جـــامـعـــة الـــشـرق الأوسـط
MIDDLE EAST UNIVERSITY
Amman - Jordan

درجة ممارسة الإدارة المدرسيّة الفعّالة لدى مديري مدارس قصبة عمّان من وجهة نظر المعلمين

The Degree of Practicing Effective School Administration Among Principals of Kasbah Amman Schools from The Teachers' Point of View

إعداد

عبد الحميد خلف الشوابكة

إشراف

الدكتور عمر علي الرفايعه

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية

تخصص الإدارة والقيادة التربوية

قسم الإدارة والمناهج

كلية الآداب والعلوم التربوية

جامعة الشرق الأوسط

كانون الثاني، 2024

تفويض

أنا **عبد الحميد خلف الشوابكة**، أفوّض جامعة الشرق الأوسط بتزويد نسخ من رسالتي ورقياً وإلكترونياً للمكتبات، أو المنظمات، أو الهيئات والمؤسسات المعنية بالأبحاث والدراسات العلمية عند طلبها.

الاسم: عبد الحميد خلف الشوابكة.

التاريخ: 28 / 01 / 2024.

التوقيع:

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة وعنوانها: "**درجة ممارسة الإدارة المدرسية الفعّالة لدى مديري مدارس قصبة عمّان من وجهة نظر المعلمين**".

للباحث: عبدالحميد خلف الشوابكة.

وأجيزت بتاريخ: 2024/01/17.

اعضاء لجنة المناقشة الكرام

الاسم	الصفة	جهة العمل	التوقيع
د. عمر علي الرفايعه	مشرفاً	جامعة الشرق الاوسط	.....
د. كاظم عادل الغول	عضواً من داخل الجامعة ورئيساً	جامعة الشرق الاوسط	.....
د. دانا عبدالحكيم اخورشيدة	عضواً من داخل الجامعة	جامعة الشرق الاوسط	.....
أ.د. تيسير محمد الخوالدة	عضواً من خارج الجامعة	جامعة آل البيت	.....

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين، حمدًا يليق بجلال وجهه وعظيم سلطانه، على ما أحاطني به من رعاية وتوفيق دائمين.

في البداية أتقدم بوافر الشكر وعظيم الامتنان، لأستاذي المشرف الفاضل

الدكتور عمر علي الرفايعه

الرجل الخلوق صاحب الفكر الواسع والرؤية الثاقبة، الذي منحني الثقة بالنفس

وأنارَ لي مسالك البحث، وذلّل لي كل صعب ويسّر لي كل عسير، وأرشدني إلى كل ما هو نافع، فكان نِعم المشرف، فأقدم له احترامي وتقديري.

وإلى الأساتذة الأجلاء أعضاء لجنة المناقشة، على تقبلهم هذه الرسالة وأنا على يقين أنني

سأجد في ملاحظاتهم القيمة ما يُثري هذه الرسالة.

كما أتقدم بالشكر **لأساتذتي بجامعة الشرق الأوسط**، الذين لم يتوانوا عن الإجابة على الكثير

من استفساراتي بصدر رحب وعلم وافر، وكلمة شكر مفعمة بالتقدير والاعتراف بالفضل والجميل، والعطاء الدائم المستمر، أسجلها في حق

الدكتور كاظم عادل الغول

فجزاهم الله عني خير الجزاء.

وإلى جميع **الأحبة والأخوة والأخوات** الذين وقفوا معي وقفة مشرفة، وحاولوا تذليل الصعوبات التي واجهتها في إتمام هذا الجهد، وإلى كل من أعانني بإسداء معروف أو تقديم خدمة أو دعاء.

كما وأتقدم بأسمى آيات الشكر والعرفان، إلى **جامعة الشرق الأوسط** المؤسسة التعليمية الرائدة لما قدّمته لي من علم وخدمات وتسهيلات خلال فترة الدراسة فيها.

الباحث

الإهداء

قال تعالى : ﴿وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ﴾ (التوبة، 105)

إلهي لا يطيب الليل إلا بشكرك ولا يطيب النّهار إلا بطاعتك ..ولا تطيب اللحظات إلا بذكرك .. ولا تطيب الآخرة إلا بعفوك .. ولا تطيب الجنّة إلا برؤيتك ..

**

إلى من كلّله الله بالهيبة والوقار .. إلى من علمني العطاء بدون انتظار .. إلى من أحمل اسمه بكل افتخار .. ستبقى كلماتك نجوم أهتدي بها اليوم وفي الغد وإلى الأبد .

والدي العزيز – رحمه الله –

إلى ملاكي في الحياة ... إلى معنى الحب والحنان والتفاني، إلى بسمة الحياة وسر الوجود ... إلى من كان دعاؤها سر نجاحي وحنانها بلسم جراحي إليكِ أهدي هذا النجاح.

أمي الحبيبة

رفيقة الدرب ،يمامة الخير ، من شاطرتني الهموم والسهر والتعب وخَذّلت الصّعاب أمامي لأصل لما أنا عليه ... شكرًا لكِ بحجم السّماء ..

زوجتي الغالية (أم حازم)

نبض القلب ونور العين وروح الجسد ، أنتم محفّزي لما وصلت إليه لأكون نعم الأب ونعم السند الثابت الذي لا يميل ...

أولادي (حازم ، حمزة ، آلاء ، ميسر ، فرح)

إلى منارات العلم ... إلى الصرح الشامخ .. جامعة الشرق الأوسط ... إلى الذين حملوا أقدس رسالة في الحياة إلى الذين مهّدوا لنا طريق العلم والمعرفة ...

أساتذتنا الأفاضل

إلى أخواني وأخواتي وأنسبائي السند والعزوة ... إلى أصدقائي وأحبتي وزملائي ...

الباحث

فهرس المحتويات

الموضوع **الصفحة**

العنوان.....أ
تفويض .....ب
قرار لجنة المناقشة .....ج
شكر وتقدير .....د
الإهداء ..... هـ
فهرس المحتويات.....و
قائمة الجداول .....ح
قائمة الأشكال..... ي
قائمة الملحقات.....ك
الملخّص باللغة العربية .....ل
الملخّص باللغة الإنجليزية ..... م

الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة 1
مشكلة الدراسة.....3
أهداف الدراسة وأسئلتها 3
أهمية الدراسة.....4
حدود الدراسة.....5
مُصطلحات الدراسة 5

الفصل الثاني: الأدب النظري والدراسات السابقة

أولاً: الأدب النظري 6
ثانياً: الدراسات السابقة ذات الصلة..... 40
التعقيب على الدراسات السابقة 44

الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة..... 46
مجتمع الدراسة 46
عينة الدراسة 46

أداة الدراسة..... 47
صدق أداة الدراسة 48
ثبات أداة الدراسة 50
تصحيح أداة الدراسة 51
متغيرات الدراسة 52
إجراءات تطبيق الدراسة..... 52
المعالجات الإحصائية 53

الفصل الرابع: عرض النتائج

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول 54
النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني..... 60

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول..... 68
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني 72
التوصيات..... 74

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية..... 75
ثانياً: المراجع الأجنبية..... 78
الملحقات..... 81

قائمة الجداول

رقم الفصل – رقم الجدول	محتوى الجدول	الصفحة
3 – 1	توزع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيراتها	47
3 – 2	معاملات الارتباط بين درجات الفقرات مع كل من البُعد الذي تنتمي اليه والدرجة الكلية للاستبانة	49
3 – 3	معاملات الارتباط بين درجات كل بُعد والدرجة الكلية للاستبانة	50
3 – 4	قيم معاملات الثبات (كرونباخ – ألفا) لأبعاد الاستبانة وللاستبانة ككل	50
4 – 5	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لجميع مجالات الاستبانة والاستبانة ككل مرتبة تنازليًا.	54
4 – 6	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة لفقرات مجال التمكين الإداري مرتبة تنازليًا.	55
4 – 7	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة لفقرات مجال الرؤية القيادية.	56
4 – 8	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة لفقرات مجال التقييم الإداري مرتبة تنازليًا.	58
4 – 9	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة لفقرات مجال التخطيط المستقبلي مرتبة تنازليًا.	59
4 – 10	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة الإدارة المدرسية الفعالة لدى مديري مدارس قصبة عمّان من وجهة نظر المعلمين ككل تبعًا لمتغيرات الدراسة (الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة).	60
4 – 11	نتائج اختبار تحليل التباين الثلاثي (Three Way ANOVA) لدلالة الفروق في درجة ممارسة الإدارة المدرسية الفعالة لدى مديري مدارس قصبة عمّان من وجهة نظر المعلمين تبعًا لمتغيرات الدراسة (الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة).	61
4 – 12	نتائج الاختبار البعدي (LSD) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة الإدارة المدرسية الفعالة لدى مديري مدارس قصبة عمّان من وجهة نظر المعلمين ككل تبعًا لمتغير سنوات الخبرة.	62

رقم الفصل – رقم الجدول	محتوى الجدول	الصفحة
4 – 13	المتوسطات الحسابية درجة ممارسة الإدارة المدرسية الفعالة لدى مديري مدارس قصبة عمّان من وجهة نظر المعلمين تبعًا لمتغيرات الدراسة (الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة).	63
4 – 14	نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA) درجة ممارسة الإدارة المدرسية الفعالة لدى مديري مدارس قصبة عمّان من وجهة نظر المعلمين تبعًا لمتغيرات الدراسة (الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة).	65
4 – 15	نتائج الاختبار البعدي (LSD) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لمجالات درجة ممارسة الإدارة المدرسية الفعالة لدى مديري مدارس قصبة عمّان من وجهة نظر المعلمين تبعًا لمتغير سنوات الخبرة.	67

قائمة الأشكال

رقم الفصل– رقم الشكل	المحتوى	الصفحة
1	أبعاد الإدارة المدرسية الفعالة	18

قائمة الملحقات

الرقم	المحتوى	الصفحة
1	أداة الدراسة بصورتها الأولية	82
2	أداة الدراسة بصورتها النهائية	86
3	قائمة بأسماء السادة محكمي الاستبانة	90
4	كتاب تسهيل مهمة الباحث	91

درجة ممارسة الإدارة المدرسية الفعّالة لدى مديري مدارس قصبة عمّان من وجهة نظر المعلمين

إعداد: عبد الحميد خلف الشوابكة

إشراف: الدكتور عمر علي الرفايعه

الملخّص

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة الإدارة المدرسية الفعّالة لدى مديري مدارس قصبة عمّان من وجهة نظر المعلمين، وتم استخدم المنهج الوصفي المسحي، وتم استخدام استبانة في جمع البيانات، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلّمي مديرية التربية والتعليم للواء قصبة عمّان الأولى خلال الفصل الأول للعام الدراسي 2024/2023، والبالغ عددهم (4252) معلّما ومعلّمة، وتم اختيار عينة من مجتمع الدراسة باستخدام الطريقة العشوائية، وتكونت العينة من الدراسة من (1117) معلمًا ومعلمة من معلمي المدارس في لواء قصبة عمّان.

وخلصت الدراسة إلى النتائج الآتية: أن درجة تطبيق الإدارة المدرسية الفعالة تطبق بدرجة مرتفعة لدى مديري المدارس من وجهة نظر معلميها، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجة تطبيق الإدارة المدرسية الفعالة (3.18)، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة الإدارة المدرسية الفعالة لدى مديري المدارس في قصبة عمّان من وجهة نظر المعلمين ككل بناءً على الجنس والفروق كانت لصالح الذكور، وهناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة الإدارة المدرسية الفعالة لدى مديري المدارس في قصبة عمّان من وجهة نظر المعلمين ككل بناءً على المؤهل العلمي. وأوصت الدراسة إلى البحث على الجوانب المختلفة للإدارة المدرسية الفعّالة، بما في ذلك التخطيط المدرسي، والقيادة المدرسية، وإدارة الموارد البشرية، وإدارة الشؤون المالية والإدارية، وإدارة الجودة الشاملة، وضرورة توفير الدعم اللازم لمديري المدارس.

الكلمات المفتاحية: الإدارة المدرسية، الإدارة المدرسية الفعّالة، مديري المدارس، المعلمين، قصبة عمّان.

The Degree of Practicing Effective School Administration Among Principals of Kasbah Amman Schools from The Teachers' Point of View

Prepared by: Abed Alhameed Khalaf Al Shawabkeh

Supervised by: Dr. Omar Ali ALrafayia

Abstract

The study aimed to investigate the degree of effective school management practiced by school principals in the Amman District from the perspective of teachers. A descriptive survey method was employed, using a questionnaire comprising 30 items. A five-point Likert scale was utilized, ensuring the validity and reliability of the tool. Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) was used for data analysis.

The study population comprised all teachers in the First Amman District during the first semester of the academic year 2023/2024, totaling 4,252 male and female teachers. A sample of 1,117 teachers was randomly selected from government and private schools in the Amman District using stratified proportional random sampling.

The study found that the degree of application of effective school management is high among school principals from the perspective of their teachers, with a mean score of (3.18). There were statistically significant differences in the degree of practicing effective school management among school principals in the Amman District based on sex, favoring males. Additionally, there were statistically significant differences based on educational qualifications.

The study recommended further research focusing on various aspects of effective school management, including educational planning, school leadership, human resource management, financial and administrative affairs management, and total quality management. It emphasized the necessity of providing necessary support to school principals.

Keywords: School Administration, Effective School Administration, School Principals, Teachers, Kasbah Amman.

الفصل الأول
خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة

تعد وظيفة الإدارة المدرسية الفعّالة واحدة من أعظم الوظائف أهمية في النظام التربوي ككل، ومتى وجدت الإدارة الناجحة والمعلمين الأكفاء، والمبنى المتكامل من حيث الإعداد والخدمات التعليمية، فان ذلك سيسهم في تلبية احتياجات الطلبة وتحسين أدائهم وتحصيلهم الدراسي. (لطفي،2018)، وبما أن الهدف الأساسي للمدرسة هو تربية الطلاب وتعليمهم وتحقيق النمو الشامل لشخصياتهم من جميع الجوانب معرفياً ومهارياً وأخلاقياً، يصبح الهدف الرئيسي للإدارة المدرسية الفعّالة هو حشد الجهود وتوظيف الامكانات والموارد المتاحة بالمدرسة، وتوفير الخدمات التي تساعد على تربية الطلاب وتعليمهم وتحقيق النمو المتكامل لشخصياتهم، بالإضافة إلى تنسيق جهود العاملين بالمدرسة من أجل إنجاز المهام والواجبات المدرسية، وتوفير مناخ ملائم من العلاقات الإنسانية الطيبة داخل المدرسة وخارجها، والعمل مع أولياء الأمور والتعاون مع المجتمع المحلي وغيرهم لتحقيق حاجات التعلم لجميع الطلبة. (Kristina.2016)

لم يعد دور الإدارة المدرسية الفعّالة مقتصرا على تسيير شؤون المدرسة وفقا للتعليمات والقواعد، والحفاظ على النظام، ووضع الجداول ومتابعة حضور المعلمين والطلبة، بل تطور في الوقت الحاضر بما يتلاءم والمستجدات المختلفة، حيث أصبح دوره المدير توفير كل الظروف والإمكانيات التي تكفل إيجاد بيئة تربوية سليمة ومستقرة، وتقديم الخدمات التي تساعد على نمو شخصية الطلبة بكل أبعادها العقلية والجسدية والاجتماعية والنفسية، وتكون محفزة لهم على الإبداع والإنجاز.

ولكي تلبي الإدارة المدرسية الفعّالة دورها، فإنها تحتاج إلى تطوير فعالياتها ونظام العمل بالمدرسة عن طريق توفير الإمكانيات البشرية والمادية، ووضع البرامج والخطط وتطوير وتنمية المعلمين مهنياً، ورعاية الموهوبين من الطلبة، والاهتمام بالمرافق المدرسية المختلفة والأنشطة المدرسية المتنوعة، وتقديم الرعاية الصحية والنفسية أولياء أمور الطلبة والمجتمع المحلي.

توفر الإدارة المدرسية الفعّالة الموارد اللازمة للعمل، وتقوم على تنظيم وتوجيه تلك الموارد وفقاً لقواعد محددة ويحدد المدير اختصاصات العاملين معه مسؤولياتهم، كما وتضع خطة مدروسة وتحدد أهداف واضحة ويفكر في أفضل الطرق والأساليب المناسبة التي تساعد على تحقيق الأهداف المرجوة، ولديه القدرة على تكوين علاقات إنسانية طيبة مع الآخرين، مع حسن التعامل مع العاملين والطلاب وأولياء أمورهم وغيرهم. ولكي تؤدي المدرسة دورها ووظائفها بكفاءة وفاعلية وبصورة ملائمة يجب أن تدار بصورة مثلى، فالإدارة الفعّالة للمدرسة تعد متطلباً سابقاً للتعلم والتعليم الفعال (حرز الله وشلش، 2021).

وبناءً على ما سبق تعتبر الإدارة المدرسية الفعّالة أحد أهم عوامل نجاح أي مؤسسة تعليمية، حيث تساعد على تحقيق أهداف التعليم والتعلم بأفضل الطرق الممكنة. تتضمن الإدارة المدرسية الفعّالة عدة جوانب منها: التنظيم الجيد للعمليات المدرسية، وتوفير الدعم اللازم للمعلمين، وتعزيز التواصل بين جميع أفراد المدرسة، وتحفيز الطلاب على التعلم، وإدارة الموارد بكفاءة. وتحتاج الإدارة المدرسية الفعّالة إلى تعاون جميع أفراد المدرسة وتوفير الدعم والإمكانيات اللازمة لتحقيق الأهداف المشتركة. ويمكن أن تؤثر الإدارة المدرسية الفعّالة على نوعية التعليم وتحقيق النجاح والتميز في الأداء المدرسي. لذلك، يجب على مديري المدارس التركيز على تطوير الإدارة المدرسية الفعّالة وتحسينها باستمرار لتحسين جودة التعليم والتعلم وتحقيق النجاح في المؤسسة التعليمية.

مشكلة الدراسة

يعد مفهوم الإدارة المدرسية الفعّالة من المفاهيم الحديثة لدى المؤسسات التعليمية، إذ تسعى وزارة التربية والتعليم إلى تحقيق أهداف الخطة الإستراتيجية لوزارة التربية والتعليم لسنة (2018–2022)، وذلك من خلال تمركز العملية التعليمية على توجيه وتنظيم وتخطيط للعمليات المدرسة بطريقة تضمن تحقيق أهداف التعليم والتعلم بأفضل الطرق الممكنة، وقد اكدت بعض الدراسات أن درجة قيام بعض المديرين في انتهاج الإدارة المدرسية الفعّالة مثل دراسة (Al Mekhlafi & Tahir, 2019) والتي سعت إلى معرفة تأثير نموذج للتحسين المدرسي الشامل على فاعلية الإدارة المدرسية بشكل عام في سلطنة عمّان ، ودراسة لطفي(2018) والتي تم بها قياس درجة توفر مقومات الإدارة المدرسية الفاعلة في المدارس الحكومية بمحافظة عفيف بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المديرين. من هنا لاحظ الباحث تباين في ممارسة الإدارة المدرسية الفعالة من خلال خبرته الميدانية في وزارة التربية والتعليم الأردنية؛ وعليه تتحدد مشكلة الدراسة في محاولتها للتعرّف على درجة ممارسة الإدارة المدرسية الفعّالة لدى مديري مدارس قصبة عمّان من وجهة نظر المعلمين.

أهداف الدراسة وأسئلتها

تسعى الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة الإدارة المدرسية الفعّالة لدى مديري مدارس قصبة عمّان من وجهة نظر المعلمين، كم تهدف الدراسة إلى اكتشاف فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيرات " الجنس، وقطاع المدرسة (الحكومي)، سنوات الخبرة".

وعليه جاءت هذه الدراسة للإجابة على السؤال الرئيس للدراسة " ما درجة ممارسة الإدارة المدرسية الفعّالة لدى مدارس قصبة عمّان من وجهة نظر المعلمين؟ "

"وينبثق عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

1- ما درجة ممارسة الإدارة المدرسية الفعّالة لدى مديري مدارس مديرية التربية والتعليم للواء قصبة عمّان الأولى من وجهة نظر المعلمين؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في تقديرهم لدرجة ممارسة الإدارة المدرسية الفعّالة لدى مديري مدارس مديرية التربية والتعليم للواء قصبة عمّان الأولى تعزى لمتغيرات" الجنس، والمؤهل العلمي، سنوات الخبرة"؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة بشقيها التطبيقي والنظري، من خلال البحث في درجة الإدارة المدرسية الفعّالة لدى مديري مدارس قصبة عمّان، وفيما يأتي استعراض لأهمية الدراسة التطبيقي والنظري:

الأهمية النظرية

تتمثل الأهمية النظرية فيما يلي:

تكوين إطار مفاهيمي عن متغير الدراسة (الإدارة المدرسية الفعّالة) من خلال عرض مفهوم الإدارة المدرسية الفعّالة، وتوضيح أهميتها، وشرح أبعادها، توجيه الباحثين التربويين لإجراء المزيد من الدراسات والبحوث حول الإدارة المدرسية الفعّالة وممارستها في المنظومة التعليمية، وتزويد المكتبة العربية بمرجع.

الأهمية التطبيقية

تتمحور الأهمية التطبيقية للدراسة بما يأتي:

تزويد المؤسسات التعليمية بمفهوم الإدارة المدرسية الفعّالة، وتقديم رؤية واضحة حول استخدامها في المؤسسات التعليمية، تقدم الدراسة الحالية المساعدة لمديري المدارس لوضع خطط عمل

واستراتيجيات تمكنهم من التطبيق العملي للإدارة الفعّالة، ندرة الدراسات التي تناولت استخدام الإدارة المدرسية الفعّالة في ضوء انتشار هذا الاستخدام في مجال التعليم الأردني وتنوع استخداماتها.

حدود الدراسة

تتمثل حدود الدراسة فيما يلي:

الحدود الموضوعية: تتمثل في أبعاد الإدارة المدرسية الفعّالة وهي: التمكين الإداري، الرؤية والقيادة، التقييم الإداري، التخطيط المستقبل.

الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على معلمي ومعلمات مدارس مديري مدارس مديرية التربية والتعليم للواء قصبة عمّان الأولى.

الحدود المكانية: اقتصر تطبيق الدراسة على المدارس الحكومية في لواء قصبة عمّان.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة الفصل الدراسي الأول (2024/2023).

مُصطلحات الدراسة

الإدارة المدرسية الفعّالة: "هي القدرة على تحقيق أهداف المدرسة من خلال الاستثمار الأمثل لمواردها المتاحة، والتكيف مع مستجدات العصر، والاستجابة لمتطلباته" (لطفي،2018، 12).

ويعرّفها الباحث **إجرائياً** بأنها: درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لأبعاد الإدارة المدرسية الفعالة كما تظهرها أداة الدراسة وهي (التمكين الإداري، الرؤية والقيادة، التقييم الإداري، التخطيط المستقبل).

مديرية تربية قصبة عمّان: هي المنطقة المحددة بحسب الإدارة المحلية وتشمل" منطقة العبدلي، منطقة راس العين، ومنطقة المدينة، ومنطقة زهران، ومنطقة اليرموك، ومنطقة بدر.

