالمية كدور مدير المدرسة يمارسه كقائد يسعى للتغيير.

بينما جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (كيفية العمل على تشكيل فرق داعمة لعملية التغيير وبناء الثقافة التنظيمية) بمتوسط حسابي مقداره (4.22) أي بدرجة كبيرة جداً. وعلى الرغم من كون الفقرة جاءت في المرتبة الأخيرة، إلا أن درجة هذه الفقرة كبيرة جداً فهي من ضمن الفقرات التي يسعى مدير المدرسة من خلالها لقيادة التغيير وبناء الثقافة التنظيمية.

المحور الثامن: مجال توفير البيئة المدرسية الداعمة.

يتضح من الجدول (8.4): أن الدرجة الكلية جاءت بدرجة كبيرة وبمتوسط حسابي مقداره (4.33)، وجاءت الفقرة (تعزيز العلاقات الإنسانية بين الطلبة والمعلمين من جهة والطلبة فيما بينهم من جهة أخرى) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (4.39) أي بدرجة كبيرة جداً. ويعزو الباحث ذلك إلى أن مديري المدارس بدأوا بالفعل يشعرون بأهمية بناء وتعزيز العلاقات الإنسانية، والحديث عن تقوية وتعزيز هذه العلاقات مع فئة الطلاب خاصة في ظل الحديث عالمياً عن أهمية العلاقات الإنسانية في المؤسسات بشكل عام والمؤسسات التربوية على وجه الخصوص.

بينما جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (الاطلاع على آليات تطوير الموارد وتنميتها لخدمة احتياجات المدرسة) بمتوسط حسابي مقداره (4.25) أي بدرجة كبيرة جداً، إلا أنها تأتي كآخر فقرة في الترتيب ولعل ذلك بسبب غموض الفقرة وكونها عامة، ومع ذلك تبقى مرتفعة وبدرجة كبيرة ضمن مجالها.

مناقشة نتيجة مجالات الاستبانة ككل:

أما فيما يتعلق بنتائج مجالات الاستبانة ومقارنتها مع بعضها، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة، ويتضح من الجدول رقم (9.4) أن الدرجة الكلية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمجالات استبانة الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الضفة الغربية في ضوء بعض المعايير العالمية للإدارة المدرسية، جاءت بدرجة كبيرة جداً، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (4.33) والانحراف المعياري (0.65)، وجاء بالمرتبة الأولى المحور الثالث: المجال الفني، بمتوسط حسابي مقداره (4.38)، وفي المرتبة الأخيرة المحور الرابع: مجال الاتصال والتواصل مع المجتمع المحلي والتشبيك مع المؤسسات، بمتوسط حسابي مقداره (4.29).

ويعزو الباحث ذلك الارتفاع في درجة تقديرات أفراد العينة الكلية إلى أن مديري المدارس بالفعل بحاجة للتدريب في ظل تراجع أعداد دورات التدريب لمديري المدارس في الفترة الأخيرة، وكون هذا التدريب في الغالب ما يعطى لمن يتم تعيينهم كمديري مدارس في السنوات الأولى للتعيين،

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة من حيث ارتفاع درجة تقديرات أفراد العينة للمجالات ككل، مع كل من الدراسات التالية: دراسة (المرابحة، 2019)، ودراسة (شرف، 2018)، ودراسة (الحولي، 2016). وأما دراسة (الرميح، 2021)، ودراسة (المطيري، 2018)، فاتفقت معها في ارتفاع درجة تقديرات أفراد العينة في بعض المجالات التي جاءت مرتفعة واختلفت في مجالات أخرى حيث كانت النتيجة في تلك الدراسات متوسطة. واختلفت نتيجة الدراسة مع نتائج دراسات كل من: (زهران، 2022)، ودراسة (أبو علي والربعي، 2021) والتي جاءت فيها التقديرات الكلية متوسطة، ويعزو الباحث هذا الاختلاف إلى أن هذه الدراسات أجريت في أماكن أخرى، وقد أجريت دراسة (زهران، 2022) في الأردن وكانت من وجهة نظر المعلمين وليس من وجهة نظر مديري المدارس، وأجريت دراسة (أبو علي والربعي، 2021) في قطاع غزة، وكانت من وجهة نظر مديري المدارس ونوابهم من المعلمين.

أما بالنسبة لاختلاف تقديرات المجالات حيث جاء بالمرتبة الأولى المحور الثالث: المجال الفني، بمتوسط حسابي مقداره (4.38)، وفي المرتبة الأخيرة المحور الرابع: مجال الاتصال والتواصل مع المجتمع المحلي والتشبيك مع المؤسسات، بمتوسط حسابي مقداره (4.29)، فإن الباحث يعزو ذلك إلى أن المجال الفني يمثل أولوية بالنسبة لمديري المدارس كون مديري المدارس يشعرون بالحاجة لمتابعة النواحي الفنية في ظل اختلاف التخصصات للمعلمين، وتطور أنواع الإشراف والقياس والتقويم خاصة أن الدراسة أجريت على مديري المدارس الثانوية. وكذلك يحتاج إقناع المجال الفني من مدير المدرسة أن يكون مؤهلاً تأهيلاً تربوياً، وتشير إحصائيات أعداد من يحملون المؤهل التربوي في العينة إلى نسبة 52% من مديري المدارس المستطلعة آراؤهم، انظر جدول (1.3). وتتفق هذه النتيجة مع بعض الدراسات السابقة، مثل دراسة (المرابحة، 2019)، ودراسة (شرف، 2018)، ودراسة (المطيري، 2018)، حيث ترتفع درجة المجال الفني في تقديرات الفئة المستهدفة. أما المرتبة الأخيرة والتي جاء فيها المحور الرابع: مجال الاتصال والتواصل مع المجتمع المحلي والتشبيك مع المؤسسات، بمتوسط حسابي مقداره (4.29)، فهي أيضاً تقديرات مرتفعة ولكنها تدل على أن مديري المدارس في عينة الدراسة لا ينظرون بأهمية كبرى لمجال الاتصال والتواصل مع المجتمع المحلي والتشبيك مع المؤسسات، علماً بأن الكثير من الدول جعلت لهذا المجال أهمية كبيرة ضمن معاييرها للإدارات المدرسية، وتولي اهتماماً كبيراً بهذا المجال في تأهيل مديري المدارس والقيادات التربوية.

3.1.5 التعليق على نتيجة السؤال الثالث للدراسة:

والذي نص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد مستويات الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الضفة الغربية من حيث الجنس، وسنوات الخبرة، والتأهيل التربوي، وتلقي دورات تدريبية في الإدارة المدرسية، ومديرية التربية والتعليم؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويله إلى الفرضيات الصفرية الآتية:

الفرضية الصفرية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات احتياجات مديري المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الضفة الغربية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس.

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (10.4) إلى أن قيمة مستوى الدلالة تساوي (0.015)، وهذه القيمة أقل من قيمة مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وبمتوسط حسابي (4.46) للذكور و (4.24) للإناث، وبالتالي تم رفض الفرضية الصفرية وهي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات احتياجات مديري المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الضفة الغربية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس، إذ تبين أنه يوجد فروق ولصالح الذكور لأن المتوسط الحسابي للذكور أعلى منه للإناث. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (أبو علي والربعي، 2021)، حيث وجود فروق ولصالح الذكور، ولكنها تختلف مع دراسة (الحولي، 2016)، ومع دراسة (المطيري، 2018)، في كون الفروق لصالح الإناث. وتختلف مع دراسات (زهرا، 2022)، ودراسة (الرميح، 2021)، ودراسة (المرابحة، 2019)، حيث أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمتغير الجنس. ويعزو الباحث وجود الفروق لصالح الذكور إلى كون الذكور يشعرون بحاجة أكثر نحو التدريب، معترفين بواقع حاجتهم لذلك. وأما اختلاف هذه النتيجة مع بعض الدراسات السابقة، فيعزوه الباحث إلى أن تلك الدراسات أجريت في ظروف مختلفة وفي ظل متغيرات مختلفة لتلك الدراسات.

الفرضية الصفرية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات احتياجات مديري المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الضفة الغربية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المؤهل التربوي.

لفحص هذه الفرضية، تم استخدام (ت) (t-test) لفحص دلالة الفروق وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (11.4). وتشير النتائج الواردة في الجدول رقم (11.4) إلى أن قيمة مستوى الدلالة

تساوي (0.010)، وهذه القيمة أقل من قيمة مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وبمتوسط حسابي (4.45) للمؤهل التربوي المتوفر و (4.22) للمؤهل التربوي غير المتوفر، وبالتالي تم رفض الفرضية الصفرية وهي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات احتياجات مديري المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الضفة الغربية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المؤهل التربوي، إذ تبين أنه يوجد فروق ولصالح المؤهل التربوي المتوفر لأن المتوسط الحسابي للمؤهل التربوي المتوفر أعلى منه للمؤهل التربوي غير المتوفر.

الفرضية الصفرية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات احتياجات مديري المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الضفة الغربية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة. وللتحقق من صحة الفرضية الصفرية الثانية تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة والجدول رقم (12.4) يوضح ذلك، وقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمعرفة وجود (أو عدم وجود) فروق، والجدول رقم (13.4) يبين ذلك.

وقد أشارت النتائج الواردة في الجدول رقم (13.4) إلى أن قيمة مستوى الدلالة = (0.103) وهذه القيمة أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$) وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية، وهي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات احتياجات مديري المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الضفة الغربية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (زهران، 2022)، ودراسة (الرميح، 2021)، ودراسة (المراوحة، 2019)، ودراسة (شرف، 2018)، ودراسة (المطيري، 2018)، حيث لا يوجد فروق ذات دلالة تعزى لمتغير الخبرة، بينما اختلفت الدراسة عن دراسة كل من (أبو علي والربيعي، 2021)، ودراسة (الحولي، 2016) والتي وجدت فيها فروق لصالح الخبرة أقل من 5 سنوات. ويعزو الباحث عدم وجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغير الخبرة إلى أن الفترة الأخيرة لم يتم إعطاء دورات كثيرة لمديري المدارس الثانوية الحكومية وبالتالي أصبح موضوع الخبرة لا يؤثر كثيراً على الاحتياجات التدريبية، وأن العينة أصبحت أكثر تجانساً.

الفرضية الصفرية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات احتياجات مديري المدارس الثانوية الحكومية

في جنوب الضفة الغربية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير مديرية التربية والتعليم. وللتحقق من صحة الفرضية الصفرية تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة والجدول رقم (14.4) يوضح ذلك، وقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمعرفة وجود (أو عدم وجود) فروق، والجدول رقم (15.4) التالي يبين ذلك، وأشارت النتائج الواردة في هذا الجدول إلى أن قيمة مستوى الدلالة (0.413) وهذه القيمة أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$) وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية، وهي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات احتياجات مديري المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الضفة الغربية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير مديرية التربية والتعليم.

وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة (أبو علي والربعي، 2021)، وتميزت هاتان الدراستان بأخذ متغير مديرية التربية والتعليم كمتغير مستقل، وبيننا أن هناك تجانس في أعضاء العينات بين المديرية التي تتبع نفس وزارة التربية والتعليم. في حين لم تتناول بقية الدراسات السابقة الواردة في هذه الدراسة متغير المديرية كمتغير مستقل.

