المملكة الأردنية الهاشمية

المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية

تقرير رقم ١٩

أثر برنامج التطوير التربوي في الأردن على بعض خصائص المدرسة وعلى تصورات وممارسات مديري المدارس

الباحث

أ. د. أحمد الخطيب

كانون الثاني ١٩٩٧

سلسلة منشورات المركز (٤٤)

تقديم

انطلاقاً من الدور المحوري لمدير المدرسة في تحقيق أهداف النظام التربوي في الأردن، فقد جاء اهتمام المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية في اجراء العديد من الدراسات والبحوث ذات العلاقة بالادارة التربوية بشكل عام، والادارة المدرسية على وجه الخصوص. حيث تشير العديد من الدراسات والبحوث التي اجريت حول الادارة المدرسية إلى أن الذي يقرر في النهاية كفاءة وفاعلية المدرسة ما يمتلكه مدير المدرسة من مؤهلات وكفايات وخبرات. يضاف إلى ذلك أن دور مدير المدرسة لا يقتصر فقط على التأثير على مدخلات النظام التربوي، وإنما يمتد هذا الدور إلى العمليات، وبالتالي، فإنه يتوقف على كفاءة وفاعلية مدير المدرسة، كفاءة وفاعلية مخرجات النظام التربوي. ولقد قام المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية باجراء العديد من الدراسات والبحوث ذات العلاقة بمدير المدرسة وممارساته وعلاقة الإدارة المدرسية بتحصيل الطلبة، وذلك ضمن إطار الدراسة التقويمية الشاملة التي يتولى المركز تنفيذها وإنجازها.

وتأتي هذه الدراسة استكمالاً لهذه الدراسات، حيث هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر برنامج التطوير التربوي في الأردن على بعض خصائص المدرسة وعلى تطورات وممارسات مديري المدارس. ولقد توصلت هذه الدراسة إلى عدد من النتائج والاستنتاجات والتوصيات التي يمكن أن تساعد صنّاع القرار بوزارة التربية والتعليم في رسم السياسات والاستراتيجيات والبرامج التي تسهم في تطوير الادارة المدرسية وتحسين ممارساتها بهدف تمكين هذه الادارة من الاضطلاع بدورها على نحو كفؤ وفعال لانجاز الأهداف التي يتطلع النظام التربوي في الأردن الى تحقيقها.

رئيس المركز
فكتور بلّه

شكر

بعد أن تمّ إنجاز هذه الدراسة، أشعر أن من واجبي أن أتقدم بالشكر العميق للأخ الأستاذ الدكتور فكتور بلّه/ رئيس المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية على الدعم والتوجيه الذي لقيته منه قبل وأثناء القيام بهذه الدراسة، حيث كان لتوجيهاته العلمية المتميزة أكبر الأثر في التعرف على موقع هذه الدراسة ضمن الإطار العام للدراسة التقويمية الشاملة التي يقوم المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية بانجازها.

كما ويسعدني أن أتقدم بالشكر والإمتنان للزميل الدكتور كابور أهلاوات الذي أسهم بشكل فاعل في التصميم الإحصائي للدراسة، فضلاً عن توجيهاته القيّمة في المنهجيّة التي تمّ اعتمادها في تحليل البيانات.

وأتقدم بالشكر والإمتنان أيضاً إلى السيد هاشم جرار على جهوده المضنية في استخراج البيانات بواسطة الكمبيوتر دون تذمر وبخلق رفيع وأدب جم.

وتقدير خاص للسيد محمدخير لطباعة هذه الدراسة.

كما وأشعر أن من واجبي أن أتقدم بالشكر إلى الزميل العزيز عزمي جرار الذي قام بتحرير هذه الدراسة، وبروح علمية عالية.

فإلى جميع هؤلاء الزملاء سيبقى الباحث مديناً لجهودهم المخلصة، إذ لولا تلك الجهود لما خرجت هذه الدراسة بالشكل الذي خرجت فيه.

والله من وراء القصد.

الباحث

المحتويات

الصفحة

- تقديم ..... أ
- شكر ..... ب
- المحتويات ..... ج
- فهرس الجداول ..... د - و
- الملخص باللغة العربية ..... ز - ك
- الملخص باللغة الانجليزية ..... ل - ن

١. الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها ١-٨
   - المقدمة .....
   - أهداف الدراسة وأهميتها .....
   - أسئلة الدراسة .....
   - عينة الدراسة .....
   - أداة الدراسة .....
   - التصميم الاحصائي للدراسة .....

٢. الفصل الثاني: نتائج الدراسة ٩-٣٨
   أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول .....
   ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني .....
   ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث .....

٣. الفصل الثالث: مناقشة النتائج والتوصيات ٣٩-٤٤

٤. المراجع ٤٤-٤٩
   - المراجع باللغة العربية .....
   - المراجع باللغة الانجليزية .....
   - الملاحق ٥٠

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
١	جدول رقم (١) عدد المدارس والنسبة المئوية للتركيب الصفي للمدرسة بوزارة التربية والتعليم في السنة ١٩٩٣ والسنة ١٩٩٥	١٠
٢	جدول رقم (٢) أعداد الطلاب والصفوف والمتوسطات الحسابية لعدد الطلاب في الصف على المستوى الوطني في السنة ١٩٩٣ والسنة ١٩٩٥	١٢
٣	جدول رقم (٣) النسبة المئوية لعدد الطلاب الذين يجلسون على مقعد واحد بوزارة التربية والتعليم وعلى المستوى الوطني في السنة ٩٣ والسنة ٩٥ موزعين حسب السلطة المشرفة	١٣
٤	جدول رقم (٤) أعداد المدارس والنسب المئوية لأعداد الطلاب في كل فئة من فئات المدارس في السنة ١٩٩٣ والسنة ١٩٩٥	١٤
٥	جدول رقم (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعدد الشعب في المدرسة على المستوى الوطني في السنة ١٩٩٣ والسنة ١٩٩٥	١٥
٦	جدول رقم (٦) النسبة المئوية لوضع المكتبة بوزارة التربية والتعليم على مستوى المجتمع الكلي والمستوى الوطني في السنة ١٩٩٣ والسنة ١٩٩٥	١٦
٧	جدول رقم (٧) النسبة المئوية لتوافر أمين مكتبة متفرغ في المدرسة بوزارة التربية والتعليم على مستوى المجتمع الكلي والمستوى الوطني في السنة ١٩٩٣ والسنة ١٩٩٥	١٧
٨	جدول رقم (٨) النسبة المئوية لتوافر مختبر عام في عينة مدارس وزارة التربية والتعليم في السنة ١٩٩٣ والسنة ١٩٩٥	١٨
٩	جدول رقم (٩) النسبة المئوية لتوافر مختبرات الفيزياء والكيمياء والأحياء في عينة مدارس وزارة التربية والتعليم في السنة ١٩٩٣ والسنة ١٩٩٥	١٨
١٠	جدول رقم (١٠) النسبة المئوية لتوافر غرفة خاصة بالمختبر في عينة مدارس وزارة التربية والتعليم في السنة ١٩٩٣ والسنة ١٩٩٥	١٩
١١	جدول رقم (١١) النسبة المئوية لتوافر قيم متفرغ للمختبر في عينة مدارس وزارة التربية والتعليم في السنة ١٩٩٣ والسنة ١٩٩٥	٢٠
١٢	جدول رقم (١٢) النسبة المئوية لتوافر الأجهزة الكهربائية في عينة مدارس وزارة التربية والتعليم في السنة ١٩٩٣ والسنة ١٩٩٥	٢١

١٣ جدول رقم (١٣) النسبة المئوية لتوافر خدمات الهاتف والكهرباء والمياه في عينة مدارس وزارة التربية والتعليم في السنة ١٩٩٣ والسنة ١٩٩٥ ..... ٢٢

١٤ جدول رقم (١٤) النسبة المئوية لتوزيع أفراد العينة المتفرغين للعمل الإداري بوزارة التربية والتعليم في السنة ١٩٩٣ والسنة ١٩٩٥ ..... ٢٣

١٥ جدول رقم (١٥) النسبة المئوية لمديري المدارس بوزارة التربية والتعليم على مستوى العينة الذين شاركوا ببرامج التدريب أثناء الخدمة في مجال الادارة المدرسية في السنة ١٩٩٣ والسنة ١٩٩٥ ..... ٢٤

١٦ جدول رقم (١٦) النسبة المئوية لمديري المدارس بوزارة التربية والتعليم الذين تلقوا تدريباً قبل أن يصبحوا مديرين في السنة ١٩٩٣ والسنة ١٩٩٥ ..... ٢٥

١٧ جدول رقم (١٧) النسبة المئوية لمديري المدارس بوزارة التربية والتعليم الذين شاركوا ببرامج التدريب أثناء الخدمة في مجال الادارة المدرسية في السنة ١٩٩٣ والسنة ١٩٩٥ ..... ٢٦

١٨ جدول رقم (١٨) الأعداد والنسب المئوية لتصنيف مديري المدارس حسب المؤهل بوزارة التربية والتعليم على مستوى المجتمع الكلي في السنة ١٩٩٣ والسنة ١٩٩٥ ..... ٢٧

١٩ جدول رقم (١٩) الأعداد والنسب المئوية لتوزيع مؤهلات مديري المدارس بوزارة التربية والتعليم على مستوى المجتمع الكلي حسب الجنس في السنة ١٩٩٣ والسنة ١٩٩٥ ..... ٢٨

٢٠ جدول رقم (٢٠) الأعداد والنسب المئوية لتوزيع مؤهلات مديري المدارس بوزارة التربية والتعليم على مستوى المجتمع الكلي حسب الموقع في السنة ١٩٩٣ والسنة ١٩٩٥ ..... ٢٩

٢١ جدول رقم (٢١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعدد الساعات التي يقضيها المدير في النشاطات أسبوعياً في السنة ١٩٩٣ والسنة ١٩٩٥ ..... ٣٠

٢٢ جدول رقم (٢٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمشكلات التي تواجه مدير المدرسة في السنة ١٩٩٣ والسنة ١٩٩٥ ..... ٣٢

٢٣ جدول رقم (٢٣) النسبة المئوية لاجتماعات مجلس الآباء والمعلمين في العام في السنة ١٩٩٣ والسنة ١٩٩٥ ..... ٣٤

٢٤ جدول رقم (٢٤) النسب المئوية لاجتماعات المدير مع المعلمين في العام في السنة ١٩٩٣ والسنة ١٩٩٥ ..... ٣٥

٢٥ جدول رقم (٢٥) النسبة المئوية لملاحظة مدير المدرسة لتدريس المعلمين في السنة ١٩٩٣ والسنة ١٩٩٥ ..... ٣٦

٢٦ جدول رقم (٢٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعض الخصائص الديمغرافية لمديري المدارس في السنة ١٩٩٣ والسنة ١٩٩٥ ..... ٣٧

٢٧ جدول رقم (٢٧) النسبة المئوية لامتلاك المدير للاجهزة الكهربائية في السنة ١٩٩٣ والسنة ١٩٩٥ ..... ٣٨

الملحقات

ملحق رقم (١) الهرم الإداري لوزارة التربية والتعليم (١٩٩٦) ٥٠

(الملخص)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر برنامج التطوير التربوي في الأردن على بعض خصائص المدرسة، وعلى تصورات وممارسات مديري المدارس. وقد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما هي خصائص المدرسة في الأردن؟، والمتعلقة بالمجالات التالية:
   أ. البيئة والمرافق والتسهيلات التعليمية.
   ب. تخصيص الموارد.
   ج. مؤشرات النوعية.

٢. ما هي النشاطات التي يقوم بها مدير المدرسة في الأردن، وما هي المشكلات التي تواجهه؟

٣. ما هي الخصائص الديمغرافية لمدير المدرسة في الأردن؟

وقد اعتمدت هذه الدراسة على العينة التي تمّ اختيارها بطريقة عشوائية من مدارس وزارة التربية والتعليم ووزارة الدفاع ووكالة الغوث والمدارس الخاصة، وقد بلغ مجموع هذه المدارس (٢٣٩) مدرسة. وقد تمّ استخدام "استبيان المدير" بهدف جمع المعلومات المتعلقة ببعض خصائص المدرسة والمتعلقة بتصورات وممارسات مديري المدارس، وقد بلغ مجموع فقرات الاستبيان (٥٣) فقرة غطت المجالات المتضمنة بأسئلة الدراسة. ولقد جاءَت هذه الدراسة في إطار دراسة تقييم الأداء المدرسي التي يقوم المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية بتنفيذها.

وتم معالجة البيانات التي تمّ جمعها من خلال استخدام النسب المئوية والمتوسطات الحسابية واختبار "ت". وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: وكان من أبرز هذه النتائج ما يلي:

- أن مدارس وزارة التربية والتعليم لا تتبع نمطاً واحداً في مدى الصفوف التي تشملها.
- أن المتوسط الحسابي لعدد الطلاب في الصف يبلغ (٣٠) طالباً.
- أن نسبة (٥٢٪) من الطلاب بوزارة التربية والتعليم يجلسون طالبين في المقعد الواحد، وأن نسبة (٤٧٪) من الطلاب يجلسون (٣) طلاب في المقعد الواحد.
- أن النسبة المئوية للمدارس التي يبلغ عدد طلبتها (١٠٠) فأقل هي (٥ر٢٥٪)، وأن النسبة المئوية للمدارس التي يتراوح عدد طلبتها ما بين (١٠١-٢٠٠) تبلغ (١ر١٧٪)، وأن النسبة المئوية للمدارس

التي يتراوح عدد طلبتها ما بين (٢٠١-٤٠٠) تبلغ (٦ر٢٥٪)، وأن النسبة المئوية الذين يتراوح عدد طلبتها ما بين (٤٠١-٦٠٠) تبلغ (٤ر١٣٪).

- أن المتوسطات الحسابية لعدد الشعب في المدرسة تقل عن (٢).

- أن نسبة (٥٠٪) من مدارس وزارة التربية والتعليم تستخدم خزائن في غرفة غير خاصة بالمكتبة، وأن (٤٦٪) من المدارس تستخدم غرفة مستقلة كمكتبة.

- أن نسبة (٣٩٪) فقط من مدارس وزارة التربية والتعليم يوجد فيها أمين مكتبة متفرغ.

- أن نسبة (٧٠٪) من مدارس وزارة التربية والتعليم يتوافر فيها مختبر عام، في حين أن (٨٪) فقط من المدارس يتوافر فيها مختبر فيزياء، وأن (٩٪) فقط من المدارس يتوافر فيها مختبر كيمياء، وأن (٤ر٥٪) فقط من المدارس يتوافر فيها مختبر أحياء، وأن (٤٩٪) من المدارس يتوافر فيها غرفة خاصة بالمختبر وأن نسبة (٣٣٪) من المدارس يتوافر فيها قيم مختبر متفرغ.

- أن (٥ر٩٦٪) من مدارس وزارة التربية والتعليم يتوافر فيها راديو، وأن (٨٦٪) من المدارس يتوافر فيها جهاز تسجيل وأن (٦٦٪) من المدارس يتوافر فيها جهاز تكبير الصوت، وأن (٥ر٥٤٪) من المدارس يتوافر فيها جهاز تلفزيون وأن (٥٠٪) من المدارس يتوافر فيها جهاز عرض الشفافيات وأن (٣٤٪) يتوافر فيها جهاز ڤيديو.

- أن نسبة (٦٢٪) من المدارس يتوافر فيها هاتف، وأن (٩٣٪) من المدارس تتوافر فيها الكهرباء، وأن (٩٧٪) من المدارس تتوافر فيها شبكة المياه.

- أن النسبة المئوية لمديري المدارس المتفرغين للعمل الإداري بلغت (٨٩٪) من مجموع المديرين بوزارة التربية والتعليم. وأن النسبة المئوية لخبرات مديري المدارس بوزارة التربية والتعليم الذين تبلغ سنوات خبرتهم سنة فأقل (٢٧٪) وأن (٢١٪) من المديرين تبلغ خبراتهم سنتين إلى ثلاث سنوات، وأن نسبة (٢٦٪) من مديري المدارس تتراوح خبراتهم ما بين (٤-٨) سنوات وأن نسبة (٢٦٪) من المديرين تبلغ خبراتهم (٩) سنوات فأكثر.

- أن النسبة المئوية لمديري المدارس بوزارة التربية والتعليم الذين تلقوا تدريباً قبل أن يصبحوا مديرين قد بلغت (٣٣٪). وأن النسبة المئوية لمديري المدارس الذين شاركوا ببرامج التدريب أثناء الخدمة في مجال الإدارة المدرسية قد بلغت (٨٦٪).

- أن النسبة المئوية لمديري المدارس بوزارة التربية والتعليم الذين يحملون دبلوم كلية مجتمع فما دون قد بلغت (٤٥٪)، وأن (٢٩ر٨٪) يحملون درجة البكالوريوس فقط، وأن (٢١ر٤٪) يحملون درجة البكالوريوس + دبلوم تربية، وأن (٣ر٩٪) فقط يحملون درجة الماجستير فأعلى.

- أن ملاحظة تدريس المعلمين احتل المرتبة الأولى من النشاطات التي يقوم بها مدير المدرسة حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا النشاط (٧ر٥٩) ساعة اسبوعياً. وجاء في المرتبة الثانية النشاط المتعلق بالتحدث مع الآباء، والنشاطات المتعلقة بتحسين المنهاج بمتوسطات ما بين (٣ر٢٠) ساعة و(٣ر١٣) ساعة على التوالي. كما احتلت النشاطات التي تسهم في تحسين عملية التعليم في المدرسة وحفظ الملفات والنشاطات الأخرى المرتبة الثالثة بمتوسطات حسابية مقدارها (٢ر٨٣)، (٢ر٤٣)، (٢ر٣٨) ساعة على التوالي. كما احتلت النشاطات المتعلقة بالزيارات خارج المدرسة وتدريس الحصص الخاصة بالمباحث التي يدرسها المدير بالإضافة إلى عمله الإداري وتعويض التدريس عن المعلمين المرتبة الثالثة والأخيرة، حيث بلغت المتوسطات الحسابية لهذه النشاطات على التوالي (١ر٧٦)، (١ر٧٠)، (١ر٦٢) ساعة أسبوعياً.

- أن أبرز المشكلات التي تواجه مدير المدرسة والتي كانت حدتها بدرجة كبيرة هي انشغال المعلمين بأعمال أخرى غير التدريس وعدم تعاون المعلمين مع الإدارة، وعدم انضباط الطلبة، وتأخر المعلمين عن العمل صباحاً، وغياب الطلبة وتخريب ممتلكات المدرسة، وعدم استقرار المعلمين لفترة طويلة في المدرسة وغياب المعلمين. حيث بلغت المتوسطات الحسابية لهذه المشكلات (٣ر٢٦)، (٣ر٢١)، (٣ر٢٠)، (٣ر١٣)، (٢ر٨٨)، (٢ر٨٣)، (٢ر٨٣)، (٢ر٧٧) على التوالي. وأظهرت النتائج أن المشكلات التي تواجه مدير المدرسة والتي كانت حدتها بدرجة متوسطة هي، نقص المواد التعليمية وازدحام الطلبة في الصفوف والنقص في صيانة المبنى وسوء واقع المرافق التعليمية وعدم تعاون الآباء مع المدرسة، حيث بلغت المتوسطات الحسابية لهذه المشكلات (٢ر٦٤)، (٢ر٦٣)، (٢ر٤٤)، (٢ر٣٦)، (٢ر٢٩) على التوالي.

- أن النسبة المئوية لعدد الاجتماعات التي تتراوح ما بين (٤-٥) اجتماعات قد بلغت (٣٩ر٧٪)، يليها النسبة المئوية لعدد الاجتماعات التي تقل عن (٣) اجتماعات حيث بلغت (١٦ر٧٪)، يليها النسبة المئوية لعدد الاجتماعات التي تتراوح ما بين (٦-٨) اجتماعات حيث بلغت النسبة (١٥ر٥٪)، يليها أخيراً النسبة المئوية لعدد الاجتماعات التي بلغت (٩) اجتماعات فأكثر حيث بلغت نسبتها (١٠ر٤٪).