الفصل الثاني
الأدب النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل الأدب النظري المتعلق بالإدارة المدرسية الفعالة والدراسات السابقة ذات الصلة وذلك على النحو الآتي:

أولاً: الأدب النظري

تعد الإدارة المدرسية عنصرًا أساسيًا في تحقيق التميز التعليمي وتطوير الأداء العام للمدارس، إذ تعتبر عملية متكاملة تهدف إلى توفير بيئة تعليمية حافزة وملائمة للطلاب والمعلمين وباقي أفراد المجتمع المدرسي، وتتضمن الإدارة المدرسية الفاعلة: وضع رؤية واضحة للمدرسة، وتخطيط استراتيجي لتحقيق الأهداف، وتوجيه ودعم المعلمين، وبناء ثقافة التعلم وإدارة العلاقات مع الأطراف المختلفة.

يعتمد دور مديري المدارس على تحديد الأهداف والتوجه الاستراتيجي للمؤسسة التعليمية، ويعمل على تطوير وتنفيذ خطط عملية لتحقيق هذه الرؤية، بما في ذلك تخطيط البرامج التعليمية وتوزيع الموارد وتنظيم النشاطات الطلابية، وتؤدي الإدارة المدرسية دورًا حاسمًا في توجيه ودعم المعلمين، من خلال العمل على تطوير قدرات المعلمين وتعزيز مهاراتهم التدريسية وتوفير الدعم والتوجيه المستمر (عبد الغفار،2013).

كما تشجع الإدارة المدرسية ثقافة التعلّم المستمر والابتكار في العملية التعليمية، حيث يتم تشجيع الطلاب والمعلمين على الاستمرار من تطوير أنفسهم والسعي للتحسين المستمر، إضافة إلى ذلك، تقوم الإدارة المدرسية ببناء وإدارة علاقات قوية مع الطلاب وأولياء الأمور والمجتمع المحلي، مما يساهم في تعزيز الروابط المجتمعية والتعاون بين جميع الأطراف (أحمد،2001).

وفي ضوء ذلك تنتمي الدراسة الحالية في هيكلها البحثي والنظري إلى الإدارة المدرسية، وبيان مجالاتها في العملية التعليمية؛ وذلك من خلال تسليط الضوء على درجة استخدامها لدى مديري المدارس لدى قصبة عمّان.

أولاً: مفهوم الإدارة المدرسية

تعرّف الإدارة المدرسية أحد عناصر العملية التربوية المهمة والتي تساعد على نجاح العملية التربوية لإسهاماتها في تحقيق أهداف العملية التعليمية وتنشيطها.

وعرّفها ليثوود (Leithwood et al. , 2016, 16): جميع الجهود والأنشطة والعمليات من (تخطيط وتنظيم ومتابعة وتوجيه ورقابة) التي يقوم بها المدير مع العاملين معه من مدرسين وإداريين بغرض بناء وإعداد التلميذ من جميع النواحي (عقليا، أخلاقياً، اجتماعياً، وجدانياً، جسمياً) بحيث يستطيع أن يتكيف بنجاح مع المجتمع ويحافظ على بيئته المحيطة به، ويساهم في تقدم مجتمعه.

وعرّفها مارزانو (Marzano et al. 2017, 6): وهي منظومة متكاملة تستهدف القيام بعمليات تخطيط وتسيير وتقويم للموارد البشرية والمادية المتاحة للمدرسة والتوصل إلى مجموعة من القرارات التي يؤدي تطبيقها إلى تحقيق الأهداف المرجوة بفاعلية.

عرّفها سيرجوفاني (Sergiovanni, T. J.,2018,25): " مجموعة عمليات (تخطيط، تنسيق، توجيه) وظيفية تتفاعل بإيجابية ضمن مناخ مناسب داخل المدرسة وخارجها وفقا لسياسة عامة وفلسفة تربوية تضعها الدولة رغبة في إعداد النشء بما يتفق وأهداف المجتمع والدولة".

وعرّفها (عطوي، 2019، 22) بأنها: " مجموعة من العمليات التربوية المتكاملة ينفذها نخبه من التربويين المؤهلين تأهيلا نظرياً وعملياً عالياً لتحقيق الأهداف الرامية لإشباع حاجات المجتمع

عبر مجموعة من الإجراءات والأنشطة كالتخطيط والتنظيم والتنفيذ والتوجيه ثم التقويم لاتخاذ قرارات على ضوء المنجزات".

من خلال استعراض التعريفات السابقة للإدارة المدرسية يرى الباحث ان الدراسة الحالية تتفق بأن:

الإدارة المدرسية هي نشاط منظم هادفٌ يسعي إلى تحقيق أهداف تربوية منشودة من خلال المدرسة التي من مهمتها إعداد وتربية النشء.

الإدارة المدرسية مجموعة من الجهود المنسقة التي يشارك في بذلها عدة عناصر وليس عنصر واحداً، تتمثل هذه الجهود في جهد المدير ونائبه والمعلمين والإداريين والفنيين وأن تكون الجهود موحدة متكاتفة من أجل تحقيق أفضل النتائج بأقل جهد وكلفة تتضمن الإدارة المدرسية عمليات التنظيم والتخطيط والتنسيق والتوجيه من أجل الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة للمجتمع، وهذا ما أشارت إليه بعض التعريفات.

تأسيساً على ما سبق يعرف الباحث الإدارة المدرسية على أنها العملية التي يقوم بها قائد المدرسة بتوجيه وتنظيم الموارد والجهود لتحقيق أهداف التعليم والتعلم بكفاءة وفعالية. تعني الإدارة المدرسية القدرة على تشجيع وتمكين المعلمين لتحقيق تحسين مستمر في التعليم والتعلم من خلال توفير الدعم والموجهات وتحسين بيئة العمل التعليمية.

نشأة وتطور الإدارة المدرسية

انتقل (علم الإدارة) من المؤسسات الصناعية والتجارية، إلى مجال التربية في الولايات المتحدة، شأنها شأن الصناعة والتجارة – تعتمد على المنافسة بين كل ولاية وأخرى، وبين التعليم العام والتعليم الخاص ومن ثم فالإدارة كعلم، لازمة لها لزومها للمؤسسات ذات الطابع الصناعي والتجاري. (دياب،2015)، وقد طبقت نظريات الإدارة بشكل واسع جدا في الصناعة والتجارة ثم ظهرت نتيجة

لذلك حديثة نظريات تتصل مباشرة بالإدارة التعليمية، كما أن كثير من مديري التعليم قد حصلوا بالفعل على معلوماتهم عن الإدارة التعليمية من الدراسات التي تمت في المؤسسات غير التربوية ولم تبدأ (الإدارة التعليمية) تظهر كعلم مستقل عن علم الإدارة العامة أو الإدارة الصناعية أو التجارية إلا منذ سنة 1946 حيث بدأت مؤسسة كلوج تهتم بها، وقدمت المؤسسات ما يربو على 9 ملايين دولار على صورة منح للجامعات لدراسة وتطوير الإدارة التعليمية. ومن ذلك الحين بدأ الالتفات إلى الإدارة التعليمية ومن الولايات المتحدة انتقلت إدارة التربية كعلم مستقل قائم بذاته إلى أوروبا ومنها إلى الاتحاد السوفيتي السابق ثم إلى العالم. (المساعيد،2017)

وقد تطورت الإدارة المدرسية على مر العصور بمرور الوقت وتغيرت بمواكبة التطورات في المجال التعليمي والاجتماعي، فيما يلي شرح لتطورها على مر العصور: (Sergiovanni,2018)

1. العصور القديمة

في هذه المرحلة التاريخية، كانت الإدارة المدرسية تقتصر بشكل أساسي على المهام الإدارية البسيطة مثل توزيع المهام والتنظيم العام للمدرسة. كانت المدارس تديرها الأديرة أو الأساقفة في الكنائس أو القساوسة، وكانت الأهداف التعليمية تركز على التعليم الديني والتعلم الأساسي للقراءة والكتابة.

2. العصور الوسطى

تأثرت الإدارة المدرسية في هذه الفترة بالثقافة الإسلامية والتعليم العربي. أسس العلماء المسلمون المدارس والجامعات ووضعوا نظمًا تعليمية وإدارية متقدمة. تم تطوير نهج التعليم المتكامل الذي يركز على العلوم والفلسفة والأدب والتاريخ، وتم تعيين إداريين يشرفون على سير المدارس وتنظيمها.

3. العصور الحديثة

في العصور الحديثة، شهدت الإدارة المدرسية تطورًا كبيرًا نتيجة للتغيرات الاجتماعية والتعليمية. تحولت المدارس إلى مؤسسات رسمية وتعليمية قائمة بذاتها، وزادت الحاجة إلى إدارة مدرسية محترفة. ظهرت النظريات والمفاهيم الإدارية في مجال التعليم، وتطورت وسائل التواصل والتنظيم الإداري في المدارس.

وحديثاً ازداد التركيز على الإدارة المدرسية وأصبحت تعتبر عنصرًا حاسمًا في تحقيق التحسين المستمر للتعليم وتحقيق النجاح الأكاديمي للطلاب. تطورت النظريات والممارسات الحديثة للإدارة المدرسية، مع التركيز على قيادة القائد التعليمي وإشراك المعلمين وتعزيز التعلم التنظيمي في المدرسة.

يُشير العديد من الباحثين الحديثين في مجال الإدارة المدرسية إلى أن النموذج الحديث للإدارة المدرسية يعتمد على القيادة التحويلية، والتي تركز على تطوير رؤية تعليمية مشتركة وتحفيز وتمكين الفريق التعليمي والتفكير الابتكاري وتحقيق التحسين المستمر، وعليه تطورت الإدارة المدرسية كعلم من العلوم التربوية المهمة تطوراً كثيرة، عبر الاهتمام بهذا العلم من خلال جهود عدة ومميزة منها (عبد الحميد، 2016):

أولاً: وجود أقسام علمية متخصصة في الجامعات، واعتماد مقررات دراسية يدرسها طلبة الجامعات، والمعاهد المتخصصة بإعداد المعلمين، مثل: مقرر الإدارة المدرسية، ومقرر إدارة الصف. وطورت هذه الأقسام برامج، وورش عمل تدريب، وتأهيل العاملين في الإدارة المدرسية من معلمين ومديرين ومشرفين من أجل تطوير أدائهم داخل المؤسسات التعليمية.

ثانياً: ظهرت العديد من الكتب والمراجع في ميدان الإدارة التعليمية، وساهمت في تطور هذا الميدان، وظهرت المراكز والجمعيات العلمية في ميدان الإدارة التعليمية، والمجلات العلمية والدوريات، واجراء الدراسات والبحوث العلمية في ميدان الإدارة المدرسية والتعليمية والتربوية.

ثالثاً: أسهم أعضاء الهيئة التدريسية المتخصصون في معاهد، وكليات التربية بالقيام بالعديد من البحوث، والدراسات التي ساعدت على تطوير الفكر الإداري.

يرى الباحث أن تطوّر الإدارة الفعّالة في ميدان التربية باعتبارها ميدان من الميادين الحديثة، حيث إنها وليدة القرن العشرين، كما وتعد وسيلة مهمة من أجل تنظيم الجهود الجماعية في المدرسة، ومن اجل تنمية الطالب تنمية شاملة متكاملة ومتوازنة وفقاً لقدراته استعداداته، وظروف البيئة التي يعيش فيها.

إن التطور الذي لحقت بالإدارة المدرسية قد حول مفهومها من الاقتصار على المحافظة على النظام المدرسي، وتسيير الأمور الروتينية بالمدرسة، ومتابعة حضور وغياب الطلبة، وانضباط العملية التعليمية إلى الاهتمام بتوفير مختلف الإمكانات والخبرات التي تساعد الطالب على النمو الشامل المتكامل، أي أن الإدارة المدرسية لم تعد إدارة تسيير، وتنظيم بقدر ما هي إدارة تطوير وتنمية، وانصب الاهتمام على الطالب بصفته محور العملية التعليمية، وتهيئة كافة الظروف التي تساعد على النمو السليم فكرياً، وروحياً، وجسمياً.(البنا، 2016)

وحين استقلت الإدارة المدرسية أخذت بعين الاعتبار المفاهيم والمبادئ التي تلبي خصائص المدرسة الحديثة وحاجاتها، حيث كانت مدرسة العلاقات الإنسانية والتيارات الإدارية التي لحقتها أساسا مهما في نجاح المدرسة، وتحقيق أهدافها التربوية باعتماد القيادة الحكيمة بدلاً من أسلوب التسلط والفرض، حيث طور "جريفت" (نظرية الإدارة التعليمية كعملية اتخاذ قرار) ثم تم تعديل مفهوم

"برنارد" و"سيمون" نحو العملية الإدارية في عام 1964م، وفي عام 1986م وضع "يعقوب جيتزاز" (نظرية الإدارة العلمية باعتبارها عملية اجتماعية).

ويؤكد التربويون على أهمية الإدارة المدرسية في تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية، نتيجة لتطور الأهداف المدرسية في المجتمع المعاصر، والتي تعد عاملا مهمة في تسهيل مهمة الإداريين، ورؤساء الأقسام، والمشرفين التربويين، ومساعدتهم في الكشف عن الكثير من المشكلات الإدارية التي تواجههم في مختلف المجالات العلمية والإدارية والتربوية (الشوابكة،2022).

أهداف الإدارة المدرسية

تهدف الإدارة المدرسية السليمة والناجحة إلى بناء شخصية الطالب بناءً متكاملاً عملياً وعقلياً وجسمياً وتربويًا واجتماعيًا ونفسياً، وتنظيم وتنسيق الأعمال الفنية والإدارية في المدرسة تنظيما يقصد منه تحسين العلاقات بين العاملين في المدرسة وسرعة إنجاز الأعمال وتنسيقها، وتطبيق ومراعاة ومراقبة الأنظمة والقوانين التي تصدر من الإدارات العليا المسؤولة عن التعليم في الدولة، ووضع خطط التطور والنمو اللَّازم للمدرسة في المستقبل، وإعادة النظر في المناهج المدرسية ومواردها ونشاطاتها ووسائل تعليمها ومكتبتها وبرامجها الدراسية، والإشراف التام على تنفيذ مشاريع المدرسة حاضراً ومستقبلاً، وتوفير النشاطات المدرسية التي تساعد التلميذ على نمو شخصيته نموا اجتماعيا وثقافيا داخل المدرسة وخارجها (إسماعيل، 2019).

ويلخص الباحث إلى أن أهداف الإدارة المدرسية إذ تتنوع وتشمل العديد من الجوانب الرئيسية التي تهدف إلى تحقيق التحسين المستمر في التعليم والتعلم. وفيما يلي بعض الأهداف الرئيسية للإدارة المدرسية:

أولاً: تحسين نتائج التعلم: تهدف الإدارة المدرسية إلى تحسين أداء الطلاب وتحقيق نتائج التعلم المرجوة. تركز على تحليل البيانات التعليمية وتقييم الأداء الطلابي لتحديد المجالات التي تحتاج إلى تحسين وتطوير استراتيجيات تعليمية فعالة.

ثانياً: تطوير الكفاءة التعليمية: تهدف الإدارة المدرسية إلى تطوير مهارات وقدرات المعلمين من خلال توفير الدعم والتوجيه والتدريب المستمر. تشجع على تطوير أساليب التدريس الابتكارية واستخدام أفضل الممارسات التعليمية.

ثالثاً: توفير بيئة تعليمية محفزة: تهدف الإدارة المدرسية إلى خلق بيئة تعليمية آمنة وداعمة ومحفزة للطلاب والمعلمين. تعزز التواصل الإيجابي والتعاون وتعزز ثقافة التعلم والتفاعل الإيجابي داخل المدرسة.

رابعاً: إدارة الموارد بكفاءة: تسعى الإدارة المدرسية لإدارة الموارد المادية والبشرية والتقنية بكفاءة. تحقق التوازن بين الاحتياجات والموارد المتاحة وتوجهها بشكل فعّال لتحقيق أهداف التعليم.

خامساً: التواصل والشراكة: تعمل الإدارة المدرسية على بناء علاقات قوية ومثمرة مع جميع أفراد المجتمع المدرسي، بما في ذلك الطلاب وأولياء الأمور والمعلمين والمجتمع المحلي. تشجع على التواصل الفعّال وتعزز الشراكات لدعم التعليم وتحقيق أهداف المدرسة.

سادساً: التنمية المهنية للمعلمين: تسعى الإدارة المدرسية لتوفير فرص التنمية المهنية للمعلمين وتشجيعهم على الاستمرار في تطوير مهاراتهم ومعرفتهم. تعزز ثقافة التعلم المستمر وتوفر الدعم والتوجيه للمعلمين في رحلتهم المهنية.

أنماط الإدارة المدرسية

هناك عدة أنماط للإدارة المدرسية، وتختلف هذه الأنماط في الأساليب والممارسات التي يتبعها مدير المدرسة المدرسيون في إدارة وقيادة المدارس. وفيما يلي بعض الأنماط الشائعة للإدارة المدرسية:

الإدارة الأوتوقراطية

تعتبر الإدارة الاوتوقراطية أن السلطة الإدارية مفوضة إليها من سلطة أعلى منها مستوى، وأن المسؤولة الضمنية قد منحت لها وحدها، ولم تفوض لغيرها، ويضع مدير المدرسة من هذا النمط في ذهنه صورة معينة لمدرسته، ولذلك يضع الخطط والسياسات من هذا ما يحقق هذه الصورة ولا يحيد عنها ويعرف المدرسون في هذا النمط من الإدارة موقفهم من مديرهم، فهو يظهر الود والصداقة والترحيب لمن يتفق سلوكه وهذه الصورة، ويظهر جفاء وعدم الرضا لكل من خالفة في الرأي والسياسة. ويعتقد مدير المدرسة الاوتوقراطي بأن من واجبه تقرير ما يجب أن يعمل في المدرسة وأن يخبر المدرسين بما يبيح لهم عمله وكيفية أداء هذا العمل، والإدارة المدرسية من وجهة نظر هذا المدير هي عملية اصدار القرارات والتعليمات والتفتيش للتأكد من تنفيذها، ويهتم المدير الاوتوقراطي بالعمل بالدرجة الأولى والأخيرة (العمايرة، 2017).

وهي الإدارة التي تركز على السلطة وجعلها يد المدير ولا تسمح للعاملين في مناقشة، الأعمال وإبداء أراءهم، وتهتم الإدارة الأوتوقراطية بمبدأ تركيز السلطة في يد القيادة العليا في المنظمات وتقوم الإدارة الأوتوقراطية بوضع سلطة اتخاذ القرارات في يد الإدارة العليا.

وتتسم العلاقة بين المرؤوسين والإداريين في الإدارة الأوتوقراطية بالنفاق والمجاملة الكاذبة وعدم الصدق والصراحة، وهناك صعوبة في أنظمة الاتصالات والمراجعات في الأوتوقراطية فيما بين الموظفين والإدارات العليا والمدراء. كما لا تشجع الإدارة الأوتوقراطية الإبداء والابتكار والاختراع والاجتهاد والتنظيم في صفوف الموظفين والإداريين والعاملين، وتتميز الإدارة الأوتوقراطية بتركيز كل السلطات وإعطاء كل الصلاحيات في يد المدير الأوتوقراطي. فالمدير وفق الأنظمة الأوتوقراطية هو الذي يتولى القيام بكل المهام الصغيرة منها والكبيرة ولا يسمح المدير الأوتوقراطية بمشاركة الآخرين

معه في أداء الوظائف وإنجاز الأعمال، كما يسعى المدير الأوتوقراطي إلى تطبيق نظام المركزية وتحقيق المركزية المطلقة في الإدارة ويعمل على وضع قانون المركزية كأسلوب وقاعدة إدارية له في العمل (ويح، 2020)

لا يقوم المدير الأوتوقراطي بتفويض السلطات حتى ولو كانت بسيطة أو صغيرة أو سهلة الأداء، ويسعى المدير الأوتوقراطي إلى توسيع دائرة السلطة والنفوذ التي بيده، ويتفرد المدير الأوتوقراطي بوضع الخطط ورسم السياسات دون استشارة الآخرين، والقائد الأوتوقراطي هو القائد الذي يعمل على استخدام السلطة التي في يده. ويعتمد القائد الأوتوقراطي على مركزية السلطة ويستمد قوته منها، فالمدير والقائد الأوتوقراطي يعتمدان على موقعهم الرسمي ويقومان بالسيطرة على المكافئات وإجبار الموظفين والمرؤوسين على أداء الأعمال وإنجاز المهام دون تشجيعهم، وغالباً ما يكره أعضاء المجموعة في المنظمات الأوتوقراطية نموذج الإدارة الأوتوقراطية لتشددها وسلطويتها.

ويخلص الباحث إلى أنَّ الإدارة الأوتوقراطية تعتمد بشكل كبير على التركيز على السلطة والتحكم الشديد من قبل المدير أو القائد، دون إشراك الموظفين في عملية اتخاذ القرار أو الإبداع أو التنمية، وأن الإدارة الأوتوقراطية عادة ما تقلل من قدرة الأفراد على المشاركة والمساهمة في صناعة القرار، وهذا يمكن أن يؤدي إلى انخفاض مستوى الالتزام والرضا في العمل، كما أن النهج القمعي للسلطة والتحكم الشديد قد يزيد من التوترات ويقلل من حرية التعبير والإبداع في البيئة العملية.

وبشكل عام، النهج الأوتوقراطي يمكن أن يؤثر سلباً على التفاعل الاجتماعي وروح الفريق في العمل، ويمكن أن يؤدي إلى تقليل المرونة والقدرة على التكيف مع التحولات والتغيرات في البيئة المحيطة.

الإدارة الديموقراطية

إن هذا النمط من الإدارة يأخذ بمبدأ المشاركة الجماعية في اتخاذ القرار وتنفيذه، ويقوم المدير قبل اتخاذه للقرار بتزويد جميع العاملين معه بالمعلومات الأساسية التي تساعدهم على دراسة القرار واتخاذه بطريقة حكيمة، كما أنه يقوم بتوزيع كل جزء من أجزاء العمل على العاملين مع تحديد المسؤولية، فالتعليمات غير الواضحة والأعمال غير المحددة تؤدي إلى سوء الفهم وعدم الرضا عند الأعضاء. ويهتم المدير الديمقراطي بالعاملين أكثر من اهتمامه بالعمل، فالديموقراطي يقود المعلمين في جو من الأمن والطمأنينة.

تعد القيادة الديموقراطية من الأساليب الإدارية الحديثة التي تعددت مسمياتها لدى التربويين، فقد أشار (المساد، 2015) إلى أنها تسمى بالقيادة التشاركية، أو القيادة الشورية، إلى أنه يطلق عليها مصطلح القيادة الإيجابية، والقيادة البناءة، والقيادة التوجيهية، كما أنها تسمى بالإدارة بالرؤية أو الإدارة على المكشوف التي توزع فيها الأدوار إلى هدف يراه الجميع بوضوح.

إن القيادة الديموقراطية هي السلوك أو الطريقة التي يمارسها مدير المدرسة مع المعلمين في إطار الاهتمام بالعمل وتخطيطه، بمشاركة المعلمين وتوزيع المسؤوليات وإقامة العلاقات معهم وإدارة الفعاليات في المدرسة، من أجل تحقيق اهداف العملية التعليمية بطريقة تشاركية جماعية واعية (الجبر، 2019، 14).