الفرضية الصفرية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات احتياجات مديري المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الضفة الغربية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير تلقي دورات تدريبية في الإدارة التربوية. لاختبار هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما في الجدول رقم (12.4). وقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمعرفة وجود (أو عدم وجود) فروق، والجدول رقم (17.4) يبين ذلك، وأشارت النتائج الواردة في الجدول رقم (17.4) إلى أن قيمة مستوى الدلالة (0.195) وهذه القيمة أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$) وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية، وهي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات احتياجات مديري المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الضفة الغربية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير تلقي دورات تدريبية في الإدارة التربوية. وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (شرف، 2018) والتي تناولت أيضاً متغير عدد الدورات التدريبية (التأهيلية) لمديري المدارس. ويعزو الباحث ذلك إلى تجانس أفراد العينة، وأن درجة احتياجاتهم التدريبية متقاربة.

4.1.5 التعليق على نتائج المقابلات:

في استجابات مديري المدارس المستطلعة آراؤهم حول السؤالين اللذين تم طرحهما خلال المقابلات وهما: من وجهة نظركم:

- (1) ما أهم ثلاثة معايير من المعايير التي يجب أن تتوفر في مدير المدرسة الثانوية؟
- (2) وما أهم ثلاثة احتياجات تدريبية يحتاجها مديري المدرسة الثانوية في ضوء هذه المعايير للإدارة المدرسية؟

1.4.1.5 التعليق على نتيجة السؤال الأول في المقابلات:

جاءت النتائج كما يتضح من الجدول رقم (18.4) بحيث كانت الإجابة تتضمن أعلى نسبة للفقرات الفقرة الأولى والثانية من حيث تكرارها وهي:

- (1) القدرة على تفعيل دور المجتمع المحلي ومجالس أولياء الأمور.
 - (2) يوظف التكنولوجيا والتقنيات الحديثة في إدارة العملية الإدارية.
- وحصلت كل منها على أعلى نسبة وهي 14.3%، وكان تكرارها 6 مرات من قبل المستجيبين وقد اتفقت هذه النتائج مع كثير من المعايير العالمية الواردة في الإطار النظري للدراسة، والتي تركز في كثير منها على تفعيل دور المجتمع المحلي، ومجالس أولياء الأمور واستخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية، وكذلك اتفقت هذه النتيجة مع استجابات أفراد العينة على فقرات الاستبانة، حيث كانت فقرات الاستبانة مستمدة في غالبيتها من معايير عالمية للإدارة المدرسية، وجاءت استجابات أفراد العينة مع الفقرات المذكورة بدرجة كبيرة.

وفيما يتعلق بالمعايير الأخرى التي اقترحها مديرو المدارس الذين تمت مقابلتهم، فقد جاءت متنوعة وتطرقت لمجالات مهمة ليتم أخذها بعين الاعتبار، ولكن من الملاحظ على الاستجابات أنها لم تتضمن الإشارة إلى موضوعات مهمة يجب على معايير الإدارة المدرسية أن تأخذها بعين الاعتبار كون هذه الموضوعات يتم التطرق لها عالمياً في الحديث عن معايير الإدارة المدرسية، من هذه الموضوعات: موضوع قيادة التغيير، والثقافة التنظيمية، والرؤية والرسالة، الأخلاقيات والقواعد المهنية.

2.4.1.5 التعليق على نتيجة السؤال الثاني في المقابلات:

جاءت نتائج المقابلات على السؤال الثاني كما في الجدول (19.4) حيث تم تصنيف الفقرات حسب تكرار ورودها من قبل من تمت مقابلتهم من مديري المدارس الثانوية الحكومية، وجاء في مقدمة الاحتياجات التدريبية من وجهة نظرهم، التدريب في مجال التكنولوجيا واستخداماتها في الإدارة والمتابعة الإدارية، وفي التدريب على تقنيات حديثة في الاتصال والتواصل عبر الإنترنت، ولعل ذلك بسبب التواصل في الفترة الأخيرة بين مديريات التربية والتعليم ومديري المدارس والذي يتم عن طريق برامج وتطبيقات عبر الإنترنت تم استحداثها تحتاج لمعرفة ومتابعة لما يستجد من تطبيقاتها التكنولوجية، والتي عانى وما يزال يعاني الكثير من مديري المدارس من التعامل معها ومن تطبيقاتها، مما يضطرهم لطلب المساعدة من سكرتير المدرسة أو من معلمين لديهم الخبرة أو المعرفة في هذا المجال.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة الأداة الأولى للدراسة وهي استبانة الاحتياجات التدريبية حيث حصل مجال توظيف التكنولوجيا على درجات كبيرة جداً من خلال استجابات أفراد العينة على فقرات الاستبانة، مما يؤكد على أهمية هذا المجال في الاحتياجات التدريبية لمجتمع الدراسة.

ومن الاحتياجات الأخرى التي وردت، وحصلت على نسبة 11.9% التدريب في مجال عمل الموازنات والإدارة والسجلات المالية، وهي أيضاً احتياج حقيقي للتدريب كون غالبية مديري المدارس لا يتقنون القوانين والأسس المحاسبية، في ظل قوانين ولوائح مالية مركزية تطبقها وزارة التربية والتعليم، وتتم متابعتها بشكل مستمر على مدار العام الدراسي.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع الفقرات المتعلقة بهذا المجال في الاستبانة، حيث حصلت تلك الفقرات على درجة كبيرة في استجابات المستطلعة آراؤهم.

ومن الاحتياجات أيضاً التي تكرر ذكرها، وحصلت على نسبة 11.9% الحاجة إلى التدريب على إدارة الأزمات واتخاذ القرارات، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة الاستبانة المرتفعة على استبانة الاحتياجات التدريبية المتعلقة بذلك، ويعزو الباحث ذلك إلى كون المدارس الثانوية تحتاج بالفعل إلى اتخاذ قرارات ضمن ظروف استثنائية تعيشها المدارس في جنوب الضفة الغربية خاصة محافظة الخليل.

وكذلك الحال بالنسبة للاحتياجات التدريبية التي تم ذكرها في المقابلات بشكل عام كانت في غالبيتها من ضمن الفقرات التي كونت استبانة الدراسة والتي جاءت الاستجابات عليها مرتفعة، ويعزو الباحث بعض الاختلافات ما بين استجابات مديري المدارس على الاستبانة وبين استجابات

المقابلات إلى أن فقرات الاستبانة تفتح آفاق لاختيار أو تأييد اختيار حاجات تدريبية أكثر من سؤال عن الاحتياجات مباشرة للمستجيب.

2.5 التوصيات والاقتراحات:

1.2.5 التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحث بما يلي:

- 1- العمل على إعادة صياغة معايير وزارة التربية والتعليم الفلسطينية للإدارات المدرسية في ضوء المستجدات العالمية.
- 2- إعادة النظر في آليات وأسس اختيار مديري ومديرات المدارس الثانوية في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، بما يتناسب والمعايير العالمية للإدارات المدرسية.
- 3- التنسيق بين وزارة التربية والتعليم والجامعات الفلسطينية لعمل برامج تأهيل لمديري المدارس الثانوية في مجال الإدارة التربوية.
- 4- بناء وتصميم برامج تدريبية لمديري المدارس الثانوية، تأخذ بعين الاعتبار نتائج الدراسة والاحتياجات التدريبية المنبثقة عنها وعن دراسات حديثة مماثلة لها.
- 5- زيادة الاهتمام بعقد برامج تدريبية لمديري المدارس الثانوية تعنى بالمجال الفني، ومجال توظيف التكنولوجيا.
- 6- دراسة الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس قبل تنظيم البرامج التدريبية لهم.

2.2.5 الاقتراحات:

يقترح الباحث إجراء دراسات مستقبلاً تتناول:

1. الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الأساسية الحكومية في جنوب الضفة الغربية في ضوء بعض المعايير العالمية للإدارة المدرسية.
2. الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين.
3. واقع توفر المعايير الفلسطينية للإدارة المدرسية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين.

المراجع

- إبراهيم، حسام الدين، والريامي، محمد، (2022). المعايير المهنية للإدارة والقيادة المدرسية في بعض الدول الأفريقية وإمكانية الاستفادة منها بسلطنة عمان. مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث، 8 (2)، 204-270.
- أبو عزيز، عبد الله. (2009). معايير الجودة في تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية والتكنولوجيا في التعليم في مراكز الإنتاج في غزة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية: غزة، فلسطين.
- أحمد، نداء. (2018). درجة تقييم تدريب مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظرهم، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة النجاح: نابلس، فلسطين.
- أرناؤوط، أحمد. (2017). دراسة مقارنة لنظام الاختيار لوظائف القيادة المدرسية في سنغافورة وفنلندا وإمكانية الاستفادة منها في مصر. مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، 77 (14)، 108-1.
- الباسل، ميادة، ولاشين، سمر. (2016). استراتيجيات اختيار مديري المدارس مدخل لإدارة الجودة الشاملة. المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.
- أبو علي، عبد القادر. والربعي، محمد (2021). الاحتياجات التدريبية لتطوير أداء مديري المدارس ونوابهم في ضوء تحديات ومستجدات القرن الحادي والعشرين. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 29 (2)، 120-165.
- البرنوطي، سعاد. (2004). إدارة الموارد البشرية. دار وائل للطباعة والنشر.
- ترهي، شيرين. (2016). درجة توافر المعايير المهنية لمديري ومديرات مدارس محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر معلميها. (رسالة ماجستير)، كلية الدراسات العليا، جامعة بيرزيت، بيرزيت، فلسطين.
- جرادات، محيي الدين. (2016). الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس مديرية تربية لواء قصبه اربد من وجهة نظرهم. مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة، 42 (2)، 700-717.

الجهوري، شمسة. (2013). *الاحتياجات التدريبية للقيادات التربوية في المديريات العامة للتربية والتعليم في سلطنة عمان*. (رسالة ماجستير)، كلية التربية، جامعة نزوى: ولاية نزوى، عمان.

حسن، نوف. (2017). *تطوير معايير اختيار مديرات مدارس المرحلة الثانوية بوزارة التعليم في ضوء عدد من الخبرات المحلية والعالمية. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 6 (4)، 97-82*.

حسين، لمياء. (2020). *تقصي لمعايير اختيار القادة التربويين في التعليم العام*. (رسالة دكتوراه)، كلية الدراسات العليا، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا: الخرطوم، السودان.

الحوامة، صالح. عطاري، عارف. (2018). *مدى تطبيق مديري المدارس لمؤشرات معايير القيادة المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين. مجلة دراسات: العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، 45 (2)، 91-78*.

الحولي، علي. (2016). *الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الحكومية في محافظات غزة في ضوء مجالات تنمية الموارد البشرية*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية: غزة، فلسطين.

الداود، رولا (2013). *نموذج مقترح لإدارة تشاركية للمدارس الحكومية في مدينة نابلس*. (رسالة ماجستير). معهد التنمية المستدامة، جامعة القدس، فلسطين.

آل درع، طحنون (2018). *الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات المدارس الحكومية بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، جامعة الفيوم، 10 (1)، 453-423*.

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

الرميح، محمد. (2021). الاحتياجات التدريبية للقيادات التربوية بالإدارة العامة للتعليم بالقصيم في ضوء الاتجاهات الإدارية الحديثة. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 37 (10)، 705-674.