- أن النسبة المئوية لاجتماعات المدير مع المعلمين والتي وصلت إلى (٩) اجتماعات فأكثر قد بلغت (٥٩ر٨٪)، وأن اجتماعات المدير مع المعلمين التي وصلت ما بين (٦-٨) اجتماعات قد بلغت (٢٥ر٩٪)، في حين أن اجتماعات المدير مع المعلمين التي تراوحت ما بين (٤-٥) اجتماعات قد بلغت

نسبتها (٨ر٨٪)، وأن اجتماعات المدير التي وصلت إلى (٣) اجتماعات فأقل قد بلغت نسبتها (٦ر٤٪).

- أن النسبة المئوية لعدد المرات التي يقوم مدير المدرسة فيها بملاحظة تدريس المعلمين، والتي وصلت إلى (٩) مرات سنوياً فأكثر قد بلغت نسبتها (٢ر٨١٪)، وأن النسبة المئوية لعدد المرات التي يقوم مدير المدرسة فيها بملاحظة تدريس المعلمين والتي وصلت إلى (٣) مرات فأقل سنوياً قد بلغت نسبتها (١٤٪). في حين أن عدد المرات التي يقوم فيها مدير المدرسة بملاحظة تدريس المعلمين، والتي وصلت إلى (٦-٨) مرات، و(٤-٥) مرات، قد بلغت نسبتها (٦ر٢٪)، (٩ر٠٪) على التوالي.

- أن متوسط عدد الأفراد الذين يعيشون في البيت الذي يسكن فيه مدير المدرسة قد بلغ (٩ر٦) وأن المتوسط الحسابي لعدد الغرف في المنزل الذي يسكنه المدير قد بلغ (٤٥ر٣).

يضاف إلى ذلك أن (٩٩٪) من مديري المدارس يمتلكون تلفزيون في منازلهم، وأن (٤ر٦٣٪) من المديرين يمتلكون هاتف، وأن (٤٩٪) يمتلكون سيارة، وأن (٣٥٪) من المديرين يمتلكون فيديو.

وفي ضوء هذه النتائج تمّ تقديم التوصيات التالية:

١. أن تقوم وزارة التربية والتعليم باعادة النظر في التركيب الصفي للمدارس، وأن تعتمد نمطاً موحداً في مدى الصفوف التي تشملها المدارس، بحيث يتم تصنيف هذه المدارس وفقاً للمراحل الدراسية المعروفة [المرحلة الأساسية الدنيا (١-٤)، المرحلة الأساسية العليا (٥-١٠)، المرحلة الثانوية (١١-١٢)].

٢. أن تقوم وزارة التربية والتعليم بتوفير مقاعد دراسية مستقلة لكل طالب، بحيث يراعى في هذه المقاعد -من حيث الحجم- أعمار الطلاب في المراحل الدراسية المختلفة.

٣. أن تقوم وزارة التربية والتعليم بتجميع المدارس صغيرة الحجم -من حيث عدد الطلاب- في مدرسة واحدة، بحيث لا يقل عدد الطلاب في أي مدرسة عن (٣٥٠-٤٠٠) طالب وذلك استجابة للمبدأ التربوي المعروف بتجميع الموارد لزيادة الكفاءة والفاعلية.

٤. أن تقوم وزارة التربية والتعليم باعتماد نموذج للبناء المدرسي وتعميم استخدامه، بحيث يراعى في هذا النموذج الكفاءة والفاعلية. وأن يستوعب هذا البناء المرافق والتسهيلات التربوية التي تساعد على تحقيق الأهداف التربوية وممارسة النشاطات والفعاليات المرافقة للمنهاج الدراسي. يضاف إلى ذلك مراعاة هذا النموذج اختلاف الظروف الجوية والمناخية في المناطق السكنية المختلفة (جبلية، غورية، صحراوية).

٥. أن تقوم وزارة التربية والتعليم بتعيين مديري مدارس أكفاء ومتفرغين بالكامل للعمل الاداري، وذلك انطلاقاً من أهمية الدور الذي يضطلع به مدير المدرسة، وتوكيداً للمبدأ الاداري المعروف بأن الادارة المدرسية وظيفة متخصصة تحتاج إلى تفرغ كامل لممارسة نشاطاتها وفعالياتها.

٦. أن تقوم وزارة التربية والتعليم باجراء مراجعة لسياساتها المعتمدة والمتعلقة بتدريب المديرين قبل وأثناء الخدمة، بحيث يراعى في هذه البرامج مدى قدرتها على تلبية الاحتياجات التدريبية للمديرين، ومدى مناسبة أهداف ومحتوى وطرق وأساليب وتقنيات التدريب، ومدى مناسبة البيئة التدريبية، ومدى كفاءة المدربين، ومدى فاعلية أساليب التقويم المعتمدة في هذه البرامج. هذا بالاضافة إلى مدى مناسبة مدتها وأوقاتها وأمكنتها لظروف المتدربين.

٧. أن تقوم وزارة التربية والتعليم باجراء مراجعة جذرية وشاملة للخطة المتعلقة بتأهيل المديرين أثناء الخدمة، بالتعاون مع كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية، بحيث يراعى في اعتماد هذه الخطة، حجم المديرين الكبير الذين يحتاجون إلى التأهيل على أن يتم الانتهاء من تأهيل هؤلاء المديرين في مدى زمني معقول.

٨. أن يتم اعتبار الادارة المدرسية مهنة متخصصة كباقي المهن المعترف بها كالطب والهندسة والمحاماة، وأن لا يلتحق بها إلا من أعد لها اعداداً خاصاً، بحيث يكون الحد الأدنى لمؤهلات الشخص الذي يلتحق بها بكالوريوس + دبلوم أو ماجستير في الادارة المدرسية.

Summary

The aim of this study was to find out the impact of the Educational Reform program (ERP) in Jordan on some of the school's characteristics, and on the perspectives and practices of school principals.

The Study tried to answer the following questions:

1. What are the characteristics of schools in Jordan? in the following terms:
   a. environment & educational facilities
   b. supply of resources
   c. quality indicators
2. What are the activities that the Jordan school principal does, and what are the problems faced by him/her?
3. What are the demographic characters of the school principal in Jordan?

The study used a random sample of school principals chosen from the schools of the Ministry of Education, the Ministry of Defence, UNRWA and private schools. The whole sample was 239 Schools. A questionnaire of 53 items was applied to gather information on school Characteristics, and the perspectives and performance of school principals.

The data have been analyzed using percentages, averages and t-test.

The study arrived at the following conclusions:

- The MOE does not use a single trend as to the class structure.
- The average mean for students in each classroom is 30 students.
- 52% of students in schools of MOE sit two in one seat, while 47% are seated 3 in each seat.
- 25.2% of schools have a total of 100 or less students, while 17.1% have a range of students between (101-200), 25.6% of schools have (201-400) students, and 13.4% have a total between (401-600).
- The arenage of sections branches within each school is 2.
- 50% of schools of MOE use closets & book shelves in rooms other than a library, while 46% of schools have seperate rooms for libraries.
- 39% of MOE schools have a librarian.
- 70% of MOE schools have labs, while 8% only have a physics lab, and 9% have a chemistry lab also 5.4% have a biology lab. 49% of schools have a special room for a lab, and only 33% have a lab technecian.
- 96.5% of MOE schools have a radio, 86% have a tape recorder, 66% have a speaker system, 54.5% of schools have a television set, 50% have an overhead projector, and 34% have a video cassette recorder.

- 62% of schools have a telephone, 93% of schools have electricity, and 97% of schools have water supply.

- 89% of school principals work on a full-time basis. 27% of them have less than one year of experience, 21% have 2 to 3 years of experience. 26% have 4-8 years of experience while 26% have 9 or more years of experience.

- 33% of school principals received training, while 86% had in service training.

- 45% of school principals have a degree from a community college or less, 29.8% have a bachelors degree, 21.4% have a bachelor degree + diploma in Education, 3.9% have a Master degree or higher.

- Supevision of teachers teaching occupy the most time of the principals activities which amounts to 7.59 hours a week, second comes relations with parents, 3.20 h/w in third place are activities leading to development in curricula 3.13 h/w. Improving teaching methods filing, and other activities came next 2.83h/w, 2.43 h/w, 2.38 h/w respectively.

- As for activities outside the school, teaching and replacing absent teachers come in last and occupy the principlas time 1.76 h/w, 1.70 h/w, 1.62 h/w respectively.

- The major problems that face school principals are:
teachers being engaged in other activities, teachers being not cooperative with administration, misbehaviour of students, teachers reporting late to work in the morning, turnover of teachers, absenteesim of students, destroying school property and absenteesim of teachers. Problems had the following averages, (3.26), (3.21), (3.20), (3.13), (2.88), (2.83), (2.83), (2.77) respectively.

- As for problems less serious that face principals, these were: shortage of Educational material, crowdedness in classrooms, lack of maintenance, poor school premises and parents not cooperating with schools, these problems had the following averages recpectively (2.64), (2.63), (2.44), (2.36), (2.29).

- As for meetings that principals participate in 4-5 meeting they were 39.7%, as for 16.7% of meetings are 3 times or less, 15.5% for meetings that are held 6-8 times, and last 10.4% are over nine meetings.

- 59.8% of principal teacher meeting are nine and above, while 25.9% of these meetings was 6-8, and 8.8% were 4-5, and the least being 3 meeting had a percentage of 4.6%.

- Percentage of times that the principal makes observations on teaching of teachers which amounts to nine times a year or more was 81.2%, 3 times and less was 14%, 6-8 times was 2.6% and 4-5 time was 0.9%.

- As for family members of a principal living in his residence was 6.9, as for the average for rooms inside the residence are 3.45.

- 99% of school principals have a T.V. sets at home, 63.4% have a telephone at home, 49% own a car, and 35% own a video.

On the basis of these results we present the following recommendations:

1. The MOE should reconsider the structure of classrooms and to apply a single trend in the range of classrooms in each school according to the known school stages lower basic (1-4), higher basic (5-10), and secondary (11-12).

2. Supply seperate school seat to each student, taking into consideration the different sizes of students in each different stage.

3. To consolidate smaller schools in one bigger school so that the minimum number of students becomes (350-400) in each school to utilize resources better and increase efficiency and effectiveness.

4. To use a standard school premises all over the country, in which all facilities are provided to increase efficiency and effectiveness.

5. Appoint full time and qualified principals, since the principals role is a major one, and a task that needs full dedication and practice.

6. MOE should re-consider its policies as to the pre-service training of principals and in-service, so that these programs consider the real training needs for these principals, and the relevance of these programs in terms of content, teaching methods and techniques used, suitable environment their competence, effectiveness of evaluation technique, plus applying appropriate times for trainees.

7. MOE should make a comprehensive change in the training plan for in-service school principals, in cooperation with educational sciences faculties in Jordan Universities, taking into consideration the large number of trainees, trying to train them in a considerable amount of time.

8. To consider the school principal's job as a profession like any others, and to limit entry to only those who were prepared very well, so that only fit people can join with a minimum qualifications being Bachelors and Masters or special diploma in school administration.

الفصل الأول
مشكلة الدراسة واهميتها

المقدمة

على الرغم من الاهتمام المتزايد من قبل وزارة التربية والتعليم بتطوير الإدارة التربوية بشكل عام والإدارة المدرسية بشكل خاص، خلال العقدين الماضيين، والذي تمثل بتطوير بعض التشريعات والقوانين والأنظمة المتعلقة بالهياكل والبنى التنظيمية والإدارية على مستوى مركز وزارة التربية والتعليم ومستوى مديريات التربية والتعليم، والمتمثل أيضاً بتطبيق بعض الاصلاحات الإدارية، من مثل تفويض بعض الصلاحيات للإدارات التربوية الوسطى والإدارات التنفيذية (الإدارات المدرسية) والتصنيف والتوصيف الوظيفي للوظائف الادارية والفنية واعتماد مبدأ اللامركزية الإدارية (مركزية التخطيط ولامركزية التنفيذ)، إلا أنّ عملية التطوير الإداري بقيت تراوح مكانها ولم يطرأ أي تعديل على آليات صناعة القرار الإداري بوزارة التربية والتعليم، وبقيت هذه القرارات الإدارية تتم بشكل مركزي، فضلاً عن تضخم وترهل القيادات الإدارية العليا وتكديس المئات من القيادات الإدارية في مركز الوزارة وفي المديريات العامة للتربية وهو ما يعرف بلغة الإدارة بالهرم الإداري المقلوب.[1] الأمر الذي ترتب عليه انعدام مبدأ المشاركة في اتخاذ القرار الإداري التربوي من قبل الإدارات الوسطى والإدارات التنفيذية، وبقيت سلطة اتخاذ القرار الإداري في قمة الهرم الإداري بالوزارة.

وما تزال إدارة النظام التعليمي والإدارات المدرسية مثقلة بالعديد من المشكلات والاختناقات الادارية، مما أدى إلى تقليص قدرة هذه الادارات على الأداء الفعّال. واقتصرت جهود تطوير وتحديث الادارة التربوية والتعليمية والمدرسية على بعض الاصلاحات الجزئية -سواء على مستوى السياسات أو التشريعات أو على مستوى الممارسات والاجراءات- والتي تمثلت في طرح بعض الشعارات التي توحي بالتطوير والتجديد، من مثل اللامركزية الادارية، والمدارس الريادية، والمدارس المطورة، والمدرسة وحدة تطوير اساسية، إلى ما هنالك من شعارات. في الوقت الذي بقيت فيه المفاهيم والنظريات والمبادئ الادارية الحديثة التي تنقل الادارة التربوية من مجرد عمليات تسيير روتينية إلى عمليات خلق وابداع قوامها التخطيط الفعّال والتنسيق والتنظيم والمتابعة والتقويم، غائبة عن الممارسة في الأوساط الادارية التربوية العليا والوسطى والتنفيذية.

وانطلاقاً من أن الادارة التربوية هي المفتاح أو المدخل لعملية التطوير للنظام التربوي في الأردن، فإن الحاجة ماسة، للتحول من هذه الأنماط الادارية التقليدية الراهنة إلى أنماط جديدة تتميز بالقدرة القيادية والابداعية لتفعيل المؤسسة التربوية بما يتلاءم ومتطلبات الاصلاح التربوي المنشود وتفعيل البرامج والنشاطات التربوية بهدف تحقيق الأهداف التربوية على نحو كفء وفعال. فالمطلوب أولاً تغيير الفكر الاداري التربوي

---

(١) انظر الملحق رقم (١)

والقيام بعمليات مراجعة جذرية للعديد من الممارسات والاجراءات الادارية المعتمدة حالياً بوزارة التربية والتعليم، والانطلاق من قاعدة مفادها أن الادارة التربوية هي علم متخصص، له أصول ومبادئ وتقنيات ونظريات لا يعرفها ولا يتمكن من توظيفها إلاّ من تمّ تأهيله واعداده للاضطلاع بدوره الاداري.

واعتماداً على هذا المفهوم، فإن العملية الإدارية التربوية ليست مجرد تسيير للأعمال، أو ممارسة الرئاسة على الآخرين، بل هي قبل ذلك وفوق ذلك عملية قيادية. فالسلطة الادارية وحدها، قد ترغم المرؤوسين على الانصياع والطاعة وتنفيذ الأوامر ولكنها لا تلهمهم، ولا تبعث فيهم الانتماء والابداع والتفاني، فضلاً عن أن الادارة التربوية في جوهرها ممارسة اخلاقية تلتزم بعدد من القيم والفضائل والمثل التي لا يجوز الاستغناء عنها أو التفريط فيها.

ولقد احتل دور مدير المدرسة اهتماماً كبيراً في الأدبيات المتعلقة بالادارة التربوية خلال السنوات الأخيرة، من منظور أن مدير المدرسة له أثر كبير على أداء المعلمين وتحصيل الطلاب، فضلاً عن مسؤوليته في تحقيق النواتج التربوية.

وقد أشار بيركي وسميث (Purkey and Smith, 1983) إلى أن هنالك خاصيتين تميزان المدرسة الفعّالة. أولهما، قيام المدير بدوره كقائد تعليمي، وثانيهما الاتفاق بين المعلمين والاداريين على الأهداف التي تتطلع المدرسة لتحقيقها.

هذا وقد صنّفت سوزان ستيجلبور (Stiegelbauer, 1984) سلوك المدير الفعّال في مجالات سبعة هي: (١) امتلاك الرؤيا وصياغة الأهداف، (٢) تنظيم المدرسة كمكان للتعلم، (٣) ادارة التغيير، (٤) التعاون والتفويض، (٥) صناعة القرار، (٦) التوجيه والدعم، (٧) تنظيم الدور القيادي للمدير.

أما هانسون (Hanson, 1990) فقد صنّف خصائص المدرسة الفعّالة على النحو التالي: (١) مدير له حضور قوي في المدرسة، (٢) علاقات ايجابية بين المدرسة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي، (٣) معلمون يتفهمون مبادئ التعلم، (٤) تدني ظاهرة غياب الطلاب عن المدرسة، (٥) نظام مدرسي صارم، (٦) غياب الفوضى في الصفوف، (٧) التعاون مع عائلات الطلاب، (٨) أهداف واضحة، (٩) مشاركة الوالدين في نشاطات المدرسة.

وللتدليل على الدور المحوري لمدير المدرسة في تحقيق فاعلية أداء المدرسة، فقد أكد المربي الأمريكي (Edmond, 1987) كما ورد في (Tarawneh, 1992) على ما يلي: "يمكنك أن تجد مدارس غير فعّالة بالرغم من وجود مديرين فعالين يتولون ادارتها، ولكن العكس لا يمكن حدوثه. أي لا يمكن وجود مدارس فعّالة مع وجود مديرين غير فعّالين يديرونها. وأن الطلبة يحققون تحصيلاً عالياً في المدارس التي يعد مدراؤها قادة

تربويين أقوياء. وهناك قناعة مفادها أنه دون تغيير في نمط القيادة في العديد من المدارس الحاليّة فإن عملية التعلّم والتعليم لا يمكنها أن تتحسن."

"There are some bad schools with good principals, but there are no good schools with bad principals, and he confirmed that students achieve more in schools whose principals are seen as strong leaders. Many believe that without a change in the leadership of many of today schools, teaching and learning can't and willn't be improved."

وقد أشارت البحوث والدراسات التي اجريت على المدارس الفعّالة والتي قام بمراجعتها كريمرز ورينولدز (Creemers and Reynolds, 1994) كما ورد في الطراونة أيضاً أن هذه المدارس تتصف بالخصائص التالية:

١) توقعات عالية لاستعدادات الطلاب للتحصيل،
٢) مدير مهتم وملتزم بعمله كقائد تربوي،
٣) المتابعة المستمرة للطلبة لتقويم مدى تقدمهم وتحقيقهم للأهداف التربوية للمدرسة،
٤) توافر بيئة مدرسية منظمة وآمنة،
٥) التأكيد على اكتساب الطلبة للمهارات الأساسية.

كما أشارت البحوث والدراسات التي اجريت على المدارس الفعّالة أن هذه المدارس تتصف بالخصائص التالية:

١) امتلاك المدير للخصائص القيادية المؤثرة،
٢) استقرار أعضاء الهيئة التدريسية في المدرسة لارتباط ذلك بالروح المعنوية،
٣) ارتباط المناهج والبرامج الدراسية وطرق التدريس بالأهداف الموضوعة للمدرسة،
٤) اعتراف واسع بالنجاح الأكاديمي للمدرسة وتقدير انجازات الطلاب والمعلمين،
٥) مشاركة أولياء الأمور في الأمور التربوية المتعلقة بتحصيل الطلاب ودعمهم الدائم للمدرسة.