وتتميز القيادة الديموقراطية في الإدارة المدرسية بإشعار المعلمين في المدرسة بأنهم مسؤولون، وأنهم عصب العملية التعليمية، وأن مشاركتهم في اتخاذ القرارات تؤدي إلى مزيد من النجاح، وإشراك المعلمين بمؤتمرات وندوات ومجالس تنعقد مع المديرين أو المجتمع المحلي، وتحفيز العاملين على

العمل بروح التعاون، كما وتتميز بتشجيع المعلمين على التجديد والابتكار، ومن ثم يحاول كل معلم أن يجدد ويبدع في عمله (عابدين،2014).

ويرى الباحث أن الإدارة الديموقراطية تعتمد على المشاركة الجماعية في اتخاذ القرارات وتنفيذها، ويعكس هذا النمط ثقة المدير بالمعلمين وقدراتهم، ويعمل على تعزيز شعورهم بالمسؤولية والانتماء لعملية التعليم.

في القيادة الديموقراطية، يلتزم المدير بتشجيع الحوار وتبادل الآراء مع المعلمين، مما يسمح بتوجيه وتوجيه العمل بشكل مشترك نحو تحقيق الأهداف التعليمية المحددة. تُعزز هذه الطريقة من التفاعل الاجتماعي الإيجابي وتعزيز الروح التعاونية بين أفراد الفريق التعليمي، ويعتبر المدير الديمقراطي العاملين في المدرسة شركاء في عملية اتخاذ القرارات وتحقيق الأهداف التعليمية، ويُشجع على إقامة علاقات مفتوحة وبناءة مع المعلمين والعاملين الآخرين في المدرسة.

أهمية الإدارة الديموقراطية في الإدارة المدرسية

ذكر دياب (2015) أن القيادة الديموقراطية في المؤسسات التربوية لها العديد من الفوائد التي تسهم في تحقيق الأهداف التربوية، وتحقق بيئة مناسبة للعمل من خلال المساعدة على وجود أجواء من العلاقات الإنسانية السليمة داخل العمل المدرسي، والمساهمة في رفع الروح المعنوية للمعلمين والعاملين في المدرسة، ورفع دافعية المعلمين والإداريين للعمل ذاتية بدرجة كبيرة.

سلبيات القيادة الديموقراطية في الإدارة المدرسية

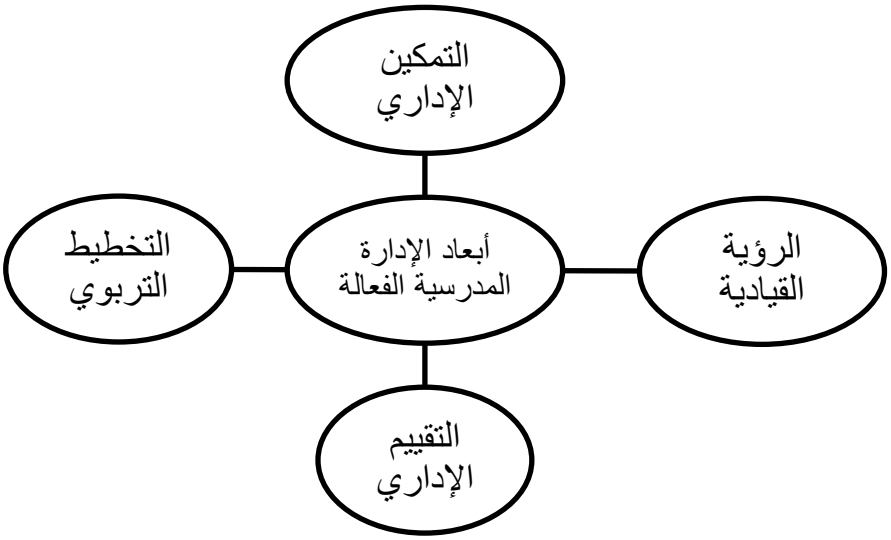
من خلال النظر في سمات الإدارة الديموقراطية نجد أنه لابد من تحقيق جوانب متعددة لضمان فعالية هذا النهج القيادي، من خلال التوجيه والتوجيه الفعال بما في ذلك توضيح الأهداف والتوجيه

نحو الطرق المناسبة لتحقيقها، وهذا يساعد في تفادي الالتباس ويجعل المشاركين أكثر قدرة على تحقيق الأهداف المحددة.

ويساعد في التطوير والتدريب من خلال إتاحة فرصً للتطوير والتدريب المستمر للمعلمين والعاملين في المدرسة. بشكل عام، القيادة الديموقراطية تحتاج إلى توازن بين المشاركة الفعّالة والتوجيه القيادي، وبين تحفيز العاملين وتحقيق الأهداف بشكل كفؤ. تحقيق هذا التوازن يعتبر أمرا أساسيا لتحقيق النجاح والفعالية في الإدارة المدرسية باستخدام نمط القيادة الديموقراطية.

أبعاد الإدارة المدرسية

تعتبر الإدارة المدرسية عنصرًا حاسمًا في تحقيق التعليم ذي الجودة وتحسين الأداء التعليمي في المدارس، وإنها العملية التي تهدف إلى تحقيق الأهداف التعليمية والتنظيمية من خلال تنسيق وتوجيه الموارد وتطوير الأفراد، تتكون الإدارة المدرسية من عدة أبعاد مترابطة تعزز التعاون والتفاعل بين أعضاء المدرسة وتؤدي إلى تحقيق التحسين المستمر.



الشكل (1): أبعاد الإدارة المدرسية الفعالة

من تطوير الباحث بالاعتماد على (Khalili, et al,2016؛ عطوي، 2019؛ المساعيد، 2017؛ عبابنة 2015؛ Tim,2017)

التمكين الإداري

يشير خليلي وآخرون إلى (Khalili, et al,2016) إلى أن التمكين أسلوب إداري يشترك من خلاله المدراء وأعضاء التنظيم الآخرون للتأثير في عملية اتخاذ القرار، بمعنى أخر هو التعاون في عملية اتخاذ القرارات التي لا تحدد بمواقع القوة الرسمية يقدر ما تحدد بنظم المعلومات ونظم التدريب والمكافئة والمشاركة في السلطة وأسلوب القيادة والثقافة التنظيمية، ويتفق هذا التعريف مع التعريف الذي قدموه كيلي وآخرون (Kele, et al., 2017) حيث يؤكد على أن التمكين هو إشراك سلطة اتخاذ القرارات بين الإدارة والأفراد بشكل يشجع الأفراد على صنع القرارات يوم بعد يوم، من الإدارة الدنيا إلى الإدارة العليا.

في ظل المتغيرات المتسارعة في بيئة الأعمال والضغوط المرافقة للمنافسة العالمية، تولي المنظمات الاهتمام بتبني المفاهيم الإدارية الحديثة لتحقيق أهدافها؛ وبالتالي ليست مفاجأة أن تولي المنظمات اهتماماً ملحوظاً بمواردها البشرية عن طريق تبني مفهوم التمكين خاصة، وأن مفهوم التمكين يعد من الأدوات المهمة المستخدمة في التحول من الأسلوب الإداري التقليدي إلى أسلوب الجودة الشاملة بكل ما تقوم عليه من فلسفة حديثة.

ومن هنا فإن تمكين العاملين يعتبر منهجاً بنّاء ومهماً كونه يحقق إيجاد الثقة في نفوس العاملين في المنظمات، تحقيق قدر كبير من الرضا الوظيفي، اتباع الفكر الإبداعي، الجودة في صناعة واتخاذ القرار وتنفيذه، وضوح دور المسؤولية الوظيفية، يبرر ويفسر العلاقات بين الوحدات الإدارية، تصميم الوظائف داخل المنظمات، يعتبر وسيلة متطورة من وسائل الرقابة (الدغيلبي، 2018).

إستراتيجية التمكين الإداري

يمثل تمكين العاملين الإستراتيجية الفاعلة التي تعتمدها المنظمات؛ لتقليل وتقويض مسببات الضغط التنظيمي لدى العاملين، فهي تعتمد لتحقيق مرونة عالية في الأداء وتوسيع مدى الرقابة على

الأفراد العاملين لأداء واجباتهم وتخفيف الضغط عليهم قدر الإمكان. ويعد التمكين أحد أهم المصطلحات الإدارية المتداولة، ومن أهم أبعاد إستراتيجية التمكين، التي تم تناولها من قبل الكتاب والدارسين في مختلف المجالات، وأدى إلى ظهور أربعة أبعاد، وهي تعد الأساس في تشكيل التمكين ونجاحه: (جلاب، والحسيني، 2014)

1- المعلومات (Information): أي تجميع وتوفير المعلومات عن كافة جوانب المنظمة.

2- القوة (Power): إن امتلاك العاملين للقوة الضرورية لاتخاذ القرارات الجوهرية يبدو أمرا لازما في تطبيق إستراتيجية التمكين، ويشير واقع المنظمات الحالي إلى أنها تمنح أفرادها القوة للتأثير على خطوات أعمالهم من خلال حلقات الجودة، وفرق العمل المدارة ذاتيا، حيث تمنح الفرق الحرية في اتخاذ القرارات الروتينية اليومية عندما يتطلب الأمر ذلك، دون الحاجة إلى توجيه.

3- المعرفة والمهارة (Knowledge & Skills)، حيث يعتبر حصول الأفراد العاملين على المعرفة والمهارة عاملا أساسيا في مجال تطبيق إستراتيجية التمكين، وضمان نجاحها، والمشاركة في جهود جماعية مشتركة من أجل تحقيق أهداف وغايات المنظمة.

4- المكافآت (Rewards): مكافأة الأفراد العاملين على أدائهم في المنظمة، أي تقديم أفضل الحوافز والمكافآت المالية للعاملين في المنظمة بطريقتين المشاركة في الأرباح، والمساهمة في رأس المال.

أساليب التمكين الإداري

اولاً: أسلوب تمكين الأفراد: يركز هذا الأسلوب على الفرد بما يطلق عليه تمكين الذات، ويتضح هذا الأسلوب عندما تبدأ العوامل الإدراكية للفرد بتقبل المسؤولية والاستقلالية في اتخاذ القرار حيث

إن الموظفين المتمكنين يمتلكون مستويات أعلى من التحكم والسيطرة في مستلزمات الوظيفة، وقدرة أكبر في استثمار المعرفة والموارد التي لديهم (القدومي،2021).

ثانياً: أسلوب تمكين الفريق: يرى الكثير من الباحثين أن التركيز على الفرد في عملية التمكين قد يضعف عملية التمكين الجماعي (تمكين الفريق)، وبدأت عملية التمكين الجماعي في اليابان من خلال ما يسمى (Quality Circle) دوائر الجودة في عقدي السبعينيات والثمانينيات من القرن الماضي، والتمكين من هذا المنطلق يقوم على بناء القوة لدى الجماعة، من خلال التعاون، ويتيح أسلوب التمكين للفريق فرص تبادل المعلومات بجدية، وهذا يساعد على اتخاذ القرارات بشكل جماعي، كما أنه يسهم في زيادة الإحساس والشعور بالالتزام بهذه القرارات عندما يشترك الأعضاء في عملية صناعة القرار، إن تمكين الفريق نفسيا يدل على زيادة دافعية المهام، وهو يتكون من خلال مجموعة من التقديرات الإيجابية لمهمة الفريق.

ثالثاً: أسلوب القيادة: يعتبر تمكين العاملين من الأساليب الإدارية الحديثة التي تسهم في زيادة فاعلية المنظمة، وأسلوب القيادة يبرز دور المدير أو القائد في قدرته على تمكين العاملين، ويدل هذا الأسلوب على أن المنظمة الممكنة هي تلك المنظمة التي تنظمن نطاق إشراف واسع، وكذلك يتضمن منح صلاحيات أكبر للمستويات الإدارية الأدنى في المنظمة:(Lussier & Achua,2007).

ركائز ومقومات التمكين الإداري:

تؤكد الأدبيات والدراسات السابقة على ضرورة تعزيز وتوطيد بعض المقومات والركائز الأساسية قبل عملية التمكين وتشمل:

أولاً: المعرفة والمهارة: تزايد الاهتمام بدراسة المعرفة بأبعادها المختلفة ووسائل قياسها، بحيث أصبحت تعتبر المورد الأهم والأثمن بالنسبة للمنظمات والمجتمعات، وأصبحت المعرفة تعتبر المورد

الأهم والأكثر فاعلية وحيوية للمنظمات، ولهذا فإن تطوير وتنمية هذا المورد عملية مهمة كونه يكمن في عقول العاملين في المنظمة، وظهر في الآونة الأخيرة مصطلح إدارة المعرفة، وهو ببساطة القيام بما يلزم للحصول على أكبر قدر ممكن من موارد المعرفة، ونالت إدارة المعرفة اهتماما متزايدا من قبل المنظمات في الفترة الأخيرة، وحظيت بأهمية متزايدة واهتمت بتعزيز عملية الإنتاج ودعم معرفة المنظمة ومشاركتها والمعرفة هي الخلاصة الناتجة عن الاستخدام الكامل للمعلومات والبيانات والمزاوجة مع الأفكار والمهارات والتبصر والحدس والدوافع الكامنة في الفرد (Avidov et al.,2019).

ثانياً: الاتصال وتدفق المعلومات: تعد تكنولوجيا المعلومات وتدفق المعلومات من خلال الاتصال عوامل أساسية من عوامل الإنتاج ولا تقل أهميته عن عناصر الإنتاج الأخرى مثل المواد الأولية والأيدي العاملة وغيرها من عناصر الإنتاج؛ لأنها تعتبر المحرك والمحفز الرئيس للتطور والنمو المؤثر، وتعتبر المعلومات سلاحا مهما يعتمد عليه العاملون، في اتخاذ القرارات، وحل مشاكل العمل التي تواجههم، فدون المعرفة والتدفق المستمر للمعلومات الحديثة لا يستطيع الفرد العامل التصرف بحرية واستقلالية واقتدار؛ لأنه يفتقر للمعلومة الصحيحة التي تتيح له التصرف بثقة دون خوف أو تردد (الشماع،2009).

ثالثاً: الثقة بين القائد والمرؤوسين: الثقة شعور متبادل بين المدير أو القائد والعاملين، وهذه اللغة دليل على نجاح المدير أو القائد وهي من أهم نتائج التمكين، وهذا ما يطلق عليه التبادل المثمر للطاقة، والثقة تكتسب، ولهذا تعد القيادة صناعة يجب إعادة اكتشافها، واكتساب اللغة يتحقق من خلال الاهتمام بالآخرين، ومشاركتهم همومهم ومشاكلهم حتى تحظى بثقتهم، وإن الصدق والصراحة من أهم المقومات التي تؤدي إلى بروز التمكين، والذي يجعل من العاملين يعملون وكلهم أصحاب

المنظمة، أو شركاء فيها، والتمكين بشكل دائما من أجل بكل جهد كبير من أجل التطوير والتغيير (Avidov et al.,2019).

رابعاً: الحوافز المادية والمعنوية: في بيئة التمكين لا بد من تعزيز جهود الأفراد نحو المبادرة والمخاطرة، بعيدا عن التهديد والتلويح بالعقوبة، فرامج التمكين تقدم لهم الدعم والتعلم المستمر، وبهذا يرتفع شعورهم بالاطمئنان، وكذلك لا بد للمديرين والقادة أن يطبقوا نظام الحوافز والمكلفات التي تشجع الأفراد على السلوك المرغوب، وتجنبهم السلوك المغاير، ويترتب على ذلك شعور العاملين بقدرتهم على تحمل المسؤولية والتعرف ذاتها بدلا من انتظار الأوامر والتوجيهات من الإدارة العليا (الدغيلبي، 2019).

أبعاد التمكين الإداري

التأثير: قدرة الشخص على كسب ثقة واحترام وتقدير التابعين والزملاء، واعتباره قدوة حسنة بحيث يقوم هؤلاء بتقليده والانصياع لرغباته في كل مطالبه، ويظهرون سلوكا اخلاقياً رفيعاً، معتمدين على المعايير الأخلاقية والقيم العليا، وأن التأثير هو فهم وإدراك الفرد الممكن لمقدار التمكين الذي بإمكانه أن يمارسه على نتائج التنظيم ومحيط العمل، باعتبار أنه يمثل القوة الشخصية في بيئة العمل، والتأثير يشير إلى الدرجة التي من خلالها يستطيع العاملين التأثير على الإستراتيجية والإدارة، أو النتائج التنظيمية بشكل عام، والتأثير يمثل إحساس الفرد بمقدار تأثير عمله في إنجاز الآخرين لأعمالهم وفي تحقيق أهداف التنظيم، وفي درجة تأثير الفرد في نتائج وإنجازات المنظمة الإدارية والإستراتيجية والعمليات المختلفة لهذه المنظمة، والتأثير يعكس اعتقاد الأفراد بأن لهم القدرة في التأثير على النظام الذي يعملون في إطاره وهو إدراك الدرجة التي يمكن من خلالها للشخص أن يؤثر على النتائج الإستراتيجية أو التشغيلية في العمل (القدومي، 2021).

الجدارة: تعني امتلاك الموظفين المهارات اللازمة لأداء مهامهم بشكل جيد، ويعتبر هذا البعد من دعائم مفهوم التمكين فتزويد الفرد بمسؤوليات وصلاحيات أكبر لن يعتبره الفرد تمكينا إلا إذا توفر لديه عنصر الثقة في قدرته على النجاح في التحكم بتلك المسؤوليات، والكفاءة الذاتية المنخفضة تقود الفرد إلى تجنب المواقف التي تتطلب إظهار مهاراته، وهذا السلوك يحد من تطوير ذاته، وتدريب الموظفين له أثر إيجابي في زيادة المهارات والمعرفة العلمية التي تسهم في دعم الثقة والقدرة على تحمل المسؤولية، وزيادة شعور الفرد بالفاعلية الذاتية، والمقدرة تعلى ثقة الأفراد الممكنين إن باستطاعتهم إنجاز الأعمال المناطة بأفضل كما يمكنهم مواجهة التحديات الجديدة، ومن أجل تحسين الفاعلية والكفاءة الإنتاجية فإن العاملين يحتاجون للسلطة والنفوذ ومجال واسع لصنع القرارات؛ لأن القرار الجوهري هو قرار العاملين باعتبارهم الأكثر دراية وخبرة؛ لقربهم من العمليات أكثر من الآخرين (الجاموس، 2016).

التوجيه الذاتي: ويشير إلى المسؤولية الشخصية وحرية التصرف للعامل وفقا للعمل الذي يقوم به، إن العاملين الممكنين من قبل منظماتهم يكون لديهم أهداف ومسؤوليات واضحة تخص عملهم، ويتمتعون بالاستقلالية، وهم بنفس الوقت على وعي بالحدود والأطر المرسومة لهم ولحرية تصرفاتهم، وتكون أهدافهم مرتبطة بأهداف المنظمة، فعندما يكون الأفراد على معرفة باتجاه المنظمة فأنهم يشعرون بقدرتهم على توجيه ذاتهم واتخاذ المبادرة في الوقت المناسب، وكلما زاد تفهم العاملين لبيئة عملهم زادت قدرتهم وزادت ثقتهم بأنفسهم في توجيه أنفسهم وأخذ المسار الصحيح الذي يصب في مصلحة المنظمة (الزيادات، 2016)، وتعبر الاستقلالية عن إحساس الفرد بحرية في الاختبار عندما يرتبط الأمر بالإنجاز وعمل الأشياء فيحق له اختيار البديل الذي يراه مناسبا لتنفيذ العمل.

والتوجيه الذاتي لا يتحقق إلا من خلال القيادة الجديدة حيث ظهر في الفترة الأخير نظرية حديثة في القيادة هي نموذج القيادة الحديثة، وفي هذا المضمار يعتبر القائد الممتاز هو الذي يستطيع قيادة الآخرين بشكل يمكنهم من قيادة أنفسهم، فهو يطور العاملين الكفنين على ممارسة التوجيه الذاتي في كافة المجالات.

نتائج التمكين الإداري

يحقق التمكين مجموعة من النتائج والمزايا التي تهم العاملين:

أولاً: اكتساب المعرفة والمهارة: من أهم أسباب نجاح التمكين توافر المهارة والقدرة والمعرفة لدى العاملين، وهذه تتحقق من خلال التنمية والتدريب والتطوير، التي تتم من خلال ورش العمل والمؤتمرات الاجتماعات والنقاشات المختلفة لحل المشاكل التي تواجه المنظمة، ومن هنا فإن الموظف يصبح لديه رصيد من التراكمات المعرفية وهي ثروة لا تقدر بثمن.

ثانياً: تطوير مستوى أداء العاملين: إن عملية تحسين أداء العاملين تمثل القوة الدافعة للعاملين وهي محصلة هامة تقف خلف برامج التمكين، إن تحسين نوعية الأداء يعد عاملا من عوامل النجاح، والعاملون هم أهم المستفيدين من برامج التمكين؛ لأن المنظمة التي تحاول تمكين موظفيها تحاول أن تمنحهم الثقة والصلاحية والاستقلالية وحرية التصرف بالإضافة إلى المكافآت والحوافز المادية المختلفة (السكارنة،2019).

ثالثاً: التمكين الوظيفي: يعزز المشاركة الفاعلة للعاملين في المنظمة، إذ يمكّنهم من الشعور بالانتماء والمسؤولية نحو أهداف المؤسسة. هذا النوع من المشاركة، الذي ينبع من التمكين، يتميز بالإيجابية والفعالية، إذ يشجع على المساهمة بشكل هادف ولا سلبي. ومن ثم، يحقق التمكين الرضا الوظيفي من خلال منح الموظفين الاستقلالية والحرية في اتخاذ القرارات، مما يعزز شعورهم بالسعادة والارتباط بالعمل. كما يعمل على تعزيز الانتماء للمنظمة والفريق، مما يؤدي إلى تحسين أدائهم

وزيادة الإنتاجية، ويُدرك الموظفون أهمية عملهم وتأثيره على نجاح المنظمة، مما يعزز معنوياتهم ويشجعهم على تحقيق الذات وتحقيق أهدافهم المعنوية والشخصية داخل بيئة العمل (ياغي، 2012).

رابعاً: زيادة ولاء العاملين للمنظمة وتحسين مستوى الإنتاجية كماً ونوعاً: من النتائج المهمة التي تنعكس على المنظمة تحسين مستوى الإنتاجية؛ ما يسهم في تحسين ولاء العاملين وانخراطهم بالعمل وهي جزء من علاقة إيجابية وصحية تربط العاملين بالإدارة، ويساعد التمكين في زيادة فرص الإبداع والابتكار نتيجة الاستقلالية وحرية التصرف والتشجيع على المبادرة والتفكير الخلّاق، كما أن التمكين يساعد المنظمة في تطوير وتجديد البرامج؛ حيث إن الموظف الممكن أكثر رغبة في التغيير والتجديد وأقل مقاومة؛ لأن من أصعب الأمور التي تؤدي إلى الفشل هي مقاومة العاملين للتغيير، كما أن التمكين يؤدي إلى تحقيق نتائج أداء من حيث الجودة، ويحسن العلاقة بين الموظفين.

خامساً: نتائج التمكين على العملاء: أثبت الكثير من الدراسات أن العملاء الذين يتعاملون مع الموظفين الذين يتمتعون بمدى واسع من التمكين يعبرون عن رضاهم عن المنظمة وعن منتجاتها والخدمات التي تقدمها، وهذا يدل على علاقة طردية بين التمكين ورضا العملاء، إن تنفيذ سياسة التمكين في المنظمة يتضمن عوائد عديدة لكافة الأطراف، فبالنسبة للعاملين فأن هذه السياسة توجد أمامهم فرصا جديدة لإثبات ذاتهم، وتطلق العنان لطاقات الفرد (السكارنة،2019).