زقوت، نبيل. (2007). تطوير معايير اختيار مديري مدارس وكالة الغوث في غزة من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين. (رسالة ماجستير). كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

زهران، ياسر (2022). الاحتياجات التدريبية لدى مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر معلمي مديرية تربية عين الباشا. المجلة العلمية كلية التربية، جامعة أسيوط، 38 (2)، 134-103.

سالم، علي. (2018). تصور مقترح لتطوير نظام اختيار وتدريب مديري المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرات بعض الدول. المجلة العلمية، كلية التربية، جامعة أسيوط. 34 (2)، 456-391.

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

سلامة، هدى. (2021) أوجه الشبه والاختلاف بين أسس اختيار مديري المدارس في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية وفنلندا. المجلة العربية للنشر العلمي. 30، 861-834.

سيد، أحمد. (2015). الإدارة المدرسية وأصولها التربوية، الدار العالمية للنشر والتوزيع.

السيد، محمد. (2006). التربية العملية وإعداد معلمي المستقبل. مجلة طرق التدريس ودراسات المناهج، كلية التربية، جامعة عين شمس. (113)، ص 28-14.

شحادة، فضل. (2016). الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق في ضوء إدارة الأزمات. (رسالة ماجستير). كلية التربية، جامعة دمشق: دمشق، سوريا.

شرف، عليّة. (2018). الاحتياجات التدريبية اللازمة لرفع كفاءة مديري المدارس في ضوء الفكر الإداري المعاصر من وجهة نظرهم. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 3 (2)، 291-269.

- شريف، محمد. (2003). دور الإدارة بالأهداف في تطوير الكفاءة الإدارية والمهنية لمدير المدرسة. *المجلة التربوية، جامعة الكويت*، 17 (66)، 151-182.
- الطعاني، حسن. (2002). التدريب مفهومه وفعالياته، بناء البرامج التدريبية وتقويمها. دار الشروق.
- عبد الغفار، سيد. (2017). الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الفنية في ضوء التحديات المعاصرة. *المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج*، 48، 132-215.
- عدوان، سوسن (2020). المعايير المتوفرة لدى مديري المدارس المهنية في وزارة التربية والتعليم: دراسة حالة مديريات شمال الضفة الغربية. (رسالة ماجستير)، كلية التربية، جامعة النجاح: نابلس، فلسطين.
- عطوي، جودت. (2014). الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية. دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- العمامرة، محمد. (2014). الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الأساسية ومديراتها ومساعدتهم في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن من وجهة نظرهم. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، 12 (4)، 130-166.
- غزالة، محمد. (2020). الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم العام بمدينة الزاوية، مجلة كلية الآداب جامعة الزاوية، 14 (29)، 161-192.
- القاسمية، عائدة. (2019). فاعلية التدريب أثناء الخدمة في تطوير المهارات القيادية لمديري المدارس بسلطنة عمان. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، 3 (9)، 271-302.
- القيسي، عبير. (2010). درجة تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين من وجهة نظرهم. (رسالة ماجستير)، كلية التربية، جامعة النجاح الوطنية: نابلس، فلسطين.
- محمد، أماني. (2016). الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم الثانوي في المجتمع المصري: دراسة ميدانية. كلية التربية، جامعة عين شمس: القاهرة، مصر.

المحمدي، منصور. (2020). بناء معايير مقترحة لجودة الإدارة التعليمية في المملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية للجودة. *مجلة الحكمة للدراسات الإسلامية والعلوم الإنسانية*، 3، الإصدار الخاص.

المدهون، محمد إبراهيم. (2005). *إدارة وتنمية الموارد البشرية*. إبداع للطباعة والنشر.

المرابحة، ميسر. (2019). الاحتياجات التدريبية في مجال التخطيط الاستراتيجي لدى مديري مدارس محافظة الكرك. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، 108 (1)، 387 - 415.

المطيري، سلمان (2018). برنامج تدريبي مقترح لتطوير المهارات القيادية لمديري المدارس الثانوية في دولة الكويت في ضوء احتياجاتهم التدريبية والاتجاهات المعاصرة في القيادة التربوية. (رسالة دكتوراه)، الجامعة الأردنية: عمان، الأردن.

النقري، اميليا. الطراونة، اخليف (2019). واقع توفر معايير الترخيص الأمريكي لمديري المدارس الثانوية في العاصمة عمان من وجهة نظر معلميه. *مجلة العلوم التربوية*، 46 (1)، ملحق 1.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2020). *معايير القيادة المدرسية، هيئة تقويم التعليم والتدريب*. الرياض، المملكة العربية السعودية.

وزارة التربية والتعليم الأردنية. (2021). *معايير القيادة التربوية، إدارة الإشراف والتدريب التربوي، وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن*.

وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان. (2009). *دليل نظام تطوير الأداء المدرسي، مسقط، سلطنة عمان*.

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

وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. (2014). *هيئة تطوير مهنة التعليم، المعايير المهنية لمدير المدرسة*. رام الله، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. (2017). *هيئة تطوير مهنة التعليم، المعايير المهنية لمدير المدرسة*. رام الله، فلسطين.

الوالي، حسن. (2020). استراتيجية مقترحة لتطوير إدارة المدارس الثانوية بجمهورية تشاد في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة، *مجلة العلوم الإسلامية واللغة العربية، جامعة غرب كردفان*. 1 (4)، 5-35.

ولد آده، محمد. (2017). تطوير عملية تدريب مديري مدارس التعليم الثانوي العام بموريتانيا على ضوء احتياجاتهم التدريبية. *مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية*، 18 (11)، 325-354.

- المراجع الأجنبية:

Apacible J. Y. (2022). Competence, Training Needs and Performance of School Heads in Leyte Districts. *International Journal of Advanced Multidisciplinary Studies*, 11,7, July. 170-185.

Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL), (2017). From: <https://www.aitsl.edu.au/>

Balkar, Betul & Ozkan, Metin. (2015). Educational Leadership Standards Preferred by School Administrators in Educational Leadership Development, *Journal of Education Sciences Research*, 5, (1), April 2015.

Burch, Allen. (2014) *Principal Preparation: Perceptions of School Leaders in Florida*. Unpublished Doctoral Dissertation, USA: Florid State University.

Branch, G., Hanushek, E., & Rivkin, S. (2011). *Estimating principal effectiveness*. Retrieved, from: http://iweb.cerge-ei.cz/pdf/eventspapers/110328_t.pdf.

Chepkole, Christine. Koross, Rachael. & Kiptoo-Tarus, Prisca. (2017). *Provision of in-service training needs for heads of department in secondary schools in Kenya: A study of Market west sub county*. European Journal of Education Studies, 3(11), 629-649.

Clifford, M., Behrstock, E., & Fetters, J. (2012). *The ripple effect: A synthesis of principal influence to inform principal evaluation design*. Washington, DC: American Institutes for Research.

Collins, D. B, Holton E. F. (2004). The Effectiveness of Managerial Leadership Development Programs: A Meta-Analysis of Studies. *Human Resources Development Quarterly*, 15 (2) 217-248.

Devan, Scott, (2018). *50-State Comparison: School Leader Certification and Preparation Programs*, from: <http://www.ecs.org/>

Dowd, Mary. (2019). *Personal Characteristics of an Excellent School Administrator*, From: <https://www.theclassroom.com/personal-characteristics-excellent-school-administrator-8559026.html>.

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

Johne, (2002), *The training needs of principals of private school in the Union Territory of Pondicherry*, India PhD dissertation. Fordham university.

- Makori, Francis M (2018). *An assessment of the training needs of heads of department of secondary schools for effective school administration in Kenya- a case study of Kisi central district*, Faculty of education, University of Nairobi.
- Miriti, Justus Mbae (2014). *Financial Management: Training Needs of Public Secondary School Principals in Machakos County, Kenya*, School of Education, Mount Kenya University.
- Muneich, J.A. (2014). A study of How Secondary School Principals in Minnesota Perceive the Evaluation of their Performance. *NASSP Bulletin*, 98, (4), 280-309.
- National Association of State Boards of Education (1999). *Principals of Change, What Principals Need to Lead Schools to Excellence*. ED 467060
- National Policy Board for Educational Administration (NPBEA). (2015). *Professional Standards for Educational Leaders*. Virginia, USA.
- From: https://www.npbea.org/wp-content/uploads/2017/06/Professional-Standards-for-Educational-Leaders_2015.pdf.
- Ogba, F. et al., (2020). Assessment of Training Needs of Teachers and Administrators for Effective Inclusive Education Delivery in Secondary Schools in South East Nigeria, *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 15, 1, 72-91.
- Oluremi, O. F. (2013). Enhancing educational effectiveness in Nigeria through teacher's Professional development. *European scientific journal*, 9, 422-431.

- Oluremi, O. F. (2013). Management Competence: need for effective Professionalization of Nigeria Secondary School Principals, *Kuwait Chapter Arabian Journal of Business and Management Review*. 2, 10, June. 123-132.
- Wong, k. & Shen, F. (2007). *The Education Mayor: Improving American Schools*. Georgetown University Press.
- National Policy Board for Educational Administration (NPBEA). (2015). *Professional Standards for Educational Leaders*, Virginia, USA.

الملاحق

ملحق (1)

فقرات الاستبانة مرتبة حسب درجة استجابة مديري المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الضفة الغربية في ضوء بعض المعايير العالمية للإدارة المدرسية.

الرقم	الفقرة	الدرجة الاستبانة	الدرجة الاستبانة	الدرجة الاستبانة
9	دمج المعلمين الجدد وتقديم العون والمساعدة لهم.	4.47	0.63	كبيرة جداً
36	امتلاك مهارات التعامل مع برامج الحاسوب والتقنيات الحديثة وتوظيفها في خدمة شؤون الطلبة.	4.47	0.63	كبيرة جداً
15	اكتساب مهارات متعلقة بمتابعة سير الامتحانات ورصد نتائجها وتحليل تلك النتائج.	4.47	0.64	كبيرة جداً
1	مزيد من المهارات في حل المشكلات وصناعة القرارات واتخاذها وفق خطوات علمية.	4.46	0.63	كبيرة جداً
8	تصميم الجداول المدرسية باستخدام الحاسوب.	4.44	0.61	كبيرة جداً
21	استخدام بيانات التقويم لمراقبة تقدم الطلبة وتحسين التعليم.	4.41	0.64	كبيرة جداً
11	ربط تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بالرؤية المستقبلية للمدرسة.	4.40	0.64	كبيرة جداً

الدرجة	الدرجة	الدرجة	الدرجة	الفئة	الدرجة
كبيرة جداً	8	0.64	4.40	التعرف إلى الأساليب الإشرافية الحديثة والاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي.	19
كبيرة جداً	9	0.65	4.40	الحصول على المزيد من الخبرات في مجال التخطيط الاستراتيجي وصياغة الأهداف الاستراتيجية.	31
كبيرة جداً	10	0.67	4.40	آليات تشجيع وتوفير فرص النمو المهني للعاملين في المدرسة.	41
كبيرة جداً	11	0.64	4.39	تعزيز العلاقات الإنسانية بين الطلبة والمعلمين من جهة والطلبة فيما بينهم من جهة أخرى.	55
كبيرة جداً	12	0.65	4.39	آليات تنفيذ الزيارات الصفية والتبادلية للمعلمين وتقديم التغذية الراجعة لهم.	17
كبيرة جداً	13	0.63	4.38	امتلاك المهارات والقدرات في مجال بناء ثقافة تنظيمية فاعلة للمدرسة.	43
كبيرة جداً	14	0.62	4.37	توفير مناخ ديمقراطي يدعم ويشجع العاملين في المدرسة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي على تأدية أدوارهم بكفاءة وفعالية.	56
كبيرة جداً	15	0.66	4.37	بناء بيئة مدرسية آمنة تلبي الاحتياجات الأكاديمية والاجتماعية والمادية للطلاب والعاملين في المدرسة.	50
كبيرة جداً	16	0.65	4.36	اكتساب مزيد من الخبرة في إعداد الموازنات ومتابعة تنفيذها.	30