وفي دراسة قام باجرائها المركز الوطني للبحث والتطوير التربوي (حداد، ١٩٩٣) حول الخصائص المميّزة للمدارس الثانوية ذات التحصيل العالي عن المدارس ذات التحصيل المتدني توصلت إلى عدد من النتائج، كان من أبرزها ما يلي:

١. **النتائج المتعلقة بالمديرين والمديرات:** كشفت نتائج الدراسة عن أن المدارس ذات التحصيل العالي تختلف عن نظيراتها (من حيث الحجم، والجنس، والموقع) من المدارس ذات التحصيل المتدني من حيث تقدير مديريها/مديراتها لمستوى أداء طلبة المدرسة في امتحان الثانوية العامة، ومن حيث تقديرهم للنسبة المئوية لأعضاء هيئة التدريس الأكفاء في المدرسة كما اختلفت تقديرات المديرين/المديرات في مجموعتي المدارس، موضوع المقارنة، من حيث أولوية الاهتمام بسير العملية التدريسية في المدارس ذات

التحصيل العالي، مقابل الاهتمام بقضايا النظام والروتين الاداري اليومي في المدارس ذات التحصيل المتدني. كما كشفت الدراسة أيضاً عن وجود اختلافات بارزة بين مديري/مديرات مجموعتي المدارس، موضوع المقارنة، تتعلق بالخلفيات الأسرية للطلبة. إذ تبين أن مديري/مديرات المدارس ذات التحصيل العالي يعيشون في أسر أصغر حجماً، ويسكنون منازل أقرب إلى مدارسهم بالمقارنة مع نظرائهم في المدارس ذات التحصيل المتدني.

٢. **النتائج المتعلقة بالمعلمين والمعلمات:** كشفت نتائج الدراسة عن تميز المدارس ذات التحصيل العالي عن المدارس ذات التحصيل المتدني من حيث تقدير الهيئات التدريسية لمستوى الأداء المتوقع من طلبة مدارسهم على امتحان الثانوية العامة، ومن حيث تقديرها لمسؤولية المدرسة عن مستوى انجاز طلبتها، وتقديرهم للنمو الشخصي لطلبة المدرسة فكانت تقديرات الهيئات التدريسية للمدارس ذات التحصيل العالي أكثر ايجابية في جميع الحالات. كما كشفت الدراسة أيضاً عن أن معلمي/معلمات المدارس ذات التحصيل العالي يصرفون قدراً أكبر من الوقت في طرح الأسئلة واتاحة الفرصة للطلبة للاجابة، وبالمقابل، ظهر أن معلمي/معلمات المدارس ذات التحصيل المتدني يصرفون وقتاً أطول في شرح الدرس.

٣. **النتائج المتعلقة بالطلبة:** كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة بين طلبة المدارس ذات التحصيل العالي وطلبة المدارس ذات التحصيل المتدني من حيث تقديراتهم لكفاءة معلميهم في التدريس. كما كشفت أيضاً عن وجود اختلافات ذات دلالة في تقديرهم لمدى ايجابية المناخات النفسية-الاجتماعية لمدارسهم وبمقدار ما يجري فيها من نشاطات لامنهجية حيث ظهرت للمدارس ذات التحصيل العالي تقديرات أفضل. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة بين مجموعتي الطلبة، موضوع المقارنة، تلك المتصلة بتقييم الطلبة لذواتهم الأكاديمية وثقتهم بامكانية تحقيق طموحاتهم العلمية، ومقدار تحليهم بصفات شخصية ذات صلة بالكفاءة الأكاديمية، وقد ظهرت تقديرات طلبة المدارس ذات التحصيل العالي أفضل في كل الحالات.

٤. **النتائج المتعلقة بالبنية الأساسية للمدارس:** كشفت نتائج الدراسة المتعلقة بمقارنة المدارس ذات التحصيل العالي بالمدارس ذات التحصيل المتدني من حيث: عدد الطلبة، عدد المعلمين/المعلمات، عدد الاداريين/الاداريات، نسبة المعلمين إلى الطلبة، نسبة الاداريين إلى الطلبة، متوسط عدد الطلاب في الصف الواحد، مساحة الغرفة الصفية، المساحة المخصصة للطالب/الطالبة في الصف، وملاءمة الشروط المادية للمدرسة للأغراض المدرسية، وتوافر المصادر التربوية، كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة بين مجموعتي المدارس، موضوع المقارنة.

ولقد كان انعقاد المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي (أيلول، ١٩٨٧) نقطة تحوّل في تاريخ التربية في الأردن. حيث كان هذا المؤتمر مناسبة لاجراء عملية مراجعة جذرية وتقويم شامل لمختلف جوانب العملية التربوية. ولقد اعتمد هذا المؤتمر خطة عشرية للتطوير التربوي ارتكزت على عدد من المبادئ، أهمها:

(١) الشمولية، ويقصد بالشمولية أن خطة التطوير التربوي قد غطت جميع عناصر النظام التربوي، من حيث مدخلاته وعملياته ومخرجاته.

(٢) المنهجية العلمية، حيث اعتمدت خطة التطوير التربوي المنهجية العلمية واجراء البحوث والدراسات التي غطت جميع المشكلات ومواقع الاختناق في العملية التربوية.

(٣) المشاركة المجتمعية، حيث شارك في أعمال المؤتمر ومناقشاته مختلف قطاعات المجتمع الأردني وفعالياته الاجتماعية والاقتصادية والمهنية والسياسية.

(٤) القاعدة المعلوماتية، حيث تمخض عن هذا المؤتمر التوصية بتوفير قاعدة معلوماتية وبيانات واحصائيات دقيقة وحديثة تتعلق بجميع عناصر ومكونات النظام التربوي. وقد تمّ بناء هذه القاعدة المعلوماتية في المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية.

(٥) التجريب، حيث تمّ اعتماد مبدأ التجريب للمشاريع والبرامج والتجديدات التربوية، واجراء التعديلات قبل اعتمادها بشكل نهائي.

(٦) المتابعة والتقويم، حيث اعتمد المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي آليات للمتابعة والتقويم للتأكد من فاعلية وكفاءة تنفيذ البرامج والمشروعات التربوية المتعلقة بجميع عناصر ومكونات النظام التربوي في الأردن.

(٧) توافر الارادة السياسية، حيث حظي المؤتمر برعاية ملكيّة سامية وترأس جلساته وشارك في مداولاته ومناقشاته سمّو الأمير الحسن ولي العهد المعظم، الأمر الذي وفّر لهذا المؤتمر وما تمخض عنه من توصيات التزاماً من القيادة السياسية بتوفير الدعم والمساندة لتحقيق الأهداف التي عقد من أجلها هذا المؤتمر.

ولقد جاء اعتماد برنامج التطوير التربوي في الأردن (١٩٨٩-١٩٩٨) تتويجاً للجهود المتراكمة التي بذلت خلال العقود الثلاثة الماضية من أجل النهوض بالنظام التربوي في الأردن واصلاحه وتجديده، ونتيجة لاحساس صانعي السياسة التربوية بأن التوسع الكمي المذهل في التعليم والمتمثل بالزيادة المضطردة في أعداد الطلاب والمعلمين والمدارس لم يواكبه بالضرورة اهتمام مواز بنوعية هذا التعليم وتجويده وزيادة فاعليّته وكفاءته الداخلية والخارجية، ونظراً للتغيرات والتطورات الاجتماعية والاقتصادية والعلمية والتكنولوجية التي طرأت

على المجتمع الأردني في العقود الثلاثة الماضية، برزت الحاجة إلى تطوير النظام التربوي في الأردن ليكون قادراً على الاستجابة لاحتياجات المجتمع الأردني والوفاء بمتطلبات التنمية الشاملة وذلك من خلال القيام بعملية مراجعة جذرية لهذا النظام شملت سياساته وأهدافه وهياكله التنظيمية وبناه الادارية وبرامجه ومناهجه ونشاطاته ونظم اعداد المعلمين والمديرين وتدريبهم وأساليب التقويم والامتحانات، فضلاً عن الاهتمام بتطوير الأبنية والمرافق المدرسية والمختبرات والمكتبات والتجهيزات المدرسية وتقنيات ووسائل التعليم ...الى آخر ما هنالك من جوانب تتعلق بتوفير بيئة تعليمية مناسبة تساعد على توفير مناخ صحي للتعليم الفعّال. (*الخطيب* ١٩٩٠، *رسالة المعلم*، ١٩٨٨).

وقد اشتمل برنامج التطوير التربوي على عدة محاور، كان من أبرزها تطوير السياسات والأهداف التربوية وبنية التعليم وتطوير المناهج والكتب المدرسية وتقنيات التعليم وتطوير الادارة التربوية واحوال التعليم وتطوير الأبنية والمرافق المدرسية.

ولقد أكدت التوصية التاسعة من توصيات المؤتمر على تطوير الادارة التربوية والادارة المدرسية من منظور أن الادارة التربوية تعد أداة رئيسية لتحقيق أهداف العملية التربوية، من خلال الاستخدام الأمثل للامكانات والموارد والتسهيلات التربوية المتاحة والمتوافرة، فضلاً عن تطوير الادارة المدرسية من خلال تحديد مسؤوليات وواجبات ومهام مدير المدرسة بدقة ووضوح، والاهتمام بتنمية قدرات مديري المدارس ووضع الأسس والمعايير الواضحة لاختيارهم، وعقد البرامج التدريبية للمديرين الجدد، واتاحة فرص النمّو المهني للمديرين، وايجاد نظام حوافز يرتبط بالتقويم المستمر لأعمالهم (رسالة المعلم، ١٩٨٨).

ولقد جاء اهتمام برنامج التطوير التربوي في الأردن بمدير المدرسة انطلاقاً من أهمية الدور الذي يضطلع به في العملية التربوية، من حيث التخطيط والتنفيذ والمتابعة والتنسيق والتوجيه والاشراف والتقويم. وتشير العديد من الدراسات التربوية الى وجود ارتباط ايجابي بين نمط الادارة التربوية وتنظيمها ونجاح وتفوق الطلبة في التحصيل، فضلاً عن الرضى الوظيفي للمعلمين وارتفاع معنوياتهم ومدى مشاركة المدرسة في تنمية المجتمع المحلي. (Hall 1985, Theodory 1984, Smith, 1984, Tarawneh 1993, Hord 1985, Huling 1985)

ومن هنا يمكننا فهم المبررات التي حدت بصناع القرار التربوي في الأردن إلى الاهتمام بتطوير قدرات وكفايات مديري المدارس، باعتبار أن تطوير قدرات وكفايات مديري المدارس هو المدخل لتطوير العملية التربوية وزيادة فاعليتها وتعزيز كفايتها.

ونظراً لأهمية البحث التربوي باعتباره ركناً أساسياً من أركان عملية التطوير التربوي، فقد أولى المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية عناية محورية بالبحث التربوي وقام باجراء العديد من الدراسات والبحوث التربوية المرتبطة ببرنامج التطوير التربوي في الأردن والمتعلقة بجميع عناصر ومكونات النظام التربوي. ولقد

كان لمدير المدرسة اهتمام خاص، حيث تمّ اجراء عدد من البحوث والدراسات المتصلة بالادارة المدرسية وذلك في اطار "الدراسة التقويمية الشاملة لنوعية التعليم في الأردن والتي قام المركز الوطني بانجازها عام ١٩٩٣. وتأتي هذه الدراسة استكمالاً للدراسة السابقة والتي ستعتمد على البيانات والمعلومات التي تمّ جمعها من خلال "استبيان المدير" عام ١٩٩٥.

اهداف الدراسة واهميتها

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة أثر برنامج التطوير التربوي في الأردن على بعض خصائص المدرسة، وعلى تصورات وممارسات مديري المدارس. كما تهدف إلى اجراء مقارنة بين نتائج الدراسة التي اجريت على عينة مديري المدارس عام ١٩٩٣، والدراسة التي اجريت على عينة مديري المدارس عام ١٩٩٥ من أجل التعرف على مدى التغيّر الذي طرأ والمتعلق ببعض خصائص المدرسة وتصورات وممارسات مديري المدارس فيها.

وتنبثق أهمية هذه الدراسة من خلال ما ستوفره من معلومات وبيانات حديثة تتصل بالمتغيرات التي اشتمل عليها استبيان المدير عام ١٩٩٥. كما ترتكز أهمية هذه الدراسة على الاستنتاجات والتوصيات التي سيتم تقديمها والتي سوف تسهم في رسم السياسات واتخاذ القرارات المتعلقة بتحسين البيئة المدرسية وتوفير المرافق والتسهيلات والتجهيزات والمختبرات المدرسية المناسبة وتخصيص الموارد المدرسية، فضلاً عن التعرف على بعض مؤشرات النوعية في المدرسة. يضاف إلى ذلك تطوير قدرات وممارسات مديري المدارس لكي يتمكنوا من تحسين أدائهم والاضطلاع بأدوارهم الادارية بكفاءة وممارسة وظائفهم الادارية بفاعلية.

اسئلة الدراسة

حاولت هذه الدراسة الاجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما هي خصائص المدرسة في الأردن والمتعلقة بالمجالات التالية؟
   أ. البيئة والمرافق والتسهيلات التعليمية.
   ب. تخصيص الموارد.
   ج. مؤشرات النوعية.
٢. ما هي النشاطات التي يقوم بها مدير المدرسة في الأردن، وما هي المشكلات التي تواجهه؟
٣. ما هي الخصائص الديمغرافية لمدير المدرسة في الأردن؟

عينة الدراسة

لقد اعتمدت هذه الدراسة على العينة التي تم اختيارها بطريقة عشوائية من مدارس وزارة التربية والتعليم ووزارة الدفاع ووكالة الغوث والمدارس الخاصة، وبواقع (٢٣٩) فرداً. وقد تم تطبيق استبانة الدراسة على العينة عام ١٩٩٥. وهي نفس العينة التي تم اختيارها في اطار الدراسة التقويمية الشاملة عام ١٩٩٣. وتجدر الاشارة هنا إلى أن هنالك بعض البيانات التي تمّ تحليلها والمتعلقة ببعض متغيرات الدراسة قد اعتمدت على المجتمع الكلي بوزارة التربية والتعليم، من منظور أن عينة الدراسة لا تعكس الواقع الفعلي لهذه المتغيرات كما هي في المجتمع الكلي. حيث تم اعتماد البيانات المتوافرة في قاعدة البيانات التي تمّ بناؤها في المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية.

اداة الدراسة

لقد تمّ استخدام "استبيان المدير" بهدف جمع المعلومات المتعلقة ببعض خصائص المدرسة والمتعلقة بتصورات وممارسات مديري المدارس، ولقد بلغ مجموع فقرات الاستبيان (٥٣) فقرة غطت المجالات التالية:

١. البيئة والمرافق والتسهيلات المدرسية: وتم تغطية هذا المجال بالفقرات (٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٢٢، ٢٣).

٢. تخصيص الموارد: وتم تغطية هذا المجال بالفقرات (٩، ١٠، ١١، ١٢.أ، ١٢.ب، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٩).

٣. مؤشرات النوعية: وتم تغطية هذا المجال بالفقرات (١، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٤١، ٤٢، ٤٣).

٤. نشاطات مدير المدرسة والمشكلات التي تواجهه، وتمّ تغطية هذا المجال بالفقرات (٣٦، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٠).

٥. الخصائص الديمغرافية لمدير المدرسة، وتمّ تغطية هذا المجال بالفقرات (٤٤، ٤٥، ٤٦، ٤٧، ٤٨، ٤٩، ٥٠، ٥١، ٥٢، ٥٣).

التصميم الاحصائي للدراسة

لقد تمّ معالجة البيانات المتعلقة بهذه الدراسة من خلال استخدام النسب المئوية والمتوسطات الحسابية واختبار ت (T. TEST).

الفصل الثاني
نتائج الدراسة

كان الهدف من هذه الدراسة هو معرفة أثر برنامج التطوير التربوي في الأردن على بعض خصائص المدرسة وعلى تصورات وممارسات مديري المدارس. وقد حاولت هذه الدراسة الاجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما هي خصائص المدرسة في الأردن والمتعلقة بالمجالات التالية؟
   أ. البيئة والمرافق والتسهيلات التعليمية.
   ب. تخصيص الموارد.
   ج. مؤشرات النوعية.

٢. ما هي النشاطات التي يقوم بها مدير المدرسة في الأردن؟ وما هي المشكلات التي تواجهه؟

٣. ما هي الخصائص الديمغرافية لمدير المدرسة في الأردن؟

وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة، تم تقسيمها وفقاً لأسئلة الدراسة:

اولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ما هي خصائص المدرسة في الأردن والمتعلقة بالمجالات التالية؟

أ. البيئة والمرافق والتسهيلات التعليمية،

ب. تخصيص الموارد،

ج. مؤشرات النوعية.

أ. مجال البيئة والمرافق والتسهيلات التعليمية:

ويتضمن هذا المجال وصفاً للتركيب الصفي في المدارس الأردنية واعداد الطلبة الذين يجلسون على مقعد واحد بالاضافة إلى أعداد الطلبة والشعب في المدارس.

التركيب الصفي للمدرسة.

فيما يلي جدول رقم (١) يبين عدد المدارس والنسبة المئوية للتركيب الصفي للمدرسة بوزارة التربية والتعليم في السنة ١٩٩٣ والسنة ١٩٩٥.

جدول رقم (١)

توزيع أعداد المدارس والنسبة المئوية حسب التركيب الصفي للمدرسة بوزارة التربية والتعليم في السنة ١٩٩٣ والسنة ١٩٩٥

أدنى صف		أعلى صف	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	المجموع والنسب
١	١٩٩٣	العدد		١٦	١٠٥	٢٧٥	١٠٨	٣٢٤	١٠٣	١١٠	٢٥٤	١٧٢	٣٠	١٢٧	١٦٢٤
		النسبة المئوية		٠,٦٪	٤٪	١١٪	٤٪	١٣٪	٤٪	٤٪	١٠٪	٧٪	١٪	٥٪	٦٣,٦٪
	١٩٩٥	العدد	١	١٥	١١٨	٢٩٣	١٠٢	٣١٧	٨٨	١٢٨	٢١٣	٢١١	٢٨	١٥٦	١٦٦٩
		النسبة المئوية	٠٪	٠,٦٪	٤,٤٪	١١٪	٤٪	١٢٪	٣٪	٥٪	٨٪	٨٪	١٪	٦٪	٦٣,٨٪
٢	١٩٩٣	العدد			١	٩		١٠	٤	٤	١١	١٠	١	٩	٥٩
		النسبة المئوية			٠٪	٠,٤٪		٠,٤٪	٠,٢٪	٠,٢٪	٠,٤٪	٠,٤٪	٠٪	٠,٤٪	٢,٣٪
	١٩٩٥	العدد			٢	٦	٧	١٢	٥	٤	١٠	١٢		٧	٦٥
		النسبة المئوية			٠,١٪	٠,٢٪	٠,٣٪	٠,٥٪	٠,٢٪	٠,٢٪	٠,٤٪	٠,٥٪		٠,٣٪	٢,٤٪
٣	١٩٩٣	العدد					٤	٢٢	٣	١٠	٣١	٣٣	٤	٢٢	١٣٩
		النسبة المئوية					٠,٢٪	١٪	٠,١٪	٠,٤٪	١٪	١٪	٠,٢٪	١٪	٥,٤٪
	١٩٩٥	العدد				١	٢	٢٢	١١	١٠	٣٣	٣٤	٥	٣١	١٤٩
		النسبة المئوية				٠٪	٠,١٪	٠,٨٪	٠,٤٪	٠,٤٪	١٪	١٪	٠,٢٪	١٪	٥,٦٪
٤	١٩٩٣	العدد				١	٤	١٩	١٦	١١	٣٨	٣٩	٧	٦٥	١٩٠
		النسبة المئوية				٠٪	٠,٢٪	٠,٧٪	٠,٦٪	٠,٤٪	١,٥٪	١٪	٠,٣٪	٢,٥٪	٧,٤٪
	١٩٩٥	العدد				١	١	٢٨	١٨	١٧	٤٠	٤٥	٤	٧١	٢٢٥
		النسبة المئوية				٠٪	٠٪	١٪	٠,٧٪	٠,٧٪	١,٥٪	١,٧٪	٠,٢٪	٢,٧٪	٨,٥٪
٥	١٩٩٣	العدد					٥	٩	١٥	٣٦	٢٧	٥	٧٦	١٧٣	
		النسبة المئوية					٠,٢٪	٠,٤٪	٠,٦٪	١,٤٪	١٪	٠,٢٪	٣٪	٦,٨٪	
	١٩٩٥	العدد					٦	٦	١٦	٣١	٣٠	٥	٨١	١٧٥	
		النسبة المئوية					٠,٢٪	٠,٢٪	٠,٦٪	١٪	١٪	٠,٢٪	٣٪	٦,٦٪	
٦	١٩٩٣	العدد						١	٧	١٤	٨	٣	٣٩	٧٢	
		النسبة المئوية						٠٪	٠,٣٪	٠,٥٪	٠,٣٪	٠,١٪	١,٥٪	٢,٨٪	
	١٩٩٥	العدد							٤	١٨	٥	١	٣٩	٦٧	
		النسبة المئوية							٠,٢٪	٠,٧٪	٠,٢٪	٠٪	١,٥٪	٢,٥٪	
٧	١٩٩٣	العدد								٢٢	٨	٥	٨٠	١١٥	
		النسبة المئوية								١٪	٠,٣٪	٠,٢٪	٣٪	٤,٥٪	
	١٩٩٥	العدد							١	١٣	٦	٥	٨١	١٠٦	
		النسبة المئوية							٠٪	٠,٥٪	٠,٢٪	٠,٢٪	٣٪	٤٪	
٨	١٩٩٣	العدد								١	٤	١	٣٣	٣٩	
		النسبة المئوية								٠٪	٠,٢٪	٠٪	١,٣٪	١,٥٪	
	١٩٩٥	العدد								١	٥		٣٦	٤٢	
		النسبة المئوية								٠٪	٠,٢٪		١,٤٪	١,٦٪	
٩	١٩٩٣	العدد											٣٨	٣٨	
		النسبة المئوية											١,٥٪	١,٥٪	
	١٩٩٥	العدد									١		٤٨	٤٩	
		النسبة المئوية									٠٪		١,٨٪	١,٨٪	
١٠	١٩٩٣	العدد											٥٤	٥٤	
		النسبة المئوية											٢٪	٢,١٪	
	١٩٩٥	العدد											٤٠	٤٠	
		النسبة المئوية											١,٥٪	١,٥٪	
١١	١٩٩٣	العدد											٥٠	٥١	
		النسبة المئوية											٢٪	٢٪	
	١٩٩٥	العدد											٦٥	٦٦	
		النسبة المئوية											٢,٤٪	٢,٥٪	