خطوات تمكين التمكين الإداري

يرى (Kele et al., 2017) أن التمكين الإداري يتم من خلال الخطوات التالية:

أولاً: مشاركة المعلومات مع جميع أفراد التنظيم في المدرسة:

لكي يتسنى للمرؤوسين اتخاذ قرارات أفضل في المنظمة فإنهم يحتاجون لمعلومات عن وظائفهم والمنظمة ككل، حيث يشير إلى أن توفر الفرصة للوصول إلى مصادر المعلومات لدى الأفراد

يساعدهم على تفهم الكيفية التي تؤدى بها وظائفهم، فالتمكين بالأساس له صلة بالمشاركة حيث تعتبر المشاركة هي المفتاح الأول والركن الأساسي لتمكين العاملين، حيث يؤكد كل من

(Kahreh et a., 2015) أن الأفراد بمعزل عن المعلومات لا يمكنهم تحمل المسؤولية، ويرى (Abadi ,2013) أن العنصر الأساسي في إدارة المشاركة يتمثل في حث الموظفين على لعب دور في عملية صنع القرارات، وترتب عن مشاركة المعلومات بين أفراد التنظيم بناء الثقة التنظيمية ومحاولة إتاحة الفرصة للأفراد لتجسيد مبدأ الرقابة الذاتية مما يعطيهم فرص أكبر للتعلم وشعورهم بتملك المنظمة.

ثانياً: رسم إطار للإدارة الذاتية

يتطلب تمكين العاملين وتحقيق الهدف العام للمنظمة وجود إطار يمكن الفريق من التحرك الذاتي دون فوضى أو التباس، يتم ذلك من خلال وضوح المعالم الاستراتيجية للمنظمة، مثل الرسالة والأهداف ودورها في المجتمع، وكذلك الهيكل التنظيمي ونمط القيادة، ويتم تقديم هذه المعالم بوضوح للأفراد، مما يسمح لهم بفهم الصورة الكاملة للمنظمة وكيفية تحقيق النتائج المرجوة على المدى البعيد. هذا الإطار يعمل على توجيه الجميع نحو تحقيق أهداف المنظمة بشكل متجانس ومنسق، دون تشتت أو انحراف عن الاتجاه العام المحدد. (Kele et al., 2017).

ثالثاً: بناء فرق العمل المدارة ذاتياً

يشير العميان (2016) إلى أنه من الأشكال الأخرى لتمكين العاملين هو الاتجاه نحو الاستخدام المكثف لفرق العمل، إذ أن الهيكل البيروقراطي التقليدي الذي تسيطر عليه سلسلة الأوامر لم يعد مناسبا للمنظمة الحديثة.

لذا فقد أصبح من الضروري على العاملين في القطاعات والإدارات والأقسام المختلفة أن يجتمعوا معا لإنجاز المشروعات المعقدة بنجاح وفعالية، وبالتالي فإن فكرة مواقع العمل التقليدية قد تم الاستغناء عنها لتفسح المجال للجهد الجماعي الذي يرتكز على المهارات المتنوعة والخبرات المميزة لكل عضو من أعضاء فريق العمل (Anuar, 2018).

وتلعب الإدارة المدرسية دورًا مهمًا في تمكين الأعضاء في المدرسة من خلال تقديم الدعم والتوجيه وتشجيع المشاركة في صنع القرار، من خلال تعزيز الثقة والمسؤولية، و تمكينهم وإعطاؤهم صلاحيات اتخاذ القرارات المهمة والمشاركة في تطوير السياسات والإجراءات أساسيًا لتعزيز الثقة والشعور بالمسؤولية، وتحفيز وتطوير القدرات، وتعزيز المشاركة واتخاذ القرارات المشتركة ويتم تشجيع الحوار والتواصل المستمر بين أعضاء المدرسة لاتخاذ القرارات المشتركة التي تعكس احتياجات وآراء الجميع، وتعزيز الابتكار والإبداع وتعزيز روح الابتكار وتحسين جودة التعليم.

يتطلب التمكين الإداري وجود بيئة داعمة وثقافة تشجع على المشاركة والابتكار، من خلال تبني الإدارة المدرسية سياسات وإجراءات تعزز التمكين وتوفر الدعم والموارد اللازمة للمعلمين والموظفين. بالإضافة إلى ذلك، لابد من أن توفر الإدارة المدرسية فرصًا للتدريب والتطوير المستمر لتعزيز قدرات الفريق وتحقيق الأهداف التعليمية المشتركة.

الرؤية القيادية

ويعرّفها جين (Jain, 2012) بأنها قيادة تنطوي على جعل الأفراد متفائلين ومثابرين تجاه الأهداف الصعبة حتى والعمل على مواجهة النكسات والخيبات، وتعزيز الإبداع لديهم.

عرّفها مولين بيرقس(Molenberghs et al., 2017) بأنها قيادة تهدف إلى خلق رؤية جماعية ملهمة موجهة للمستقبل يمكن للأفراد أن يتبعوها، ومدير المدرسة يقدمون رؤية للمستقبل مع الأخذ بالاعتبار الاهتمامات المشتركة الجماعية.

ويعّرفها قارتون (Garton, 2017) بأنها نوع من أنواع القيادة فيها يدرك مدير المدرسة الحاجة إلى اختيار الأحداث بعناية لتعزيز ثقافة الأداء بطريقة ملهمة.

عرّفها ولدمان (Waldman et al., 2020) بأنها القيادة التي تعبر عن رؤية تستند إلى قيم أيديولوجية قوية تجعل الأفراد ينسجمون مع رؤية معينة، وتعتبر القدرة على الإلهام صفة أساسية وتحتل درجة عالية من ثقة الأفراد، كما أنها دافع جوهري لثقة وإعجاب الأفراد بالقائد كما أن القيادة مرتبطة بشكل إيجابي بالأداء على المستوى الفردي والجماعي والتنظيمي.

سمات الرؤية القيادية

لابد من مدير المدرسة أن يمتلك سبع سمات تميزه عن غيره كالتالي: (Hasan, & Nikmah, 2019)؛ (Griffiths et al., 2019)

1. لديهم رؤية: يمتلكون رؤية واستراتيجية واضحة حتى في الظروف الصعبة، يحافظون على تركيز الفريق على الأهداف والاستراتيجية، ويشاركون الفريق في تحديد وتطوير الرؤية واحراز التقدم في اتجاه تحقيق الأهداف.
2. التوجيه والتدريب: حيث يقوم مدير المدرسة بتزويد فرقهم بالتوجيه والتدريب والدعم المطلوبين لتمكينهم من اتخاذ القرارات الخاصة وتحقيق أهدافهم والتعلم على طول الطريق حتى يتمكنوا من الاستمرار في التحسن ويصبحوا قادة ملهمين في المستقبل.
3. المساءلة والثقة: يتمتع مدير المدرسة بالثقة ويتحملون المسؤولية عن المهام والقرارات التي يتخذونها لأنهم يدركون أن هذا جزء من التعلّم
4. التواصل وتجسيد الهدف والرؤية: مدير المدرسة يفعل أكثر من مجرد الحديث والكلام أثناء قيامه بالعمل وفي الطريق لتحقيق الأهداف يجسدون هدفهم وريتهم أيضاً، وهم قدوة يحتذى بها، ينقلون رؤيتهم وأهدافهم إلى الأشخاص الذين يقودونهم.

5. مستمعون جيدون: حيث إن درجة كبيرة مما نتعلمه يكون من خلال الاستماع، ولكي تكون قائد ملهم فإنه من المهم الاستماع من أجل مواصلة التعلم، ومن المهم أيضا الاستماع لأفكار ومقترحات ومخاوف الموظفين.
6. مبتكرون: الابتكار التكنولوجي والايديولوجي ضروري جداً يفهم مدير المدرسة ذلك بشكل جيد لذلك يميلون إلى التفكير خارج الصندوق، بالإضافة إلى تشجيع التفكير الإبداعي والمبتكر بين أولئك الذين يقودونهم.

أهمية الرؤية القيادية

تتمثل أهمية الرؤية القيادية بتقديم مدير المدرسة رؤية واضحة وملهمة تتناسب مع استراتيجيات المنظمة، وتشجيع الابتكار والابداع عبر المبادرة والتجربة من خلال التخطيط ووضع برنامج عمل يومي، وتقديم المساعدة للمرؤوسين من خلال تمكينهم من دمج الأهداف الشخصية بأهداف العمل، بحيث يعملون بتوازن فيما بينهما، وهذا من العناصر المحفزة للعاملين. (عبابنة، 2015)

أبعاد الرؤية القيادية

يوجد مجموعة أبعاد للرؤية القيادية وهي كالتالي:

أولاً: الثقة بالنفس: وتتمثل في قدرة القائد في السيطرة على المشكلات، ما يعني أن القائد صلب وثابت وواثق من التصرف الصحيح الذي يجب اتخاذه ويتحمل المسؤولية الكاملة عن النتائج، وتتبع هذه الثقة من معرفته لقدراته ومهاراتها التي يمتلكها والتي يعرفها الآخرين عن تجربة سابقة.

ثانياً: التوجه الاستراتيجي: ويقصد به القدرة على التوقع واستشراف المستقبل، والذي من شأنه أن يعمل على تحسين الوضع الراهن، وهذه أحد السمات التي تميز القائد عن غيره وتساهم هذه السمة في تطوير المنظمات بشكل فعال جداً وفي المحافظة تنافسيتها وبقائها (المساعيد، 2017).

ثالثاً: إدارة التحول: ويقصد بها إعادة ترتيب الأمور والتحرك باتجاه الأوضاع الجديدة، للاستفادة من العوامل الايجابية للتغيرات، وتجنب العوامل السلبية، وهي تعبر عن استخدام أفضل الطرق لإحداث التغيير للوصول للأهداف المرغوبة. (Garton, 2017)

رابعاً: تمكين العاملين: ويقصد به منح الحرية الكاملة للعاملين دون تدخل مباشر من الإدارة وذلك عبر تفيض الصلاحيات والمسؤوليات لهم، مع توفير الموارد اللازمة وبيئة العمل المناسبة، وتأهيلهم وتدريبهم سلوكياً وفنياً ومنحهم الثقة التي تساعدهم على ذلك.

خامساً: التحدي: مدير المدرسة لديهم ما يكفي من القدرة لمواجهة التحديات والمواقف الصعبة والتعامل معها بمصداقية وشفافية عالية، سواء في قدراتهم على تطوير الموظفين المتعثرين واعادتهم للمسار الصحيح أو في مواجهة انكماش وتراجع الأعمال، مدير المدرسة الفاعلون يواجهون مثل هذه التحديات بانفتاح أكبر، عبر أساليبهم الفريدة بالتواصل المستمر مع العاملين وتزويدهم بكل المعلومات التي تساعدهم على مواجهة التحديات، وهذا ما يساعد في تنمية شعورهم بالثقة اتجاه أنفسهم (عبابنة، 2015).

سادساً: التعامل مع الفشل: حيث إن الفشل ليس سوى الطريق للنجاح وهو جزء أساسي من عملية التعلم، كما أن معنى الفشل هو توفر فرص أكثر لاكتشاف الطريق السلمية أو الطريق الأصح والأنسب، لتحقيق الأهداف والنجاح والتميز. كقائد وظيفتك هي القيادة ولكن يحتاج من حولك إلى وجودك عندما تحدث الشدائد أو الفشل، وهذا يحدث بشكل منتظم ومتكرر ولا يمكن تجنبه لذا يجب عليك أن تتعلم تقبله والتغلب عليه هذا ما يفعله مدير المدرسة (Garton, 2017).

تأسيساً لما سبق يرى الباحث أن الرؤية القيادية تلعب دورًا حيويًا في تعزيز الإدارة المدرسية، وإن الرؤية هي الخارطة التوجيهية التي تحدد الاتجاه والهدف النهائي للمدرسة، في حين أن القيادة تشمل القدرة على تحقيق هذه الرؤية وتحفيز الفريق للوصول إلى أهداف المدرسة بفاعلية.

الدور الرئيسي للرؤية القيادية في الإدارة المدرسية يمكن تلخيصه في النقاط التالية:

أولاً: تحديد الرؤية والأهداف: يقوم القائد المدرسي بوضع رؤية مستقبلية واضحة وأهداف محددة للمدرسة. يعمل على توجيه الأعضاء في المدرسة نحو تحقيق هذه الرؤية والأهداف من خلال توفير الاتجاه والتوجيه اللازم.

ثانياً: توجيه العملية التعليمية: يلعب القائد الدور الأساسي في توجيه وتنظيم العملية التعليمية. يعمل على توفير البيئة المناسبة والموارد اللازمة ويوجه الأساليب التعليمية والممارسات التربوية لتحقيق التعليم ذي الجودة.

ثالثاً: تحفيز وإلهام الفريق: يتمتع القائد المدرسي الفعّال بقدرة على تحفيز وإلهام الفريق في المدرسة. يعزز الثقة والتعاون بين الأعضاء ويشجع على التفاعل والمشاركة. يوفر الدعم والتوجيه ويعمل على تطوير قدرات الفريق من خلال توفير فرص التدريب والتطوير المستمر.

رابعاً: تحقيق التحسين المستمر: يعمل القائد المدرسي على تحقيق التحسين المستمر في المدرسة من خلال رصد وتقييم الأداء وتحليل البيانات التعليمية. يستخدم هذه المعلومات لاتخاذ القرارات الاستراتيجية وتطبيق التحسينات اللازمة في العملية التعليمية والإدارية.

التخطيط التربوي

حيث يعرف الداود (2015،) التخطيط التربوي بأنه تصور مستقبلي للمدرسة يقوم به مدير المدرسة والعاملين معه من خلال دراسة وتحليل البيئتين الداخلية والخارجية للمدرسة وتحليلها وتعرف نقاط القوة المتوفرة ونقاط الضعف التي تواجهها بوضع الحلول المناسبة لتحقيق أهداف العملية التعليمية والتربوية.

ويشير كلاً من العتوم والكوفحي (2019،) إلى أن الإدارة الاستراتيجية تعتبر البوصلة التي توجه المؤسسات لتحديد اتجاهها الصحيح الذي يجب أن تسير فيه، فالإدارة الاستراتيجية هي جهد منظم للوصول إلى قرارات ونظم وخطط استراتيجية للحصول على النتائج المطلوبة وتحقيق الأهداف وتحقيق التميز في الإنتاجية والأداء الوظيفي.

أهمية التخطيط

أكد عبابنة (2015) على أهمية التخطيط في المدارس التعليمية وذلك من خلال اعتبار التخطيط الاستراتيجي من المهام الأولى لمدير المدرسة لذا تعتبر القدرة على التخطيط من الكفايات التعليمية الواجب توافرها لدى مدير المدرسة، ولا بد من تنظيم الإمكانات المتاحة لتوفير البيئة اللازمة من أجل تحقيق الأهداف المطلوبة.

كما يسهم التخطيط في حل المشكلات الإدارية بطرق علمية ناجحة، وتحديد معالم الطريق للعمل الإداري والمدرسي ويجنب مدير المدرسة التخبط والعشوائية في اتخاذ القرارات، وتوفير الموارد والإمكانات اللازمة للعمل والتنسيق والتوافق بين العاملين لتحقيق الأهداف المدرسية، وتحقيق الرقابة الداخلية والخارجية والتنبؤ بالمشاكل الإدارية التي ستنشأ ويعمل على الحد منها أو تلافيها، وتأمين راحة نفسية للعاملين في المدرسة لأنها حددت لهم ملامح الطريق الذي يجب أن يسعوا للوصول إليه (العتوم والكوفحي،2019).

أهمية التخطيط للمنظومة التعليمية

يبدأ التحليل الشامل لواقع المدرسة بتحديد توجهات المستقبل ومن ثم استكشاف إمكانياتها والموارد المتاحة. يركز هذا التحليل على تقييم النقاط القوية والضعف واستشراف الفرص والتهديدات التي قد تواجه المدرسة، كما ويُعَدّ خطة للتغيير الإيجابي لتحقيق الرسالة الأساسية للمدرسة وتحسين العلاقات

مع الطلاب والبيئة المحيطة والمجتمع، هذا التغيير يتطلب اتخاذ قرارات استراتيجية وإيجاد حلول عملية تتعامل مع التحديات الداخلية والخارجية (جامل، 2015).

يُركز التخطيط الاستراتيجي على قضايا المدرسة ومستقبلها من خلال السعي إلى تطوير إدارة مدرسية متميزة تتناسب مع متغيرات البيئة التعليمية المستقبلية وتحسين الواقع التعليمي، وتعزيز المشاركة والتعاون بين المدرسة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي، مؤكدة على أهمية العمل الجماعي لتحقيق الأهداف التعليمية وتحسين الأداء والكفاءة، وزيادة الإنتاجية والفعالية في العمل وتعزيز الفكر الرئيس للمنظمات التعليمية من خلال تحديد الأهداف والسياسات وتقويمها وتنفيذها بشكل متميز (فهمي، 2008).

إذا يجب أن يرتكز التخطيط الاستراتيجي المدرسي على مبادئ أساسية وهي أن تكون الأهداف محددة وقابلة للتطبيق والتنفيذ وأن يكون التخطيط مرنًا وشاملًا لجميع مجالات العمل المدرسي وأن تكون واقعية بحيث يمكن تقديرها وحسابها وتقيمها، كما يجب أن يشترك في بناء الخطط جميع العاملين في المدرسة وأن يحدد جدول زمني لتحقيق الأهداف وأن تتوافر الإمكانات المادية والكوادر البشرية المتهيئة لتنفيذ وتطبيق الخطط وأن تكون عملية التقييم مستمرة حتى بعد تحقيق الأهداف (الداوود، 2015).

أهداف التخطيط

أوضح أبراهيم (2018)، أن التخطيط الاستراتيجي يهدف إلى تحقيق مجموعة من الأهداف المدرسية وأهداف متعلقة بالمجتمع المحلي وأهداف عالمية، فمن الأهداف المدرسية التي يعمل التخطيط الاستراتيجي لتحقيقها وذلك من خلال دراسة الواقع وتحليل البيئة الداخلية والخارجية للمدرسة، وتنمية شخصية مدير المدرسة لمواجهة التحديات والتهديدات المستقبلية، وتحديد الأدوار

والقدرات والوقت الذي من خلاله يستطيع مدير المدرسة تحقيق أهدافه المدرسية، وتحقيق مبدأ العمل بروح الفريق الواحد ويحسن أداء العاملين ويحقق التفوق في الأداء.

تأسيساً لما سبق يلخص الباحث عملية التخطيط المستقبلي في سياق الإدارة المدرسية بأنها عملية تطوير رؤية واستراتيجية للمستقبل بغية تحقيق الأهداف المرجوة، يمكن أن يكون للتخطيط المستقبلي أثر كبير على الإدارة المدرسية في عدة جوانب أهمها؛ التخطيط المستقبلي إذ يمثل أساساً أساسياً لتوجيه الأهداف الرئيسية وتوجيه الجهود نحو تحقيقها، حيث يُعَدّ أداة حيوية للتحضير والتكيف مع التغيرات المتوقعة في المجال التعليمي والمجتمع، كما يساهم في تحديد التحديات المستقبلية وتحديد الخطوات الضرورية للتكيف معها. بالإضافة إلى ذلك، يُعَدّ مصدراً لتخصيص الموارد بشكل فعّال لتحقيق الأهداف، وفي تطوير قدرات الإدارة والمعلمين، وأخيراً يعزز التفاعل والشراكة بين مختلف أطراف المدرسة والمجتمع، وهو ما يساهم في تعزيز عملية صنع القرار وتحقيق الأهداف المستقبلية بنجاح، وبشكل عام، يمكن القول إن التخطيط المستقبلي يعزز الإدارة المدرسية عن طريق توجيه الجهود وتحديد الأولويات وتخصيص الموارد وتطوير القدرات، مما يساهم في تحقيق تحسينات مستدامة في المدرسة وتلبية تطلعات المجتمع واحتياجات الطلاب.

التقييم الإداري

يعرف التقييم الإداري بأنه عملية تحديد فعالية أداء الموظفين المعتمدة في التدريس والتعلم أو تحديد وضع القيادة والإدارة، استناداً إلى معايير محددة سلفاً، من خلال المراقبة الدورية وغيرها من الوثائق. (Tim,201723,) وأكد (ماثوي وآخرون،2016، 16) أنه يمكن تعريفه بأنه" الطريقة أو العملية التي يستخدمها أرباب الأعمال لمعرفة أي من الأفراد أنجز العمل وفًقا لما ينبغي له أن يؤدى، ويترتب على هذا التقييم وصف الفرد بمستوى كفاية أو جدارة أو استحقاق معين." وبمراجعة التعريفات

أعلاه وتعريفات أخرى نجد أن أغلبها يتفق على أن عملية قياس وتقييم أداء العاملين تهدف تحديد مستوى أداء الفرد وسلوكه في العمل، ونقاط القوة أو الضعف في أداء الفرد. (علام، 2017)

أهمية نظام تقييم الأداء

تقييم أداء العاملين له أهمية كبرى في العملية الإدارية، فهو وسيلة للعمل بحيوية ونشاط، تدفع الرؤساء لمتابعة واجبات ومسؤوليات مرؤوسيهم باستمرار، وتحفز المرؤوسين للعمل بفعالية، وتظهر هذه الأهمية من خلال مجالات استخدام نتائج تقييم الأداء وتنوع الاستخدامات المتعددة لنتائج التقييمات الأدائية في البيئة العملية. فهي تُستخدم أولاً في تحديد صلاحية الموظف الجديد والحكم على مدى سلامة الاختيار والتعيين السابق. كما تُعتمد كأداة استشارية للاستفادة منها عند النقل والترقية لتوجيه القرارات. وتعمل على تحديد مستوى الأداء المطلوب والاحتياجات التدريبية، وتكون مرجعًا مهمًا أثناء منح المكافآت التشجيعية. تساهم أيضًا في تحسين فعالية الرقابة والإشراف وتطوير مستوى المشرفين. بالإضافة إلى ذلك، تلعب دورًا حيويًا في النهوض بمستوى أداء الوظيفة وتقييم العلاقة بين الرؤساء والمرؤوسين لتعزيز العمل وتحقيق الأهداف بشكل أفضل.

وعليه يرى الباحث أن نظام تقييم الأداء الفاعل يجب أن يهدف إلى اتخاذ قرار، بشأن الموظف موضع التقييم مثل زيادة الراتب أو العلاوة الدورية، الترفع إلى منصب أعلى، إعادة تعيين في موقع آخر، الانتهاء من فترة تجريب الموظف وتوظيفه بشكل نهائي، الترشيح لمنح جوائز، تحديد مستوى الأداء ونوعيته في كل درجة.

خطوات نظام تقييم الأداء

نظام تقييم الأداء نظام شامل ومتكامل، عند تنفيذه لا بد من إتباع عدة خطوات، حتى يتحقق الهدف المطلوب ونظرا لأن عمليات تقييم الأداء صعبة ومعقدة ومتداخلة العناصر فيما بينها، وجب على القائمين على النظام أن يخططوا له جيدا ويقوموا بإتباع الخطوات السليمة والواضحة.

