جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدّراسات العليا والبحث العلمي

التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ وعلاقتها بمعوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس في المحافظات الشّماليّة

The Challenges Facing the Implementation of the School Performance Leadership System and its Relationship with the Obstacles of Teachers' Performance Effectiveness from the Viewpoint of Schools' Principals in the Northern Governorates

إعداد

هيام عبد العزيز موسى ياسين

جامعة القدس المفتوحة (فلسطين)

2021

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدّراسات العليا والبحث العلمي

برنامج الإدارة والإشراف التّربويّ

التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ وعلاقتها بمعوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس في المحافظات الشّماليّة

The Challenges Facing the Implementation of the School Performance Leadership System and its Relationship with the Obstacles of Teachers' Performance Effectiveness from the Viewpoint of Schools' Principals in the Northern Governorates

إعداد

هيام عبد العزيز موسى ياسين

بإشراف

الأستاذ الدّكتور خالد نظمي بني نمرة

قدّمت هذه الرّسالة استكمالاً لمتطلّبات درجة الماجستير في الإدارة والإشراف والتّربويّ

جامعة القدس المفتوحة (فلسطين)

يوليو-2021م

التحديات التي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ وعلاقتها بمعوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس في المحافظات الشّماليّة

The Challenges Facing the Implementation of the School Performance Leadership System and its Relationship with the Obstacles of Teachers' Performance Effectiveness from the Viewpoint of Schools' Principals in the Northern Governorates

إعداد

هيام عبد العزيز موسى ياسين

نوقشت هذه الرّسالة وأجيزت في 2021/8/3

أعضاء لجنة المناقشة

الأستاذ الدكتور: خالد نظمي بني نمرة	جامعة القدس المفتوحة	مشرفاً ورئيساً
الأستاذ الدكتور: سامي عدوان	الدكتور: سامي عدوان	عضواً خارجياً
الدكتور حسين جاد الله حمايل	الدكتور حسين جاد الله حمايل	عضواً داخلياً

تفويض وإقرار

أنا الموقّع أدناه (هيام عبد العزيز موسى ياسين)؛ أفوّض/ جامعة القدس المفتوحة، بتزويد نسخ من رسالتي للمكتبات أو المؤسّسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبهم بحسب التّعليمات النّافذة في الجامعة.

وأقرُّ بأنّني قد التزمت بقوانين جامعة القدس المفتوحة وأنظمتها وتعليماتها وقراراتها السّارية المعمول بها والمتعلّقة بإعداد رسائل الماجستير عندما قمت بإعداد رسالتي الموسومة بـ: "التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ وعلاقتها بمعوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس في المحافظات الشّماليّة"، وذلك بما ينسجم مع الأمانة العلميّة المتعارف عليها في كتابة الرّسائل العلميّة.

الاسم: هيام عبد العزيز موسى ياسين

الرّقم الجامعيّ: 0330011910005

التّوقيع: هيام عبد العزيز موسى ياسين

التّاريخ: 25 /2021/7

الإهداء

أحمد الله حمدًا كثيرًا طيّبًا مباركًا ملء السّماوات والأرض على ما أكرمني به من إتمام هذه الدّراسة الّتي أرجو أن تنال رضاه، أهدي نجاحي إلى من بلّغ الأمانة، ونصح الأمّة، إلى نبي الرّحمة سيدنا محمّد صلّى الله عليه وسلّم، إلى أبٍ بذل المجهود دهرًا لأحقّق طموحاتي، إلى روح إمّي الّتي تمنّيت أن ترى إنجازاتي، إلى زوجي، إلى إخوتي وأخواتي، إلى جميع الأهل والأصدقاء أهدي ثمرة جهدي.

الباحثة

هيام عبد العزيز ياسين

الشّكر والتّقدير

الشّكر لله من قبل ومن بعد، وإلى اليد المعطاءة الّتي لم تبخل في تقديم كلّ الدّعم والعون في كلّ الأوقات، الّذي تعلّمت منه أنّ ثمرة النّجاح لا بدّ أن تزهر بالصّبر والمثابرة، وأنّه لا للمستحيل في سبيل الوصول لما نصبوا إليه، الّذي بذل كلّ ما في وسعه لتكون رسالتي كما يليق، إلى الدّكتور خالد نظمي بني نمرة مشرفي على هذه الرّسالة، فأنت خير نبراس أضاء لي الطّريق للوصول إلى نهاية الدّرب بنجاح.

وأتقدّم بوافر الاحترام والتّقدير لأعضاء لجنة المناقشة الأستاذ الدكتور سامي عبد الرّزاق عدوان، والدّكتور حسين جاد الله حمايل على ما قدّموه من جهود طيّبة في قراءة هذه الرّسالة، وإثرائها بملاحظاتهم القيّمة، فجزاهم الله عنّي خير الجزاء.