يتضح من الجدول رقم (١) أن مدارس وزارة التربية والتعليم لا تتبع نمطاً واحداً في مدى الصفوف التي تشملها. فهنالك على سبيل المثال مدارس تبدأ بالصف الأول، ولكنها تنتهي بنهايات مختلفة حيث يتضح من الجدول أن هنالك في السنة ١٩٩٥ (١١٨) مدرسة تبدأ بالصف الأول وتنتهي بالصف الثالث وأن هنالك (٢٩٢) مدرسة تبدأ بالصف الأول وتنتهي بالصف الرابع، وأن هنالك (١٠٢) مدرسة تبدأ بالصف الأول وتنتهي بالصف الخامس وأن هنالك (٣١٧) مدرسة تبدأ بالصف الأول وتنتهي بالصف السادس وأن هنالك (٨٨) مدرسة تبدأ بالصف الأول وتنتهي بالصف السابع، وأن هنالك (١٢٨) مدرسة تبدأ بالصف الأول وتنتهي بالصف الثامن، وأن هنالك (٢١٣) مدرسة تبدأ بالصف الأول وتنتهي بالصف التاسع، وأن هنالك (٢١١) مدرسة تبدأ بالصف الأول وتنتهي بالصف العاشر، وأن هنالك (٢٨) مدرسة تبدأ بالصف الأول وتنتهي بالصف الحادي عشر، وأن هنالك (١٥٦) مدرسة تبدأ بالصف الأول وتنتهي بالصف الثاني عشر.

كما يتضح من الجدول أن هنالك مدارس تبدأ من الصف الثالث وتنتهي بالخامس أو السادس أو السابع وهكذا حتى الصف الثاني عشر. وهنالك مدارس تبدأ من الصف الرابع وتنتهي بالصف الخامس أو السادس أو السابع وهكذا حتى الصف الثاني عشر. وهنالك مدارس تقتصر على صف واحد أو صفين أو ثلاثة صفوف، بغض النظر عن انتماء هذه الصفوف لمرحلة التعليم الأساسي أو التعليم الثانوي.

وأن مثل هذه الأنماط للتركيب الصفي للمدارس بوزارة التربية والتعليم والتي تتفاوت في المدى الصفي كما ذكر اعلاه، إنما يتنافى مع مبدأ التدرج الطبيعي في الصفوف من ناحية، ومع اعتبارات حجم المدرسة وأهميته في تحديد مقدار الكلفة التعليمية وتحديد مدى الكفاءة في الانفاق على التعليم من ناحية أخرى. يضاف إلى ذلك أن المدارس التي تضم فئات عمرية متفاوتة (من الصف الأول حتى الصف الثاني عشر) يترتب عليه تبعات ومشكلات ادارية وفنية واجتماعية. إذ إنه من المعروف أن هنالك فئات عمرية في المدرسة، وعلى سبيل المثال المرحلة الابتدائية الدنيا والمرحلة الابتدائية العليا والمرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية.

وأن كل فئة من هذه الفئات لها خصائص نمو واحتياجات أو مطالب نمو خاصة بها، وبالتالي فان تجميع الطلاب في اية مدرسة وفقاً للفئات العمرية المشار اليها اعلاه انما ييسر دور ادارة المدرسة والمعلمين في تحقيق الأهداف التربوية الموضوعة لتلك الفئة العمرية.

يضاف إلى ذلك أن هذا التنوع في مدى الصفوف التي تشملها المدارس ووجود مدارس تضم أعداداً قليلة من الطلاب، إنما يترتب عليه تفتيت الموارد بوزارة التربية والتعليم، ويحد من قدرتها على توفير الموارد المادية والبشرية والتقنية للمدارس على نحو فعّال. ومما تجدر الاشارة إليه، أن النتائج التي توصلت اليها هذه الدراسة والمتعلقة بالتركيب الصفي للمدرسة، تكاد تكون متطابقة مع نتائج الدراسة التي أعدها المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية (Ahlawat, 1991).

عدد الطلاب في الصف

فيما يلي جدول رقم (٢) يبين أعداد الطلاب والصفوف والمتوسطات الحسابية لعدد الطلاب في الصف في السنة ١٩٩٣ والسنة ١٩٩٥.

جدول رقم (٢)
أعداد الطلاب والصفوف والمتوسطات الحسابية لعدد الطلاب في الصف على المستوى الوطني في السنة ١٩٩٣ والسنة ١٩٩٥

السنة / الصف	الطلاب		الصفوف		الطلاب/الصفوف	
	٩٣/٩٢	٩٥/٩٤	٩٣/٩٢	٩٥/٩٤	٩٣/٩٢	٩٥/٩٤
١	١١١٠٩٥	١١٧٤٤١	٣٧٥٤	٤١٠٠	٣٠	٢٩
٢	١٠٨٦٣٠	١١٣٠٢٣	٣٦٣٣	٣٨٨٥	٣٠	٢٩
٣	١٠٦٩١٨	١١٢٥٠٤	٣٥٦٥	٣٨١٦	٣٠	٢٩
٤	١١٠٢٠٥	١١٢٣٤٥	٣٥٨٣	٣٧٩٧	٣١	٣٠
٥	١١٠٨٢٠	١١٢٨٦٨	٣٥٤٩	٣٦٨٩	٣١	٣١
٦	١٠٣٨٢٤	١١٢٢٨٣	٣٤١٧	٣٦٤٦	٣٠	٣١
٧	٩٩٣١٣	١٠٧٦٨٨	٣١٤٥	٣٣٧٥	٣٢	٣٢
٨	٩١٣٨٥	٩٩٣٤٣	٢٩٠٨	٣١٨٦	٣١	٣١
٩	٨٠٣٣٨	٩٠٢١١	٢٦٨٦	٢٩٨٠	٣٠	٣٠
١٠	٧٠٢٣٤	٨٠٩٠٥	٢٢٠٠	٢٥٩٢	٣٢	٣١
١١	٥٨٦٨٤	٦٩٣٢٩	٢٠٣٤	٢٤٦٧	٢٩	٢٨
١٢	٥٤٠٠٦	٦٢٩٩٠	١٨٩١	٢٣٤١	٢٩	٢٧
المجموع	١١٠٥٤٢	١١٩٠٩٣٠	٣٦٣٦٥	٣٩٨٧٤	٣٠	٣٠

يتضح من الجدول رقم (٢) أن المتوسط الحسابي لعدد الطلاب في الصف يبلغ (٣٠). وأن هذا المتوسط يكاد يكون هو المتوسط لجميع الصفوف الدراسية (من الصف الأول حتى الصف الثاني عشر). ومن الجدير بالذكر أن هذا المتوسط الحسابي (٣٠ طالباً في الصف الدراسي) يُعدّ ضمن مدى المتوسطات المقبولة عالمياً. حيث أن المتوسط الحسابي لعدد الطلاب في الصف يتراوح ما بين (٢٠-٣٠) طالباً. حيث أن المتوسط الحسابي لعدد الطلاب في الصف والذي يقل عن (٢٠) طالباً ينعكس سلبيّاً على كلفة التعليم، وأن المتوسط الحسابي لعدد الطلاب في الصف والذي يزيد عن (٣٠) طالباً في الصف يؤثر سلبيّاً على فعاليّة التدريس وبالتالي على تحصيل الطلاب.

الطلاب الذين يجلسون على مقعد واحد

فيما يلي جدول رقم (٣) يبين النسبة المئوية لعدد الطلاب الذين يجلسون على مقعد واحد بوزارة التربية والتعليم، وعلى المستوى الوطني في السنة ١٩٩٣ والسنة ١٩٩٥.

جدول رقم (٣)

النسبة المئوية لعدد الطلاب الذين يجلسون على مقعد واحد بوزارة التربية والتعليم، وعلى المستوى الوطني في السنة ١٩٩٣، والسنة ١٩٩٥ موزعين حسب السلطة المشرفة

السلطة المشرفة / عدد الطلاب في المقعد الواحد	وزارة التربية والتعليم	
	السنة ١٩٩٣	السنة ١٩٩٥
١	—	٠,٥٪
٢	٤٣٪	٥٢٪
٣	٥٤٪	٤٧٪
٤	٣,٥٪	١٪

يتضح من الجدول رقم (٣) أن نسبة (٥٢٪) من الطلاب بوزارة التربية والتعليم يجلسون بواقع طالبين في المقعد الواحد، وأن نسبة (٤٧٪) من الطلاب يجلسون (٣) طلاب في المقعد الواحد. في حين تبلغ نسبة الطلاب الذين يجلسون (٤) طلاب في المقعد الواحد وطالب في المقعد الواحد (١٪) و(٥ر٠) على التوالي في السنة ١٩٩٥ في حين كانت هذه النسب في السنة ١٩٩٣ على النحو التالي:

أ. (٥٤٪) من الطلاب يجلسون (٣) طلاب في المقعد الواحد.

ب. (٤٣٪) من الطلاب يجلسون طالبين في المقعد الواحد.

ج. (١ر٣٪) من الطلاب يجلسون (٤) طلاب في المقعد الواحد.

كما يتضح من الجدول أن الأغلبية المطلقة من الطلاب بوزارة التربية والتعليم (وبنسبة ٩٩٪) إما يجلس طالبان أو ثلاثة طلاب على المقعد الواحد في السنة ١٩٩٥. في حين بلغت هذه النسبة (٩٧٪) في السنة ١٩٩٣. ويمكن الاستنتاج أن جلوس طالبين أو ثلاثة طلاب في مقعد واحد إنما يؤثر سلباً على تحصيل الطلاب ويعيق نموهم وحرية تحركهم في الصف.

حجم المدرسة

فيما يلي جدول رقم (٤) يبين أعداد الطلاب والمتوسطات الحسابية لهذه الأعداد في المدرسة في السنة ١٩٩٣ والسنة ١٩٩٥.

جدول رقم (٤)
توزيع أعداد المدارس والنسب المئوية لأعداد الطلاب في كل فئة من فئات المدارس (حجم المدرسة) في السنة ١٩٩٣ والسنة ١٩٩٥

السنة / حجم المدرسة	١٩٩٣		١٩٩٥	
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
١٠٠ فأقل	٦٤٨	٢٥,٤٪	٦٧٨	٢٥,٥٪
١٠١ ـ ٢٠٠	٤٤٣	١٧,٣٪	٤٥٤	١٧,١٪
٢٠١ ـ ٤٠٠	٦٨٣	٢٦,٧٪	٦٧٩	٢٥,٦٪
٤٠١ ـ ٦٠٠	٣٧٣	١٤,٦٪	٣٥٥	١٣,٤٪
٦٠١ ـ ٨٠٠	١٨٥	٧,٢٪	٢٢٣	٨,٤٪
٨٠٠ فأكثر	٢٢٣	٨,٧٪	٦٦٨	١٠,١٪

يتضح من الجدول رقم (٤) أن النسبة المئوية لفئة المدارس في السنة ١٩٩٣ التي يتراوح عدد طلبتها (٢٠١ـ٤٠٠) تشكل (٦ر٢٥٪) يليها الفئة التي يتكون عدد طلبتها ١٠٠ فأقل وتشكل (٥ر٢٥٪)، ويليها فئة المدارس التي يتكون عدد طلبتها ما بين (١٠١ـ٢٠٠) وتشكل (١ر١٧٪) وبكلمات أخرى، فان النسبة المئوية للمدارس التي يبلغ عدد طلبتها (٤٥١ فأقل) تشكل (٢ر٦٨٪) من مجموع مدارس وزارة التربية والتعليم. في حين تبلغ النسبة المئوية للمدارس التي يتراوح عدد طلبتها ما بين (٤٠١ـ٦٠٠) تبلغ (٤ر١٣٪) وأن نسبة المدارس التي يبلغ عدد طلبتها (٨٠٠ فأكثر) تبلغ (١ر١٠٪)، وأن نسبة المدارس التي يتراوح عدد طلبتها ما بين (٦٠١ـ٨٠٠) تبلغ (٤ر٨٪). أي أن نسبة المدارس التي يبلغ عدد طلبتها ٤٠١ فأكثر تبلغ (٩ر٣١٪). واذا افترضنا أن المدرسة متوسطة الحجم من الطلاب يتراوح عدد طلبتها ما بين (٤٠١ـ٨٠٠) فان هذه الفئة من المدارس تبلغ نسبتها (٨ر٢١٪) فقط من مدارس وزارة التربية والتعليم.

وبمقارنة هذه النسب المئوية لفئات المدارس في السنة ١٩٩٥، بالنسب المئوية لفئات المدارس في السنة ١٩٩٣، فان هذه النسب تكاد تكون متقاربة بالنسبة لجميع الفئات. الأمر الذي يمكن استنتاجه بأن برنامج التطوير التربوي لم يكن له أثر يذكر بالنسبة لفئات أحجام الطلاب في المدارس.

كما يمكن الاستنتاج أن وجود نسبة كبيرة (٢ر٦٨٪) من مدارس وزارة التربية والتعليم يقل عدد طلبتها عن (٤٠٠) طالب قد يؤثر سلبياً على قدرة وزارة التربية والتعليم لتوفير الموارد المادية والبشرية والتقنية لهذه المدارس ويزيد من حجم الاهدار ويعد تجاوزاً للمبدأ الاداري المعروف بأن تجميع الموارد Pooling of Resources في المؤسسة التربوية يزيد من فعالية وكفاءة استخدامها. الأمر الذي ينعكس ايجابياً على أداء المدرسة بشكل عام ويمكنها من تحقيق أهدافها الموضوعة لها. وتتفق النتائج التي تمّ التوصل اليها من خلال هذه الدراسة والمتعلقة بحجم المدرسة مع دراسة المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية (Ahlawat, 1991).

عدد الشعب في المدرسة

فيما يلي جدول رقم (٥) يبين المتوسطات الحسابية لعدد الشعب في المدرسة على المستوى الوطني في السنة ١٩٩٣ والسنة ١٩٩٥.

جدول رقم (٥)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعدد الشعب في المدرسة على المستوى الوطني في السنة ١٩٩٣ والسنة ١٩٩٥

السنة / الصف	١٩٩٣		١٩٩٥		قيمة ف
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
١	١,٦٢	١,٠٨	١,٣٩	١,١١	٠,٠٠٠
٢	١,٥	٠,٩٩	١,٤٤	١,٠٨	٠,٠١٤
٣	١,٦٣	١,٠٠	١,٤٩	١,٠٥	٠,٠٠٤
٤	١,٦٨	١,٥	١,٥	١,١	٠,٠٨٥
٥	١,٩	١,٣	١,٧٧	١,٤	٠,٠٦٤
٦	١,٨٤	١,٣٩	٢,٦٣	٨,٦٨	٠,٢٦٧
٧	١,٧٦	١,٢٢	١,٥٨	١,٢٢	٠,٠٤٤
٨	١,٧٤	٠,٩٨٩	١,٦٧	١,١٥	٠,٤٢٧
٩	١,٢٥	٠,٥٩٥	١,٠٧	٠,٧٧١	٠,٠٤٨
١٠	١,٣٨	٠,٨٥٢	١,٢٣	٠,٩٥١	٠,٢١٢
١١	١,٢٧	٠,٥٤٩	١,١١	٠,٨٥١	٠,١٠٩
١٢	١,١٩	٠,٥٦٧	١,١٩	٠,٩٨١	١,٠٠

يتضح من الجدول رقم (٥) أن المتوسطات الحسابية لعدد الشعب في المدرسة في السنة ١٩٩٥ تقل عن (٢) باستثناء المتوسط الحسابي لعدد الشعب في الصف السادس حيث بلغت هذا المتوسط (٢,٦٣٪). كما يتضح من الجدول أيضاً أن المتوسطات الحسابية لعدد الشعب في السنة ١٩٩٣ تقل جميعها عن (٢). ويمكن الاستنتاج اعتماداً على هذه النتائج أن مدارس وزارة التربية والتعليم -بشكل عام- مدارس صغيرة الحجم بالنسبة لأعداد الطلاب ولا تستوعب شعباً متعددة للصف الواحد.

وضع المكتبة

فيما يلي جدول يبين وضع المكتبة بوزارة التربية والتعليم على مستوى المجتمع الكلي والمستوى الوطني في السنة ١٩٩٣ والسنة ١٩٩٥.

جدول رقم (٦)

النسبة المئوية لوضع المكتبة بوزارة التربية والتعليم على مستوى المجتمع الكلي والمستوى الوطني في السنة ١٩٩٣ والسنة ١٩٩٥

السلطة المشرفة / وضع المكتبة	وزارة التربية والتعليم	
	السنة ١٩٩٣	السنة ١٩٩٥
غرفة مستقلة	٣٩٪	٤٦٪
خزائن في غرفة غير خاصة بالمكتبة	٥٥٪	٥٠٪
لا يوجد مكتبة	٦٪	٤٪

يتضح من الجدول (٦) أن نسبة (٥٠٪) من مدارس وزارة التربية والتعليم تستخدم خزائن في غرفة غير خاصة بالمكتبة، وأن (٤٦٪) من المدارس تستخدم غرفة مستقلة كمكتبة، وأن (٤٪) من المدارس لا يوجد فيها مكتبة وذلك في السنة ١٩٩٥. في حين كانت نسبة (٥٥٪) من المدارس تستخدم خزائن في غرفة غير خاصة بالمكتبة، وأن نسبة (٣٩٪) من المدارس يوجد لديها غرفة مستقلة خاصة بالمكتبة، ونسبة (٦٪) من المدارس لا يوجد فيها مكتبة في إلسنة ١٩٩٣.

وتشير هذه النتائج أيضاً إلى أن وزارة التربية والتعليم لا تعطي الاهتمام اللازم لتوفير مكتبات في مدارسها الأمر الذي يقلص فرص اثراء ثقافة الطلاب وتعزيز عملية تعلمهم من خلال الكتب غير المنهجية التي يفترض بالمكتبة المدرسية اقتناؤها هذا بالاضافة إلى أن تخصيص غرفة مستقلة بمساحة محدودة أو استخدام خزائن في غرف غير خاصة بالمكتبة يجعل من مثل هذه الغرف أو الخزائن مجرد عملية شكلية لا تعود بأي

مردود ايجابي على تحصيل الطلبة، فضلاً عن عدم قدرة مثل هذه المكتبات على الاسهام في تحقيق الأهداف التربوية للمدرسة وبالتالي ترسيخ المفهوم الخاطئ لعملية التعلّم بأنها مقصورة فقط على الكتب المقررة من قبل وزارة التربية والتعليم.