الدرجة	الفئة	الدرجة	الدرجة	الدرجة	الدرجة
كبيرة جداً	47	4.36	0.65	17	كبيرة جداً
كبيرة جداً	37	4.36	0.66	18	كبيرة جداً
كبيرة جداً	29	4.36	0.69	19	كبيرة جداً
كبيرة جداً	35	4.35	0.64	20	كبيرة جداً
كبيرة جداً	39	4.35	0.75	21	كبيرة جداً
كبيرة جداً	13	4.34	0.63	22	كبيرة جداً
كبيرة جداً	18	4.34	0.63	23	كبيرة جداً
كبيرة جداً	54	4.34	0.64	24	كبيرة جداً
كبيرة جداً	22	4.34	0.66	25	كبيرة جداً
كبيرة جداً	2	4.34	0.69	26	كبيرة جداً

الدرجة	الدرجة	الدرجة	الدرجة	الفقرة	الدرجة
جداً				التربوية لوزارة التربية والتعليم.	
كبيرة جداً	27	0.59	4.33	الاطلاع على آليات التعامل مع البرامج والتطبيقات والمنصات التعليمية المستخدمة في التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد.	14
كبيرة جداً	28	0.65	4.33	التدريب على آليات الخطة المدرسية الفعالة من حيث المرونة والشمولية والواقعية والوضوح.	33
كبيرة جداً	29	0.62	4.32	تحديد احتياجات المعلمين والعاملين في المدرسة والدورات التدريبية اللازمة لتحسين أدائهم.	16
كبيرة جداً	30	0.68	4.32	آليات تشكيل وتفعيل مجالس أولياء الأمور وفق معايير وأسس تربوية.	24
كبيرة جداً	31	0.70	4.32	تنظيم برامج لرعاية الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.	53
كبيرة جداً	32	0.66	4.31	الإلمام بالنظريات والاتجاهات الحديثة في القيادة أنماط القيادة.	5
كبيرة جداً	33	0.66	4.31	تنمية القدرات في مجال العمل الجماعي وتكوين فرق العمل.	38
كبيرة جداً	34	0.60	4.30	تحليل البيانات الخاصة بالطلبة بالتعاون مع المعلمين والمشرفين لتحسين أدائهم.	20
كبيرة جداً	35	0.63	4.30	تطوير آليات وقدرات في مجال اكتساب وإكساب المنفعة المتبادلة بين المدرسة والمجتمع	27

الدرجة	الدرجة	الدرجة	الدرجة	الفئة	الدرجة
كبيرة جداً	36	0.65	4.30	المحلي.	
كبيرة جداً	37	0.65	4.30	العمل على تحسين كفايات المعلمين وتطوير أدائهم في مجال التوظيف الفعال لتكنولوجيا التعليم.	40
كبيرة جداً	38	0.69	4.30	كيفية تبني العاملين في المدرسة لمبدأ التميز وثقافة التحسين المستمر.	49
كبيرة جداً	39	0.69	4.30	زيادة القدرات المتعلقة بمتابعة أعمال اللجان المدرسية وخططها وتفعيل دور تلك اللجان.	7
كبيرة جداً	40	0.69	4.29	التعرف على خصائص نمو الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة.	51
كبيرة جداً	41	0.59	4.28	آليات التشبيك والتواصل مع مؤسسات وجمعيات رسمية وغير رسمية.	25
كبيرة جداً	42	0.61	4.28	استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات للتواصل والتعاون بين العاملين في المؤسسة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي.	12
كبيرة جداً	43	0.61	4.28	التدريب على استخدام الإدارة الإلكترونية في العمليات الإدارية.	10
كبيرة جداً	44	0.66	4.28	امتلاك المهارات والقدرات في مجال تطوير الأداء وتقبل إحداث تغييرات إيجابية.	44
كبيرة جداً				كيفية الاستفادة من إمكانيات المجتمع المحلي	23

الدرجة	النتيجة	الانحراف المعياري	الدرجة	الفقرة	الدرجة
جداً				لخدمة أهداف المدرسة.	
كبيرة جداً	45	0.69	4.28	الإلمام بنماذج ونظريات قيادة التغيير في الفكر التربوي المعاصر.	45
كبيرة جداً	46	0.74	4.28	امتلاك مزيد من المهارات في إدارة الاجتماعات وتفعيلها.	3
كبيرة جداً	47	0.64	4.27	القدرة على التأثير في الآخرين بضرورة التغيير وتطوير آليات العمل.	46
كبيرة جداً	48	0.65	4.27	التدريب على إدارة الوقت وبرمجته بشكل فعال.	6
كبيرة جداً	49	0.65	4.27	المزيد من الخبرة في مجال تحليل البيئة الداخلية والخارجية وتحديد عناصر القوة والضعف وتحليل الفرص والتهديدات.	32
كبيرة جداً	50	0.68	4.27	آليات تفعيل وتعزيز المسؤولية المشتركة بين المدرسة والمجتمع المحلي في دعم العملية التعليمية.	26
كبيرة جداً	51	0.70	4.27	تنمية آليات تقويم فعالة ومعايير تقويم واضحة للخطط المدرسية.	34
كبيرة جداً	52	0.68	4.25	تفعيل دور أولياء الأمور ومشاركتهم في العملية التعليمية وتنفيذ أنشطة تعليمية خارج حجرات الدراسة.	28

الدرجة	الدرجة	الدرجة	الدرجة	الفقرة	الدرجة
كبيرة جداً	53	0.68	4.25	الاطلاع على آليات تطوير الموارد وتنميتها لخدمة احتياجات المدرسة.	52
كبيرة جداً	54	0.72	4.24	كيفية نشر وتعميم نجاحات المعلمين وإبداعاتهم وآليات تعزيز تلك النجاحات.	42
كبيرة جداً	55	0.60	4.23	التدريب على آليات توفير السلامة العامة، ومواجهة المشكلات الطارئة، وإدارة الأزمات.	4
كبيرة جداً	56	0.65	4.22	كيفية العمل على تشكيل فرق داعمة لعملية التغيير وبناء الثقافة التنظيمية.	48
كبيرة جداً				الدرجة الكلية للمجال	

ملحق (2)

أعداد مدارس الذكور والإناث في مجتمع الدراسة

المديرية	الذكور	الإناث	المجموع
جنوب الخليل	23	28	51
الخليل	13	17	30
شمال الخليل	11	16	27
يطا	11	14	25
بيت لحم	20	23	43
المجموع	81	95	176

ملحق (3)

أعداد مدارس الذكور والإناث في عينة الدراسة

المديرية	الذكور	الإناث	المجموع
جنوب الخليل	13	16	29
الخليل	7	10	17
شمال الخليل	6	9	15
يطا	6	8	14
بيت لحم	11	13	24
المجموع	55	54	99

ملحق (4)

نموذج الاستبانة قبل التحكيم

بسم الله الرحمن الرحيم

حضرة المدير /ة المحترم /ة :

تحية طيبة وبعد :

يقوم الباحث بعمل دراسة بعنوان: الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الضفة الغربية في ضوء بعض المعايير العالمية للإدارة المدرسية، وذلك كمطلب لنيل شهادة الدكتوراه في الإدارة التربوية من الجامعة العربية الأمريكية، يرجى التكرم بتعبئة الاستبانة المرفقة، علماً بأن المعلومات التي تقدمها ستظل سرية وتستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، راجين توكي الصدق والموضوعية أثناء الإجابة، شاكرين لكم حسن تعاونكم لما فيه الخير والمصلحة العامة.

شاكرين لكم حسن تعاونكم.

الباحث : محمد رضوان علي التخمنا

يرجى وضع إشارة X في المكان الذي تنطبق عليه الحالة:

البيانات الشخصية :

- (1) الجنس: ذكر ☐ ، أنثى ☐
- (2) المؤهل التربوي: متوفر ☐ ، غير متوفر ☐
- (3) الخبرة: أقل من 5 سنوات ☐ ، من 5 إلى 10 سنوات ☐ ، أكثر من 10 سنوات ☐
- (4) المديرية التي تتبع لها المدرسة التي تديرها:
مديرية تربية الخليل ☐ ، مديرية تربية شمال الخليل ☐ ، مديرية تربية جنوب الخليل ☐
مديرية تربية يطا ☐ ، مديرية تربية بيت لحم ☐
- (5) عدد الدورات التدريبية التي سبق لك أن تلقيتها في مجال الإدارة التربوية:
أقل من ثلاث دورات ☐ ، من ثلاث إلى خمس دورات ☐ ، أكثر من خمس دورات ☐

فقرات الاستبانة المقترحة على المجالات:

(1) المجال الإداري

- 1- مزيد من المهارات في حل المشكلات وصناعة القرارات واتخاذها وفق خطوات علمية.
- 2- التعرف على المزيد من اللوائح والقوانين والأنظمة والسياسات التربوية لوزارة التربية والتعليم.
- 3- امتلاك مزيد من المهارات والقدرات في إدارة الاجتماعات وتفعيلها.
- 4- اكتساب المزيد من المهارات والقدرات في مجال تفويض الصلاحيات الإدارية والشاركة في صناعة القرارات.
- 5- التدريب على آليات توفير السلامة العامة، ومواجهة المشكلات الطارئة، وإدارة الأزمات.
- 6- الإلمام بالنظريات والاتجاهات الحديثة في القيادة وأنماط القيادة.
- 7- التدريب على إدارة الوقت وبرمجته بشكل فعال.
- 8- امتلاك مهارات في إدارة الموارد البشرية وشؤون الموظفين.
- 9- زيادة القدرات المتعلقة بمتابعة أعمال اللجان المدرسية وخططها وتفعيل دور تلك اللجان.

(2) مجال توظيف التكنولوجيا

- 10- تصميم الجداول المدرسية باستخدام الحاسوب بشكل يلبي احتياجات المعلمين والطلبة.
- 11- امتلاك مهارات التعامل مع برامج الحاسوب والتقنيات الحديثة وتوظيفها في خدمة شؤون الطلبة.
- 12- التدريب على استخدام الإدارة الإلكترونية في العمليات الإدارية المتعلقة بجميع العاملين في المدرسة.
- 13- ربط تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بالرؤية المستقبلية للمدرسة.
- 14- الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات واستغلالها في دعم عمليات التعلم والتعليم والمناهج وطرائق التدريس.
- 15- استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتوظيفها في التواصل والتعاون بين العاملين في المؤسسة وأولياء الأمور والمتجمع المحلي.
- 16- استخدام تكنولوجيا المعلومات في بناء أنظمة إدارية وتعليمية فعالة.

17- الاطلاع على الأمور الاجتماعية والقانونية والأخلاقية المتعلقة باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

18- الاطلاع على آليات التعامل مع البرامج والتطبيقات والمنصات التعليمية المستخدمة في التعليم عن بعد.