لكي يحقق نظام تقييم الأداء أهدافه يجب وضع خطة شاملة تشمل مراحل متعددة لضمان فعاليتها: أولاً، يتم تحديد الأهداف العامة والخاصة للعملية التربوية وبرنامج التقييم. ثانياً، يتم تعريف القائمين على العمل بأهداف المؤسسة ومناقشتهم للأهداف ووسائل تحقيقها. ثالثًا، يتم اختيار المقاييس التي تتناسب مع كل هدف محدد. رابعًا، يتم تطبيق هذه المقاييس على الأفراد المراد تقييمهم. خامسًا، يتم تسجيل المعلومات والبيانات التي تم الحصول عليها وتنظيمها بشكل مناسب. سادسًا، يتم تحليل البيانات والمعلومات وإصدار الأحكام بناءً على النتائج المستنتجة. وأخيرًا، يتم تدريب القائمين بأمر عملية التقييم لضمان تنفيذها بشكل فعّال ودقيق (السكارنة، 2019).

معايير تقييم الإدارة المدرسية في ضوء النظريات الحديثة في الإدارة المدرسية:

ذكر (ياسين،2020) عدة معايير رئيسة يمكن من خلالها تقويم الإدارة المدرسية الجيدة في ضوء النظريات الحديثة في الإدارة المدرسية، ومن أهمها أولاً، يتضح وضوحًا الأهداف التي تسعى الإدارة المدرسية إلى تحقيقها، مما يُعزز التوجيه والتركيز نحو تحقيق تلك الأهداف. ثانياً، يشمل النجاح في الإدارة المدرسية التحديد الواضح للمسؤوليات، حيث يحدث تقسيمٌ واضح للعمل وتحديدٌ دقيق للاختصاصات. ثالثًا، تعتمد على الأسلوب الديمقراطي الذي يركز على فهم حقيقي لأهمية احترام الفرد في العلاقات الإنسانية، مما يُعزز الثقة والتواصل الفعال. رابعًا، تعمل على جمع واستثمار كل طاقات المدرسة – من مواردها المادية والبشرية – بما يحقق أداءً ممتازًا للعملية التعليمية ويوفر الاقتصاد في الوقت والجهد والمال. وأخيرًا، تتميز بوجود نظام فعّال للاتصال، سواء كان هذا الاتصال متعلقًا بالعلاقات الداخلية للمدرسة أو بينها وبين المجتمع المحلي أو السلطات التعليمية العليا، مما يسهم في بناء شراكات قوية وفعّالة لتحقيق أهداف التعليم وتطوير العملية التربوية.

هناك معايير رئيسة تتميز بها عملية التقويم لتكون فعّالة ومفيدة وذلك من خلال، المشاركة الفعّالة والتعاونية هي عنصر أساسي، حيث يجب أن يشارك جميع الأطراف المعنية، بما في ذلك

المعلمين والطلاب وأولياء الأمور، لضمان شمولية التقييم ودقته وصدقه. يجب أن يعتمد التقويم على وسائل متنوعة ومتعددة تتميز بالدقة والموضوعية والصدق والثبات، ما يعني استخدام أدوات تقييم متنوعة ومتعددة تناسب احتياجات الطلاب وأنواع الأداء، وتحفيز الطلبة والمعلمين، تشجيعًا لهم للعمل بجهد واستمرارية في التحسين والتطور المستمر. (Kimmo et.al, 2019)

خطوات تقييم أداء مديري المدارس:

تحدد الخطوط العريضة لعملية تقييم أداء مديري المدارس بما يلي (إبراهيم وآخرون، 2018)

التوجيه: في بداية العام الدراسي، يقدم مشرف التقييم مجموعة من التوجيهات لمديري المناطق، لتقديمها لمديري المدارس، ليكون لديهم مجموعة كاملة من التوجيهات والمواد التي تحدد عملية التقييم.

قبل التخطيط للتقييم: يقوم مديرو المدارس بعملية التقييم الذاتي، بشكل فردي، وهذا التقييم يعتبر أساسا للقاء مشرف التقييم.

اللقاء مع مشرف التقييم: يجتمع مديرو المدارس على انفراد مع مشرف التقييم في المنطقة أو من يعينه لمناقشة نتائج التقييم الذاتي، وأهداف الأداء الأولية والأدلة والبيانات التي سيتم جمعها لعملية التقييم، وسيتفقون على البيانات والأدلة والمستندات اللازمة لإتمام عملية التقييم، وتحديد مستوى الأداء للمدير.

جمع البيانات: سيجمع مدير المدرسة البيانات الأساسية، والتي تشمل المستندات المدرجة لكل معيار؛ التغذية الراجعة من الآباء والطلاب والمجتمع المدرسي؛ ووثائق التطوير المهني التي أنجزت خلال السنة، وبيانات أخرى لتحقيق أهداف وثيقة الأداء. وسيقوم مشرف التقييم في المنطقة بزيارة المدرسة خلال هذه الفترة من أجل مراقبة البيئة والتفاعل مع المعلمين وغيرهم من أعضاء المجتمع المدرسي.

إعداد تقييم الأداء الموحد: بعد جمع المعلومات يضع المدير تقييماً موحداً، أو رؤية شاملة للأداء على مدار السنة، وتقديم ملخص للبيانات والمستندات المستخدمة في الحكم على الأداء لمشرف التقييم لمناقشة المستوى النهائي للأداء.

لقاء بين المدير ومشرف التقييم: يجتمع مدير المدرسة ومشرف التقييم في المدرسة لمناقشة التقدم في انجاز عملية التقييم، حيث يتم مناقشة التقييم الذاتي والتقييم الموحدة، وكذلك تقييم المشرف، الذي أعده سابقا قبل الاجتماع، وتحليل البيانات والمستندات التي أعدها مدير المدرسة، وكذلك الاتفاق على أهداف الأداء وتوصيات خطة النمو المهني (Kimmo et.al, 2019).

العناصر التي تشملها نماذج تقييم أداء مديري المدارس:

ذكر (إبراهيم وآخرون، 2018) أن نماذج تقييم أداء مديري المدارس تتضمن النجاح في بيئة العمل التعليمية يتطلب مجموعة شاملة من الجوانب والمهارات التي يجب توفرها لضمان سير العمل بفعالية وفاعلية، يشمل ذلك الإلمام بمتطلبات العمل وتوظيف المعرفة بشكل ملائم، بالإضافة إلى القدرة على بناء العلاقات الإنسانية الإيجابية وتطوير الكفايات الشخصية. كما يتضمن النجاح في هذا السياق المواظبة والانتظام في الحضور والالتزام بالنظام والسلوك المهني الملائم. بالإضافة إلى ذلك، يجب الاهتمام بالعناية بمرافق المدرسة والعمل على الابتكار والتجديد المستمر، مع التركيز على تطوير وتدريب العاملين ورعاية النشاط المدرسي والمجالس المدرسية، وأخيرًا الاهتمام بالمستوى التحصيلي للطلاب والسعي لتحفيزهم ودعمهم لتحقيق أفضل النتائج التعليمية.

يرى الباحث أن الإدارة المدرسية هي العملية التي يقوم بها مديرو المدارس لتحقيق الأهداف التعليمية وتطوير البيئة المدرسية، إذ تلعب الإدارة المدرسية دورًا حاسمًا في رفع كفاءة عمل مديري المدارس وتحقيق النجاح التعليمي، وتشير الإدارة المدرسية إلى العملية التي يقوم بها مديرو المدارس لتوجيه وتنظيم الجهود التعليمية في المؤسسة التعليمية. يشمل ذلك تحقيق الرؤية والرسالة المؤسسية، ووضع الأهداف الواضحة، وتخطيط البرامج التعليمية والإدارية.

ثانياً: الدراسات السابقة ذات الصلة

سيتم عرض الدراسات المتعلقة بموضوع الدراسة من الاحدث إلى الأقدم:

دراسة الجيوسي (2023) هدفت الدراسة إلى تقصي دور الإدارة المدرسية في تعزيز استخدام تطبيقات الواقع الافتراضي في مدارس التعليم والتدريب المهني في فلسطين، والتعرف كذلك إلى الفروقات في استجابات المعلمين وفقاً لبعض المتغيرات، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الميداني، وتكونت عينة الدراسة من (177) معلمًا ومعلمة في مدارس التعليم والتدريب المهني في فلسطين. ولتحقيق أهداف الدراسة طُوّرَت استبانة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن دور الإدارة المدرسية في تعزيز استخدام تطبيقات الواقع الافتراضي جاء بدرجة متوسطة، وكذلك أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور الإدارة المدرسية في تعزيز استخدام تطبيقات الواقع الافتراضي تُعزى لمتغيرات المنطقة التعليمية، جنس المدرسة، جنس المستجيب، مجال التخصص، المؤهل العلمي وسنوات الخبرة. بناءً على النتائج التي توصلت اليها الدراسة يُوصى بإعداد برامج تدريبية متخصصة لمديري مدارس التعليم والتدريب المهني تُساعدهم في تعزيز استخدام الواقع الافتراضي في التعليم والتعلُم، بالإضافة إلى إشراك المجتمع المحلي في لقاءات تهدف إلى اطلاعهم على التطبيقات التكنولوجية المستخدمة في المدرسة، وكذلك الاستمرار في تقديم برامج تطويرية للمعلمين تتعلق بتقنيات الذكاء الاصطناعي وتوظيفها في التعليم والتدريب المهني.

دراسة عبيدات (2021) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى درجة مساهمة الإدارة المدرسية في تعزيز المسؤولية المجتمعية لدى معلمي التربية الاجتماعية في لواء بني كنانة، وقد تم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (150) معلمًا ومعلمة من معلمي التربية الاجتماعية، ولتحقيق هدف الدراسة تم اعداد الاستبانة أداة للدراسة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود درجة متوسطة

لمساهمة الإدارة المدرسية في تعزيز المسؤولية المجتمعية لدى معلمي التربية الاجتماعية في لواء بني كنانة. وأوصت الدراسة بضرورة عقد ندوات ودورات تدريبية في المدارس تسهم في تعزيز المشاركة المجتمعية والمسؤولية الاجتماعية لدى المعلمين.

هدفت الدراسة جادالله (2020) بيان دور الإدارة المدرسية الفاعلة في زيادة تحصيل الطلبة في المدارس الحكومية في محافظة عجلون من وجهة نظر المعلمين، تكون مجتمع الدراسة من معلمين ومعلمات المدارس الحكومية في محافظة عجلون، وتكونت عينة الدراسة من (267) معلما ومعلمة، تم استخدام المنهج الوصفي والاستبانة كأداة لجمع البيانات وقد أظهرت النتائج أن مستوى دور الإدارة المدرسية الفاعلة في زيادة تحصيل الطلبة في المدارس الحكومية في محافظة عجلون من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة مرتفعة وبمتوسط (3.92 من 5)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المرحلة التعليمية للمدرسة ووجود فروق تعزى لمتغير الخبرة لصالح الخبرة التدريسية الأطول (أكثر من 10 سنوات). وقد أوصى الباحث بجملة من التوصيات من أهمها على الإدارة المدرسية أن تسعى للتطور والتجديد في عملها.

هدفت الدراسة العرود والمجالي(2020) إلى التعرف على دور الإدارة المدرسية في الحد من ظاهرة التنمر المدرسي لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا في مدارس لواء قصبة عمّان الحكوميّة، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، ولجمع البيانات تم تطوير مقياس مكون من أربعة مجالات، وتكونت عينة الدراسة من (431) معلماً و(576) طالباً في المدارس الحكوميّة في لواء قصبة عمّان ، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها وجود مستوى متوسط لدرجة ممارسة مديري المدارس الأساسيّة العليا في مدارس لواء قصبة عمّان الحكوميّة لدورهم للحدّ من ظاهرة التّنمّر المدرسيّ لدى الطّلبة، ووجود مستوى متوسط لدرجة ممارسة مديري المدارس الأساسيّة العليا في مدارس لواء قصبة

عمّان الحكومية لدورهم للحدّ من ظاهرة التّنمّر المدرسيّ لدى الطّلبة من وجهة نظر الطلبة، وتوصي الدراسة بضرورة تعزيز البيئة التعليمية المناسبة للطلبة للتعبير عن متطلباتهم وحاجاتهم النفسية، ورغباتهم عن طريق إشراك الطلبة الأنشطة الصفية واللاصفية الفعّالة للتخفيف من السلوكيات التنمرية، وضرورة زيادة التركيز على تفعيل التّواصل بين الأسرة والمدرسة والمجتمع المحلي، وغرس القيم، والبرامج المقدّمة من قبل إدارة المدرسة لعلاج السلوك التنمري.

ودراسة كرستين Cristian et.al.2020 هدفت إلى الاطلاع على العوامل والعمليات التي تمكن من استدامة فاعلية الإدارة المدرسية، فقد استخدم الباحثون المنهج النوعي وذلك من خلال تحليل نتائج عدد كبير من الدراسات في مناطق الدخل المحدود في الولايات المتحدة الأمريكية حول طرق وأساليب استدامة فاعلية المدرسة، وكانت المقابلات المقننة أداة للدراسة، إذ أظهرت النتائج أن المدرسة الفاعلة تتأثر بالعديد من العمليات الخارجية والداخلية، وأن أكثر الأمور تأثراً فيها هو التغيرات الديموغرافية والسياسات والبرامج التعليمية المتعلقة بالعمليات الخارجية، وأن أكثر الأمور تأثيراً بالعمليات الداخلية هو دور مديري المدارس، والثقافة المدرسية، والقدرة على استمرارية الفعاليات لفترة طويلة.

وفي دراسة أجراها المخلفي وطاهر Al Mekhlafi & Tahir.2019 هدفت إلى معرفة تأثير نموذج للتحسين المدرسي الشامل على فاعلية الإدارة المدرسية بشكل عام في سلطنة عمّان ، استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي لأغراض الدراسة، وتكونت العينة من (16) صفاً اختيرت من (8) مدارس (4) مجموعات تجريبية، و4 مجموعات ضابطة المجموع (2378) طالباً، وأخضع الباحث المجموعة التجريبية إلى برامج إثراء في خمسة مجالات دراسية، أظهرت النتائج وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية، وتحسن كبير في فاعلية المدرسة.

كما أجرت ماريا Maria, et.al.2018 دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين فاعلية المدرسة والإنجاز المدرسي، فقد تكونت عينة الدراسة من (147) مدرسة و(2024) معلماً و(9151) طالباً، استخدم الباحثون تحليلاً متعدد المستويات، وتقدير نماذج الانحدار الخطي العشوائي على مستويين واستدمت الباحثة الاستبانة أداة لها. وأظهرت النتائج أن العلاقة بين مؤشرات فاعلية المدرسة وأداء الطلبة كانت إيجابية، كما أظهرت أن أخلاقيات المدرسة لها دور أساس في زيادة إنجاز الطلبة.

ودراسة لطفي(2018) والتي هدفت إلى التعرف إلى درجة توفر مقومات الإدارة المدرسية الفاعلة في المدارس الحكومية بمحافظة عفيف بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المديرين، وسبل تفعيلها، وقد اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة وعينتها من جميع مديري المدارس الحكومية بمحافظة عفيف والبالغ عددهم(230) مديرًا ومديرة للعام الدراسي(1437/1436هـ). وقد أسفرت الدراسة عن عدة نتائج أهمها: أن مقومات الإدارة المدرسية الفاعلة في المدارس الحكومية متوفرة بدرجة كبيرة، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير مديري المدارس الحكومية لدرجة توفر مقومات الإدارة المدرسية الفاعلة تعزى لمتغيرات (الجنس– المرحلة التعليمية–سنوات الخدمة).

ودراسة السليمي (2016) والتي هدفت إلى التعرف إلى دعائم الإدارة المدرسية الفاعلة بالمدارس الأهلية بمنطقة مكة المكرمة من وجهة نظر المديرين، استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، واختار الباحث عينة عشوائية تكونت من333مديراً، واستخدم الاستبانة كأداة لهذه الدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: توفر الادارة المدرسية الفاعلة في المدارس السعودية بنسبة مرتفعة، كما جاء محور التجهيزات المدرسية في مقدمة دعائم الادارة المدرسية الفاعلة، يليه محور

اعضاء الهيئة التدريسية، يليه محو القيادة التربوية، ومن ثم محور المناخ المدرس ي، يليه محور الانشطة التربوية اللاصفية، ثم محور العلاقة مع المجتمع المحلي، وأخيرا محور التحصيل الدراسي.

وفي دراسة أجرتها كريستينا Kristina.2016 هدفت إلى معرفة مقومات الإدارة المدرسية الفاعلة في المدارس الحكومية بمحافظات غزة من وجهة نظر مديريها، تكونت عينة الدراسة من 340مديراً ومديرة، واستخدم الباحث استبانة تكونت من75فقرة موزعة على سبعة مجالات وهي (القيادة التربوية، والمناخ المدرسي، وأعضاء هيئة التدريس، والتجهيزات المدرسية، والتحصيل، والأنشطة اللاصفية، والعلاقة مع المجتمع المحلي)، وأظهرت النتائج أن مقومات الإدارة المدرسية الفاعلة في المدارس الحكومية متوفرة بدرجة كبيرة، كما أظهرت عدم وجود فروق في استجابات مديري المدارس لدرجة توافر مقومات الإدارة المدرسية الفاعلة تعزى لمتغير الجنس، وكذلك لمتغير المؤهل العلمي وكذلك لمتغير سنوات الخدمة ولصالح المديرات.

التعقيب على الدراسات السابقة

اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث القطاعات التي تم دراستها وتحليلها، حيث تم تطبيق الدراسة الحالية على مدارس قصبة عمّان ، إذ ربطت الدراسة بين المفاهيم و أبعاد الدراسة، حيث تبين هذه الدراسة درجة استخدام مديري مدارس قصبة عمّان الإدارة المدرسية الفعّالة مدارس قصبة عمّان ، وتوفر هذه الدراسة إطاراً فكرياً للدراسة ومتغيراتها المختلفة، وبالتالي من المأمول أن تكون الدراسة الحالية بداية لدراسات مستقبلية أخرى تتناول أبعاداً أخرى.

وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث القطاعات التي تم دراستها وتحليلها، حيث تم تطبيق الدراسة الحالية على معلمي مديرية التربية والتعليم للواء قصبة عمّان الأولى، وتعتبر

هذه الدراسة من الدراسات القليلة التي تناولت دراسة "الإدارة المدرسية الفعالة " ، وخاصة إن هذه الدراسة ربطت بين هذه المفاهيم و أبعادها، حيث بينت هذه الدراسة درجة ممارسة المعلمين للإدارة المدرسية الفعالة.

كما تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في إعداد أداة الدراسة، كما ساهمت الدراسات السابقة في توجيه الباحث فيما يخص في إعداد الإطار النظري للدراسة الحالية.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل منهجية الدراسة المستخدمة، ويتضمن وصفا لمجتمع الدراسة، وكيفية اختيار العينة، وطريقة بناء أدوات الدراسة، وعرضا مفصلا لإجراءات الدراسة.

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة الحاليّة المنهج الوصفي المسحي لكونه ملائما لتحقيق هدف الدراسة المتمثل في الكشف عن درجة ممارسة الإدارة المدرسية الفعالة لدى مديري مدارس قصبة عمّان من وجهة نظر المعلمين.

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلّمي لواء قصبة عمّان الأولى خلال الفصل الأول للعام الدراسي 2024/2023، والبالغ عددهم (4252) معلّما ومعلّمة حسب إحصائيّات وزارة التربية والتعليم لقصبة عمّان.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (1117) معلمًا ومعلمة من معلمي المدارس في لواء قصبة عمّان ، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسي الكلي، كما تم توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الديموغرافية وهي (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، والجدول (1) يوضح ذلك.

الجدول (1)

توزع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيراتها

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	325	29.1%
	أنثى	792	70.9%
	المجموع	1117	100%
المؤهل العلمي	بكالوريوس	776	69.5%
	دراسات عليا	341	30.5%
	المجموع	1117	100%
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	179	16%
	5–أقل من 10 سنوات	265	23.7%
	10 سنوات فأكثر	673	60.3%
	المجموع	1117	100%

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير استبانة لقياس درجة ممارسة الإدارة المدرسية الفعّالة لدى مديري مدارس قصبة عمّان وفقا للإجراءات التالية:

1) الرجوع للأدب النظري المتعلق في الإدارة المدرسية الفعالة ومبادئها بالرجوع إلى دراسة الجيوسي (2023) وكرستين (Cristian et.al.2020).

2) تم دراسة المحاور الأساسية الإدارة المدرسية الفعالة وهي (التمكين الإداري، الرؤية القيادية، التقييم الإداري، التخطيط التربوي) وتم كتابة مجموعة من الفقرات التي تقيس كل منها، وقد بلغ عددها (30) فقرة مدرجة حسب سلم ليكرت الخماسي موزعة على مجالات الخمسة. لتشكل الاستبانة بصورتها الأولية كما هو مبين في الملحق (1).

صدق أداة الدراسة

تم التحقق من صدق أداة الدراسة (الاستبانة)، باتباع الخطوات الآتية:

أولًا: الصدق الظاهري (صدق المحتوى)

تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين من ذوي الكفاءة والخبرة، وعددهم (14) ملحق (2)، وذلك بهدف ابداء آرائهم حول دقة وصحة محتوى أداة الدراسة (الاستبانة) من حيث: وضوح الفقرات والصياغة اللغوية لها، ومدى انتماء الفقرات للبُعد الذي تنتمي اليه، ومدى مناسبتها لقياس ما وضعت لأجله، وإضافة أو تعديل أو حذف الفقرات بما يرونه مناسبًا، وقد تم الأخذ بكافة ملاحظات المحكمين واقتراحاتهم، ومعالجة بقية الفقرات بالتعديل أو إعادة الصياغة أو الحذف، لتصبح الاستبانة بصورتها النهائية مكونة من (30) فقرة، ملحق (2)، موزعة على أربعة أبعاد هي: بُعد التمكين الإداري ويتكون من (9) فقرات، وبُعد الرؤية القيادية ويتكون من (7) فقرات، وبُعد التقييم الإداري ويتكون من (8) فقرات، وبُعد التخطيط المستقبلي ويتكون من (6) فقرات.

ثانيًا: صدق البناء (صدق الاتساق الداخلي)

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، وذلك بتطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلمًا ومعلمة من خارج عينة الدراسة، وذلك من خلال حساب قيم معامل ارتباط بيرسون (Person) بين درجة كل فقرة مع البُعد الذي تنتمي إليه، وحساب قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للاستبانة، كما يوضح الجدول (2):

الجدول (2)

معاملات الارتباط بين درجات الفقرات مع كل من المجال الذي تنتمي اليه والدرجة الكلية للاستبانة

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البُعد الاول	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاستبانة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البُعد الثاني	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاستبانة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البُعد الثالث	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاستبانة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البُعد الرابع	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاستبانة
1	0.81**	0.71**	**10**	0.90**	0.83**	**17**	0.80**	0.68**	**25**	0.76**	0.77**
2	0.79**	0.74**	**11**	0.82**	0.82**	**18**	0.73**	0.66**	**26**	0.74**	0.66**
3	0.89**	0.82**	**12**	0.80**	0.71**	**19**	0.77**	0.76**	**27**	0.72**	0.63**
4	0.64**	0.63**	**13**	0.83**	0.73**	**20**	0.79**	0.69**	**28**	0.79**	0.73**
5	0.81**	0.79**	**14**	0.74**	0.71**	**21**	0.82**	0.66**	**29**	0.90**	0.83**
6	0.80**	0.78**	**15**	0.82**	0.74**	**22**	0.77**	0.80**	**30**	0.72**	0.57**
7	0.86**	0.88**	**16**	0.80**	0.79**	**23**	0.70**	0.69**			
8	0.69**	0.69**				**24**	0.74**	0.82**			
9	0.74**	0.75**									

** دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)

* دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)

يبين الجدول (2) أن قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والمجال الذي تنتمي إليه تراوحت بين (0.64–0.90) كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجة الفقرات والدرجة الكلية للاستبانة بين (0.57–0.88) وهم قيم مقبولة احصائيا، مما يدل على صدق الاداة وقابليتها للتطبيق على عينة الدراسة.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين كل المجال من مجالات الاستبانة والدرجة الكلية والجدول رقم (3) يوضح ذلك.