امين المكتبة

فيما يلي جدول رقم (٧) يبين النسبة المئوية لتوافر أمين مكتبة متفرغ في مدارس وزارة التربية والتعليم على مستوى المجتمع الكلي والمستوى الوطني في السنة ١٩٩٣ والسنة ١٩٩٥.

جدول رقم (٧)

النسبة المئوية لتوافر أمين مكتبة متفرغ في المدرسة بوزارة التربية والتعليم على مستوى المجتمع الكلي والمستوى الوطني في السنة ١٩٩٣ والسنة ١٩٩٥

السلطة المشرفة / درجة التوافر	وزارة التربية والتعليم	
	السنة ١٩٩٣	السنة ١٩٩٥
نعم	٣٣٪	٣٩٪
لا	٦٧٪	٦١٪

يتضح من الجدول رقم (٧) أن (٣٩٪) فقط من مدارس وزارة التربية والتعليم يوجد فيها أمين مكتبة متفرغ في السنة ١٩٩٥ وأن (٣٣٪) من المدارس يوجد فيها أمين مكتبة متفرغ في السنة ١٩٩٣.

وأن هذه النسب المتدنية لتوافر أمين مكتبة متفرغ في مدارس وزارة التربية والتعليم انما تعكس عدم ايمان وزارة التربية والتعليم بجدوى وجود أمين مكتبة متفرغ في مدارسها. واذا اضفنا إلى ذلك أوضاع المكتبات في المدارس والتي أشار اليها الجدول رقم (٨) أدركنا مدى جدية وزارة التربية والتعليم في توفير الخدمة المكتبية لطلابها ومدى جديتها بالدور الذي يمكن أن يضطلع به أمين المكتبة المتفرغ في المدرسة.

المختبر العام

فيما يلي جدول رقم (٨) يبين النسبة المئوية لتوافر مختبر عام في عينة مدارس وزارة التربية والتعليم في السنة ١٩٩٣ والسنة ١٩٩٥.

جدول رقم (٨)

النسبة المئوية لتوافر مختبر عام في عينة مدارس وزارة التربية والتعليم في السنة ١٩٩٣ والسنة ١٩٩٥

السلطة المشرفة / درجة التوافر	وزارة التربية والتعليم	
	السنة ١٩٩٣	السنة ١٩٩٥
نعم	٦٨٪	٧٠٪
لا	٣٢٪	٣٠٪

يتضح من الجدول رقم (٨) أن (٧٠٪) من مدارس وزارة التربية والتعليم يتوافر فيها مختبر عام في السنة ١٩٩٥ في حين كانت هذه النسبة تشكل (٦٨٪) في السنة ١٩٩٣. الأمر الذي يشير إلى نسبة المدارس التي يتوافر فيها مختبر في السنة ١٩٩٥ لم تختلف عن النسبة في السنة ١٩٩٣. ويمكن الاستنتاج اعتماداً على هذه النتيجة أن برنامج التطوير التربوي لم يكن له أثر في توفير المختبرات العامة في المدارس التي لا يتوافر فيها مختبر عام.

مختبرات العلوم. فيما يلي جدول رقم (٩) يبين النسبة المئوية لتوافر مختبرات الفيزياء والكيمياء والأحياء في عينة مدارس وزارة التربية والتعليم.

جدول رقم (٩)

النسبة المئوية لتوافر مختبرات العلوم في عينة مدارس وزارة التربية والتعليم في السنة ١٩٩٣ والسنة ١٩٩٥

السلطة المشرفة / نوع المختبر	وزارة التربية والتعليم	
	السنة ١٩٩٣	السنة ١٩٩٥
الفيزياء	٣,٥٪	٧٪
الكيمياء	٣,٥٪	٩٪
الأحياء	٣,٥٪	٤,٥٪

يتضح من الجدول رقم (٩) أن نسبة المدارس التي يتوافر فيها مختبر كيمياء بلغت (٩٪)، وأن نسبة المدارس التي يتوافر فيها مختبر فيزياء بلغت (٧٪)، وأن نسبة المدارس التي يتوافر فيها مختبر احياء بلغت

(٥ر٤٪) في السنة ١٩٩٥. وقد كانت نسبة المدارس التي يتوافر فيها مختبر فيزياء (٥ر٣٪) ونسبة المدارس التي يتوافر فيها مختبر كيمياء (٥ر٣٪) ونسبة المدارس التي يتوافر فيها مختبر أحياء (٥ر٣٪) في السنة ١٩٩٣.

وأن اجراء عملية مقارنة بين نسبة المدارس التي يتوافر فيها مختبرات الفيزياء والكيمياء والأحياء في السنة ١٩٩٥ والسنة ١٩٩٣ انما تكشف أن زيادة طفيفة قد طرأت على هذه النسبة، وبالتالي فان تدني نسبة المدارس التي يتوافر فيها مختبرات الفيزياء والكيمياء والأحياء لا تتناسب مع برنامج التطوير التربوي بوزارة التربية والتعليم الذي أكد على ضرورة الاهتمام بتعليم العلوم والتكنولوجيا وتوسيع قاعدة التعليم المهني والتطبيقي، من منظور أن المختبرات المدرسية تشكل القاعدة التجريبية لتعليم العلوم والتكنولوجيا والتعليم المهني والتطبيقي.

غرفة خاصة بالمختبر

فيما يلي جدول رقم (١٠) يبين النسبة المئوية لتوافر غرفة خاصة بالمختبر في عينة مدارس وزارة التربية والتعليم.

جدول رقم (١٠)
النسبة المئوية لتوافر غرفة خاصة بالمختبر في عينة مدارس وزارة التربية والتعليم في السنة ١٩٩٣ والسنة ١٩٩٥

السلطة المشرفة / درجة التوافر	وزارة التربية والتعليم	
	السنة ١٩٩٣	السنة ١٩٩٥
نعم	٣٧٪	٤٩٪
لا	٦٣٪	٥١٪

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن نسبة المدارس التي يتوافر فيها غرفة خاصة بالمختبر في مدارس وزارة التربية والتعليم قد بلغت (٤٩٪) في السنة ١٩٩٥، وقد كانت هذه النسبة (٣٧٪) في السنة ١٩٩٣. الأمر الذي يشير إلى تأثير برنامج التطوير التربوي في توجيه الاهتمام لتوفير غرفة خاصة بالمختبر في مدارسها. وعلى الرغم من ارتفاع هذه النسبة من (٣٧٪) إلى (٤٩٪) إلاّ أن هذه النسبة تشير إلى أنّ أكثر من نصف مدارس وزارة التربية والتعليم (٥١٪) لا يتوافر فيها غرفة خاصة بالمختبر.

قيم متفرغ للمختبر

فيما يلي جدول رقم (١١) يبين النسبة المئوية لتوافر قيم متفرغ للمختبر في عينة مدارس وزارة التربية والتعليم في السنة ١٩٩٣ والسنة ١٩٩٥.

جدول رقم (١١)
النسبة المئوية لتوافر قيم متفرغ للمختبر في عينة مدارس وزارة التربية والتعليم في السنة ١٩٩٣ والسنة ١٩٩٥

السلطة المشرفة / درجة توافر قيّم المختبر	وزارة التربية والتعليم	
	السنة ١٩٩٣	السنة ١٩٩٥
نعم	٪٢٧	٪٣٢

يتضح من الجدول رقم (١١) أن نسبة المدارس التي يتوافر فيها قيم متفرغ للمختبر قد بلغت (٣٢٪) في السنة ١٩٩٥، وقد كانت هذه النسبة (٢٧٪) في السنة ١٩٩٣. وان ارتفاع هذه النسبة من (٢٧٪) إلى (٣٢٪) انما يعكس أثر برنامج التطوير التربوي بوزارة التربية والتعليم في زيادة هذه النسبة.

الأجهزة الكهربائية

فيما يلي جدول رقم (١٢) يبين النسبة المئوية لتوافر الأجهزة الكهربائية في عينة مدارس وزارة التربية والتعليم في السنة ١٩٩٣ والسنة ١٩٩٥.

جدول رقم (١٢)
النسبة المئوية لتوافر الأجهزة الكهربائية في عينة مدارس وزارة التربية والتعليم
في السنة ١٩٩٣ والسنة ١٩٩٥

السلطة المشرفة / الأجهزة الكهربائية	وزارة التربية والتعليم	
	السنة ١٩٩٣	السنة ١٩٩٥
جهاز تكبير الصوت	٦١٪	٦٦٪
الراديو	٩٧,٥٪	٩٩,٥٪
التلفزيون	٢٩٪	٥٤,٥٪
جهاز عرض الشفافيات	٣٩٪	٥٠٪
جهاز التسجيل	٨٣٪	٨٦٪
جهاز الڤيديو	١٨٪	٣٤٪

يتضح من الجدول (١٢) أن (٥ر٩٩٪) من مدارس وزارة التربية والتعليم يتوافر فيها راديو وأن (٨٦٪) من المدارس يتوافر فيها جهاز تسجيل وأن (٦٦٪) يتوافر فيها جهاز تكبير الصوت وأن (٥ر٥٤٪) يتوافر فيها تلفزيون وأن (٥٠٪) يتوافر فيها جهاز عرض الشفافيات وأن (٣٤٪) يتوافر فيها جهاز ڤيديو في السنة ١٩٩٥ وبمقارنة هذه النسب مع النسب في السنة ١٩٩٣ يتبين أن هنالك زيادة في نسبة المدارس التي يتوافر فيها جهاز التلفزيون وجهاز عرض الشفافيات وجهاز الڤيديو. حيث ارتفعت نسبة المدارس التي يتوافر فيها جهاز التلفزيون من (٢٩٪) سنة ١٩٩٣ إلى (٥ر٥٤٪) كما ارتفعت النسبة المئوية التي يتوافر فيها جهاز عرض الشفافيات من (٣٩٪) إلى (٥٠٪). وارتفعت نسبة المدارس التي يتوافر فيها جهاز الڤيديو من (١٨٪) إلى (٣٤٪) وأن ارتفاع هذه النسب انما يعكس أثر برنامج التطوير التربوي بوزارة التربية والتعليم في توفير مثل هذه الاجهزة الكهربائية في المدارس باعتبارها تقنيات تساعد في عمليات التعلم والتعليم.

خدمات الهاتف والكهرباء والمياه

فيما يلي جدول رقم (١٣) يبين النسبة المئوية لتوافر خدمات الهاتف والكهرباء والمياه في عينة مدارس وزارة التربية والتعليم في السنة ١٩٩٣ والسنة ١٩٩٥.

جدول رقم (١٣)
النسبة المئوية لتوافر خدمات الهاتف والكهرباء والمياه في عينة مدارس وزارة التربية والتعليم
في السنة ١٩٩٣ والسنة ١٩٩٥

السلطة المشرفة / الخدمات	وزارة التربية والتعليم	
	السنة ١٩٩٣	السنة ١٩٩٥
الهاتف	٦١٪	٦٢٪
الكهرباء	٩٢٪	٩٣٪
شبكة المياه	٩٥,٥٪	٩٧٪

يتضح من الجدول رقم (١٣) أن نسبة المدارس التي يتوافر فيها هاتف قد بلغت (٦٢٪) وأن نسبة المدارس التي يتوافر فيها الكهرباء (٩٣٪) وأن نسبة المدارس التي يتوافر فيها شبكة المياه (٩٧٪) في السنة ١٩٩٥. وقد كانت هذه النسب (٦١٪)، (٩٢٪)، (٩٥ر٥٪) في السنة ١٩٩٣ بالنسبة لخدمات الهاتف والكهرباء والمياه على التوالي.

وعلى الرغم من ارتفاع نسبة المدارس التي يتوافر فيها الكهرباء وشبكة المياه، إلاّ أن هذه النسب تشير إلى وجود (٧٪) من المدارس لا يتوافر فيها كهرباء و(٣٪) من المدارس لا يتوافر فيها شبكة مياه. إلاّ أن الملاحظ أن (٣٩٪) من المدارس لا يتوافر فيها خدمات الهاتف، ولا تخفى الأهمية لتوافر خدمات الهاتف في المدارس في عمليات الاتصال وادارة الوقت وبخاصة في الحالات الطارئة.

ج. مؤشرات النوعية.

ويتضمن هذا المجال وصفاً لبعض الخصائص المتعلقة بمدير المدرسة من حيث تفرغه للعمل الإداري أو عدم تفرغه وخبراته الإدارية ومؤهلاته ونشاطاته وبرامج التدريب التي التحق بها:

التفرغ للعمل الاداري

فيما يلي جدول رقم (١٤) يبين النسبة المئوية لتوزيع أفراد العينة المتفرغين للعمل الاداري بوزارة التربية والتعليم في السنة ١٩٩٣ والسنة ١٩٩٥.

جدول رقم (١٤)
النسبة المئوية لتوزيع أفراد العينة المتفرغين للعمل الاداري بوزارة التربية والتعليم في السنة ١٩٩٣ والسنة ١٩٩٥

السلطة المشرفة / السنة	وزارة التربية والتعليم
١٩٩٣	٦٨٪
١٩٩٥	٨٩٪

يتضح من الجدول رقم (١٤) أن النسبة المئوية لمديري المدارس المتفرغين للعمل الاداري في السنة ١٩٩٥ هي (٨٩٪) في حين كانت هذه النسبة (٦٨٪) في السنة ١٩٩٣. الأمر الذي يمكن استنتاجه أن برنامج التطوير التربوي في وزارة التربية والتعليم قد كان له أثر ايجابي في زيادة نسبة مديري المدارس المتفرغين للعمل الاداري، وذلك بناء على توجهات الوزارة لتعيين مديرين للمدارس متفرغين للاعمال الادارية، ولتمكين هؤلاء المديرين من الاضطلاع بادوارهم ووظائفهم الادارية وتحريرهم من القيام باعباء التدريس الجزئي بالاضافة الى عملهم الاداري.

خبرات مدير المدرسة

فيما يلي جدول رقم (١٥) يبين النسبة المئوية لخبرات مدير المدرسة بوزارة التربية والتعليم في السنة ١٩٩٣ والسنة ١٩٩٥.

جدول رقم (١٥)

النسبة المئوية لمديري المدارس بوزارة التربية والتعليم على مستوى العينة بوزارة التربية والتعليم الذين شاركوا ببرامج التدريب أثناء الخدمة في مجال الادارة المدرسية في السنة ١٩٩٣ والسنة ١٩٩٥

النسبة المئوية / سنوات الخبرة	١٩٩٣		١٩٩٥	
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
(سنة فأقل)	٤٨	٢٠٪	٦٥	٢٧٪
(٢ ـ ٣)	٤٠	١٧٪	٥٠	٢١٪
(٤ ـ ٨)	١٠٣	٤٣٪	٦٢	٢٦٪
(٩ فأكثر)	٤٨	٢٠٪	٦٢	٢٦٪

يتضح من الجدول رقم (١٥) أن النسبة المئوية لخبرات مديري المدارس بوزارة التربية والتعليم الذين تبلغ سنوات خبراتهم سنة فأقل (٢٧٪) وأن (٢١٪) من مديري المدارس تبلغ خبراتهم سنتين إلى ثلاث سنوات أي أن نسبة (٤٨٪) من مديري المدارس بوزارة التربية والتعليم تقل خبراتهم في العمل الاداري عن ثلاث سنوات في السنة ١٩٩٥. كما يتضح من الجدول ايضاً أن نسبة (٢٦٪) من مديري المدارس تتراوح خبراتهم ما بين (٤-٨) سنوات وأن نسبة (٢٦٪) من المديرين تبلغ خبراتهم (٩) سنوات فأكثر.

ويتضح من هذه النسب أن مديري المدارس بوزارة التربية والتعليم ينقسمون إلى قسمين. القسم الأول (٢٦٪) ويتكون من المديرين الذين تقل خبراتهم عن (٣) سنوات، والقسم الثاني (٢٦٪) ويتكون من فئة المديرين الذين تتراوح خبراتهم ما بين (٤-٨) سنوات، وفئة المديرين الذين تزيد خبراتهم عن (٩) سنوات. وبمقارنة هذه النسب مع النسب المئوية لخبرات مديري المدارس في السنة ١٩٩٣ يتبين أن هنالك زيادة في نسبة المديرين الذين تقل خبراتهم عن سنة حيث بلغت هذه النسبة (٢٧٪) في السنة ١٩٩٥، في حين كانت هذه النسبة (٢٠٪) في السنة ١٩٩٣. كما زادت نسبة المديرين الذين تتراوح خبراتهم ما بين سنتين إلى ثلاث سنوات في السنة ١٩٩٥ حيث بلغت (٢١٪) بالمقارنة مع السنة ١٩٩٣ التي كانت (١٧٪). يضاف إلى ذلك أن نسبة المديرين الذين تتراوح خبراتهم ما بين (٤-٨) سنوات قد قلت في السنة ١٩٩٥ وبلغت (٢٦٪) بالمقارنة مع النسبة المئوية في السنة ١٩٩٣ حيث كانت (٤٣٪). كما زادت نسبة المديرين الذين تزيد خبراتهم عن ٩ سنوات فأكثر، حيث بلغت (٢٦٪) في السنة ١٩٩٥، في حين كانت هذه النسبة (٢٠٪) عام ١٩٩٣.

وقد أمكن الاستنتاج بأن حوالي (٥٠٪) من مديري المدارس بوزارة التربية والتعليم لا يمتلكون الخبرة الادارية الكافية التي تؤهلهم للاضطلاع بأدوارهم الادارية في المدارس التي يتولون ادارتها، وبالمقابل فان حوالي (٥٠٪) من مديري المدارس تزيد خبراتهم الادارية عن أربع سنوات وقد تصل في بعض الحالات إلى (٢٠) سنة. كما أمكن الاستنتاج أن وزارة التربية والتعليم تعتمد الخبرة في التدريس فقط كمعيار وحيد لاختيار مديري المدارس، بغض النظر عن مؤهلاتهم وقدراتهم الادارية. ولعل هذا ما يفسر أن من يقع عليهم الاختيار كمديرين للمدارس يقضون سنوات طويلة في عملهم الاداري، بغض النظر عن أدائهم وقدراتهم الادارية. وهنا تجدر الاشارة إلى أن استمرارية مدير المدرسة في عمله الاداري لسنوات طويلة يفقده الدافعية للانجاز، ويتحول دوره إلى دور روتيني تقليدي يفتقر إلى الابداع والتجديد والتميّز.

التدريب الاداري قبل الخدمة

فيما يلي جدول رقم (١٦) يبين النسبة المئوية لمديري المدارس الذين تلقوا تدريباً قبل أن يصبحوا مديرين في السنة ١٩٩٣ والسنة ١٩٩٥.

جدول رقم (١٦)

النسبة المئوية لمديري المدارس بوزارة التربية والتعليم الذين تلقوا تدريباً قبل أن يصبحوا مديرين بوزارة التربية والتعليم في السنة ١٩٩٣ والسنة ١٩٩٥

السلطة المشرفة / تلقي التدريب	وزارة التربية والتعليم	
	السنة ١٩٩٣	السنة ١٩٩٥
نعم	٣١٪	٣٣٪
لا	٦٩٪	٦٧٪

يتضح من الجدول رقم (١٦) أن النسبة المئوية لمديري المدارس بوزارة التربية والتعليم الذين تلقوا تدريباً قبل أن يصبحوا مديرين في السنة ١٩٩٥ قد بلغت (٣٣٪) في حين كانت هذه النسبة (٣١٪) في السنة ١٩٩٣ الأمر الذي يبعث على الاستنتاج أن برنامج التطوير التربوي لم يكن له أي أثر على تدريب المديرين قبل الخدمة، وبالتالي فان معايير اختيار المديرين للعمل الاداري لا تشترط مشاركة هؤلاء المديرين ببرنامج تدريبي قبل أن يلتحقوا بالعمل الاداري.