(3) المجال الفني

19- اكتساب مزيد من المهارات المتعلقة بمتابعة سير الامتحانات ورصد نتائجها وتحليل تلك النتائج.

20- تحديد احتياجات المعلمين والعاملين في المدرسة والدورات التدريبية اللازمة لتحسين أدائهم.

21- آليات تنفيذ الزيارات الصفية والتبادلية للمعلمين وتقديم التغذية الراجعة لهم.

22- توظيف طرائق واستراتيجيات تدريس حديثة وفعالة.

23- إجراء البحوث الإجرائية والدراسات التربوية وتوظيفها توظيفاً فعالاً.

24- تحليل محتوى المناهج التعليمية وإثرائها.

25- التعرف إلى الأساليب الإشرافية الحديثة والاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي.

26- تحليل البيانات الخاصة بالطلبة بالتعاون مع المعلمين والمشرفين لتحسين أدائهم.

27- استخدام بيانات التقويم بشكل فعال لمراقبة تقدم الطلبة وتحسين التعليم.

(4) مجال الاتصال والتواصل مع المجتمع المحلي والتشبيك مع المؤسسات

28- تنمية مهارات الاتصال والتواصل وبناء العلاقات مع المجتمع المحلي بما يخدم العملية التعليمية.

29- كيفية الاستفادة من إمكانيات المجتمع المحلي لخدمة أهداف المدرسة.

30- آليات تشكيل وتفعيل مجالس أولياء الأمور وفق معايير وأسس تربوية.

31- آليات التشبيك والتواصل مع مؤسسات وجمعيات رسمية وغير رسمية.

32- تفعيل مبادرات تعليمية لتوثيق العلاقات بين المجتمع المحلي والمدرسي.

33- آليات تفعيل وتعزيز المسؤولية المشتركة بين المدرسة والمجتمع المحلي في دعم العملية التعليمية.

34- تطوير آليات وقدرات في مجال اكتساب وإكساب المنفعة المتبادلة بين المدرسة والمجتمع المحلي.

35- مزيد من المهارات في تفعيل دور أولياء الأمور ومشاركتهم في العملية التعليمية وتنفيذ أنشطة تعليمية خارج حجرات الدراسة.

(5) مجال التخطيط

36- التعمق في آليات وأسس ومعايير بناء رؤية المدرسة ورسالتها.

37- اكتساب مزيد من الخبرة في إعداد الموازنات وتوزيع بنودها ومتابعة تنفيذها.

38- السعي للحصول على المزيد من الخبرات في مجال التخطيط الاستراتيجي وصياغة الأهداف الاستراتيجية.

39- المزيد من الخبرة في مجال تحليل البيئة الداخلية والخارجية وتحديد عناصر القوة والضعف وتحليل الفرص والتهديدات.

40- التدريب على آليات يتم من خلالها تحقيق صفات الخطة المدرسية الفعالة من حيث المرونة والشمولية والواقعية والوضوح. *

41- تنمية آليات تقويم فعالة ومعايير تقويم واضحة للخطط المدرسية والاستراتيجية.

42- تحديد معوقات تحقيق رؤية المدرسة ورسالتها وسبل التغلب على تلك المعوقات.

43- كيفية مراعاة خطة المدرسة لاحتياجات العاملين المهنية.

44- ترجمة الخطط المدرسية إلى خطط تفصيلية وبرامج عمل تنفيذية ومتابعة تنفيذ تلك الخطط وتقييم النتائج المتحققة.

45- كيفية التنسيق بين الخطط الفرعية والخطط الاستراتيجية ورؤية المدرسة ورسالتها.

(6) المجتمع المهني للعاملين

46- دمج المعلمين الجدد وتقديم العون والمساعدة لهم.

47- مراعاة حاجات المعلمين ورغباتهم واحترام آرائهم ومقترحاتهم وتعزيز الثقة المتبادلة بين العاملين وإدارة المدرسة.

48- تنمية القدرات في مجال العمل الجماعي وتكوين فرق العمل.

49- الإلمام بمهام المرشد التربوي وسكرتير المدرسة والعاملين كافة.

50- آليات تعزيز قيم الانتماء للمؤسسة ورفع مستوى الولاء التنظيمي.

51- العمل على تحسين كفايات المعلمين وتطوير أدائهم في مجال التوظيف الفعال لتكنولوجيا التعليم.

52- آليات توفير فرص النمو المهني للعاملين في المدرسة.

53- التعاون مع المعلمين في إعداد وتطوير الوسائل والأدوات التعليمية الفعالة وتوظيفها في العملية التعليمية.

54- كيفية نشر وتعميم نجاحات المعلمين وإبداعاتهم وآليات تعزيز تلك النجاحات.

(7) مجال قيادة التغيير

55- امتلاك مزيد من المهارات والقدرات في مجال بناء ثقافة تنظيمية فاعلة للمدرسة.

56- امتلاك مزيد من المهارات والقدرات في مجال تطوير الأداء وتقبل إحداث تغييرات إيجابية.

57- الإلمام بنماذج ونظريات قيادة التغيير في الفكر التربوي المعاصر.

58- القدرة على التأثير في الآخرين وإقناعهم بضرورة التغيير وتطوير آليات العمل.

59- التدريب على آليات تزيل العوائق أمام التغيير.

60- ترسيخ التغيير في ثقافة المدرسة بحيث يصبح نهجاً مقبولاً على الجميع.

61- كيفية العمل على تشكيل فرق داعمة لعملية التغيير وبناء الثقافة التنظيمية.

62- كيفية تبني مبدأ التميز وثقافة التحسين المستمر.

63- القدرة على توفير مناخ منظمي للمدرسة يسهم في زيادة الولاء التنظيمي والانتماء للمؤسسة.

(8) مجال توفير البيئة المدرسية الداعمة

64- بناء بيئة مدرسية آمنة تلبي الاحتياجات الأكاديمية والاجتماعية والمادية للطلبة والعاملين في المدرسة.

65- التعرف على خصائص نمو الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة.

66- الاطلاع على آليات تطوير الموارد وتنميتها بما يخدم المدرسة واحتياجاتها.

67- تنظيم برامج لرعاية الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة والمميزين.

68- توفير المناخ التربوي المناسب لرفع الروح المعنوية للعاملين والطلبة.

69- كيفية توفير أنظمة متماسكة من الدعم الأكاديمي والاجتماعي والأنشطة اللامنهجية لتلبية احتياجات الطلبة.

- 70- تعزيز العلاقات الإنسانية بين الطلبة والمعلمين من جهة والطلبة فيما بينهم من جهة أخرى.
- 71- توفير مناخ ديمقراطي يدعم ويشجع العاملين في المدرسة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي على تأدية أدوارهم بكفاءة وفعالية.

ملحق (5)

الاستبانة في صورتها النهائية بعد التحكيم

بسم الله الرحمن الرحيم

حضرة المدير /ة المحترم /ة :

تحية طيبة وبعد :

يقوم الباحث بعمل دراسة بعنوان: الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الضفة الغربية في ضوء بعض المعايير العالمية للإدارة المدرسية، وذلك كمطلب لنيل شهادة الدكتوراه في الإدارة التربوية من الجامعة العربية الأمريكية، يرجى التكرم بتعبئة الاستبانة المرفقة، علماً بأن المعلومات التي تقدمها ستظل سرية وتستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، راجين توخي الصدق والموضوعية أثناء الإجابة، شاكرين لكم حسن تعاونكم لما فيه الخير والمصلحة العامة.

شاكرين لكم حسن تعاونكم.

الباحث : محمد رضوان علي التخمنا

يرجى وضع إشارة X في المكان الذي تنطبق عليه الحالة:

البيانات الشخصية :

- (1) الجنس: ذكر ☐ ، أنثى ☐
- (2) المؤهل التربوي: متوفر ☐ ، غير متوفر ☐
- (3) الخبرة: أقل من 5 سنوات ☐ ، من 5 إلى 10 سنوات ☐ ، أكثر من 10 سنوات ☐
- (4) المديرية التي تتبع لها المدرسة التي تديرها:
مديرية تربية الخليل ☐ ، مديرية تربية شمال الخليل ☐ ، مديرية تربية جنوب الخليل ☐
مديرية تربية يطا ☐ ، مديرية تربية بيت لحم ☐
- (5) عدد الدورات التدريبية التي سبق لك أن تلقيتها في مجال الإدارة التربوية:
أقل من ثلاث دورات ☐ ، من ثلاث إلى خمس دورات ☐ ، أكثر من خمس دورات ☐

المحور الأول: المجال الإداري					
درجة الأهمية					الاحتياج التدريبي المقترح
غير مهم إطلاقاً	غير مهم	متوسط الأهمية	مهم	مهم جداً	
					1- مزيد من المهارات في حل المشكلات وصناعة القرارات واتخاذها وفق خطوات علمية.
					2- التعريف باللوائح والقوانين والأنظمة والسياسات التربوية لوزارة التربية والتعليم.
					3- امتلاك مزيد من المهارات والقدرات في إدارة الاجتماعات وتفعيلها.
					4- التدريب على آليات توفير السلامة العامة، ومواجهة المشكلات الطارئة، وإدارة الأزمات.
					5- الإلمام بالنظريات والاتجاهات الحديثة في القيادة وأنماط القيادة.
					6- التدريب على إدارة الوقت وبرمجته بشكل فعال.
					7- زيادة القدرات المتعلقة بمتابعة أعمال اللجان المدرسية وخططها وتفعيل دور تلك اللجان.

المحور الثاني: مجال توظيف التكنولوجيا					
الاحتياج التدريبي المقترح	مهم جداً	مهم	متوسط الأهمية	غير مهم	غير مهم إطلاقاً
8- تصميم الجداول المدرسية باستخدام الحاسوب بشكل يلبي احتياجات المعلمين والطلبة.					
9- امتلاك مهارات التعامل مع برامج الحاسوب والتقنيات الحديثة وتوظيفها في خدمة شؤون الطلبة.					
10- التدريب على استخدام الإدارة الإلكترونية في العمليات الإدارية المتعلقة بجميع العاملين في المدرسة.					
11- ربط تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بالرؤية المستقبلية للمدرسة.					
12- استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتوظيفها في التواصل والتعاون بين العاملين في المؤسسة وأولياء الأمور والمتجمع المحلي.					
13- استخدام تكنولوجيا المعلومات في بناء أنظمة إدارية وتعليمية فعالة.					
14- الاطلاع على آليات التعامل مع البرامج والتطبيقات والمنصات التعليمية المستخدمة في التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد.					
المحور الثالث: المجال الفني					
الاحتياج التدريبي المقترح	مهم جداً	مهم	متوسط الأهمية	غير مهم	غير مهم إطلاقاً
15- اكتساب مزيد من المهارات المتعلقة بمتابعة سير الامتحانات ورصد نتائجها وتحليل تلك النتائج.					
16- تحديد احتياجات المعلمين والعاملين في المدرسة والدورات التدريبية اللازمة لتحسين أدائهم.					

					17- آليات تنفيذ الزيارات الصفية والتبادلية للمعلمين وتقديم التغذية الراجعة لهم.
					18- توظيف طرائق واستراتيجيات تدريس حديثة وفعالة.
					19- التعرف إلى الأساليب الإشرافية الحديثة والاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي.
					20- تحليل البيانات الخاصة بالطلبة بالتعاون مع المعلمين والمشرفين لتحسين أدائهم.
					21- استخدام بيانات التقويم بشكل فعال لمراقبة تقدم الطلبة وتحسين التعليم.