الجدول (3)

معاملات الارتباط بين درجات كل مجال والدرجة الكلية للاستبانة

رقم المجال	المجال	معامل ارتباط البُعد بالدرجة الكلية للاستبانة
1	التمكين الإداري	0.962**
2	الرؤية القيادية	0.937**
3	التقييم الإداري	0.928**
4	التخطيط المستقبلي	0.905**

** دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)

* دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)

يبيّن الجدول (3) أن قيم معاملات الارتباط بين درجات المجالات والدرجة الكلية للاستبانة تراوحت بين (0.905–0.962) وهي قيم مقبولة إحصائيًا، ممّا يدل على صدق الاستبانة، ويؤكد بأن الاستبانة تتمتع بدرجة مناسبة من الصدق، مما يجعلها قابلة للتطبيق على عينة الدراسة.

ثبات أداة الدراسة

للتحقق من ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) تم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلما ومعلمة من خارج عينة الدراسة، اذ تم حسب قيمة معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي (Cronbach–Alpha)، والجدول (4) يبيّن قيم معاملات الثبات للمجالات وللاستبانة ككل:

الجدول (4)

قيم معاملات الثبات (كرونباخ – ألفا) لمجالات الاستبانة وللاستبانة ككل

رقم	المجال	عدد الفقرات	معامل ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا)
1	التمكين الإداري	9	0.920
2	الرؤية القيادية	7	0.915
3	التقييم الإداري	8	0.894
4	التخطيط المستقبلي	6	0.861
	الكلي	30	0.969

يُبيّن الجدول (4) قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي وفقًا لمعادلة (كرونباخ الفا) على مجالات الاستبانة وعلى الفقرات ككل، اذ تراوحت القيم على مجالات الاستبانة بين (0.861–0.920)، في حين بلغت قيمة معامل الثبات على فقرات الاستبانة ككل (0.969)، وتعتبر هذه القيم مقبولة إحصائيا وجيدة لأغراض الدراسة الحالية، وبذلك تتمتع الاستبانة بدرجة مناسبة من الثبات.

تصحيح أداة الدراسة

اعتمدت الدراسة تدريج ليكرت الرباعي لأداة الدراسة (الاستبانة)، حيث حدد أربعة مستويات لموافقة المستجيبين على أداة لقياس لدرجة ممارسة الإدارة المدرسية الفعالة لدى مديري مدارس قصبة عمّان من وجهة نظر المعلمين وهي: موافق بشدة وتعطى الوزن (4)، موافق وتعطى الوزن (3)، غير موافق وتعطى الوزن (2)، غير موافق بشدة وتعطى الوزن (1)، وللحكم على استجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة اعتمد الباحث طريقة الفئات المتساوية التي تشير إليها غالبية الدراسات السابقة وكثير من المحكمين والتي تأتي وفقا للمعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى للتدريج} - \text{الحد الأدنى للتدريج}}{\text{عدد المستويات المطلوبة}} = \frac{1-4}{3} = \frac{3}{3} = 1.00$$

وعليه فقد تم استخدام المعايير الآتية للحكم على درجة ممارسة الإدارة المدرسية الفعالة لدى مديري مدارس قصبة عمّان من وجهة نظر المعلمين:

- درجة منخفضة وتمثلها الفقرات التي يتراوح متوسطها بين (1.00–1.99)
- درجة متوسطة وتمثلها الفقرات التي يتراوح متوسطها بين (2.00 –2.99)
- درجة مرتفعة وتمثلها الفقرات التي يتراوح متوسطها بين (3.00 – 4.00)

متغيرات الدراسة

تشتمل الدراسة على المتغيرات الآتية:

- **الجنس:** وله فئتان (ذكر، انثى)
- **المؤهل العلمي:** وله مستويان (بكالوريوس، دراسات عليا).
- **سنوات الخبرة:** ولها ثلاثة مستويات (أقل من5 سنوات،5 –أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).

إجراءات تطبيق الدراسة

بعد القيام بإعداد أدوات الدراسة تم تطبيقها وفقا للإجراءات التالية:

1. تمت مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة.
2. تم بناء أداة الدراسة بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة، وعرضها على المحكمين المتخصّصين للتأكد من صدقها، وتعديل الفقرات استوجبت التعديل أو تطلبت إعادة صياغة، في ضوء نتائج التحكيم.
3. مخاطبة وزارة التربية والتعليم من قبل إدارة الجامعة بهدف تسهيل مهمة الباحث لتطبيق أداة الدراسة حيث قامت الوزارة بدورها بمخاطبة مديرية التربية والتعليم في لواء قصبة عمّان والتي بدورها خاطبت المدارس التابعة لها والملحق (4) تبين الإجراءات المختلفة المتعلقة بتسهيل المهمة تسهيل المهمة.
4. إجراء عملية التأكد من الصدق والثبات فيما بعد بطريقة كرونباخ ألفا لأداة الدراسة الكميّة.
5. تطبيق أداة الدراسة على عيّنة الدراسة في المدارس.
6. تفريغ استجابات عيّنة الدراسة باستخدام برنامج (SPSS).
7. تحليل النتائج الكميّة ومناقشتها.

المعالجات الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام الأساليب الاحصائية الآتية:

- معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation) للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.
- معامل الاتساق الداخلي كرونباخ-ألفا (Cronbach-Alpha) للتحقق من ثبات الاستبانة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة على السؤال الأول.
- تحليل التباين الثلاثي (Three Way Anova) وتحليل التباين المتعدد (MANOVA) واختبار (LSD) للمقارنات البعدية للإجابة على السؤال الثاني.

الفصل الرابع
عرض النتائج

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة بعد تطبيق الاستبانة بهدف التعرّف على درجة ممارسة الإدارة المدرسية الفعالة لدى مديري مدارس قصبة عمّان من وجهة نظر المعلمين، وذلك من خلال الإجابة على أسئلتها.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي نص على الآتي: ما درجة ممارسة الإدارة المدرسية الفعّالة لدى مديري مدارس مديرية التربية والتعليم للواء قصبة عمّان الأولى من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لجميع مجالات الاستبانة والاستبانة ككل، والجدول (5) يوضّح ذلك:

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لجميع مجالات الاستبانة والاستبانة ككل مرتبة تنازليًا

رقم المجال	المجال	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	التمكين الإداري	1	3.18	0.58	مرتفعة
2	الرؤية القيادية	2	3.17	0.59	مرتفعة
4	التخطيط المستقبلي	3	3.06	0.58	مرتفعة
3	التقييم الإداري	4	3.06	0.62	مرتفعة
الكلي			3.12	0.56	**مرتفعة**

يتّضح من الجدول (5) أن المتوسط الحسابي لدرجة ممارسة الإدارة المدرسية الفعالة لدى مديري مدارس قصبة عمّان من وجهة نظر المعلمين (3.12) وبانحراف معياري (0.56)، وبدرجة مرتفعة، كما حاز مجال التمكين الإداري على أعلى متوسط حسابي اذ بلغ (3.18)، وبانحراف معياري (0.58) وبدرجة مرتفعة، في حين جاء في المرتبة الثانية مجال الرؤية القيادية، بمتوسط حسابي

(3.17)، وبانحراف معياري (0.59)، ودرجة موافقة مرتفعة، وأخيرًا جاء مجاليّ التخطيط المستقبلي والتقييم الاداري بمتوسط حسابي (3.06) لكيهما، وبانحراف معياري (0.58، 0.62) على التوالي، ودرجة موافقة مرتفعة لكليهما.

فيما يتعلق بالمجالات منفردة تم عرضها وفق الآتي:

المجال الأول: التمكين الإداري: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات المجال، كما يتّضح في الجدول (6):

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية مرتبة والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة لفقرات مجال التمكين الإداري مرتبة تنازليًا

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
6	1	يشجع المدير أفكار معلّميه البناءة.	3.23	0.65	مرتفعة
8	2	يشجّع المدير المعلمين على المبادرة والإبداع.	3.23	0.68	مرتفعة
3	3	يدعم مدير المدرسة المعلمين في تطوير مهاراتهم.	3.22	0.70	مرتفعة
9	4	يحافظ المدير على علاقات إيجابية مع المعلمين.	3.22	0.70	مرتفعة
4	5	يعمل المدير على توفير بيئة عمل تعاونية وبناءة.	3.18	0.72	مرتفعة
2	6	يمنح المدير المعلمين الصلاحيات اللازمة لأداء مهامهم.	3.17	0.66	مرتفعة
7	7	يمتلك المدير رؤية واضحة للمدرسة.	3.17	0.70	مرتفعة
5	8	يحترم المدير آراء المعلمين.	3.16	0.71	مرتفعة
1	9	يشرك المدير المعلمين في صناعة القرار.	3.06	0.77	مرتفعة
		الكلي	3.18	0.58	مرتفعة

يتّضح من الجدول (6) أن المتوسط الحسابي لفقرات مجال التمكين الإداري ككل (3.18) وبانحراف معياري (0.58)، وبدرجة موافقة مرتفعة، كما تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات المجال بين (3.06–3.23)، وفيما يتعلق بالفقرات فقد جاءت الفقرتان (6): يشجع المدير أفكار معلّميه البناءة، والفقرة (8): يشجّع المدير المعلمين على المبادرة والإبداع، في المرتبة الأولى عند أفراد عينة

الدراسة بمتوسط حسابي (3.23) لكليهما، وبانحراف معياري (0.65، 0.68) على التوالي، ودرجة موافقة مرتفعة لكليهما، كما جاءت الفقرتان (3): يدعم مدير المدرسة المعلمين في تطوير مهاراتهم، والفقرة (9): يحافظ المدير على علاقات إيجابية مع المعلمين، في المرتبة الثانية عند أفراد عينة الدراسة بمتوسط حسابي (3.22) لكليهما، وبانحراف معياري (0.70)لكليهما، ودرجة موافقة مرتفعة لكليهما، في حين جاءت الفقرة (5): يحترم المدير آراء المعلمين، في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (3.16) وبانحراف معياري (0.71) ودرجة موافقة مرتفعة، وجاءت الفقرة (1): يشرك المدير المعلمين في صناعة القرار، في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.06) وبانحراف معياري (0.77) ودرجة موافقة مرتفعة.

المجال الثاني: الرؤية القيادية: فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات المجال، كما يتّضح في الجدول (7):

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية مرتبة والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة لفقرات مجال الرؤية القيادية مرتبة تنازليًا

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
3	1	يتابع المدير تنفيذ الأهداف وخطط العمل.	3.24	0.65	مرتفعة
4	2	يظهر المدير التزاماً برؤية المدرسة وأهدافها.	3.21	0.66	مرتفعة
2	3	يسعى المدير إلى تحقيق رؤيته للمدرسة من خلال وضع الأهداف وخطط العمل.	3.19	0.65	مرتفعة
5	4	يُلهم المدير المعلمين للمشاركة في تحقيق رؤية المدرسة.	3.14	0.69	مرتفعة
7	5	يُظهر المدير مرونة في التعامل مع التحدّيات التي تواجه المدرسة لتحقيق رؤيتها وأهدافها.	3.14	0.69	مرتفعة
1	6	يشارك المعلمين رؤيته للمدرسة بفاعلية.	3.14	0.70	مرتفعة
6	7	يقيّم المدير المنفذ من خطط العمل بشكل دوري ليتأكد من إسهامها في تحقيق رؤية المدرسة."	3.13	0.65	مرتفعة
		الكلي	3.17	0.59	مرتفعة

يتّضح من الجدول (7) أن المتوسط الحسابي لفقرات مجال الرؤية القيادية ككل (3.17) وبانحراف معياري (0.59)، وبدرجة موافقة مرتفعة، كما تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات المجال بين (3.13–3.24)، وفيما يتعلق بالفقرات فقد جاءت الفقرة (3): يتابع المدير تنفيذ الأهداف وخطط العمل، في المرتبة الأولى عند أفراد عينة الدراسة بمتوسط حسابي (3.24) وبانحراف معياري (0.65)، ودرجة موافقة مرتفعة، وجاءت الفقرة: (4): يظهر المدير التزاماً برؤية المدرسة وأهدافها، في المرتبة الثانية عند أفراد عينة الدراسة بمتوسط حسابي (3.21)، وبانحراف معياري (0.66) ودرجة موافقة مرتفعة، كما جاءت الفقرات: (5): يُلهم المدير المعلمين للمشاركة في تحقيق رؤية المدرسة، والفقرة (7): يُظهر المدير مرونة في التعامل مع التحدّيات التي تواجه المدرسة لتحقيق رؤيتها وأهدافها، والفقرة (1): يشارك المعلمين رؤيته للمدرسة بفاعلية، في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (3.14) لجميعها، وبانحراف معياري (0.69، 0.69، 0.70) على التوالي، ودرجة موافقة مرتفعة لجميعها، في حين جاءت الفقرة: (6): يقيّم المدير المنفذ من خطط العمل بشكل دوري ليتأكد من إسهامها في تحقيق رؤية المدرسة، في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.13)، وبانحراف معياري (0.56) ودرجة موافقة مرتفعة.

المجال الثالث: مجال التقييم الإداري: فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات المجال، كما يتّضح في الجدول (8):

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية مرتبة والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة لفقرات مجال التقييم الإداري مرتبة تنازليًا

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
7	1	يقيّم المدير الأهداف المتحقّقة من خطة المدرسة الفصلية والسنوية باستمرار.	3.11	0.68	مرتفعة
1	2	يقيّم المدير أداء المعلمين في المدرسة بشكل منتظم.	3.11	0.71	مرتفعة
8	3	يتخذ المدير الإجراءات اللازمة لمعالجة القصور الذي تُظهره نتائج تقييم الأداء العام.	3.08	0.69	مرتفعة
3	4	يوظف المدير نتائج تقييم أداء المعلمين لتحسين الاداء العام للمدرسة.	3.08	0.71	مرتفعة
4	5	يستفيد المدير من نتائج تقييم أداء المعلمين في اتخاذ القرارات الإدارية.	3.07	0.70	مرتفعة
2	6	يُقدّم المدير التغذية الراجعة للمعلمين حول نتائج تقييم أدائهم.	3.05	0.72	مرتفعة
6	7	يلتزم المدير الموضوعية والشفافية في تقييم أداء المعلمين.	3.04	0.75	مرتفعة
5	8	يُشرك المدير المعلمين في تقييم أدائهم.	2.93	0.77	متوسطة
		الكلي	3.06	0.62	مرتفعة

يتّضح من الجدول (8) أن المتوسط الحسابي لفقرات مجال التمكين الإداري ككل (3.18) وبانحراف معياري (0.58)، وبدرجة موافقة مرتفعة، كما تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات المجال بين (2.93–3.11)، وفيما يتعلق بالفقرات فقد جاءت الفقرتان (7): يقيّم المدير الأهداف المتحقّقة من خطة المدرسة الفصلية والسنوية باستمرار، والفقرة (1): يقيّم المدير أداء المعلمين في المدرسة بشكل منتظم، في المرتبة الأولى عند أفراد عينة الدراسة بمتوسط حسابي (3.11) لكليهما، وبانحراف معياري (0.68، 0.71) على التوالي، ودرجة موافقة مرتفعة لكليهما، كما جاءت الفقرتان (8): يتخذ المدير الإجراءات اللازمة لمعالجة القصور الذي تُظهره نتائج تقييم الأداء العام، والفقرة (3): يوظف

المدير نتائج تقييم أداء المعلمين لتحسين الاداء العام للمدرسة، في المرتبة الثانية عند أفراد عينة الدراسة بمتوسط حسابي (3.08) لكليهما، وبانحراف معياري (0.69، 0.70) على التوالي، ودرجة موافقة مرتفعة لكليهما، في حين جاءت الفقرة (6): يلتزم المدير الموضوعية والشفافية في تقييم أداء المعلمين، في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (3.04) وبانحراف معياري (0.75) ودرجة موافقة مرتفعة، وجاءت الفقرة (5): يُشرك المدير المعلمين في تقييم أدائهم، في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.93) وبانحراف معياري (0.77) ودرجة موافقة متوسطة.

المجال الرابع: التخطيط المستقبلي: فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات المجال، كما يتّضح في الجدول (9):

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية مرتبة والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة لفقرات مجال التخطيط المستقبلي مرتبة تنازليًا

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
6	1	يُشرف المدير بفاعلية على تنفيذ المعلمين لأهداف الخطط المتفق عليها.	3.13	0.67	مرتفعة
3	2	يضع المدير خططا فعّالة قصيرة المدى للمدرسة.	3.08	0.67	مرتفعة
5	3	يُعدّل المدير خطط المدرسة عند الحاجة.	3.06	0.69	مرتفعة
2	4	يضع المدير خططًا فعّالة متوسطة المدى للمدرسة.	3.04	0.67	مرتفعة
4	5	يشرك المدير المعلمين في وضع الخطط المدرسيّة.	3.04	0.73	مرتفعة
1	6	يضع المدير خططًا فعّالة طويلة المدى للمدرسة.	3.01	0.73	متوسطة
		الكلي	3.06	0.58	مرتفعة

يتّضح من الجدول (9) أن المتوسط الحسابي لفقرات مجال التخطيط المستقبلي ككل (3.06) وبانحراف معياري (0.58)، وبدرجة موافقة مرتفعة، كما تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات المجال بين (3.01–3.13)، وفيما يتعلق بالفقرات فقد جاءت الفقرة (6): يُشرف المدير بفاعلية على تنفيذ

المعلمين لأهداف الخطط المتفق عليها، في المرتبة الأولى عند أفراد عينة الدراسة بمتوسط حسابي (3.13) وبانحراف معياري (0.67)، ودرجة موافقة مرتفعة، وجاءت الفقرة: (3): يضع المدير خططا فعّالة قصيرة المدى للمدرسة، في المرتبة الثانية عند أفراد عينة الدراسة بمتوسط حسابي (3.08)، وبانحراف معياري (0.67) ودرجة موافقة مرتفعة، كما جاءت الفقرتان: (2): يضع المدير خططًا فعّالة متوسطة المدى للمدرسة، والفقرة (4): يشرك المدير المعلمين في وضع الخطط المدرسيّة، في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (3.04) لكليهما، وبانحراف معياري (0.67، 0.73) على التوالي، ودرجة موافقة مرتفعة لكليهما، في حين جاءت الفقرة: (1): يضع المدير خططًا فعّالة طويلة المدى للمدرسة، في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.01)، وبانحراف معياري (0.73) ودرجة موافقة متوسطة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي نص على الآتي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في تقديرهم لدرجة ممارسة الإدارة المدرسية الفعّالة لدى مديري مدارس مديرية التربية والتعليم للواء قصبة عمّان الأولى تعزى لمتغيرات" الجنس، والمؤهل العلمي، سنوات الخبرة؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة الإدارة المدرسية الفعالة لدى مديري مدارس قصبة عمّان من وجهة نظر المعلمين تبعًا لمتغيرات الدراسة (الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة)، والجدول (10) يوضّح ذلك:

الجدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة الإدارة المدرسية الفعالة لدى مديري مدارس قصبة عمّان من وجهة نظر المعلمين ككل تبعًا لمتغيرات الدراسة (الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة)

المتغير	المستوى	العدد	المتوسط	الانحراف
الجنس	ذكر	325	3.26	0.64
	أنثى	792	3.06	0.51
	المجموع	1117	3.12	0.56
المؤهل العلمي	بكالوريوس	776	3.15	0.55
	دراسات عليا	341	3.06	0.57
	المجموع	1117	3.12	0.56

المتغير	المستوى	العدد	المتوسط	الانحراف
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	179	3.27	0.58
	5 – أقل من 10 سنوات	265	3.14	0.58
	10 سنوات فأكثر	673	3.07	0.54
	المجموع	1117	3.12	0.56

يبين الجدول (10) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة الإدارة المدرسية الفعالة لدى مديري مدارس قصبة عمّان من وجهة نظر المعلمين تبعًا لمتغيرات الدراسة (الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة)، وللتحقق عما إذا كانت هذه الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) تم تطبيق تحليل التباين الثلاثي لاستجاباتهم، والجدول (11) يوضَح ذلك:

الجدول (11)

نتائج اختبار تحليل التباين الثلاثي (Three Way ANOVA) لدلالة الفروق في درجة ممارسة الإدارة المدرسية الفعالة لدى مديري مدارس قصبة عمّان من وجهة نظر المعلمين تبعًا لمتغيرات الدراسة (الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	8.88	1	8.883	29.63	*0.00
المؤهل العلمي	1.47	1	1.466	4.89	*0.03
سنوات الخبرة	3.99	2	1.993	6.65	*0.00
الخطأ	333.44	1112	0.3		
المجموع	349.03	1116			

* ذات دلالة إحصائية عند المستوى (α =0.05)

تشير نتائج الجدول (11) إلى ما يلي:

- فيما يتعلق بمتغير **الجنس:** تبين وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (α =0.05) في المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة الإدارة المدرسية الفعالة لدى مديري مدارس قصبة

عمّان من وجهة نظر المعلمين ككل تبعا لمتغير الجنس، استناداً إلى قيمة ف المحسوبة والبالغة (29.63)، وبمستوى دلالة (0.00) ولصالح الذكور.

- فيما يتعلق بمتغير **المؤهل العلمي:** تبين وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (α =0.05) في المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة الإدارة المدرسية الفعالة لدى مديري مدارس قصبة عمّان من وجهة نظر المعلمين ككل تبعا لمتغير المؤهل العلمي، استناداً إلى قيمة ف المحسوبة والبالغة (4.89)، وبمستوى دلالة (0.03)، ولصالح الحاصلين على درجة البكالوريوس.
- فيما يتعلق بمتغير **سنوات الخبرة:** تبين وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (α =0.05) في المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة الإدارة المدرسية الفعالة لدى مديري مدارس قصبة عمّان من وجهة نظر المعلمين ككل تبعا لمتغير سنوات الخبرة، استناداً إلى قيمة ف المحسوبة والبالغة (6.65)، وبمستوى دلالة (0.00).

ولمعرفة لصالح أي فئات متغير سنوات الخبرة تكمن الفروق تم إجراء اختبار (LSD) للمقارنات البعدية كما هو موضح في الجدول (12):

الجدول (12)

نتائج الاختبار البعدي (LSD) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة الإدارة المدرسية الفعالة لدى مديري مدارس قصبة عمّان من وجهة نظر المعلمين ككل تبعًا لمتغير سنوات الخبرة

المتغير	فئات المتغير	المتوسطات	أقل من 5 سنوات		5 – أقل من 10 سنوات		10 سنوات فأكثر	
			الفرق	مستوى الدلالة	الفرق	مستوى الدلالة	الفرق	مستوى الدلالة
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	3.27	–	–	0.128	*0.02	0.194	*0.00
	5 – أقل من 10 سنوات	3.14	0.128	*0.02	–	–		
	10 سنوات فأكثر	3.07	0.194	*0.00			–	–

يلاحظ من الجدول (12) وجود فرق دال احصائيًا في درجة ممارسة الإدارة المدرسية الفعالة لدى مديري مدارس قصبة عمّان من وجهة نظر المعلمين ككل تبعًا لمتغير سنوات الخبرة، لصالح المعلمين/المعلمات الذين سنوات خبرتهم أقل من 5 سنوات عند مقارنتهم بزملائهم ممن تبلغ خبرتهم ما بين (5–10) سنوات إضافة لمن تزيد خبرتهم عن 10 سنوات.