المشاركة ببرامج التدريب أثناء الخدمة

يبين جدول رقم (١٧) النسبة المئوية لمديري المدارس بوزارة التربية والتعليم على مستوى المجتمع الكلي الذين شاركوا ببرامج التدريب أثناء الخدمة في مجال الادارة المدرسية في السنة ١٩٩٣ والسنة ١٩٩٥.

جدول رقم (١٧)

النسبة المئوية لمديري المدارس بوزارة التربية والتعليم الذين شاركوا ببرامج التدريب أثناء الخدمة في مجال الادارة المدرسية في السنة ١٩٩٣ والسنة ١٩٩٥

السلطة المشرفة / المشاركة في التدريب	وزارة التربية والتعليم	
	السنة ١٩٩٣	السنة ١٩٩٥
نعم	٣٢٪	٨٦٪

يتضح من الجدول رقم (١٧) أن النسبة المئوية لمديري المدارس بوزارة التربية والتعليم الذين شاركوا ببرامج التدريب أثناء الخدمة في مجال الادارة المدرسية في السنة ١٩٩٥ قد بلغت (٨٦٪) في حين كانت هذه النسبة (٣٢٪) في السنة ١٩٩٣. ويتضح من هذه النسبة أن هنالك زيادة كبيرة في النسبة المئوية لمديري المدارس بوزارة التربية والتعليم الذين شاركوا ببرامج التدريب أثناء الخدمة في مجال الادارة المدرسية، الأمر الذي يعكس أثر برنامج التطوير التربوي الايجابي على برامج التدريب أثناء الخدمة في مجال الادارة المدرسية. إلاّ أن هذه الزيادة العددية الكبيرة في نسبة مديري المدارس الذين شاركوا ببرامج التدريب أثناء الخدمة لا تعكس فعالية هذه البرامج حيث اشارت العديد من الدراسات التي اجريت لتقويم هذه البرامج الى عدم فعالية هذه البرامج، سواء من حيث اهداف هذه البرامج ومحتواها، أو من حيث أمكنة انعقادها وتوقيتها ومدتها، أو من حيث كفاءة المدربين الذين يقومون بعملية التدريب في هذه البرامج (حسن الطعاني ١٩٩٥، ديباجه ١٩٩٣).

مؤهلات مدير المدرسة

فيما يلي جدول رقم (١٨) يبين الأعداد والنسب المئوية لتصنيف مديري المدارس حسب المؤهل بوزارة التربية والتعليم على مستوى المجتمع الكلي في السنة ١٩٩٣ والسنة ١٩٩٥.

جدول رقم (١٨)

جدول يبين الأعداد والنسب المئوية لتصنيف مديري المدارس حسب المؤهل بوزارة التربية والتعليم على مستوى المجتمع الكلي في السنة ١٩٩٣ والسنة ١٩٩٥

السنة / المؤهل العلمي	١٩٩٣		١٩٩٥	
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
دبلوم كلية مجتمع فما دون	١٣١٥	٥١,٥٪	١١٩٥	٤٥٪
بكالوريوس	٦٥٥	٢٥,٦٪	٧٩١	٢٩,٨٪
بكالوريوس + دبلوم تربية	٥٠١	١٩,٦٪	٥٦٨	٢١,٤٪
ماجستير فأعلى	٨٤	٣,٣٪	١٠٣	٣,٩٪

يتضح من الجدول رقم (١٨) أن (٤٥٪) من مديري المدارس بوزارة التربية والتعليم في السنة ١٩٩٥ يحملون دبلوم كلية مجتمع فما دون، وأن (٢٩ر٨٪) يحملون بكالوريوس فقط. وأن (٢١ر٤٪) يحملون بكالوريوس + دبلوم تربية وأن (٣ر٩٪) يحملون ماجستير فأعلى. وبمقارنة هذه النسب المئوية مع النسب المئوية في السنة ١٩٩٣، يلاحظ أن هنالك انخفاضاً في النسبة المئوية للمديرين الذين يحملون دبلوم كلية مجتمع فما دون حيث كانت هذه النسبة (٥١ر٥٪) في السنة ١٩٩٣ وأصبحت (٤٥٪) في السنة ١٩٩٥.

كما أن هنالك زيادة في نسبة المديرين الذين يحملون درجة البكالوريوس حيث كانت هذه النسبة (٢٥ر٦٪) في السنة ١٩٩٣ وأصبحت (٢٩ر٨٪) في السنة ١٩٩٥. وهنالك زيادة طفيفة في نسبة المديرين الذين يحملون درجة البكالوريوس + دبلوم تربية حيث كانت هذه النسبة (١٩ر٦٪) في السنة ١٩٩٣ وأصبحت (٢١ر٤٪) في السنة ١٩٩٥. وبقيت نسبة المديرين الذين يحملون ماجستير فأعلى في السنة ١٩٩٣ والتي بلغت (٣ر٣٪) قريبة من النسبة في السنة ١٩٩٥ والتي بلغت (٣ر٩٪). ويمكن الاستنتاج أن برنامج التطوير التربوي بوزارة التربية والتعليم لم يكن له أثر كبير للارتقاء بمؤهلات مديري المدارس حيث كانت نسبة حملة البكالوريوس فقط وحملة دبلوم كليات المجتمع في السنة ١٩٩٣ (٧٧ر١٪) وأصبحت في السنة ١٩٩٥ (٧٣ر٨٪). وأن هذه النسبة الكبيرة من المديرين الذين لا يحملون دبلوم التربية بعد البكالوريوس أو الماجستير في التربية، إنما تشير إلى افتقار الغالبية من مديري المدارس بوزارة التربية والتعليم إلى المؤهلات التي تمكنهم من الاضطلاع بادوارهم الادارية في المدرسة. وأن هؤلاء المديرين لا تتحقق عندهم شروط التعيين في وظيفة مدير مدرسة، من منظور أن قانون التربية والتعليم رقم (٣) لسنة ١٩٩٤ قد حدد مؤهلات مدير المدرسة ببكالوريوس + دبلوم تربية وانني اعتقد أن الادارة المدرسية تعد تخصصاً علمياً، وأن المؤهل للقيام بدور مدير المدرسة هو من يحمل بكالوريوس + دبلوم أو ماجستير في الادارة المدرسية.

مؤهلات مدير المدرسة حسب الجنس

فيما يلي جدول رقم (١٩) يبين الأعداد والنسب المئوية لتوزيع مؤهلات مديري المدارس بوزارة التربية والتعليم على مستوى المجتمع الكلي حسب الجنس في السنة ١٩٩٣ والسنة ١٩٩٥.

جدول رقم (١٩)
الأعداد والنسب المئوية لتوزيع مؤهلات مديري المدارس بوزارة التربية والتعليم على مستوى المجتمع الكلي حسب الجنس في السنة ١٩٩٣ والسنة ١٩٩٥

السنة / المؤهل العلمي	١٩٩٣				١٩٩٥			
	ذكور		إناث		ذكور		إناث	
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
دبلوم كلية مجتمع فما دون	٣٠٣	٢٨,٩٪	١٠١٢	٦٧,٢٪	٢٥٥	٢٣,٤٪	٩٤٠	٥٩,٩٪
بكالوريوس	٣٠٣	٢٨,٩٪	٣٥٢	٢٣,٤٪	٣٣١	٣٠,٤٪	٤٦٠	٢٩,٣٪
بكالوريوس + دبلوم تربية	٣٧٩	٣٦,٢٪	١٢٢	٨,١٪	٤٢١	٣٨,٩٪	١٤٤	٢٥,٤٪
ماجستير فأعلى	٦٣	٦٪	٢١	١,٤٪	٧٩	٧,٣٪	٢٤	١,٥٪

يتضح من الجدول رقم (١٩) أن النسبة المئوية لمديرات المدارس من حملة دبلوم كلية مجتمع فما دون تبلغ (٥٩ر٩٪) في السنة ١٩٩٥ وأن نسبة حملة البكالوريوس من مديرات المدارس تبلغ (٢٩ر٣٪) وحملة البكالوريوس + دبلوم تربية (٢٥ر٤٪) وأن حملة الماجستير فأعلى تبلغ (١ر٥٪). وبمقارنة هذه النسب المئوية مع النسب المئوية لمؤهلات مديرات المدارس في السنة ١٩٩٣، يتبين أن حاملات دبلوم كلية المجتمع فما دون من المديرات قد قلت واصبحت (٥٩ر٥٪) في السنة ١٩٩٥ بدلاً من (٦٧ر٢٪) في السنة ١٩٩٣. في حين بقيت النسبة المئوية لحاملات البكالوريوس في السنة ١٩٩٥، وزادت عن النسبة المئوية في السنة ١٩٩٣ حيث كانت النسبة في السنة ١٩٩٣ (٢٣ر٤٪) واصبحت النسبة في السنة ١٩٩٥ (٢٩ر٣٪).

أما بالنسبة لحاملات البكالوريوس + دبلوم تربية فقد كانت النسبة المئوية لمديرات المدارس في السنة ١٩٩٣ (١٨ر١٪) واصبحت في السنة ١٩٩٥ (٢٥ر٤٪). ويمكن الاستنتاج ان برنامج التطوير التربوي كان له أثر ايجابي على تأهيل مديرات المدارس.

مؤهلات مدير المدرسة حسب الموقع

فيما يلي جدول رقم (٢٠) يبين النسب المئوية لتوزيع مؤهلات مديري المدارس بوزارة التربية والتعليم على مستوى المجتمع الكلي حسب الموقع في السنة ١٩٩٣ والسنة ١٩٩٥.

جدول رقم (٢٠)

جدول يبين الأعداد والنسب المئوية لتوزيع مؤهلات مديري المدارس بوزارة التربية والتعليم على مستوى المجتمع الكلي حسب الموقع في السنة ١٩٩٣ والسنة ١٩٩٥

السنة / المؤهل العلمي	١٩٩٣		١٩٩٥	
	مدينة	ريف	مدينة	ريف
دبلوم كلية مجتمع فما دون	٪٤٦,٥	٪٥٤,٤	٪٤٠,٧	٪٤٧,٥
بكالوريوس	٪٢٥,٤	٪٢٥,٨	٪٢٨,٢	٪٣٠,٧
بكالوريوس + دبلوم تربية	٪٢٣,٧	٪١٧,٣	٪٢٦,١	٪١٨,٥
ماجستير فأعلى	٪٤,٥	٪٢,٦	٪٤,٩	٪٣,٣

يتضح من الجدول رقم (٢٠) أن النسبة المئوية لمؤهلات مديري المدارس من حملة دبلوم كلية مجتمع فما دون قد قلت في المدينة وفي الريف، حيث كانت في السنة ١٩٩٣ (٥ر٤٦٪) في المدينة و(٤ر٥٤٪) في الريف وأصبحت في السنة ١٩٩٥ (٧ر٤٠٪) في المدينة و(٥ر٤٧٪) في الريف. كما يتضح من الجدول أن النسبة المئوية لحملة البكالوريوس من مديري المدارس قد زادت في السنة ١٩٩٥ في المدينة وفي الريف حيث بلغت (٢ر٢٨٪) في المدينة و(٧ر٣٠٪) في الريف، في حين كانت النسبة في السنة ١٩٩٣ (٤ر٢٥٪) في المدينة و(٨ر٢٥٪) في الريف.

كما يتضح من الجدول أن النسبة المئوية لحملة البكالوريوس + دبلوم التربية في السنة ١٩٩٥ قد بلغت (١ر٢٦٪) في المدينة و(٥ر١٨٪) في الريف. في حين كانت هذه النسب في السنة ١٩٩٣ (٧ر٢٣٪) في المدينة و(٣ر١٧٪) في الريف.

ويمكن الاستنتاج أن هنالك تأثيراً ايجابياً بسيطاً لبرنامج التطوير التربوي على زيادة النسب المئوية في المدينة والريف تمثل في تقليص نسبة المديرين من حملة دبلوم كلية المجتمع فما دون، مع زيادة في نسبة المديرين من حملة البكالوريوس في المدينة والريف، مع زيادة طفيفة في نسبة المديرين من حملة البكالوريوس + دبلوم التربية.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

ما هي النشاطات التي يقوم بها مدير المدرسة في الأردن، وما هي المشكلات التي تواجهه

ويتضمن هذا السؤال النشاطات التي يقوم بها مدير المدرسة أسبوعياً والمشكلات التي تواجهه واجتماعات مجلس الآباء والمعلمين والاجتماعات التي يعقدها مع المعلمين خلال العام الدراسي.

١. النشاطات الأسبوعية التي يقوم بها مدير المدرسة:

فيما يلي جدول رقم (٢١) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعدد الساعات التي يقضيها مدير المدرسة أسبوعياً في السنة ١٩٩٣، والسنة ١٩٩٥.

جدول رقم (٢١)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعدد الساعات التي يقضيها المدير في النشاطات أسبوعياً في السنة ١٩٩٣، والسنة ١٩٩٥

السنة / النشاط	١٩٩٣		١٩٩٥		
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدلالة
حفظ الملفات	٢,٥٧	٢,٥٥	٢,٤٣	٢,١١	٠,٠٤٦٠
زيارات رسمية خارج المدرسة	١,٥٣	١,٩	١,٧٦	١,٨	٠,٠١٣٥
ملاحظة تدريس المعلمين	٦,٢٤	٤,١٦	٧,٥٩	١٢,٧٧	٠,٠١١٨
تعويض التدريس من المعلمين الغائبين	١,١	٣,٠٩	١,٦٢	٦,٦٧	٠,٠٢٦٧
تدريس الحصص الخاصة بالمباحث التي يدرسها	١,٥٦	٢,٥٣	١,٧٠	٧,٢٤	٠,٠٧٦٥
التحدث مع الآباء	٣,٨٠	٣,٠٤	٣,٢٠	٠,٩٥	*٠,٠٠٥٠
نشاطات تسهم في تحسين التعليم في المدرسة	٣,٥٠	٢,٨١	٢,٨٣	١,٠٩	*٠,٠٠١٠
نشاطات تتعلق بتحسين المنهاج	٢,١٥	٢,٠١	٣,١٣	٦,٦٥	٠,٠٢٨٠
أخرى	١,٨٣	٣,٦١	٢,٣٨	٦,٩٦	٠,٠٢١٥

* دالة احصائياً (P<.01)

يتضح من الجدول رقم (٢١) أن ملاحظة تدريس المعلمين يشكل النشاط الذي احتل المرتبة الأولى من النشاطات التي يقوم بها مدير المدرسة حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا النشاط (٧ر٥٩) ساعة أسبوعياً. وقد جاء في المرتبة الثانية النشاط المتعلق بالتحدث مع الآباء والنشاطات المتعلقة بتحسين المنهاج بمتوسطات حسابية (٣ر٢٠) ساعة و(٣ر١٣) ساعة على التوالي. كما احتلت النشاطات التي تسهم في تحسين عملية التعليم في المدرسة وحفظ الملفات والنشاطات الأخرى المرتبة الثالثة بمتوسطات حسابية مقدارها (٢ر٨٣) و(٢ر٤٣) و(٢ر٣٨) على التوالي.

كما احتلت النشاطات المتعلقة بالزيارات الرسمية خارج المدرسة وتدريس الحصص الخاصة بالمباحث التي يدرسها المدير بالاضافة إلى عمله الاداري وتعويض التدريس عن المعلمين المرتبة الثالثة والأخيرة، حيث بلغت المتوسطات الحسابية لهذه النشاطات (١ر٧٦)، (١ر٧٠)، (١ر٦٢).

كما يتضح من هذا الجدول أنه لم يطرأ أي تغيير ذو دلالة على النشاطات التي يقوم بها مدير المدرسة خلال العام ١٩٩٣ والعام ١٩٩٥، باستثناء النشاط المتعلق بالتحدث مع الآباء والنشاطات التي تسهم في تحسين التعليم في المدرسة، حيث كانت الفروق ذات دلالة بالنسبة لهذين النشاطين.

ويمكن الاستنتاج اعتماداً على هذه النتائج أن برنامج التطوير التربوي لم يكن له أي أثر على تغيير أولويات مدير المدرسة بالنسبة لطبيعة النشاطات التي يمارسها أسبوعياً في المدرسة.

كما يمكن الاستنتاج أيضاً أن وزارة التربية والتعليم ما زالت تنظر إلى طبيعة دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم وكمعلم أول في المدرسة، وبالتالي فإن الأدوار التي يجدر بمدير المدرسة القيام بها في مجال التخطيط والتنظيم والقيادة وصناعة القرار وادارة الوقت وتنمية المعلمين والاتصال والتغيير والابداع والمتابعة والرقابة والتقويم لم يتم بلورتها بعد في برامج التطوير التربوي بشكل عام وبرامج تطوير مديري المدارس على وجه الخصوص.

المشكلات التي تواجه مدير المدرسة

فيما يلي جدول رقم (٢٢) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمشكلات التي تواجه مدير المدرسة في السنة ١٩٩٣ والسنة ١٩٩٥:

جدول رقم (٢٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمشكلات التي تواجه مدير المدرسة في السنة ١٩٩٣ والسنة ١٩٩٥

السنة / النشاط	١٩٩٣		١٩٩٥		
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدلالة
ازدحام الطلبة في الصفوف	٢,٦٢	١,٢٣	٢,٦٣	١,٢٣	٠,٩٦١
نقص في صيانة المبنى	٢,٣٢	١,١	٢,٤٤	١,٢	٠,١٨١
نقص في المواد التعليمية	٢,٦٠	١,١١	٢,٦٤	١,١٥	٠,٠٦٢٤
غياب الطلبة	٢,٧	١,٠٩	٢,٨٨	٠,٩٣	٠,٠٧٤
غياب المعلمين	٢,٥٩	١,١٧	٢,٧٧	١,٠٥	٠,٠٦٠
عدم انضباط الطلبة	٢,٨٨	١,١٨	٣,٢٠	٠,٩٦	٠,٠٠٠ *
تخريب ممتلكات المدرسة	٢,٥٦	١,٢٣	٢,٨٣	١,٠٩	٠,٠٠٥ *
عدم تعاون الآباء مع المدرسة	٢,١٥	١,١٤	٢,٢٩	١,٠٤	٠,١٢٢
عدم تعاون المعلمين مع الادارة	٢,٨٦	١,١٨	٣,٢١	٠,٩٧	٠,٠٠٢
سوء واقع المرافق التعليمية	٢,٢٦	١,٢٨	٢,٣٦	١,٢٩	٠,٣٠٢
المعلمون لا يستمرون في البقاء في هذه المدرسة	٢,٦٣	١,١٩	٢,٨٣	١,١٢	٠,٠١٨
تأخر المعلمين عن العمل صباحاً	٢,٩١	١,١٥	٣,١٣	٠,٦٨	٠,٠١٢
انشغال المعلمين بأعمال أخرى غير التدريس	٣,٠٣	١,١٨	٣,٢٦	١,٠١	٠,٠٠٨

* دالة احصائياً (P<.01)

يتضح من الجدول رقم (٢٢) أن أبرز المشكلات التي تواجه مدير المدرسة والتي كانت حدتها بدرجة كبيرة هي انشغال المعلمين بأعمال أخرى غير التدريس، وعدم تعاون المعلمين مع الادارة، وعدم انضباط الطلبة، وتأخر المعلمين عن العمل صباحاً، وغياب الطلبة وتخريب ممتلكات المدرسة، وعدم استقرار المعلمين لفترة طويلة في المدرسة، وغياب المعلمين. حيث بلغت المتوسطات الحسابية لهذه المشكلات (٣,٢٦)، (٣,٢١)، (٣,٢٠)، (٣,١٣)، (٢,٨٨)، (٢,٨٣)، (٢,٨٣)، (٢,٧٧) على التوالي.

كما يتضح من الجدول أن المشكلات التي تواجه مدير المدرسة والتي كانت حدتها بدرجة متوسطة هي نقص المواد التعليمية وازدحام الطلبة في الصفوف والنقص في صيانة المبنى وسوء واقع المرافق التعليمية وعدم تعاون الآباء مع المدرسة، حيث بلغت المتوسطات الحسابية لهذه المشكلات (٢,٦٤)، (٢,٦٣)، (٢,٤٤)، (٢,٣٦)، (٢,٢٩) على التوالي.