المحور الرابع: مجال الاتصال والتواصل مع المجتمع المحلي والتشبيك مع المؤسسات					
الاحتياج التدريبي المقترح	مهم جداً	مهم	متوسط الأهمية	غير مهم	غير مهم إطلاقاً
22- تنمية مهارات الاتصال والتواصل وبناء العلاقات مع المجتمع المحلي بما يخدم العملية التعليمية.					
23- كيفية الاستفادة من إمكانيات المجتمع المحلي لخدمة أهداف المدرسة.					
24- آليات تشكيل وتفعيل مجالس أولياء الأمور وفق معايير وأسس تربوية.					
25- آليات التشبيك والتواصل مع مؤسسات وجمعيات رسمية وغير رسمية.					
26- آليات تفعيل وتعزيز المسؤولية المشتركة بين المدرسة والمجتمع المحلي في دعم العملية التعليمية.					
27- تطوير آليات وقدرات في مجال اكتساب وإكساب المنفعة المتبادلة بين المدرسة والمجتمع المحلي.					
28- تفعيل دور أولياء الأمور ومشاركتهم في العملية التعليمية وتنفيذ أنشطة تعليمية خارج حجرات الدراسة.					

المحور الخامس: مجال التخطيط					
غير مهم إطلاقاً	غير مهم	متوسط الأهمية	مهم	مهم جداً	الاحتياج التدريبي المقترح
					29- التعمق في آليات وأسس ومعايير بناء رؤية المدرسة ورسالتها.
					30- اكتساب مزيد من الخبرة في إعداد الموازنات وتوزيع بنودها ومتابعة تنفيذها.
					31- السعي للحصول على المزيد من الخبرات في مجال التخطيط الاستراتيجي وصياغة الأهداف الاستراتيجية.
					32- المزيد من الخبرة في مجال تحليل البيئة الداخلية والخارجية وتحديد عناصر القوة والضعف وتحليل الفرص والتهديدات.
					33- التدريب على آليات يتم من خلالها تحقيق صفات الخطة المدرسية الفعالة من حيث المرونة والشمولية والواقعية والوضوح.
					34- تنمية آليات تقويم فعالة ومعايير تقويم واضحة للخطط المدرسية والاستراتيجية.
					35- تحديد معوقات تحقيق رؤية المدرسة ورسالتها وسبل التغلب على تلك المعوقات.

المحور السادس: مجال المجتمع المهني للعاملين					
غير مهم إطلاقاً	غير مهم	متوسط الأهمية	مهم	مهم جداً	الاحتياج التدريبي المقترح
					36- دمج المعلمين الجدد وتقديم العون والمساعدة لهم.
					37- مراعاة حاجات المعلمين ورغباتهم واحترام آرائهم ومقترحاتهم وتعزيز الثقة المتبادلة بين العاملين وإدارة المدرسة.
					38- تنمية القدرات في مجال العمل الجماعي وتكوين فرق العمل.
					39- الإلمام بمهام المرشد التربوي وسكرتير المدرسة والعاملين كافة.
					40- العمل على تحسين كفايات المعلمين وتطوير أدائهم في مجال التوظيف الفعال لتكنولوجيا التعليم.
					41- آليات تشجيع وتوفير فرص النمو المهني للعاملين في المدرسة.
					42- كيفية نشر وتعميم نجاحات المعلمين وإبداعاتهم وآليات تعزيز تلك النجاحات.

المحور السابع: مجال قيادة التغيير					
غير مهم إطلاقاً	غير مهم	متوسط الأهمية	مهم	مهم جداً	الاحتياج التدريبي المقترح
					43- امتلاك مزيد من المهارات والقدرات في مجال بناء ثقافة تنظيمية فاعلة للمدرسة.
					44- امتلاك مزيد من المهارات والقدرات في مجال تطوير الأداء وتقبل إحداث تغييرات إيجابية.
					45- الإلمام بنماذج ونظريات قيادة التغيير في الفكر التربوي المعاصر.
					46- القدرة على التأثير في الآخرين وإقناعهم بضرورة التغيير وتطوير آليات العمل.
					47- ترسيخ التغيير في ثقافة المدرسة بحيث يصبح نهجاً مقبولاً على الجميع.
					48- كيفية العمل على تشكيل فرق داعمة لعملية التغيير وبناء الثقافة التنظيمية.
					49- كيفية تبني العاملين في المدرسة لمبدأ التميز وثقافة التحسين المستمر.

المحور الثامن: مجال توفير البيئة المدرسية الداعمة					
الاحتياج التدريبي المقترح	مهم جداً	مهم	متوسط الأهمية	غير مهم	غير مهم إطلاقاً
50- بناء بيئة مدرسية آمنة تلبي الاحتياجات الأكاديمية والاجتماعية والمادية للطلبة والعاملين في المدرسة.					
51- التعرف على خصائص نمو الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة.					
52- الاطلاع على آليات تطوير الموارد وتنميتها بما يخدم المدرسة واحتياجاتها.					
53- تنظيم برامج لرعاية الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة والمميزين.					
54- توفير المناخ التربوي المناسب لرفع الروح المعنوية للعاملين والطلبة.					
55- تعزيز العلاقات الإنسانية بين الطلبة والمعلمين من جهة والطلبة فيما بينهم من جهة أخرى.					
56- توفير مناخ ديمقراطي يدعم ويشجع العاملين في المدرسة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي على تأدية أدوارهم بكفاءة وفعالية.					

ملحق (6)

كتاب تسهيل مهمة بحثية من وزارة التربية والتعليم



الرقم: و ت / ١٣ / ٤١٧
التاريخ: ٢٩ / ٠٦ / ٢٠٢٢ م

لمن يهمه الأمر

الموضوع: "تسهيل مهمة بحثية"

يهديكم مركز البحث والتطوير التربوي أطيب تحية، ويرجو منكم التكرم بتسهيل مهمة الباحث:

"محمد رضوان علي تخمان"

من الجامعة العربية الأمريكية للحصول على المعلومات اللازمة لإعداد مشروع تخرج بعنوان:
"الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الضفة الغربية في ضوء بعض المعايير العالمية للإدارة المدرسية"

ملاحظات:

- تتضمن الدراسة توزيع استبيانات ومقابلات مع عينة من عينة طبقية عشوائية من مديري المدارس الثانوية الحكومية موزعة على مديريات التربية والتعليم في محافظتي الخليل وبيت لحم.
- الاستجابة على الأدوات البحثية من قبل عينة المبحوثين طوعية.
- نظراً لظروف الجائحة يتم تطبيق أدوات البحث عبر النماذج المحوسبة دون تواصل وجاهي مع المبحوثين.
- نرفق لكم اطار مدارس مديريات العينة للتواصل عبر الايميل مع مدراء المدارس برابط الأداة البحثية المحسوب.



د. محمد مطر
/مدير عام مركز البحث والتطوير التربوي/

نسخة: ١ عطفة وكيل الوزارة المحترم
عطفة الوكلاء المساعدين المحترمين
السادة مديريين عامين التربية والتعليم/ الخليل - جنوب الخليل - شمال الخليل - يطا - بيت لحم المحترمين
د. نبيل الجندي المحترم المشرف الرئيس على الدراسة - بريد الكتروني: Jondin@hebron.edu

ملحق (7)

كتاب تسهيل مهمة بحثية من الجامعة العربية الأمريكية

Arab American University
Faculty of Graduate Studies



الجامعة العربية الأمريكية
كلية الدراسات العليا

2022/6/9

الى من يهمه الامر

تسهيل مهمة بحثية

تحية طيبة وبعد،

تهديكم كلية الدراسات العليا في الجامعة العربية الأمريكية أطيب التحيات، وبالإشارة الى الموضوع أعلاه، تشهد كلية الدراسات العليا في الجامعة أن الطالب محمد رضوان علي تخمان والذي يحمل الرقم الجامعي 201912757 هو طالب دكتوراه في برنامج الإدارة التربوية ويعمل على رسالة الدكتوراه بعنوان: "الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الضفة الغربية في ضوء بعض المعايير العالمية للإدارة المدرسية تحت اشراف الدكتور نبيل الجندي ، نأمل من حضرتكم الإيعاز لمن يلزم لمساعدته للحصول على المعلومات اللازمة للدراسة ، علماً أن المعلومات ستستخدم لغاية البحث فقط وسيتم التعامل معها بغاية السرية، وقد أعطيت هذه الرسالة بناءً على طلبه.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

عميد كلية الدراسات العليا

د. نوار قطب



Page 1 of 1

Jenin Tel: +970-4-2418888 Ext.:1471,1472 Fax: +970-4-2510810 P.O. Box:240
Ramallah Tel: +970-2-2941999 Fax: +970-2-2941979 Abu Qash - Near Alrehan
E-mail: FGS@aaup.edu ; PGS@aaup.edu Website: www.aaup.edu

ملحق (8)

أسماء المحكمين

الرقم	الاسم	التخصص	الجامعة
1	أ. د. خولة شخشير	أساليب تدريس	جامعة بيرزيت
2	أ. د. عفيف زيدان	مناهج وطرق تدريس	جامعة القدس/ أبو ديس
3	أ. د. جولتان حجازي	علم نفس تربوي	جامعة فلسطين التقنية
4	أ. د. محمد شاهين	إرشاد نفسي وتربوي	جامعة القدس المفتوحة
5	د. جعفر أبو صاع	إدارة تربوية	جامعة فلسطين التقنية
6	د. رجاء عسيلي	إدارة تربوية	جامعة القدس المفتوحة
7	د. انتصار العواودة	إدارة تربوية	جامعة الخليل

ملحق (9)

المعايير المهنية لمدير المدرسة في فلسطين

اعتمدت هيئة تطوير مهنة التعليم التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2014) بعض المعايير المهنية لمدير المدرسة تغطي جميع المتطلبات الأساسية للعملية التربوية بشقيها الإداري والفني، وتم تصنيفها ضمن ثلاثة مجالات رئيسية: قيادة عملية التعليم والتعلم، وإدارة المدرسة كمؤسسة تعليمية، وتفعيل العلاقات مع المجتمع المحلي.

واعتمدت المحاور التالية لكل مجال من هذه المجالات:

1- المعرفة المهنية.

2- المهارات والممارسات المهنية.

3- القيم والاتجاهات المهنية.

المجال الأول: قيادة عملية التعليم والتعلم.

أولاً: المعرفة المهنية:

معيار 1: يمتلك المعرفة والفهم للمعايير المهنية الوطنية (الفلسطينية).

معيار 2: يمتلك المعرفة والفهم لفلسفة المنهاج الفلسطيني.

معيار 3: يمتلك المعرفة والفهم لنظريات التعلم ومبادئ التعلم النشط والفعال.

معيار 4: يمتلك المعرفة والفهم للتقويم التربوي بأنواعه وأساليبه.

معيار 5: يمتلك المعرفة والفهم لمفاهيم التخطيط التربوي وخصائص الخطط التربوية.

ثانياً: مهارات وممارسات مهنية:

معيار 6: يسعى إلى تحقيق فلسفة المنهاج الفلسطيني وأهدافه.

معيار 7: يوفر فرص النمو المهني لطاقتهم العاملين في المدرسة.

معيار 8: يؤدي مهامه الفنية والإشرافية بفاعلية.