ولمعرفة فيما إذا كان هناك فروقاً أم لا في مجالات الاستبانة فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة (الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة) تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، تبعًا لتلك المتغيرات، وذلك كما هو مبين في الجدول (13):

الجدول (13)

المتوسطات الحسابية درجة ممارسة الإدارة المدرسية الفعالة لدى مديري مدارس قصبة عمّان من وجهة نظر المعلمين تبعًا لمتغيرات الدراسة (الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة)

المتغير	المستوى	الاحصائي	م1	م2	م3	م4
الجنس	ذكر	العدد	325	325	325	325
		المتوسط الحسابي	3.34	3.30	3.19	3.21
		الانحراف المعياري	0.63	0.64	0.74	0.68
	أنثى	العدد	792	792	792	792
		المتوسط الحسابي	3.11	3.12	3.00	3.00
		الانحراف المعياري	0.55	0.55	0.56	0.53
المؤهل العلمي	بكالوريوس	العدد	776	776	776	776
		المتوسط الحسابي	3.22	3.19	3.09	3.08
		الانحراف المعياري	0.58	0.58	0.61	0.58
	دراسات عليا	العدد	341	341	341	341
		المتوسط الحسابي	3.10	3.12	2.98	3.02
		الانحراف المعياري	0.57	0.59	0.65	0.60

المتغير	المستوى	الاحصائي	م1	م2	م3	م4
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	العدد	179	179	179	179
		المتوسط الحسابي	3.33	3.31	3.21	3.22
		الانحراف المعياري	0.59	0.61	0.64	0.60
	5 – أقل من 10 سنوات	العدد	265	265	265	265
		المتوسط الحسابي	3.19	3.19	3.09	3.08
		الانحراف المعياري	0.60	0.61	0.64	0.63
	10 سنوات فأكثر	العدد	673	673	673	673
		المتوسط الحسابي	3.14	3.13	3.01	3.01
		الانحراف المعياري	0.57	0.56	0.60	0.55
الكلي		العدد	1117	1117	1117	1117
		المتوسط الحسابي	3.18	3.17	3.06	3.06
		الانحراف المعياري	0.58	0.59	0.62	0.58

(م1: التمكين الإداري ، م2: الرؤية القيادية، م3: التقييم الإداري، م4: التخطيط المستقبلي)

تشير نتائج الجدول (13) إلى وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمجالات درجة ممارسة الإدارة المدرسية الفعالة لدى مديري مدارس قصبة عمّان من وجهة نظر المعلمين تبعًا لمتغيرات الدراسة (الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة)، وللتحقق من دلالة الفروق الظاهرية، تم إجراء تحليل التباين المتعدد (*MANOVA*) لاستجاباتهم، وذلك كما في الجدول (14):

الجدول (14)

نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA) درجة ممارسة الإدارة المدرسية الفعالة لدى مديري مدارس قصبة عمّان من وجهة نظر المعلمين تبعًا لمتغيرات الدراسة (الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة)

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس Hotelling's Trace Value: 0.041 Sig. 0.00*	م1	11.85	1	11.85	36.75	*0.00
	م2	7.14	1	7.14	21.46	*0.00
	م3	7.26	1	7.26	19.49	*0.00
	م4	9.19	1	9.19	27.93	*0.00
المؤهل العلمي Hotelling's Trace Value: 0.012 Sig. 0.011	م1	2.48	1	2.48	7.68	*0.01
	م2	0.97	1	0.97	2.90	0.09
	م3	1.88	1	1.88	5.06	*0.03
	م4	0.52	1	0.52	1.56	0.21
سنوات الخبرة Wilks' Lambda Value: 0. 985 Sig. 0.037*	م1	3.48	2	1.74	5.40	*0.01
	م2	3.47	2	1.74	5.22	*0.01
	م3	4.37	2	2.18	5.87	*0.00
	م4	5.04	2	2.52	7.66	*0.00
الخطأ	م1	358.48	1112	0.32		
	م2	369.85	1112	0.33		
	م3	413.94	1112	0.37		
	م4	365.84	1112	0.33		
المجموع	م1	377.66	1116			
	م2	382.43	1116			
	م3	428.81	1116			
	م4	381.77	1116			

(م1: التمكين الإداري، م2: الرؤية القيادية، م3: التقييم الإداري، م4: التخطيط المستقبلي)

* ذات دلالة إحصائية عند المستوى (α =0.05)

تشير نتائج الجدول (14) إلى ما يلي:

- فيما يتعلق بمتغير **الجنس** تبين وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (α=0.05) في جميع المجالات (التمكين الإداري، الرؤية القيادية، التقييم الإداري، التخطيط المستقبلي) لدرجة ممارسة الإدارة المدرسية الفعالة لدى مديري مدارس قصبة عمّان من وجهة نظر المعلمين، استناداً إلى قيم ف المحسوبة (36.75، 21.46، 19.49، 27.49) على التوالي، وبمستوى دلاله على التوالي (0.00) لجميعها، ولصالح الذكور لجميعها.
- فيما يتعلق بمتغير **المؤهل العلمي** تبين وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (α=0.05) في مجاليّ (التمكين الإداري، والتقييم الإداري) لدرجة ممارسة الإدارة المدرسية الفعالة لدى مديري مدارس قصبة عمّان من وجهة نظر المعلمين، استناداً إلى قيم ف المحسوبة (7.68، 5.06) على التوالي، وبمستوى دلاله على التوالي (0.01، 0.03) ولصالح الحاصلين على درجة البكالوريوس، في حين تبين عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (α=0.05) في مجاليّ (الرؤية القيادية، والتخطيط المستقبلي) لدرجة ممارسة الإدارة المدرسية الفعالة لدى مديري مدارس قصبة عمّان من وجهة نظر المعلمين، استناداً إلى قيم ف المحسوبة (2.90، 1.56) على التوالي، وبمستوى دلاله على التوالي (0.09، 0.21)
- فيما يتعلق بمتغير **سنوات الخبرة** تبين وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (α=0.05) في جميع المجالات (التمكين الإداري، الرؤية القيادية، التقييم الإداري، التخطيط المستقبلي) لدرجة ممارسة الإدارة المدرسية الفعالة لدى مديري مدارس قصبة عمّان من وجهة نظر المعلمين، استناداً إلى قيم ف المحسوبة (5.40، 5.22، 5.87، 7.66) على التوالي، وبمستوى دلاله (0.01، 0.01، 0.00، 0.00) على التوالي.

ولمعرفة لصالح أي فئات متغير سنوات الخبرة تكمن الفروق تم إجراء اختبار (LSD) للمقارنات البعدية كما هو موضح في الجدول (15):

الجدول (15)

نتائج الاختبار البعدي (LSD) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لمجالات درجة ممارسة الإدارة المدرسية الفعالة لدى مديري مدارس قصبة عمّان من وجهة نظر المعلمين تبعًا لمتغير سنوات الخبرة

المجال	فئات المتغير	المتوسطات	أقل من 5 سنوات		5 – أقل من 10 سنوات		10 سنوات فأكثر	
			الفرق	مستوى الدلالة	الفرق	مستوى الدلالة	الفرق	مستوى الدلالة
التمكين الإداري	أقل من 5 سنوات	3.33	–	–	0.139	*0.01	0.191	*0.00
	5 – أقل من 10 سنوات	3.19	0.139	*0.01	–	–		
	10 سنوات فأكثر	3.14	0.191	*0.00			–	–
الرؤية القيادية	أقل من 5 سنوات	3.31	–	–	0.119	*0.03	0.179	*0.00
	5 – أقل من 10 سنوات	3.19	0.119	*0.03	–	–		
	10 سنوات فأكثر	3.13	0.179	*0.00			–	–
التقييم الإداري	أقل من 5 سنوات	3.21	–	–	0.122	*0.04	0.200	*0.00
	5 – أقل من 10 سنوات	3.09	0.122	*0.04	–	–		
	10 سنوات فأكثر	3.01	0.200	*0.00			–	–
التخطيط المستقبلي	أقل من 5 سنوات	3.22	–	–	0.132	*0.2	0.208	*0.00
	5 – أقل من 10 سنوات	3.08	0.132	*0.2	–	–		
	10 سنوات فأكثر	3.01	0.208	*0.00			–	–

يلاحظ من الجدول (15) وجود فرق دال احصائيًا في جميع مجالات درجة ممارسة الإدارة المدرسية الفعالة لدى مديري مدارس قصبة عمّان من وجهة نظر المعلمين (التمكين الإداري، الرؤية القيادية، التقييم الإداري، التخطيط المستقبلي) تبعًا لمتغير سنوات الخبرة، لصالح المعلمين/المعلمات الذين سنوات خبرتهم أقل من 5 سنوات عند مقارنتهم بزملائهم ممن تبلغ خبرتهم ما بين (5–10) سنوات إضافة لمن تزيد خبرتهم عن 10 سنوات.

الفصل الخامس
مناقشة النتائج والتوصيات

يتناول هذا الفصل مناقشة وتفسير النتائج التي تم التوصل لها وأهم توصيات الباحث في ضوء تلك النتائج.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي نص على: ما درجة ممارسة الإدارة المدرسية الفعّالة لدى مديري مدارس مديرية التربية والتعليم للواء قصبة عمّان الأولى من وجهة نظر المعلمين؟

توصلت نتائج هذا السؤال إلى أن درجة ممارسة الإدارة المدرسية الفعالة مرتفعة لدى مديري المدارس من وجهة نظر معلميها، حيث بلغت درجة ممارسة الإدارة المدرسية الفعالة المرتفعة حسب تدرج المقياس على سلّم الفقرة. وكذلك يتضح أن كل من مجالات المقياس بين درجة مرتفعة ودرجة ومتوسطة. ويلاحظ ان المتوسط الحسابي لبعد الرؤية القيادية كان هو الأعلى، وكان أقل بعد هو مجاليّ التخطيط المستقبلي والتقييم الاداري.

تعتبر الإدارة المدرسية الفعّالة أحد العوامل الحاسمة في رفع مستوى الجودة التعليمية وتحقيق التطور والتقدم في المؤسسات التعليمية. وتوفير بيئة تعليمية محفزة وتحفيزية يعتبر أمراً أساسياً لتحفيز الطلاب والمعلمين على تحقيق النجاح والابتكار.

ومن خلال الرؤية والقيادة الفعّالة، يمكن لمديري المدارس أن يلعبوا دوراً بارزاً في توجيه المؤسسة نحو تحقيق أهدافها التعليمية والإدارية. وتبني أفضل الممارسات الإدارية وتطبيق استراتيجيات مبتكرة لتعزيز الأداء المدرسي وبناء بيئة تعليمية محفزة ومبنية على الابتكار.

لذلك يجب على مديري المدارس أن يكونوا على دراية بأحدث الاتجاهات في مجال التعليم وأدوات الإدارة الحديثة. هذا الاهتمام بالتطوير المستمر وبناء القدرات يسهم في تعزيز الريادة الإدارية

والتحول نحو مدارس تتميز بالتميز التعليمي والإبداع، كما اختلفت مع دراسة (Al Mekhlafi 2019 &Tahir, بعنوان" معرفة تأثير نموذج للتحسين المدرسي الشامل على فاعلية الإدارة المدرسية بشكل عام في سلطنة عمّان ".

وفيما يلي تفسير لنتائج كل بعد من أبعاد الإدارة المدرسية الفعالة:

- **مجال التمكين الإداري**

جاءت تقديرات أن المتوسط الحسابي لفقرات مجال التمكين الإداري ككل (3.18) وبانحراف معياري (0.58)، وبدرجة موافقة مرتفعة، كما تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات المجال بين (3.06–3.23)، وفيما يتعلق بالفقرات فقد جاءت الفقرتان (6): يشجع المدير أفكار معلّميه البناءة، والفقرة (8): يشجّع المدير المعلمين على المبادرة والإبداع، في المرتبة الأولى عند أفراد عينة الدراسة بمتوسط حسابي (3.23) لكليهما، وبانحراف معياري (0.65، 0.68) على التوالي، ودرجة موافقة مرتفعة لكليهم، وجاءت الفقرة (1): يشرك المدير المعلمين في صناعة القرار، في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.06) وبانحراف معياري (0.77) ودرجة موافقة مرتفعة.

ويمكن تفسير ذلك أن المتوسط الحسابي لفقرات مجال التمكين الإداري ككل كان مرتفعًا، مما يشير إلى وجود درجة عالية من التفاهم والتوافق بين أفراد عينة الدراسة في هذا الجانب، كما إشارة النتائج إلى أهمية دور المدير في تحفيز الإبداع وتطوير الأفكار الإيجابية لدى فريق التعليم، ومشاركة المدير للمعلمين في صناعة القرار، وهذا يشير إلى أن هناك حاجة لتحسين وتعزيز مشاركة المعلمين في عمليات اتخاذ القرارات داخل البيئة التعليمية.

بشكل عام، يمكن التأكيد على أن هناك دعماً واهتماماً مشتركاً بين أفراد الدراسة ومديريهم فيما يتعلّق تمكين الإدارة في تعزيز الإبداع والتفاعل البناء داخل بيئة التعلم. ومع ذلك، هناك فرصة

لتطوير جوانب معينة مثل مشاركة المعلمين في صناعة القرار لتعزيز التفاعل والشمولية داخل المؤسسة التعليمية، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Maria, et.al.2018) بعنوان " معرفة العلاقة بين فاعلية المدرسة والإنجاز المدرسي "، وتفسر نتائج الدراسة ان الإدارة المدرسية الفعالة لها تأثير كبير على أداء الأعمال بدرجة متوسطة.

- **مجال الرؤية القيادية**

جاءت تقديرات أعضاء هيئة التدريس في الرؤية القيادية ككل (3.17) وبانحراف معياري (0.59)، وبدرجة موافقة مرتفعة، كما تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات المجال بين (3.13-3.24)، وفيما يتعلق بالفقرات فقد جاءت الفقرة (3): يتابع المدير تنفيذ الأهداف وخطط العمل، في المرتبة الأولى عند أفراد عينة الدراسة بمتوسط حسابي (3.24) وبانحراف معياري (0.65)، ودرجة موافقة مرتفعة، في حين جاءت الفقرة: (6): يقيّم المدير المنفذ من خطط العمل بشكل دوري ليتأكد من إسهامها في تحقيق رؤية المدرسة، في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.13)، وبانحراف معياري (0.56) ودرجة موافقة مرتفعة.

ويمكن تفسير ذلك بأن مجال الرؤية والقيادة على وجود تفاهم وتوافق نسبي بين أفراد الهيئة حول هذا المجال، ومتابعة المدير لتنفيذ الأهداف وخطط العمل، وهذا يظهر أهمية دور المدير في التوجيه والإشراف لضمان تحقيق أهداف المدرسة، كما فسرت النتائج إلى أهمية تحسين عمليات التقييم وضبط الأداء من قبل المدير لضمان مساهمة الخطط في تحقيق رؤية وأهداف المدرسة.

يظهر التقييم العام لأعضاء هيئة التدريس توافقهم العالي على أهمية قيادة فعّالة تركز على متابعة تنفيذ الأهداف والخطط، لكن هناك حاجة لتحسين عمليات تقييم المدير للخطط المنفذة لضمان تحقيق رؤية المدرسة بشكل أكثر فعالية. كما اختلفت مع نتائج دراسة (لطفي،2018) بعنوان درجة

توفر مقومات الإدارة المدرسية الفاعلة في المدارس الحكومية بمحافظة عفيف بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المديرين.

- **مجال التقييم الإداري**

جاءت تقديرات أعضاء هيئة التدريس في مجال التمكين الإداري ككل (3.18) وبانحراف معياري (0.58)، وبدرجة موافقة مرتفعة، كما تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات المجال بين (2.93–3.11)، وفيما يتعلق بالفقرات فقد جاءت الفقرتان (7): يقيّم المدير الأهداف المتحقّقة من خطة المدرسة الفصلية والسنوية باستمرار، وجاءت الفقرة (5): يُشرك المدير المعلمين في تقييم أدائهم، في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.93) وبانحراف معياري (0.77) ودرجة موافقة متوسطة.

ويعزو الباحث من تلك النتائج إلى أن وجود تفاهم وتوافق نسبي بين أفراد الهيئة حول هذا الجانب، كما تظهر أهمية الاستمرارية والمتابعة في تقييم الأهداف المدرسية، وتعزيز مشاركة المعلمين في عمليات تقييم أدائهم وتطويرهم.

يُظهر التقييم العام لأعضاء هيئة التدريس تفاوتًا في مدى أهمية بعض الفقرات المرتبطة بتمكين الإدارة، مما يشير إلى حاجة لزيادة الوعي وتحفيز المشاركة في بعض الجوانب المحددة لتعزيز التمكين الإداري.، كما اختلفت مع دراسة السليمي (2016) بعنوان التعرف إلى دعائم الإدارة المدرسية الفاعلة بالمدارس الأهلية بمنطقة مكة المكرمة من وجهة نظر المديرين.

- **مجال التخطيط المستقبلي**

جاءت تقديرات أعضاء هيئة التدريس في مجال التخطيط المستقبلي ككل (3.06) وبانحراف معياري (0.58)، وبدرجة موافقة مرتفعة، كما تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات المجال بين (3.01–3.13)، وفيما يتعلق بالفقرات فقد جاءت الفقرة (6): يُشرف المدير بفاعلية على تنفيذ

المعلمين لأهداف الخطط المتفق عليها، في المرتبة الأولى عند أفراد عينة الدراسة بمتوسط حسابي (3.13) وبانحراف معياري (0.67)، وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة يضع المدير خططًا فعّالة طويلة المدى للمدرسة، بمتوسط حسابي (3.01)، وبانحراف معياري (0.73) ودرجة موافقة متوسطة.

يمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن هناك تفاهمًا وتوافقًا نسبيًا بين أفراد عينة الدراسة حول هذا الجانب، هذا يُظهر أهمية قيادة فعالة في توجيه الجهود نحو تحقيق أهداف المدرسة، كما إشارة النتائج على أهمية زيادة الاهتمام والتفكير في التخطيط للمدى البعيد وتطوير استراتيجيات تؤدي إلى النجاح على المدى الطويل.

بشكل عام، يُظهر التقييم العام لأعضاء هيئة التدريس تفاوتًا في مدى أهمية بعض الفقرات المرتبطة بالتخطيط المستقبلي والتنفيذ، مما يشير إلى حاجة لتعزيز وتحسين جوانب محددة من التخطيط والإشراف لضمان تحقيق الأهداف المدرسية المستقبلية بفاعلية أكبر، وقد اتفقت هذه النتيجة مع كريستينا Kristina.2016 بعنوان معرفة مقومات الإدارة المدرسية الفاعلة في المدارس الحكومية بمحافظات غزة من وجهة نظر مديريها، إذ فسرت النتائج التوجه للاتجاه نحو التخطيط المستقبلي بدرجة مرتفعة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي نص على: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة الإدارة المدرسية الفعالة لدى مديري مدارس قصبة عمّان من وجهة نظر المعلمين تبعًا لمتغيرات الدراسة (الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة)؟

أولا: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة الإدارة المدرسية الفعالة لدى مديري المدارس في قصبة عمّان من وجهة نظر المعلمين ككل بناءً على الجنس. الفروق كانت لصالح

الذكور وقد اتفقت هذه النتيجة مع العرود والمجالي (2020)، إذ فسرت النتائج ممارسة الإدارة المدرسية الفعالة بدرجة مرتفعة، ووجود مستوى متوسط لدرجة ممارسة مديري المدارس الأساسيّة العليا في مدارس لواء قصبة عمّان الحكوميّة لدورهم للحدّ من ظاهرة التّنمّر المدرسيّ لدى الطّلبة من وجهة نظر الطلبة.

ثانياً: وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة الإدارة المدرسية الفعالة لدى مديري المدارس في قصبة عمّان من وجهة نظر المعلمين ككل بناءً على المؤهل العلمي. الفروق كانت لصالح الحاصلين على درجة البكالوريوس وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة جاد الله (2020)، إذ فسرت وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المرحلة التعليمية للمدرسة ووجود فروق تعزى لمتغير الخبرة لصالح الخبرة التدريسية الأطول (أكثر من 10 سنوات).

ثالثاً: وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في جميع مجالات الإدارة المدرسية الفعّالة (التمكين الإداري، الرؤية القيادية، التقييم الإداري، التخطيط المستقبلي) بناءً على سنوات الخبرة لدى مديري المدارس في قصبة عمّان من وجهة نظر المعلمين. الفروق كانت لصالح المعلمين/المعلمات الذين خبرتهم أقل من 5 سنوات مقارنة بزملائهم ذوي الخبرة المتوسطة (5–10 سنوات) وذوي الخبرة العالية (أكثر من 10 سنوات) وقد اتفقت مع نتائج دراسة (Al Mekhlafi & Tahir،2019) التي أظهرت وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية، وتحسن كبير في فاعلية المدرسة.

رابعاً: على الرغم من مشاهدة أعضاء المعلمين ذوي الخبرة العالية مستوى متواضعاً لممارسة الإدارة المدرسية الفعّالة مقارنةً بذوي الخبرة الأقل، إلا أن الفروق لم تكن ذات دلالة إحصائية بسبب اكتساب الخبرة خارج المجال الأكاديمي قبل التعيين في الجامعات الخاصة، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة لطفي(2018) اذ فسرت نتائجها إلى أن مقومات الإدارة المدرسية الفاعلة في المدارس

الحكومية متوفرة بدرجة كبيرة ، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير مديري المدارس الحكومية لدرجة توفر مقومات الإدارة المدرسية الفاعلة تعزى لمتغيرات (الجنس– المرحلة التعليمية–سنوات الخدمة).

التوصيات

بناءً على النتائج التي تم التوصل لها في هذه الدراسة فإن الباحث يُوصي بما يلي:

- ضرورة تطوير برامج تدريبية وتأهيلية لمديري المدارس، تركز على الجوانب المختلفة للإدارة المدرسية الفعّالة، بما في ذلك التخطيط المدرسي، والقيادة المدرسية، وإدارة الموارد البشرية، وإدارة الشؤون المالية والإدارية، وإدارة الجودة الشاملة.
- ضرورة توفير الدعم اللازم لمديري المدارس، من خلال توفير الموارد المالية والبشرية اللازمة، وتوفير الأدوات والتقنيات الحديثة، وتشجيع التعاون والتنسيق بين مديري المدارس ومختلف الجهات ذات العلاقة لضمان استمرارية فاعلية المدارس وإداراتها.
- التفعيل الدقيق لمعايير تعيين القيادات التربوية في المدارس لضمان وصول الأكفأ إلى إدارات تلك المدارس.
- إجراء دراسات مشابهة على المديريات الأخرى.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

ابراهيم، حسام الدين السيد محمد، الوتري، حسن سليمان سعيد، الشهومي، سعيد ابن راشد علي (2018). تقويم الزميل كمدخل لتطوير الأداء الوظيفي للمعلمين في جمهورية مصر العربية. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع. 3*(31)، 211-250.