كما يتضح من الجدول أن هنالك فروقاً ذات دلالة احصائية على مستوى (α =٠,٠٥) بالنسبة للمشكلات التي كانت تواجه مدير المدرسة في السنة ١٩٩٣ والسنة ١٩٩٥، وهذه المشكلات هي:

- عدم انضباط الطلبة.
- عدم تعاون المعلمين مع الادارة.
- تخريب ممتلكات المدرسة.
- تأخر المعلمين عن العمل صباحاً.
- عدم استمرارية المعلمين في المدرسة لمدة طويلة.

واعتماداً على هذه النتائج فانه يمكن الاستنتاج أن برنامج التطوير التربوي في وزارة التربية والتعليم لم يسهم في تقليص حدة المشكلات التي تواجه مدير المدرسة، بل على العكس فان بعض هذه المشكلات قد زادت حدتها في السنة ١٩٩٥ بالمقارنة مع حدتها في السنة ١٩٩٣.

كما أمكن الاستنتاج أيضاً أن برنامج التطوير التربوي المتعلق بالأبنية المدرسية والمرافق والتجهيزات والتسهيلات التربوية لم يسهم في تقليص المشكلات التي تواجه مدير المدرسة والمتعلقة بازدحام الطلبة في الصفوف والنقص في صيانة المباني المدرسية والنقص في المواد التعليمية وسوء واقع المرافق التعليمية. يضاف إلى ذلك أن هذا البرنامج لم يسهم في تقليص المشكلات الأخرى والمتمثلة في غياب الطلبة عن المدارس وتخريب ممتلكات المدرسة من قبل الطلبة وعدم الاداء مع المدرسة.

أما الاستنتاج الأكثر أهمية فهو أن برنامج التطوير التربوي لم يسهم في تقليص المشكلات التي تواجه مدير المدرسة والمتعلقة بالمعلمين والتي تمثلت بانشغال المعلمين بأعمال أخرى غير التدريس وغيابهم عن المدرسة وتأخرهم عن العمل صباحاً وعدم تعاونهم مع الادارة وعدم استقرارهم طويلاً في المدرسة.

ان بروز مثل هذه المشكلات المتعلقة بالمعلمين إنما يشير إلى غياب الرضى والاستقرار الوظيفي لديهم، فضلاً عن غياب الدافعية للعمل بسبب تدني مرتباتهم وعدم وجود نظام حوافز مرتبط بالأداء الفعّال والانتاجية.

اجتماعات مجلس الآباء والمعلمين

فيما يلي جدول رقم (٢٣) يبين النسب المئوية لاجتماعات مجلس الآباء والمعلمين في العام في السنة ١٩٩٣ والسنة ١٩٩٥.

جدول رقم (٢٣)

النسبة المئوية لاجتماعات مجلس الآباء والمعلمين في العام في السنة ١٩٩٣ والسنة ١٩٩٥

النسبة المئوية / عدد الاجتماعات	١٩٩٣		١٩٩٥	
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
(٣ فأقل)	٥٣	٪٢٢,٢	٤٠	٪١٦,٧
(٤ ـ ٥)	٧٦	٪٣١,٨	٩٥	٪٣٩,٧
(٦ ـ ٨)	٤٦	٪١٩,٢	٣٧	٪١٥,٥
(٩ فأكثر)	٢٥	٪١٠,٥	٢٠	٪٨,٤

يتضح من الجدول رقم (٢٣) أن النسبة المئوية لعدد الاجتماعات التي تتراوح ما بين (٤-٥) اجتماعات قد بلغت (٧ر٣٩٪)، يليها النسبة المئوية لعدد الاجتماعات التي تقل عن (٣) اجتماعات قد بلغت (٧ر١٦٪)، يليها النسبة المئوية لعدد الاجتماعات التي تتراوح ما بين (٦-٨) اجتماعات حيث بلغت (٥ر١٥٪)، يليها أخيراً النسبة المئوية لعدد الاجتماعات التي بلغت (٩) اجتماعات فأكثر حيث بلغت نسبتها (٤ر١٠٪).

وبكلمات أخرى، فان النسبة المئوية لعدد الاجتماعات التي بلغت (٥) اجتماعات أو أقل قد بلغت (٤ر٥٦٪)، وأن النسبة المئوية لعدد الاجتماعات التي بلغت (٨) اجتماعات أو أقل قد بلغت (٩ر٧١٪).

كما يتضح من الجدول أن النسب المئوية لاجتماعات مجلس الآباء والمعلمين في السنة ١٩٩٥ لا تختلف بشكل عام عن النسب المئوية لاجتماعات مجلس الآباء والمعلمين في السنة ١٩٩٣.

ولقد أمكن الاستنتاج بأن برنامج التطوير التربوي بوزارة التربية والتعليم لم يكن له أثر ايجابي في تفعيل اجتماعات مجلس الآباء والمعلمين، وبالتالي فقد بقي أثر هذه المجالس عل تطوير العملية التربوية في المدارس محدوداً، وذلك بسبب اقتصار دور هذه المجالس على النواحي الشكلية والاعلامية من جهة، وافتقار هذه المجالس إلى السلطات والمسؤوليات التي يفترض أن تضطلع بها لتفعيل العلاقة بين الآباء والمعلمين بهدف تحقيق الأهداف التربوية التي تتطلع المدرسة بتحقيقها.

اجتماعات المدير مع المعلمين

فيما يلي جدول رقم (٢٤) يبين النسب المئوية لاجتماعات المدير مع المعلمين في العام في السنة ١٩٩٣ والسنة ١٩٩٥.

جدول رقم (٢٤)

النسب المئوية لاجتماعات المدير مع المعلمين في العام في السنة ١٩٩٣ والسنة ١٩٩٥

النسبة المئوية / عدد الاجتماعات	١٩٩٣		١٩٩٥	
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
(٣ فأقل)	١١	٧٪	١١	٤,٦٪
(٤ ـ ٥)	٢٣	٩,٦٪	٢١	٨,٨٪
(٦ ـ ٨)	٦٠	٢٥٪	٦٢	٢٥,٩٪
(٩ فأكثر)	١٤١	٥٩٪	١٤٣	٥٩,٨٪

يتضح من الجدول رقم (٢٤) أن النسبة المئوية لاجتماعات المدير مع المعلمين والتي وصلت إلى (٩) اجتماعات فأكثر قد بلغت (٥٩,٨٪) وأن اجتماعات المدير مع المعلمين والتي وصلت ما بين (٦-٨) اجتماعات قد بلغت (٢٥,٩٪). في حين أن اجتماعات المدير مع المعلمين التي تراوحت ما بين (٤-٥) اجتماعات قد بلغت (٨,٨٪) وأن اجتماعات المدير التي وصلت إلى (٣) اجتماعات فأقل قد بلغت (٤,٦٪). كما يتضح من الجدول أن النسب المئوية لاجتماعات المدير مع المعلمين في السنة ١٩٩٥ تكاد تكون متقاربة مع النسب المئوية لهذه الاجتماعات في السنة ١٩٩٣.

ولقد أمكن الاستنتاج بأن برنامج التطوير التربوي لوزارة التربية والتعليم لم يكن له أي أثر في زيادة النسب المئوية لهذه الاجتماعات الأمر الذي يعكس عدم الاهتمام بدور مثل هذه الاجتماعات في تطوير العملية التربوية وعدم جدية مديري المدارس في اشراك المعلمين في مناقشة الأمور والقضايا الادارية والفنية والطلابية المتعلقة بالمدرسة.

ملاحظة مدير المدرسة لتدريس المعلمين

فيما يلي جدول رقم (٢٥) يبين النسب المئوية لملاحظة مدير المدرسة لتدريس المعلمين في السنة ١٩٩٣ والسنة ١٩٩٥.

جدول رقم (٢٥)

النسب المئوية لملاحظة مدير المدرسة لتدريس المعلمين في السنة ١٩٩٣ والسنة ١٩٩٥

النسبة المئوية / عدد الاجتماعات	١٩٩٣		١٩٩٥	
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
(٣ فأقل)	٩٦	٤٠,٢٪	٣٣	١٣,٨٪
(٤ ـ ٥)	٢	٠,٨٪	٢	٠,٨٪
(٦ ـ ٨)	٧	٢,٩٪	٦	٢,٥٪
(٩ فأكثر)	١٣١	٥٤,٨٪	١٩٤	٨١,٢٪

يتضح من الجدول رقم (٢٥) أن النسبة المئوية لعدد المرات التي يقوم بها مدير المدرسة بملاحظة تدريس المعلمين، والتي وصلت إلى (٩) مرات فأكثر سنوياً قد بلغت (٨١ر٢٪) في السنة ١٩٩٥، في حين بلغت هذه النسبة المئوية (١٣ر٨٪) لعدد المرات (٣) فأقل.

كما يتضح من الجدول أيضاً أن النسبة المئوية لعدد المرات التي يقوم بها مدير المدرسة بملاحظة تدريس المعلمين والتي وصلت إلى (٩) مرات فأكثر قد بلغت (٥٤ر٨٪) في السنة ١٩٩٣. في حين كانت النسبة المئوية لعدد المرات (٣ فأقل) التي يقوم بها مدير المدرسة في ملاحظة تدريس المعلمين (٤٠ر٢٪) في السنة ١٩٩٣.

ولقد أمكن الاستنتاج أن برنامج التطوير التربوي بوزارة التربية والتعليم كان له أثر ايجابي في زيادة اهتمام مديري المدارس بملاحظة تدريس المعلمين. ولعل مبعث هذا الاهتمام هو تركيز الوزارة على مفهوم "مدير المدرسة، ومشرف تربوي مقيم"

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

"ما هي الخصائص الديمغرافية لمدير المدرسة في الأردن؟"

ويتضمن هذا السؤال بعض الخصائص الديمغرافية لمدير المدرسة في الأردن والمتصلة بعدد أفراد الأسرة وعدد الغرف في المنزل وملكية المنزل.

الخصائص الديمغرافية لمدير المدرسة

فيما يلي جدول رقم (٢٦) يبين بعض الخصائص الديمغرافية لمدير المدرسة في السنة ١٩٩٣ والسنة ١٩٩٥:

جدول رقم (٢٦)

جدول يبين المتوسطات الحسابية والانحراف المعيارية لبعض الخصائص الديمغرافية لمديري المدارس في السنة ١٩٩٣ والسنة ١٩٩٥

الخصائص الديمغرافية	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		مستوى الدلالة
	١٩٩٣	١٩٩٥	١٩٩٣	١٩٩٥	
عدد الأفراد الذين يعيشون في البيت الذي تسكن فيه.	٧,٢٢	١,٩	٣,٢٣	٢,٩٨	٠,١٠٢
عدد الغرف في المنزل الذي تسكنه (المنزل المملوك)	٣,٤٦	٣,٤٥	١,٤٣	١,٥٩	٠,٩٣٨

يتضح من الجدول رقم (٢٦) أن المتوسط الحسابي لعدد الأفراد الذين يعيشون في البيت الذي يسكن فيه مدير المدرسة بوزارة التربية والتعليم يبلغ (٩ر٦) في السنة ١٩٩٥، وقد كان هذا العدد (٢٢ر٧) في السنة ١٩٩٣.

ويتضح من الجدول أيضاً أن المتوسط الحسابي لعدد الغرف في المنزل الذي يسكنه مدير المدرسة بوزارة التربية والتعليم يبلغ (٤٥ر٣) في السنة ١٩٩٥، وكان هذا المتوسط يبلغ (٤٦ر٣) في السنة ١٩٩٣.

ومن خلال مراجعة هذه المتوسطات والنسب يتبين أن متوسط عدد أفراد الأسرة لمدير المدرسة يبلغ حوالي (٧) أفراد، وهو العدد لمتوسط الأسرة في الأردن. وأن المتوسط الحسابي لعدد الغرف في المنزل تبلغ حوالي (٥ر٣٪)، أي أن فردين في المتوسط يسكنان في الغرفة الواحدة. ويمكن الاستنتاج أن مديري المدارس في الأردن ينتمون إلى الطبقة الوسطى بالنسبة لأوضاعهم الاجتماعية والاقتصادية.

وفيما يلي جدول رقم (٢٧) يبين النسبة المئوية لامتلاك المدير للاجهزة الكهربائية في السنة ١٩٩٣ والسنة ١٩٩٥:

جدول رقم (٢٧)

جدول يبين النسبة المئوية لامتلاك المدير للاجهزة الضرورية

في السنة ١٩٩٣ والسنة ١٩٩٥

الأجهزة	السنة	
	١٩٩٣	١٩٩٥
تلفزيون	٪٩٦,٥	٪٩٩
هاتف	٪٦٤,٧	٪٦٣,٤
ڤيديو	٪٣٠,٢	٪٣٥
سيارة	٪٥١,٣	٪٤٩

يتبين من الجدول رقم (٢٧) أن (٩٩٪) من مديري المدارس يمتلكون تلفزيون في منازلهم، وأن (٤ر٦٣٪) من المديرين يمتلكون هاتف، وأن (٣٥٪) من المديرين يمتلكون ڤيديو، وأن (٤٩٪) يمتلكون سيارة.

وتعكس هذه النتائج تدني النسب المئوية (باستثناء التلفزيون) للمديرين الذين يمتلكون ڤيديو، وسيارة، وهاتفاً، الأمر الذي يحمل على الاستنتاج أن الوضع الاجتماعي والاقتصادي لمديري المدارس لا يمكنهم من امتلاك هذه الأجهزة الكهربائية التي تعد من الخدمات الأساسية التي يجب توفيرها لكل مواطن في عصرنا الحديث.

الفصل الثالث
مناقشة النتائج والتوصيات

كان الهدف من هذه الدراسة معرفة أثر برنامج التطوير التربوي في الأردن على بعض خصائص المدرسة وعلى تصورات وممارسات مديري المدارس. وقد اشتملت الدراسة على ثلاثة أسئلة. وفيما يلي مناقشة النتائج المتعلقة بهذه الأسئلة.

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول
"ما هي خصائص المدرسة في الأردن"، والمتعلقة بالمجالات التالية:

أ. البيئة والمرافق والتسهيلات التعليمية.
ب. تخصيص الموارد.
ج. مؤشرات النوعية.

أ. البيئة والمرافق والتسهيلات التعليمية.

لقد أظهرت نتائج الدراسة المتعلقة بالبيئة والمرافق والتسهيلات التعليمية أن مدارس وزارة التربية والتعليم تعاني من العديد من المشكلات المتعلقة بالتركيب الصفي للمدارس، وأعداد الطلبة الذين يجلسون على مقعد واحد، بالاضافة إلى المشكلات المتعلقة بأعداد الطلاب والشعب في المدارس. فقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن مدارس وزارة التربية والتعليم لا تتبع نمطاً واحداً في مدى الصفوف التي تشملها، الأمر الذي ينعكس سلبياً على مبدأ الكلفة/الفعالية في التعليم ويزيد من حجم الاهدار في الموارد المادية والبشرية والتقنية في المدارس. حيث تشير الدراسات التي اجريت على المستوى الدولي أن التركيب الصفي للمدرسة الأكثر شيوعاً هو الذي ينظم المدرسة على أساس ثلاثة مستويات أو مراحل هي: المرحلة الابتدائية، والمرحلة الاعدادية، والمرحلة الثانوية، أو ما يعرف بالنموذج (٦-٣-٣).

وأظهرت نتائج الدراسة على أن (٥٢٪) من الطلاب يجلس طالبان في المقعد الواحد، وأن (٤٣٪) من الطلاب يجلس ثلاثة طلاب في المقعد الواحد الأمر الذي يؤثر سلباً على تحصيل الطلاب ويعيق نموهم ويحد من حرية تحركهم في الصف. وتشير التجربة في الدول المتقدمة تربوياً إلى أن المدارس توفر مقاعد مستقلة لكل طالب بل تراعي توفير مقاعد تتفاوت أحجامها مع أحجام وأعمار الطلاب في الصفوف الدراسية المختلفة.

وأظهرت نتائج الدراسة أن نسبة كبيرة (٦٨ر٢٪) من مدارس وزارة التربية والتعليم يقل طلبتها عن (٤٠٠) طالب، الأمر الذي يؤثر سلباً على قدرة وزارة التربية لتوفير الموارد المادية والبشرية والتقنية لهذه المدارس ويزيد من حجم الاهدار في الموارد. وتشير الدراسات المتعلقة بحجم الطلاب في المدرسة إلى أن هنالك علاقة ارتباطية بين عدد الطلاب في المدرسة من جهة والكلفة/الفعالية ونوعية التعليم من جهة أخرى. حيث أنه

كلما قل عدد الطلاب في المدرسة عن حد معين (٣٥٠-٤٠٠)، كلما زادت الكلفة التعليمية وتدنت نوعية التعليم، والعكس صحيح.

كما أظهرت نتائج الدراسة أن متوسط عدد الطلاب في الصف يتراوح ما بين (٢٧-٣٢) طالباً. وتشير الدراسات المتعلقة بعدد الطلاب في الصف إلى أن متوسط عدد الطلاب في الصف، اذا ما قل عن حد معين (١٨-٢٠) فان ذلك يؤثر سلباً على الكلفة/الفعالية للتعليم، واذا ما زاد متوسط عدد الطلاب في الصف عن حد معين (أكثر من ٣٠) فان ذلك يؤثر سلباً على فعالية التدريس. ومن هذا المنظور فانه لا بدّ من ايجاد حالة توازن بين طرفي المعادلة، بحيث لا يقل عن عدد الطلاب في الصف عن الحد الأدنى، وأن لا يزيد عن الحد الأعلى لكي نضمن الفعالية في استثمار الموارد والفعالية في التدريس في آن واحد.

ب. تخصيص الموارد.

لقد أظهرت نتائج الدراسة المتعلقة بتخصيص الموارد أن مدارس وزارة التربية والتعليم تعاني من مشكلات تتعلق بأوضاع المكتبات والمختبرات والاجهزة الكهربائية وخدمات الهاتف والكهرباء والمياه.

حيث كشفت نتائج هذه الدراسة أن (٤٦٪) فقط من مدارس وزارة التربية يتوافر فيها غرفة مستقلة للمكتبة، في حين أن (٥٤٪) من المدارس لا يوجد فيها مكتبة أو تخصص خزائن في غرفة غير خاصة بالمكتبة، الأمر الذي يشير إلى عدم اهتمام هذه المدارس بدور المكتبة في اثراء تعلم الطلاب. يضاف إلى ذلك أن نتائج هذه الدراسة قد كشفت أن نسبة (٣٩٪) فقط من مدارس وزارة التربية والتعليم يوجد لديها أمين مكتبة متفرغ، الأمر الذي يعكس أيضاً مدى اهتمام هذه المدارس بدور المكتبة في اغناء تعلم الطلاب.

وكشفت نتائج هذه الدراسة أن مدارس وزارة التربية والتعليم تعاني من نقص في المختبرات بشكل عام ومختبرات الفيزياء والكيمياء والأحياء بشكل خاص، مع وجود نقص كبير في الأجهزة الكهربائية في المدرسة، الأمر الذي يترتب عليه حرمان الطلاب من فرص التطبيق العملي في المختبرات، فضلاً عن حرمانهم من توظيف التقنيات الحديثة في عمليات التعلّم والتعليم.

ج. مؤشرات النوعية.

لقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن نسبة (٨٩٪) من مديري المدارس متفرغون للعمل الاداري، في حين أن (١١٪) منهم يجمعون بين العمل الاداري والتدريس. كما أظهرت نتائج هذه الدراسة أن نسبة (٤٨٪) من مديري المدارس بوزارة التربية والتعليم تقل خبراتهم في العمل الاداري عن (٣) سنوات، في حين أن نسبة (٢٦٪) من المديرين تزيد خبراتهم عن (٩) سنوات.

وأظهرت نتائج الدراسة أن (٣٣٪) فقط من المديرين تلقوا تدريباً ادارياً قبل أن يصبحوا مديرين. وكشفت نتائج هذه الدراسة أن (٨٦٪) من مديري المدارس بوزارة التربية والتعليم قد شاركوا ببرامج التدريب أثناء الخدمة في مجال الادارة المدرسية.