معيار 9: يتبنى برامج ومشاريع تعليمية وتطويرية.

معيار 10: يوظف البيانات بأنواعها كافة، واختلاف مصادرها لتطوير عملية التعليم والتعلم.

ثالثاً: الاتجاهات المهنية:

معيار 11: يؤمن بحق كل فرد في التعليم.

معيار 12: يحرص على مستويات إنجاز عالية.

المجال الثاني: إدارة المدرسة كمؤسسة تعليمية.

أولاً: المعرفة المهنية:

معيار 13: يمتلك المعرفة والفهم بالهيكلية الإدارية والفنية لنظام التعليم وفلسفته الوطنية.

معيار 14: يمتلك المعرفة والفهم للمسؤولية القانونية والمساءلة في النظام التربوي الفلسطيني.

معيار 15: يمتلك المعرفة والفهم في التخطيط التربوي وإدارة المشاريع.

معيار 16: يمتلك المعرفة والفهم بمفاهيم القيادة والإدارة التربوية ونظرياتها.

معيار 17: يمتلك المعرفة والفهم بالتقنيات التربوية والتكنولوجيا في العملية التعليمية.

ثانياً: المهارات والممارسات المهنية:

معيار 18: يعمل على توفير بيئة صحية آمنة وداعمة للعملية التربوية.

معيار 19: يشرك العناصر البشرية ذات العلاقة في صنع القرارات التربوية الخاصة بالمدرسة.

معيار 20: يعمل على تحقيق رؤية المدرسة ورسالتها.

معيار 21: يوظف التكنولوجيا والتقنيات الحديثة في إدارة العملية الإدارية.

ثالثاً: الاتجاهات المهنية:

معيار 22: يتأمل ممارساته الإدارية والفنية وقيمتها.

معيار 23: يقدر الأعمال الإبداعية والتميزة لمجتمع المدرسة.

المجال الثالث: تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي.

أولاً: المعرفة المهنية:

معيار 24: يمتلك المعرفة والفهم في إمكانات وموارد المجتمع المتاحة.

معيار 25: يمتلك المعرفة والفهم بالعلاقات داخل المجتمع وآليات التواصل.

ثانياً: المهارات والممارسات المهنية:

معيار 26: يستطيع بناء برامج مشتركة وعلاقات مع المجتمع المحلي ومؤسساته.

معيار 27: ينمي المسؤولية المشتركة بين المدرسة والمجتمع المحلي في دعم العملية التعليمية.

ثالثاً: الاتجاهات المهنية:

معيار 28: ملتزم بإبراز الهوية الفلسطينية والشخصية الوطنية.

معيار 29: يؤمن بتكامل الأدوار بين المدرسة والمجتمع المحلي في تطوير العملية التربوية.

ملحق (10)

المعايير المهنية للقادة التربويين حسب المجلس الأمريكي للسياسات الوطنية للإدارة التربوية.

في صياغة مجلس السياسات الوطنية للإدارة التربوية الأمريكي (NPBEA, 2015) للمعايير المهنية للقادة التربويين جاءت تلك المعايير كما يلي:

المعيار (1). الرسالة، والرؤية، والقيم الأساسية:

Standard 1. Mission, vision, and core values:

يقوم القادة التربويون الفاعلون بتطوير رسالة ورؤية مشتركة وقيم أساسية للتعليم عالي الجودة والنجاح الأكاديمي ورفاهية كل طالب، ومناصرتها وتنفيذها. فالقادة الفعالون يعملون على:

أ) تطوير مهمة تعليمية للمدرسة لتعزيز النجاح الأكاديمي ورفاهية كل طالب.

ب) بالتعاون مع أعضاء المدرسة والمجتمع المحلي وباستخدام البيانات ذات الصلة، يقومون بتطوير وتعزيز رؤية للمدرسة حول التعلم والتطور الناجح لكل طفل والممارسات التعليمية والتنظيمية التي تعزز نجاح هذا الطفل.

ج) التعبير عن القيم الأساسية التي تحدد ثقافة المدرسة والدفاع عنها وغرسها، والتأكيد على ضرورة التعليم الذي يركز على الطفل، والتوقعات العالية ودعم الطلاب، والإنصاف والشمولية والعدالة الاجتماعية، والانفتاح والاهتمام والثقة، والتحسين المستمر.

د) تطوير وتنفيذ وتقييم الإجراءات بشكل استراتيجي لتحقيق رؤية المدرسة.

هـ) مراجعة رسالة المدرسة ورؤيتها وتعديلها لتتوافق مع التوقعات والفرص المتغيرة للمدرسة، والاحتياجات والمواقف المتغيرة للطلاب .

و) تطوير الفهم المشترك والالتزام بالمهمة والرؤية والقيم الأساسية داخل المدرسة والمجتمع.

ز) نموذج ومتابعة مهمة المدرسة ورؤيتها وقيمتها الأساسية في جميع جوانب القيادة.

المعيار (2). الأخلاقيات والقواعد المهنية:

Standard 2. Ethics and professional norms:

يتصرف القادة التربويون الفعالون بشكل أخلاقي ووفقاً للمعايير المهنية لتعزيز النجاح الأكاديمي لكل طالب ورفاهيته. فالقادة الفعالون يعملون على:

أ) التصرف بشكل أخلاقي ومهني في السلوك الشخصي، والعلاقات مع الآخرين، واتخاذ القرار، والإشراف على موارد المدرسة، وجميع جوانب القيادة المدرسية.

ب) العمل حسب المعايير المهنية المتمثلة في النزاهة والإنصاف والشفافية والثقة والتعاون والمثابرة والتعلم والتحسين المستمر وتعزيزها.

- (ج) وضع الطلاب في مركز التعليم وتقبل المسؤولية عن النجاح الأكاديمي لكل طالب ورفاهيته.
- (د) تعزيز وحماية قيم الديمقراطية، والحرية الفردية والمسؤولية، والإنصاف، والعدالة الاجتماعية، والمجتمع، والتنوع.
- (هـ) القيادة بمهارات التعامل مع الآخرين والتواصل، والبصيرة الاجتماعية والعاطفية، وفهم خلفيات وثقافات جميع الطلاب والموظفين.
- (و) توفير التوجيه المعنوي للمدرسة وتعزيز السلوك الأخلاقي والمهني لجميع العاملين.
- المعيار (3). الإنصاف والاستجابة الثقافية:**

Standard 3. Equity and cultural responsiveness:

- يسعى القادة التربويون الفعالون إلى تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية والممارسات المستجيبة ثقافياً لتعزيز النجاح الأكاديمي لكل طالب ورفاهيته. فالقادة الفعالون يعملون على:
- (أ) التأكد من معاملة كل طالب بإنصاف واحترام وفهم لثقافة وسياق كل طالب.
- (ب) الاعتراف والاحترام واستخدام نقاط القوة والتنوع والثقافة لكل طالب كأصول للتعليم والتعلم.
- (ج) التأكد من أن كل طالب لديه وصول عادل إلى المعلمين الفعالين، وفرص التعلم، والدعم الأكاديمي والاجتماعي، والموارد الأخرى اللازمة للنجاح.
- (د) تطوير سياسات الطلاب ومعالجة سوء سلوكهم بطريقة إيجابية وعادلة وغير متحيزة.
- (هـ) مواجهة وتغيير التحيزات المؤسسية لتهميش الطلاب، والتعليم القائم على العجز، والتوقعات المنخفضة المرتبطة بالعرق والطبقة والثقافة واللغة والجنس والتوجه الجنسي والإعاقة أو الوضع الخاص.
- (و) تشجيع إعداد الطلاب للعيش بصورة منتجة والمساهمة في السياقات الثقافية المتنوعة لمجتمع عالمي.
- (ز) التصرف بكفاءة واستجابة ثقافية في تفاعلات الطلاب وصنع القرارات والممارسة.
- (ح) معالجة مسائل الإنصاف والاستجابة الثقافية في جميع جوانب القيادة.
- المعيار (4). المناهج والتعليمات والتقييم:**

Standard 4. Curriculum, instruction, and assessment:

- يطور القادة التربويون الفعالون ويدعمون أنظمة صارمة ومتناسكة فكرياً للمناهج والتعليم والتقييم لتعزيز النجاح الأكاديمي لكل طالب ورفاهيته، فالقادة الفعالون يعملون على:
- (أ) تنفيذ أنظمة متناسكة للمناهج الدراسية والتعليم والتقييم التي تعزز المهمة والرؤية والقيم الأساسية للمدرسة، وتجسد التوقعات العالية لتعلم الطلاب، وتتوافق مع المعايير الأكاديمية، وتستجيب ثقافياً.

ب) موازنة وتركيز أنظمة المناهج، والتعليم، والتقويم داخل المستويات الدراسية وعبرها لتعزيز النجاح الأكاديمي للطالب، وحب التعلم، وهويات المتعلمين وعاداتهم، والشعور الصحي بالذات.

ج) تعزيز الممارسة التعليمية التي تتفق مع معرفة تعلم الطفل ونموه، وعلم التربية الفعال، واحتياجات كل طالب.

د) ضمان الممارسة التعليمية الأصيلة التي تمثل تحدياً فكرياً لتجارب الطلاب، وتعترف بنقاط قوة الطلاب، وتكون متميزة وشخصية.

هـ) تعزيز الاستخدام الفعال للتكنولوجيا في خدمة التعليم والتعلم.

و) استخدام تقييمات صحيحة تتوافق مع معرفة تعلم الطفل ونموه والمعايير الفنية للقياس.

ز) استخدام بيانات التقويم بشكل مناسب وضمن القيود الفنية لمراقبة تقدم الطالب وتحسين التدريس.

المعيار (5). مجتمع رعاية ودعم الطلاب:

Standard 5. Community of care and support for students:

يقوم القادة التربويون الفعالون برعاية مجتمع مدرسي شامل ومهتم وداعم يعزز النجاح الأكاديمي ورفاهية كل طالب. فالقادة الفعالون يعملون على:

أ) بناء بيئة مدرسية آمنة ورعاية وصحية تلبي الاحتياجات الأكاديمية والاجتماعية والعاطفية والمادية لكل طالب، والمحافظة عليها.

ب) إنشاء بيئة مدرسية يكون فيها كل طالب معروفاً ومقبولاً وقيماً وموثوقاً ومحترماً ويتم الاعتراف به وتشجيعه ليكون عضواً نشطاً ومسؤولاً في المجتمع المدرسي.

ج) توفير أنظمة متماسكة من الدعم الأكاديمي والاجتماعي والخدمات والأنشطة اللامنهجية وأماكن الإقامة لتلبية مجموعة احتياجات التعلم لكل طالب.

د) تعزيز العلاقات بين الطلاب البالغين والطلاب والأقران والعلاقات بين المدرسة والمجتمع التي تقدر وتدعم التعلم الأكاديمي والتنمية الاجتماعية والعاطفية الإيجابية.

هـ) تنمية وتعزيز مشاركة الطلاب في المدرسة وسلوك الطلاب الإيجابي.

و) بث بيئة التعلم بالمدرسة مع ثقافات ولغات مجتمع المدرسة.