أحمد، إبراهيم (2001). *الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة*. الإسكندرية : مكتبة المعارف الحديثة، مصر.

إسماعيل، يامنة (2019). *الأبعاد المحددة للعلاقات الإنسانية في الإدارة المدرسية*. عمّان : دار اليازوري العلمية.

البنا، هالة مصباح (2016). *الإدارة المدرسية المعاصرة*. ط1. دار صفاء للنشر والتوزيع، عمّان ، ص 59-60.

جاد الله، صدام (2020). دور الإدارة المدرسية الفاعلة في زيادة تحصيل الطلبة في المدارس الحكومية في محافظة عجلون من وجهة نظر المعلمين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4*(31)، 42-24.

جامل، عبد الرحمن (2015). *طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس*، ط2، دار المناهج، عمّان.

الجاموس، عبد الرحمن (2016). *إدارة المعرفة في منظمات الأعمال وعلاقتها بالمداخل الإدارية الحديثة مدخل تحليلي*، عمّان: دار وائل للنشر والتوزيع: الأردن.

الجبر، زينب علي (2019). *الإدارة المدرسية الحديثة*. من منظور علم النظم، الفلاح للنشر والتوزيع، ط1، الكويت.

جلاب، إحسان دهش، والحسيني كمال (2014). *إدارة التمكين والاندماج*. دار وائل للنشر والتوزيع: الأردن، عمّان.

الجيوسي، امنة عبد (2023). دور الإدارة المدرسية في تعزيز استخدام تطبيقات الواقع الافتراضي في مدارس التعليم والتدريب المهني في فلسطين، *مجلة كلية التربية، 2*(39).

الداود، خالد (2015). نموذج مقترح للتخطيط الاستراتيجي المدرسي لمدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية، *مجلة العلوم التربوية*، 269-316.

الدغيلبي، محمد زياد (2018). *التمكين الإداري في مؤسسات التعليم العالي*، عمّان: دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن.

دياب، إسماعيل (2015). *الإدارة المدرسية*، دار النشر الجامعية للنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر.

السكارنة، بلال خلف (2019). *اخلاقيات العمل*، ط(9)، عمّان : دار الميسرة للطباعة والنشر، الأردن.

الشماع، خليل محمد (2009). *التمكين مفهوم إداري معاصر*، ط2، مصر: المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، مصر.

الشوابكة، تغريد عبد الله (2022). *الإدارة المدرسية ودورها في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي*. عمّان: دار الخليج للنشر والتوزيع.

عابدين، محمد عبد القادر (2014). *الإدارة المدرسية الحديثة*، عمّان : دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، الأردن.

عبابنة، صالح (2015). التخطيط التربوي المعاصر النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عبد الحميد، مصطفى صلاح (2016). *الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر*، د.ط، دار المريخ، الرياض.

عبد الغفار، السيد (2013). *الإدارة المدرسية الحديثة الفاعلية*، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.

عبيدات، علا (2021). درجة مساهمة الإدارة المدرسية في تعزيز المسؤولية المجتمعية لدى معلمي التربية الاجتماعية في لواء بني كنانة، *مجلة كلية التربية، 37*(9)، 250-300.

العتوم، عدنان وكوفحي، قاسم (2019). *القيادة والتغيير*، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العرود، تماضر يوسف، المجالي، قبلان (2020). دور الإدارة المدرسية في الحد من ظاهرة التنمر المدرسي لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في لواء قصبة عمّان . التربية (الأزهر): *مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، 39*(186)، 283-311.

عطوي، عزت (2019). *الإدارة المدرسية الحديثة" مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية*، ط 8، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمّان الأردن.

علام، صالح (2017). *التقييم التربوي المؤسسي: أسسه ومنهجياته وتطبيقاته في تقييم المدارس*. ط،2 دار الفكر العربي، القاهرة.

العمايرة، محمد حسن (2017). *مبادئ الإدارة المدرسية*، ط3، دار المسيرة، عمّان ، الأردن.

العمري، حيدر وشاحي، نهاية (2017). دور مدير المدرسة في توفير المناخ التنظيمي في المدارس الابتدائية في منطقة حيفا، *مجلة جامعة النجاح الأبحاث (العلوم الانسانية)، 4*(31)، 563 – 586

العميان، محمود (2016). *السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال*، عمّان: دار المنهل للنشر والتوزيع، الأردن.

فهمي، سيف الدين (2008). *التخطيط التعليمي: اساليبه واسسه ومشكلاته*، مكتبة الانجلو المصرية، ط1، مصر.

القدومي، محمد عبدالله (2021). *الإدارة التعليمية وممارساتها في المملكة العربية السعودية*، ط3، الرياض: دار المدينة.

لطفي، هناء محمد (2018). مقومات الإدارة المدرسية الفاعلة في المدارس الحكومية بمحافظة عفيف بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المديرين وسبل تفعيلها، *دراسات تربوية ونفسية–مجلة كلية التربية بالزقازيق، 33*(101) 287–348.

المساد، محمود (2015). *القيادة*، مكتبة لبنان للنشر، ط2، بيروت، لبنان

المساعيد، مفضي (2017). *الادارة الصفية*، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمّان – الأردن.

المصري، إبراهيم (2018). دور الإدارات المدرسية في تعزيز الأمن الفكري للمتعلمين دراسة ميدانية على المدارس الحكومية في مدينة الخليل، *مجلة العلوم الإنسانية لجامعة أم البواقي، 5*(2)، 316–338.

ويح, محمد عبد الرازق. (2020). القيادة المدرسية الفعالة: مدخلا لتحسين نواتج التعلم بمدارس مملكة البحرين. *المجلة العربية للقياس والتقويم, 1*(2)، 214–230.

ياغي، محمد عبد الفتاح (2012). *الاخلاقيات في الإدارة*، ط1، عمّان : دار الحامد للنشر والتوزيع.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Abaddi, M. (2013). Process of employee empowerment (concepts and dimensions). *Kuwait Chapter of Arabian Journal of Business and Management Review, 2* (11), 76-83.

AlMekhlafi, A.M. & Tahir Osman, M.E. (2019). The effect of a holistic school improvement model in enhancing school effectiveness in Oman. *Malaysinan Journal of learning and Instruction, 16*(2),187-200.

Anuar, N (2018). The influence of employee empowerment on employee performance in public higher education institution / Nur Syuhada Anuar. Student Project. Faculty of Business and Management, Bandaraya Melaka. *(Unpublished) Canada Applied Social*, (8):269-275.

Avidov O, Hanin-Itzak L (2019). Sense of empowerment among school ICT coordinators: Personal, subject-area and leadership empowerment. Technology, *Knowledge and Learning*, *24*(3): 401-417 .

Bellei, C., Morawietz, L., Valenzuela, J. P., & Vanni, X. (2020). Effective schools 10 years on: factors and processes enabling the sustainability of school effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement, 31*(2), 266-.882

Bshir, L., & Kaur, R. (2017). A Study on Interrelation of Educational Aspiration with School Environment of Secondary School Students. *Journal of Education and Applied Social*, (8):269-275.

Chris, M. (2017). *Principles of effective school improvement systems*. CSSO, South Dakota.

Garton, E. (2017). How To Be An Inspiring Leader. *Harvard Business Review*, 55(1)60-90.

Granvik Saminathen, M., Brolin Låftman, S., Almquist, Y. B., & Modin, B. (2018). Effective schools, school segregation, and the link with school achievement. *School effectiveness and school improvement*, 29(3), 464-484.

Griffiths, O., Roberts, L., & Price, J. (2019). Desirable Leadership Attributes Are Preferentially Associated with Women: A Quantitative Study of Gender and Leadership Roles in The Australian Workforce. *Australian Journal of Management*, *44*(1), 32-49.

Guarana, L. C., and Avolio, B. J. (2022). Unpacking psychological ownership: how transactional and transformational leaders motivate ownership. J. *Leadersh. Organ. Stud. 29*, 96–114.

Hasan, H. & Nikmah, F. (2019). The Effect of Organizational Culture, Organizational Learning, and Creativity on Employee performance. *Advances in Social Sciences–Education and Humanities*, 209, 456-460.

Jain, A. K. (2012). Does Emotional Intelligence Predict Impression Management. Journal Of Organizational Culture, *Communications And Conflict*, *16*(2), 1-10.

Johnson, A. (2005). *A Study of Effective School Characteristics in a Select High-Poverty and High Performing School*. Thesis (Ed. D.) --George Washington University.

Kele, A., Mohsin, A., and Lengler, J. (2017). How willing/unwilling are luxury hotels' staff to be empowered? A case of East Malaysia. *Tourism Management Perspectives*, (22), 44-53.

Khalili, H., Sameti, A., and Sheybani, A. (2016). A Study on the Effect of Empowerment on Customer Orientation of Employees. *Global Business Review, 17* (1), 38-50.

Kimmo Eriksson, Ola Helenius and Andreas Ryve (2019): Using TIMSS items to evaluate the effectiveness of different instructional practices, *Instructional Science*, No. 47.

Klimas, P. (2016). Organizational culture and coopetition: An exploratory study of the features, models and role in the Polish Aviation Industry. *Industrial Marketing Management***:** 53: 91-102 .

Kristina, M. (2016). *Effective school leadership practices in school with positive climates in the age of high-stakes teacher evaluation*. Northern Michigan University.

Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2016). How leadership influences student learning. Second Edition, University of Minnesota, *school Effectiveness and School Improvement, 1*(4), 249-280.

Lussier, R. N., & Achua, C. F. (2007). *Leadership: Theory application, skill development (3rd ed.). Mason,* OH: Thomson South-Western.

Maria Granvik Saminathen, Sara Brolin Låftman, Ylva B. Almquist & Bitte Modin (2018). Effective schools, school segregation, and the link with school *achievement, School Effectiveness and School Improvement,* DOI: 10.1080/09243453.2018.1470988

Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2017). School leadership that works: From research to results. ASCD, *Creative Education,* Vol.8 No.8,

Molenberghs, P., Prochilo, G., Steffens, N. K., Zacher, H., & Haslam, S. A. (2017). The Neuroscience of Inspirational Leadership: The Importance of Collective-Oriented Language and Shared Group Membership. *Journal Of Management, 43*(7), 2168-2194.

Sergiovanni, T. J. (2018). *School Leadership and Administration: Important Concepts***,** Case Studies, and Simulations. Routledge.

Tim, M. (2017). Performance Evaluation For Teachers And Administrators, *Warren country public schools* P.O. Box 51810.

Waldman, D. A., Balthazard, P. A., & Peterson, S. J. (2011). Leadership And Neuroscience: Can We Revolutionize The Way That Inspirational Leaders Are Identified And Developed. *Academy Of Management Perspectives, 25*(1), 60-74.

الملحقات

الملحق (1)
الاستبانة بصورتها الأولية

جـامـعـة الـشـرق الأوسـط
MIDDLE EAST UNIVERSITY
Amman - Jordan

الجزء الأول : المعلومات الديموغرافية

يرجى وضع إشارة (✓) في الخانة التي تنطبق عليك.

1. **الجنس**

☐ ذكر ☐ انثى

2. **المؤهل العلمي**

☐ بكالوريوس ☐ ماجستير ☐ دكتوراه

3. **سنوات الخبرة**

☐ من سنة – 10 سنوات ☐ من 11 سنوات إلى أقل 20 سنوات ☐ 20 سنة فأكثر

الجزء الثاني: الإدارة المدرسية الفعالة

- الرجاء التعبير عن الدرجة التي تتفق فيها أو لا تتفق بها مع البيانات التالية:
- الرجاء قراءة مفهوم كل بعد من الأبعاد لكي تتمكن/ ي من فهم العبارات:

الرقم	العبارة	درجة الموافقة				
		عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
البعد الأول: التمكين الإداري						
.1	يوفر مدير المدرسة الفرصة للعاملين في المدرسة للمشاركة في اتخاذ القرارات.					
.2	يمنح مدير المدرسة العاملين في المدرسة الصلاحيات والمسؤوليات اللازمة لأداء مهامهم.					
.3	يدعم مدير المدرسة العاملين في المدرسة في تطوير مهاراتهم وقدراتهم.					
.4	يخلق مدير المدرسة بيئة عمل تعاونية وبناءة.					
.5	يحترم مدير المدرسة آراء العاملين في المدرسة ومعتقداتهم.					
.6	يشجّع مدير المدرسة العاملين في المدرسة على المبادرة والإبداع.					
.7	يحافظ مدير المدرسة على علاقات إيجابية مع العاملين في المدرسة.					
البعد الثاني: الرؤية القيادية						
.8	يمتلك مدير المدرسة رؤية واضحة وطموحة للمدرسة.					
.9	يتواصل مدير المدرسة بفاعلية مع العاملين في المدرسة حول رؤيته للمدرسة.					
.10	يسعى مدير المدرسة إلى تحقيق رؤيته للمدرسة من خلال وضع الأهداف وخطط العمل.					
.11	يتابع مدير المدرسة تنفيذ الأهداف وخطط العمل ويقيمها بشكل دوري.					

الرقم	العبارة	درجة الموافقة				
		عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
.12	يُظهر مدير المدرسة التزامًا برؤية المدرسة وأهدافها.					
.13	يُلهم مدير المدرسة العاملين في المدرسة للمشاركة في تحقيق رؤية المدرسة.					
.14	يُظهر مدير المدرسة المرونة في التعامل مع التحديات التي تواجه المدرسة لتحقيق رؤيتها.					
البعد الثالث: التقييم الإداري						
.15	يقيم مدير المدرسة أداء العاملين في المدرسة بشكل منتظم.					
.16	يُقدم مدير المدرسة التغذية الراجعة للعاملين في المدرسة حول أدائهم.					
.17	يُستخدم مدير المدرسة تقييم أداء العاملين في المدرسة لتحسين أدائهم.					
.18	يُستخدم مدير المدرسة تقييم أداء العاملين في المدرسة لاتخاذ القرارات الإدارية.					
.19	يُشارك العاملين في المدرسة في تقييم أدائهم.					
.20	يُراعي مدير المدرسة عوامل الموضوعية والشفافية في تقييم أداء العاملين في المدرسة.					
.21	يُتخذ مدير المدرسة الإجراءات اللازمة لمعالجة نتائج تقييم أداء العاملين في المدرسة.					
البعد الرابع: التخطيط المستقبلي						
.22	يضع مدير المدرسة خططًا طويلة المدى للمدرسة.					
.23	يضع مدير المدرسة خططًا متوسطة المدى للمدرسة.					
.24	يضع مدير المدرسة خططًا قصيرة المدى للمدرسة.					

الرقم	العبارة	درجة الموافقة				
		عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
.25	يُشارك مدير المدرسة العاملين في المدرسة في وضع خطط المدرسة.					
.26	يُراجع مدير المدرسة خطط المدرسة بشكل دوري.					
.27	يُعدِّل مدير المدرسة خطط المدرسة عند الحاجة.					
.28	يُحقق مدير المدرسة أهداف خطط المدرسة.					

الملحق (2)
الاستبانة بصورتها النهائية

جـامـعـة الـشرق الأوسـط
MIDDLE EAST UNIVERSITY
Amman - Jordan

الزملاء والزميلات ..... المحترمين

تحية طيبة وبعد ،،،

تهدف هذه الدراسة للتعرف على **" درجة ممارسة الإدارة المدرسية الفعالة لدى مديري مدارس قصبة عمّان من وجهة نظر المعلمين "**، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية من جامعة الشرق الأوسط، ولتحقيق هدف الدراسة فإن الباحث يرجو منكم تقدير درجة موافقتكم على ما يقوم به مدير المدرسة من أعمال وأنشطة كما تبينها فقرات الاستبانة، علماً بأنه سيتم التعامل مع البيانات بسرّية تامة، ولن يتجاوز التعامل معها أغراض البحث العلمي.

شاكرين ومقدرين لكم تعاونكم

الباحث: عبد الحميد الشوابكة

ولكم الشكر.

الجزء الأول : المعلومات الديموغرافية

يرجى وضع إشارة (✓) في الخانة التي تنطبق عليك.

4. **الجنس**

☐ **ذكر** ☐ **انثى**

5. **المؤهل العلمي**

☐ **بكالوريوس** ☐ **دراسات عليا**

6. **سنوات الخبرة**

☐ **اقل من 5 سنوات** ☐ **من 5 سنوات – أقل من 10 سنوات** ☐ **10 سنوات فأكثر**

الجزء الثاني: الإدارة المدرسية الفعالة

الرقم	العبارة	موافق بشدّة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة
البعد الأول: التمكين الإداري					
.1	يشرك المدير المعلمين في صناعة القرار.				
.2	يمنح المدير المعلمين الصلاحيات اللازمة لأداء مهامهم.				
.3	يدعم مدير المدرسة المعلمين في تطوير مهاراتهم.				
.4	يعمل المدير على توفير بيئة عمل تعاونية وبناءة.				
.5	يحترم المدير آراء المعلمين.				
.6	يشجع المدير أفكار معلّميه البناءة.				
.7	يمتلك المدير رؤية واضحة للمدرسة.				
.8	يشجّع المدير المعلمين على المبادرة والإبداع.				
.9	يحافظ المدير على علاقات إيجابية مع المعلمين.				

الرقم	العبارة	موافق بشدّة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة
البعد الثاني: الرؤية القيادية					
.10	يشارك المعلمين رؤيته للمدرسة بفاعلية.				
.11	يسعى المدير إلى تحقيق رؤيته للمدرسة من خلال وضع الأهداف وخطط العمل.				
.12	يتابع المدير تنفيذ الأهداف وخطط العمل.				
.13	يظهر المدير التزاماً برؤية المدرسة وأهدافها.				
.14	يُلهم المدير المعلمين للمشاركة في تحقيق رؤية المدرسة.				
.15	يقيّم المدير المنفذ من خطط العمل بشكل دوري ليتأكد من إسهامها في تحقيق رؤية المدرسة.				
.16	يُظهر المدير مرونة في التعامل مع التحدّيات التي تواجه المدرسة لتحقيق رؤيتها وأهدافها.				
البعد الثالث: التقييم الإداري					
.17	يقيّم المدير أداء المعلمين في المدرسة بشكل منتظم.				
.18	يُقدّم المدير التغذية الراجعة للمعلمين حول نتائج تقييم أدائهم.				
.19	يوظف المدير نتائج تقييم أداء المعلمين لتحسين الاداء العام للمدرسة				
.20	يستفيد المدير من نتائج تقييم أداء المعلمين في اتخاذ القرارات الإدارية.				
.21	يُشرك المدير المعلمين في تقييم أدائهم.				
.22	يلتزم المدير الموضوعية والشفافية في تقييم أداء المعلمين.				
.23	يقيّم المدير الأهداف المتحقّقة من خطة المدرسة الفصلية والسنوية باستمرار.				
.24	يتخذ المدير الإجراءات اللازمة لمعالجة القصور الذي تُظهره نتائج تقييم الأداء العام.				

الرقم	العبارة	موافق بشدّة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة
البعد الرابع: التخطيط المستقبلي					
.25	يضع المدير خططًا فعّالة طويلة المدى للمدرسة.				
.26	يضع المدير خططًا فعّالة متوسطة المدى للمدرسة.				
.27	يضع المدير خططا فعّالة قصيرة المدى للمدرسة.				
.28	يشرك المدير العاملين في وضع الخطط المدرسيّة.				
.29	يُعدّل المدير خطط المدرسة عند الحاجة.				
.30	يُشـــرف المدير بفاعلية على تنفيذ العاملين لأهداف الخطط المتفق عليها.				

الملحق (3)

قائمة بأسماء السادة محكمي الاستبانة

الاسم	التخصص	الرتبة الاكاديمية	جهة العمل
أ.د. صالح أحمد عبابنة	ادارة تربوية	أستاذ	الجامعة الأردنية
أ.د. عدنان عبد السلام العضايلة	ادارة تربوية	استاذ	جامعة البلقاء التطبيقية
أ.د. يسرى يوسف العلي	ادارة تربوية	استاذ	جامعة البلقاء التطبيقية
أ.د. أحمد محمد بدح	ادارة تربوية	استاذ	جامعة البلقاء التطبيقية
أ.د. عودة عبد الجواد ابو سنينة	مناهج وطرق تدريس	استاذ	جامعة عمان العربية
أ.د. فريال محمد أبو عواد	علم نفس تربوي	أستاذ	الجامعة الاردنية
د. ذكريات جبريل القرالة	ادارة تربوية	استاذ مشارك	جامعة الشرق الاوسط
د. كاظم عادل الغول	ادارة تربوية	أستاذ مشارك	جامعة الشرق الأوسط
د. زيد خريسات	ادارة تربوية	أستاذ مساعد	جامعة الشرق الأوسط
د. دانا عبد الحكيم اخو رشيدة	قيادة تربوية	استاذ مساعد	جامعة الشرق الاوسط
د. خالد احمد الصرايرة	ادارة تربوية	استاذ مشارك	جامعة مؤتة
د. أسامة حسونة	ادارة تربوية	استاذ مساعد	جامعة جرش الأهلية
د. معين سلمان النصراوين	قياس وتقويم	أستاذ مشارك	جامعة عمان العربية
د. محمد اسماعيل القضاة	قياس وتقويم	استاذ مشارك	جامعة الطفيلة التقنية

الملحق (4)

كتاب تسهيل مهمة الباحث

وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية والتعليم للواء قصبة عمان

الرقم ٢٠٥٦٣/١٣/٧
٤ جمادى الثاني ١٤٤٥
التاريخ ٢٠٢٣/١٢/١٧
الموافق

مديري ومديرات المدارس الحكومية

الموضوع :البحث التربوي

السـلام عليكم ورحمـة الله وبركاتـه،،،

إشارة لكتاب معالي وزير التربية والتعليم رقم ٣/١٠/ ٦٠٧١٠ تاريخ ٢٠٢٣/١٢/١٤م.
فارجو العلم بأن الطالب عبد الحميد خلف مفلح الشوابكة يقوم بإجراء دراسة عنوانها درجة ممارسة الإدارة المدرسية الفعالة لدى مديري مدارس قصبة عمان من وجهة نظر المعلمين"، استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير تخصص الإدارة والقيادة التربوية من جامعة الشرق الأوسط ويحتاج ذلك إلى بيانات ومعلومات وتطبيق أداة الدراسة على عينة من معلمي مدارسكم.
راجياً تسهيل مهمة الطالب المذكور وتقديم المساعدة الممكنة له، على أن تتم مطابقة الأداة المرفقة مع الأداة المطبقة، وألا تستخدم البيانات والمعلومات المتحصلة إلا لأغراض البحث العلمي.

واقبلـوا الاحتـرام .....

مديـر التربيـة والتعليـم

مدير الشؤون الإدارية والمالية
جهاد مفلح الرحيلة

- نسخة: مدير الشؤون التعليمية .
- نسخة: ر. ق التدريب والتأهيل والإشراف التربوي.
- نسخة: عضو قسم الإشراف.
- المرفقات : كتاب معالي وزير التربية والتعليم.

تلفون : (٥٦٩٩١٨١-٦) فاكس : (٥٦٩٩٥٨٠) ص.ب : (٩٥٧٩ اللويبدة)