كما اظهرت نتائج هذه الدراسة أن نسبة (٧٣ر٨٪) من مديري المدارس يحملون دبلوم كليات المجتمع والبكالوريوس فقط. أي أن الأغلبية من هؤلاء المديرين لا يحملون المؤهلات التربوية التي تؤهلهم للاضطلاع بأدوارهم كمديري مدارس.

ويمكن القول بأن هذه النتائج تكشف عن مؤشرات سلبية تتعلق بالنوعية، وتحد بالتالي من قدرات مديري المدارس للاضطلاع بأدوارهم الادارية بكفاءة وفاعلية، من منظور أن الادارة المدرسية علم متخصص، وأن مديري المدارس لهم مسؤوليات ووظائف وأدوار محددة لا يقدر على أدائها إلاّ من أعد لهذا العمل اعداداً خاصاً.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

"ما هي النشاطات التي يقوم بها مدير المدرسة في الأردن؟ وما هي المشكلات التي تواجهه؟"

أظهرت نتائج الدراسة أن ملاحظة تدريس المعلمين والتحدث مع الآباء وتحسين المنهاج وتحسين عملية التعليم في المدرسة وحفظ الملفات قد احتلت مراتب متقدمة ضمن النشاطات التي يقوم بها مدير المدرسة، الأمر الذي يشير إلى أن هذه النشاطات تستغرق وقت مدير المدرسة على حساب النشاطات التي يجدر بالمدير ممارساتها والمتعلقة بصلب عمله وطبيعة دوره الاداري، ألا وهي التخطيط والتنظيم والقيادة وصناعة القرار وتنمية المعلمين والاتصال والتغيير والابداع والمتابعة والتقويم.

كما أظهرت نتائج الدراسة أن أبرز المشكلات التي تواجه مدير المدرسة والتي كانت حدتها بدرجة كبيرة هي: انشغال المعلمين بأعمال أخرى غير التدريس وعدم تعاون المعلمين مع الادارة وعدم انضباط الطلبة وتأخر المعلمين عن العمل صباحاً وغياب الطلبة وتخريب ممتلكات المدرسة، وعدم استقرار المعلمين لفترة طويلة في المدرسة وغياب المعلمين.

وتشير هذه النتائج إلى أن هنالك ظروفاً اجتماعية واقتصادية يمكن أن تكون المسؤولة عن بروز تلك المشكلات، سواء المتعلق منها بالمعلمين أم الطلاب. فضلاً عن أنه من الممكن أن تكون السياسة المعتمدة بوزارة التربية والتعليم والمتعلقة بالتشكيلات المدرسية تتحمل بعض المسؤولية في بروز المشكلات المتعلقة بالمعلمين.

كما أظهرت نتائج الدراسة تدني النسبة المئوية لعدد اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين في العام، الأمر

الذي يقلل من عمليات التواصل ما بين المدرسة وأولياء الأمور ويقلص من دور الأسرة والمجتمع المحلي في دعم وتعزيز العملية التربوية التي تضطلع بها المدرسة. واظهرت نتائج الدراسة تدني النسبة المئوية لعدد اجتماعات المدير مع المعلمين، الأمر الذي يشير إلى عدم مشاركة المعلمين لمدير المدرسة في معالجة الأمور والقضايا الادارية والفنية والطلابية في المدرسة.

وكشفت نتائج الدراسة عن ارتفاع النسبة المئوية التي يقوم بها مدير المدرسة للاحظة تدريس المعلمين، الأمر الذي يوحي بأن دور مدير المدرسة كمشرف مقيم يستحوذ على معظم وقت مدير المدرسة وذلك على حساب الادوار الأخرى التي يجدر بمدير المدرسة القيام بها لتطوير أداء المدرسة وتفعيل علاقتها بالمجتمع المحلي.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

"ما هي الخصائص الديمغرافية لمدير المدرسة؟"

لقد اظهرت الدراسة أن متوسط عدد الأفراد الذين يعيشون في المنزل الذي يسكنه مديرو المدارس يبلغ حوالي (٧) أفراد، وأن المتوسط الحسابي لعدد الغرف في المنزل الذي يسكنه مديرو المدارس يبلغ حوالي (٥ر٣) غرفة. كما أظهرت النتائج أن (٣٥٪) من المديرين يمتلكون في منازلهم ڤيديو وأن (٤٩٪) يمتلكون سيارة وأن (٤ر٦٣٪) يمتلكون هاتف، وأن (٩٩٪) يمتلكون تلفزيون.

وتشير هذه النتائج إلى الواقع الاجتماعي والاقتصادي لمديري المدارس، حيث تعكس هذه النتائج واقع الطبقة الاجتماعية والاقتصادية التي ينتمي اليها مديرو المدارس في الأردن، وهي الطبقة الوسطى. وأن هذا الواقع الاجتماعي والاقتصادي ينعكس سلبياً على أداء مديري المدارس في الأردن ويحول دون قدرتهم على الاضطلاع بأدوارهم الادارية في المدارس التي يتولون ادارتها.

الخلاصة

من خلال مراجعة النتائج التي تمّ التوصل إليها من خلال هذه الدراسة تبين أن هذه النتائج تكاد تكون متطابقة مع نتائج بعض الدراسات التي قام المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية بانجازها في اطار الدراسة التقويمية الشاملة (النبهان، ١٩٩٥، دواني، ١٩٩٤، النهار ودواني، ١٩٩٣، حداد، ١٩٩٣، أهلاوات، ١٩٩٣).

التوصيات

اعتماداً على النتائج التي تمّ التوصل اليها من خلال هذه الدراسة، فيما يلي عدد من التوصيات:

١. أن تقوم وزارة التربية والتعليم باعادة النظر في التركيب الصفي للمدارس، وأن تعتمد نمطاً موحداً في مدى الصفوف التي تشملها المدارس، بحيث يتم تصنيف هذه المدارس وفقاً للمراحل الدراسية المعروفة (المرحلة الأساسية الدنيا (١-٤)، المرحلة الأساسية العليا (٥-١٠)، المرحلة الثانوية (١١-١٢)).

٢. أن توفر وزارة التربية والتعليم مقاعد دراسية مستقلة لكل طالب، بحيث يراعى في هذه المقاعد -من حيث الحجم- أعمار الطلاب في المراحل الدراسية المختلفة.

٣. أن تقوم وزارة التربية والتعليم بتجميع المدارس صغيرة الحجم -من حيث عدد الطلاب- في مدرسة واحدة، بحيث لا يقل عدد الطلاب في أي مدرسة عن (٣٥٠-٤٠٠) طالب وذلك استجابة للمبدأ التربوي المعروف بتجميع الموارد لزيادة الكفاءة والفاعلية.

٤. أن تقوم وزارة التربية والتعليم باعتماد نموذج للبناء المدرسي وتعميم استخدامه، بحيث يراعى في هذا النموذج الكفاءة والفاعلية. وأن يستوعب هذا البناء المرافق والتسهيلات التربوية التي تساعد على تحقيق الأهداف التربوية وممارسة النشاطات والفعاليات المرافقة للمنهاج الدراسي. يضاف إلى ذلك مراعاة هذا النموذج اختلاف الظروف الجوية والمناخية في المناطق السكنية المختلفة (جبلية، غورية، صحراوية).

٥. أن تقوم وزارة التربية والتعليم بتعيين مديري مدارس أكفاء ومتفرغين بالكامل للعمل الاداري، وذلك انطلاقاً من أهمية الدور الذي يضطلع به مدير المدرسة، وتوكيداً للمبدأ الاداري المعروف بأن الادارة المدرسية وظيفة متخصصة تحتاج إلى تفرغ كامل لممارسة نشاطاتها وفعالياتها.

٦. أن تقوم وزارة التربية والتعليم باجراء مراجعة لسياساتها المعتمدة والمتعلقة بتدريب المديرين قبل وأثناء الخدمة، بحيث يراعى في هذه البرامج مدى قدرتها على تلبية الاحتياجات التدريبية للمديرين، ومدى مناسبة أهداف ومحتوى وطرق وأساليب وتقنيات التدريب، ومدى مناسبة البيئة التدريبية، ومدى كفاءة المدربين، ومدى فاعلية أساليب التقويم المعتمدة في هذه البرامج. هذا بالاضافة إلى مدى مناسبة مدتها وأوقاتها وأمكنتها لظروف المتدربين.

٧. أن تقوم وزارة التربية والتعليم باجراء مراجعة جذرية وشاملة للخطة المتعلقة بتأهيل المديرين أثناء الخدمة، بالتعاون مع كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية، بحيث يراعى في اعتماد هذه الخطة، حجم المديرين الكبير الذين يحتاجون إلى التأهيل على أن يتم الانتهاء من تأهيل هؤلاء المديرين في مدى زمني معقول.

٨. أن يتم اعتبار الادارة المدرسية مهنة متخصصة كباقي المهن المعترف بها كالطب والهندسة والمحاماة، وأن لا يلتحق بها إلاّ من أعد لها اعداداً خاصاً، بحيث يكون الحد الأدنى لمؤهلات الشخص الذي يلتحق بها بكالوريوس + دبلوم أو ماجستير في الادارة المدرسية.

المراجع

المراجع العربية:

- ابراهيم، سعد الدين، ومينا، فايز مراد. (١٩٨٩). **تجارب تطوير التعليم في البلدان المتقدمة. مستقبل النظام العالمي وتجارب تطوير التعليم.** منتدى الفكر العربي: عمّان.

- آفانزيني، غي، (١٩٨١)، **الجمود والتجديد في التربية المدرسية.** ترجمة عبد الله عبد الدايم، الطبعة الأولى، بيروت: دار العلم للملايين.

- بشارة، جبرائيل. (١٩٨٩). **التطوير التربوي: أسسه ومستلزماته.** المجلة العربية للبحوث التربوية، ٩ (١)، ص١٠-٢٠.

- بلّه، فكتور، النهار، تيسير، الخاروف، أمل، (١٩٩٤). **مؤشرات التعليم العالي في الأردن ١٩٨٩-١٩٩٢**، عمّان/الأردن: المركز الوطني للبحث والتطوير التربوي.

- بشور، منير. (١٩٨٤)، **اتجاهات في التربية العربية على ضوء تقرير "استراتيجية تطوير التربية العربية.** تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

- جرادات، عزت. (١٩٧٩). **التجديدات التربوية في الأردن ١٩٧٦-١٩٧٩.** تعريف موجز. وزارة التربية والتعليم: عمّان.

- جرادات، عزت. (١٩٨٢). **التجديد والتطورات في الادارة التربوية، في الأردن خلال الفترة (١٩٧٦-١٩٨١).** المجلة العربية للادارة، ٦ (٣)، ص٦٤-٧١.

- جرادات، عزت. (١٩٨٧). **الادارة التربوية في المملكة الأردنية الهاشمية.** تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

- جرادات، عزت، والفرح، وجيه وراشد، محمد. (١٩٨٨). **المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي: غرفة العمليات.** وزارة التربية والتعليم، مديرية التطوير والبحث التربوي، عمّان.

- حداد، ياسمين، (١٩٩٣). **الخصائص المميزة للمدارس الثانوية ذات التحصيل العالي عن المدارس ذات التحصيل المتدني**، عمّان/الأردن: المركز الوطني للبحث والتطوير التربوي.

- الخصاونة، يوسف. (١٩٨٩). **التنظيمات الادارية في وزارة التربية والتعليم وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى العاملين.** رسالة ماجستير غير منشورة، إربد: جامعة اليرموك.

- الخطيب، أحمد. (١٩٨٥). **الأولويات التربوية في البلاد العربية.** (دراسة ميدانية غير منشورة).

- الخطيب، أحمد. (١٩٨٧). **اطار نظري مقترح لتجديد النظام التربوي في المملكة الأردنية الهاشمية.** سلسلة دراسات ووثائق التعليم والتنمية في الوطن العربي: مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في الدول العربية، العدد (٢٤).

- الخطيب، أحمد. (١٩٨٨). **ادارة التغيير والابداع (استراتيجيات حديثة في التطوير التنظيمي).** ورقة عمل مقدمة لمؤتمر تحديث الادارة الجامعية المنعقد في جامعة اليرموك، إربد: الأردن.

- دواني، كمال، (١٩٩٥). **الممارسات الادارية التي تميّز مدارس التحصيل العالي والمتدني،** عمّان/الأردن: المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية.

- دواني، كمال، (١٩٩٤). **مدير المدرسة في الأردن: خصائصه، ممارساته، اتجاهاته،** عمّان/الأردن: المركز الوطني للبحث والتطوير التربوي.

- زحلان، أنطوان، وتوق، محي الدين (١٩٨٩). **تجارب تطوير التعليم في البلدان النامية. مستقبل النظام العالمي وتجارب تطوير التعليم.** منتدى الفكر العربي: عمّان.

- صيداوي، أحمد (١٩٨٨). **التغيير التربوي المستقبلي. التربية الجديدة.** ١٥ (٤٤)، ٧٧-١٠٢.

- كاظم، ابراهيم، ابراهيم. (١٩٨٧). **تجارب عالمية في تطوير التعليم.** ورقة عمل مقدمة لندوة الرؤى المستقبلية للتعليم في الوطن العربي، البحرين ٣-٥ تشرين أول ١٩٨٧.

- كري، محمد س.ج. (١٩٨٤). **تطوير الادارة المدرسية واقتراح لاعادة تنظيمها في المملكة العربية السعودية.** (رسالة دكتوراة، جامعة سنسناتي ١٩٧٩). المجلة العربية للبحوث التربوية، ٤ (١)، ص(١٤٦-١٤٧).

- اللجنة القومية للامتياز في التعليم. (١٩٨٤). **أمة معرضة للخطر، حتمية الاصلاح.** (وزارة التربية الأمريكية، ١٩٨٣). ترجمة يوسف عبد المعطي. رسالة الخليج العربي، ٤ (١٢)، ص٢٥٩-٣٢.

- مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في الدول العربية. (١٩٨٨). الاجتماع الاستشاري الاقليمي الخامس لبرنامج التجديد التربوي من أجل التنمية في الوطن العربي. عمّان ٨-١٢ أكتوبر ١٩٨٨. وحدة اليونسكو الاقليمية للتنسيق لبرنامج التجديد التربوي من أجل التنمية في الدول العربية (ايبداس-الكويت).

- النبهان، موسى (١٩٩٥)، **تحليل أداء طلبة الصف الثامن الأساسي في مادة العلوم في ضوء مؤشرات جودة النظام التربوي في الأردن**، المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، تقرير رقم (١٣).

- النهار، تيسير، دواني، كمال. (١٩٩٣)، **الممارسات التعليمية والادارية وعلاقتها بمستوى أداء المدارس على اختبارات اللغة العربية والعلوم والرياضيات للصف الرابع**، عمّان/الأردن: المركز الوطني للبحث والتطوير التربوي.

- وزارة التربية والتعليم الأردنية. (١٩٨٧). **تقرير لجنة سياسة التعليم في الأردن**، عمّان.

- وزارة التربية والتعليم الأردنية. (١٩٨٨). المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي. رسالة المعلم، المجلد (٢٩) بديل العددين الثالث والرابع.

- اليونسكو. (١٩٨٨١). **الاصلاح التربوي: اتجاهات عامة وتوجهات مستقبلية**. ترجمة اليونسكو. التربية الجديدة، ٨ (٢٢)، ص١١-٣٧.

- اليونسكو. (١٩٨٢). **تقدم التعليم في البلدان العربية في ضوء توصيات مؤتمر أبو ظبي (١٩٧٧)**. التربية الجديدة، ٩ (٢٦)، ص١١٢-١٣٩.

المراجع الانجليزية:

- Ahlawat, K. (1991) Analysis of School Size and Grade Structure in The Public Schools of Jordan: Policy Implications.

- Tarawneh, Ekhleif, A Descriptive Study to Evaluate the effect of Jordan 1987 National Conference For Educational Reform, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Kansas, 1992.

- Henson, O.M. (1988) Class notes and discussion. EA845, Simulated School Administration, Emporia State University.

Purkey, S C., and Smith, M.S. (1983). Effective Schools: Areview. Elementary School Journal, 427-452.

- Stiegelbauer, S.M. (1984). Research on the Improvement Process Program. Austin, TX: Research and Development Center for Teacher Education, University of Texas, Review 2, pp.1-2, 6.

- Barth, Roland. (1985). Principals Centered Professional Development. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, IL. March 31-April 4,1985). EDRS. Price-MF 01/PC 01 Postage No. ED 243, 245.

- Center for Education Statistics. (1988). Public High School Principals Perceptions of Academic. Reform. (Bulletin, CS 88 422. U.S. Department of Education office of Educational Research and improvement. Data Series: FRSS-ZL.

- Geering, Adriam D. (1984) Professional Development Needs of School Principals. Paper Presented at the Anuual Conference of the Australia Council fo Educational Administration. (9th, Worth Ryole, New South Walso, Australia August 28-Sept 8, 1982). EDRS Price-MFo1/PC04 Plus Postage No. ED 239 370.

- Hall, Gene E. (1985). Three Principals styles of Facilitaing School Improvement. Meeting Papers (150)-Reports- Descriptive (141). EDRS Price-MF01/PC01 Plus. Postage No. ED 249 582.

- Hall, Gene and Guzman, Frances. (1985). Sources of Leadership for change in high schools. Paper presented at the Anuual Meeting of American Educational Research Association. (New Orieans, LA, April 23-27, 1984). EDRS Price-MF 01/PC01 Plus Postage No. ED 250 815.

- Hard, Shirley; Goldstein, Marcia. (1983). What Do Principals Do to Facilitate Change: Their Interventions. Paper Presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association. (New York, NY, March 19-23, 1982). EDRS Price-MF01/PC02 Plus Postage No. ED 220 962.

- Hard, Shirely M. (1885). The Effects of Principals Styles on school Improvement. Meeting Papers (150). Reports-Descriptive (141). EDSR Price-MF01/PC.01 Plus Postage No. ED 250 815.

- Hard, Shirely M. (1985). Facilitating change in High School: Myth and Management. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Oreleans, LA, April 23-27, 1984). EDRS Pric-MF01/PC01 Plus Postage No. ED 251 962.

- Huling, Austin; and others. (1985). High school Principals: Their Role in Guiding change. (Report-Research No. 143). In symposium of the Annual Meeting of the American Educational Research Association (chicago 11, March 31-April, 4, 1985). EDRS Price-MF01/PC02 Plus Postage No. ED 271 807.

- Lipham, James. (1984). Leadership and Descision Making for Effective Educational Change. Iowa University, Iwoa City. Inst. of School Executives, Wisconisn Center for Education Research, Madison. EDRS Price MF01/PC02 Plus Postage No. ED 233 461.

- Lousiana State Dept. (1986). The principals as change Facilitater. (Bulletin 1753) Lousiana state Dept. of Education, Baton Rouge. Lousiana Dissemination Net Work. (ERIC Doucumetn Reproduction Service No. ED 262 471.

- Smith, Wilmaf. (1984). The Principals: Key to change in the school, Opinion Papers (120). EDRS Price MF01/PC02 Plus Postage No. ED, 244 723.

- Stiegltauer, Suzanne. H. (1986). More effective Leadership for change: Some findings from the principal teacher interaction. (Report No. 3207). Texas University, Research and Development Center for Teacher Education. (Reporduction Service No. Ed 263 102).

- Theadory, George (1984). Development and Validiation of principals Role-Specific Belaviors in Lebanese Secondary Schools. Reports-Research (143). EDRWS Price MF01/PC02 Plus Postage No. ED 236 793.

ملحق رقم (١)

الهرم الإداري لوزارة التربية والتعليم (١٩٩٦)

٢١	(٦) أمين عام مساعد (١٥) مدير عام في مركز الوزارة (٢١) المجموع	
٥١	(٥١) مدير مختص في مركز الوزارة	
١٤٧	(١٤٧) رئيس قسم في مركز الوزارة	
٩٦	(٦) مدير عام في المحافظات (٢٦) مدير تربية في المناطق التعليمية (٦٤) مدير مختص في الدوائر العامة والمناطق التعليمية (٩٦) المجموع	
٣١٥	المجموع العام	