المعيار (6). القدرات المهنية لموظفي المدرسة:

Standard 6. Professional capacity of school personnel:

يطور القادة التربويون الفعالون القدرة المهنية وممارسات موظفي المدرسة لتعزيز النجاح الأكاديمي لكل طالب ورفاهيته. فالقادة الفعالون يعملون على:

- أ) توظيف وتعيين ودعم وتطوير واستبقاء المعلمين الفعالين والمهتمين وغيرهم من الموظفين المهنيين، وتشكيلهم في هيئة تدريس فعالة من الناحية التعليمية.
- ب) تخطيط وإدارة دوران الموظفين وتعاقبهم، وتوفير الفرص للتعريف الفعال وتوجيه الموظفين الجدد.
- ج) تطوير المعرفة والمهارات والممارسات المهنية للمدرسين والموظفين، من خلال فرص متباينة للتعلم والنمو، مسترشدين بفهم التعلم والتطوير المهني وتعليم الكبار.
- د) تعزيز التحسين المستمر للقدرات التعليمية الفردية والجماعية، لتحقيق النتائج المتوخاة لكل طالب.
- هـ) تقديم ملاحظات قابلة للتنفيذ حول التعليمات والممارسات المهنية الأخرى، من خلال أنظمة إشراف وتقييم صحيحة ومرتكزة على البحث، لدعم تطوير معارف ومهارات وممارسات المعلمين والموظفين.
- و) تمكين وتحفيز المعلمين والموظفين إلى أعلى مستويات الممارسة المهنية والتعلم والتحسين المستمر.
- ز) تطوير القدرات والفرص والدعم لقيادة المعلمين والقيادة من أعضاء آخرين في المجتمع المدرسي.
- ح) تعزيز الصحة الشخصية والمهنية والرفاهية والتوازن بين العمل والحياة لأعضاء هيئة التدريس والموظفين.
- ط) العناية بالتعلم والفعالية الخاصة بهم من خلال التفكير والدراسة والتحسين، والحفاظ على توازن صحي بين العمل والحياة.

المعيار (7). المجتمع المهني للمعلمين والموظفين:

Standard 7. Professional community for teachers and staff:

- يعزز القادة التربويون الفعالون مجتمعاً مهنيًا من المعلمين وغيرهم من الموظفين المحترفين لتعزيز النجاح الأكاديمي لكل طالب ورفاهيته. فالقادة الفعالون يعملون على:
- أ) تطوير ظروف مكان العمل للمعلمين وغيرهم من الموظفين المهنيين التي تعزز التطوير المهني الفعال والممارسة وتعلم الطلاب.
- ب) تمكين المعلمين والموظفين وتكليفهم بالمسؤولية الجماعية لتلبية الاحتياجات الأكاديمية والاجتماعية والعاطفية والمادية لكل طالب، وفقاً لرسالة المدرسة ورؤيتها وقيمها الأساسية.
- ج) إنشاء والحفاظ على ثقافة مهنية للمشاركة والالتزام بالرؤية والأهداف والغايات المشتركة المتعلقة بتعليم الطفل ككل، توقعات عالية للعمل المهني، الممارسة الأخلاقية والعادلة، الثقة والتواصل المفتوح، التعاون والفعالية الجماعية والتعلم، والتحسين الفردي والتنظيمي المستمر.

د) تعزيز المساءلة المتبادلة بين المعلمين والموظفين المهنيين الآخرين لنجاح كل طالب وفعالية المدرسة ككل.

هـ) تطوير ودعم علاقات عمل منفتحة ومنتجة وواعية وموثوقة بين القادة وأعضاء هيئة التدريس والموظفين لتعزيز القدرات المهنية وتحسين الممارسة.

و) تصميم وتنفيذ فرص العمل المضمنة وغيرها من فرص التعلم المهني بالتعاون مع أعضاء هيئة التدريس والموظفين.

ز) توفير فرص للفحص التعاوني للممارسة وردود الفعل الجماعية والتعلم الجماعي.

ح) تشجيع التحسين الذي يبادر به أعضاء هيئة التدريس للبرامج والممارسات.

المعيار (8). المشاركة الهادفة للأسر والمجتمع:

Standard 8. Meaningful engagement of families and community:

يشرك القادة التربويون الفعالون العائلات والمجتمع في طرق هادفة ومتبادلة ومفيدة للطرفين لتعزيز النجاح الأكاديمي لكل طالب ورفاهيته. فالقادة الفعالون يعملون على:

- أ) تسهيل الوصول إلى المدرسة، والترحيب بالعائلات وأفراد المجتمع.
- ب) إنشاء والحفاظ على علاقات إيجابية وتعاونية ومثمرة مع الأسر والمجتمع لصالح الطلاب.
- ج) الانخراط في اتصالات ثنائية الاتجاه منتظمة ومفتوحة مع الأسر والمجتمع حول المدرسة والطلاب والاحتياجات والمشاكل والإنجازات.
- د) الحفاظ على وجود في المجتمع لفهم نقاط قوته واحتياجاته، وتطوير علاقات منتجة، وإشراك موارده للمدرسة.
- هـ) خلق وسائل للمجتمع المدرسي للمشاركة مع الأسر لدعم تعلم الطلاب داخل وخارج المدرسة.
- و) فهم وتقييم واستخدام الموارد الثقافية والاجتماعية والفكرية والسياسية للمجتمع لتعزيز تعلم الطلاب وتحسين المدرسة.
- ز) تطوير وتوفير المدرسة كمصدر للعائلات والمجتمع.
- ح) مناصرة المدرسة والمنطقة، ولأهمية التعليم واحتياجات الطلاب وأولوياتهم للأسر والمجتمع.
- ط) الدفاع علناً عن احتياجات وأولويات الطلاب والأسر والمجتمع.
- ي) بناء واستدامة شراكات مثمرة مع القطاعين العام والخاص لتعزيز تحسين المدارس وتعليم الطلاب.

المعيار (9). العمليات والإدارة:

Standard 9. Operations and management:

يدير القادة التربويون الفعالون العمليات والموارد المدرسية لتعزيز النجاح الأكاديمي لكل طالب ورفاهيته. فالقادة الفعالون يعملون على:

- أ) تأسيس وإدارة ومراقبة العمليات والأنظمة الإدارية التي تعزز رسالة المدرسة ورؤيتها.
- ب) إدارة موارد الموظفين بشكل استراتيجي، وتعيين وجدولة المعلمين والموظفين في الأدوار والمسؤوليات التي تعمل على تحسين قدرتهم المهنية لتلبية احتياجات التعلم لكل طالب.
- ج) البحث عن الموارد المالية والمادية وغيرها من الموارد واكتسابها وإدارتها لدعم المناهج الدراسية والتعليم والتقييم.

(د) أن يكونوا مشرفين مسؤولين وأخلاقيين وخاضعين للمساءلة عن موارد المدرسة النقدية وغير النقدية، ويشاركون في ممارسات الميزانية والمحاسبة الفعالة.

(هـ) حماية عمل المعلمين وغيرهم من الموظفين والتعلم من الاضطراب.

(و) توظيف التكنولوجيا لتحسين جودة وكفاءة العمليات والإدارة.

(ز) تطوير وصيانة البيانات وأنظمة الاتصالات لتقديم معلومات قابلة للتنفيذ لتحسين الفصول الدراسية والمدرسة.

(ح) معرفة ومساعدة مجتمع المدرسة على فهم القوانين والحقوق والسياسات واللوائح المحلية وذلك لتعزيز نجاح الطلاب.

(ط) تطوير وإدارة العلاقات مع المدارس المغذية وربطها لإدارة التسجيل وصياغة المناهج الدراسية والتعليمية.

(ي) تطوير وإدارة علاقات مثمرة مع المكتب المركزي ومجلس المدرسة.

(ك) تطوير وإدارة أنظمة للإدارة العادلة والمنصفة للنزاع بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والموظفين والقادة والأسر والمجتمع.

(ل) إدارة عمليات الحوكمة والسياسات الداخلية والخارجية نحو تحقيق رسالة المدرسة ورؤيتها.

المعيار (10). تحسين المدرسة:

Standard 10. School improvement:

يعمل القادة التربويون الفعالون كوكلاء للتحسين المستمر لتعزيز النجاح الأكاديمي لكل طالب ورفاهيته. فالقادة الفعالون يعملون على:

(أ) السعي إلى جعل المدرسة أكثر فاعلية لكل من الطلاب والمعلمين والموظفين والعائلات والمجتمع.

(ب) استخدام أساليب التحسين المستمر لتحقيق الرؤية وتحقيق الرسالة وتعزيز القيم الأساسية للمدرسة.

(ج) إعداد المدرسة والمجتمع للتحسين، وتعزيز الجاهزية، وضرورة التحسين، وغرس الالتزام المتبادل والمساءلة، وتنمية المعرفة والمهارات والدوافع للنجاح في التحسين.

(د) إشراك الآخرين في عملية مستمرة من التحقيق القائم على الأدلة والتعلم وتحديد الأهداف الاستراتيجية والتخطيط والتنفيذ والتقييم من أجل التحسين المستمر للمدرسة والفصول الدراسية.

(هـ) توظيف استراتيجيات مناسبة ظرفية للتحسين، بما في ذلك المناهج التحويلية والتراكمية والتكيفية والاهتمام بمختلف مراحل التنفيذ.

و) تقييم وتطوير قدرات الموظفين لتقييم قيمة وقابلية تطبيق الاتجاهات التعليمية الناشئة ونتائج البحوث للمدرسة وتحسينها.

ز) وضع أنظمة مناسبة تقنيًا لجمع البيانات وإدارتها وتحليلها واستخدامها، وربطها حسب الحاجة بمكتب المنطقة والشركاء الخارجيين للحصول على الدعم في التخطيط والتنفيذ والرصد والتغذية الراجعة والتقييم.

ح) تبني منظور النظم وتعزيز التماسك بين جهود التحسين وجميع جوانب تنظيم المدرسة وبرامجها وخدماتها.

ط) إدارة عدم اليقين، والمخاطر، والمبادرات المتنافسة، وسياسات التغيير بشجاعة ومثابرة، وتوفير الدعم والتشجيع، والإبلاغ العلني بالحاجة إلى جهود التحسين ومعالجتها ونتائجها.

ي) تطوير وتعزيز القيادة بين المعلمين والموظفين للاستفسار والتجريب والابتكار، وبدء وتنفيذ التحسين.

Abstract:

This study aimed to identify the training needs of public secondary school principals in the south of the West Bank in the light of some international standards for school administration. It was distributed to 99 male and female principals who represented the study sample from the study population consisting of all principals of governmental secondary schools in the governorates of Hebron and Bethlehem, amounting to 176 male and female principals. He also conducted interviews with 14 male and female principals as a second tool for the study.

The results of the study showed that the total score for the estimates of the study sample was very high, and that the highest estimates were for needs in the technical field. The results also showed that there were no statistically significant differences between the arithmetic averages of the training needs estimates of the respondents due to the variables of years of experience, directorate, and receiving training courses. While there were differences between the arithmetic means of the training needs estimates due to the gender variable in favor of males, and the educational qualification variable in favor of those who had an educational qualification. The study also revealed the most important international standards for educational administration, which focused on three axes: the competencies and skills possessed by the school principal, the qualities and capabilities he has, and communication and connections with the local community.

The study came out with a set of recommendations and proposals, the most important of which were: work on reformulating the standards of the Palestinian Ministry of Education for school administrations in the light of global developments, reviewing the mechanisms and foundations for choosing principals of secondary schools in the

Palestinian Ministry of Education, in line with international standards for school administrations. Building and designing training programs for secondary school principals, taking into account the results of the study and the training needs arising from it and from similar recent studies.