إلى أساتذتي الأعزّاء الّذين لم يبخلوا علينا في علمهم طوال فترة الدّراسة، فكانوا قناديل تنير دروبنا، إلى عمادة الدّراسات العليا في جامعة القدس المفتوحة، وطاقم الهيئة الإداريّة، لكم منّي جميعًا كلّ الحبّ والعرفان.

الباحثة

هيام عبد العزيز ياسين

قائمة المحتويات

الموضوع	الصّفحة
صفحة الغلاف	أ
قرار لجنة المناقشة	ب
التّفويض	ج
الإهداء	د
شكر وتقدير	هـ
قائمة المحتويات	و
قائمة الجداول	ط
قائمة الملاحق	ل
الملخّص باللّغة العربيّة	م
الملخص باللّغة الإنجليزيّة	س
الفصل الأوّل: خلفيّة الدّراسة ومشكلتها	
المقدّمة	2
مشكلة الدّراسة وأسئلتها	5
فرضيّات الدّراسة	8
أهداف الدّراسة	10
أهمّيّة الدّراسة	11
حدود الدّراسة ومحدّداتها	12
التّعريفات الإجرائيّة للمصطلحات	13
الفصل الثّاني: الإطار النّظري والدّراسات السّابقة	
أوّلاً: الإطار النّظريّ	20
ثانيًا: الدّراسات السّابقة	52
الفصل الثّالث: الطّريقة والإجراءات	
منهجيّة الدّراسة	93
مجتمع الدّراسة	94
عيّنة الدّراسة	95
أدوات الدّراسة	97
صدق الأدوات وثباتها	98

متغيّرات الدّراسة	103
إجراءات تنفيذ الدّراسة	104
المعالجات الإحصائيّة	105
الفصل الرّابع: نتائج الدّراسة	
نتائج الدّراسة	108
النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الأوّل	108
النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الثّاني	115
النّتائج المتعلّقة بالفرضيّة الأولى	118
النّتائج المتعلّقة بالفرضيّة الثّانية	120
النّتائج المتعلّقة بالفرضيّة الثّالثة	121
النّتائج المتعلّقة بالفرضيّة الرّابعة	123
النّتائج المتعلّقة بالفرضيّة الخامسة	125
النّتائج المتعلّقة بالفرضيّة السّادسة	127
النّتائج المتعلّقة بالفرضيّة السّابعة	128
النّتائج المتعلّقة بالفرضيّة الثّامنة	129
النّتائج المتعلّقة بالفرضيّة التّاسعة	130
النّتائج المتعلّقة بالفرضيّة العاشرة	132
النّتائج المتعلّقة بالفرضيّة الحادية عشرة	133
الفصل الخامس: تفسير النّتائج ومناقشتها	
تفسير نتائج السّؤال الأوّل ومناقشته	138
تفسير نتائج السّؤال الثّاني ومناقشته	140
تفسير نتائج الفرضيّة الأولى ومناقشتها	141
تفسير نتائج الفرضيّة الثّانية ومناقشتها	142
تفسير نتائج الفرضيّة الثّالثة ومناقشتها	143
تفسير نتائج الفرضيّة الرّابعة ومناقشتها	144
تفسير نتائج الفرضيّة الخامسة ومناقشتها	145
تفسير نتائج الفرضيّة السّادسة ومناقشتها	146
تفسير نتائج الفرضيّة السّابعة ومناقشتها	147
تفسير نتائج الفرضيّة الثّامنة ومناقشتها	148

تفسير نتائج الفرضيّة التّاسعة ومناقشتها	149
تفسير نتائج الفرضيّة العاشرة ومناقشتها	150
تفسير نتائج الفرضيّة الحادية عشرة ومناقشتها	151
التّوصيات والمقترحات	152
المراجع باللّغة العربيّة	154
المراجع باللّغة الإنجليزيّة	168
ملاحق الرّسالة	170

قائمة الجداول

الجدول	موضوع الجدول	الصّفحة
1.3	توزيع مجتمع مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة حسب المديريّة للعام 2021/2020	94
2.3	توزيع عيّنة مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة حسب المديريّة للعام 2021/2020	95
3.3	توزيع عيّنة الدّراسة حسب المتغيّرات الدّيموغرافيّة	96
4.3	معاملات الارتباط لكلّ فقرة والدّرجة الكلّية لمجالات التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ	99
5.3	معامل ثبات كرونباخ ألفا حسب المجالات والدّرجة الكلّية لفقرات الأداة	101
6.3	معاملات الارتباط لكلّ فقرة والدّرجة الكلّيّة لمقياس معوّقات فاعليّة الأداء	102
7.3	معامل ثبات كرونباخ ألفا حسب المجالات والدّرجة الكلّيّة لفقرات الأداة	103
1.4	المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة للتّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ لدى مديري المدارس الحكوميّة الثّانوية في المحافظات الشّماليّة	109
2.4	المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمستوى فقرات مجال التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ (الإداريّة)	110
3.4	المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمستوى فقرات مجال التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ (الفنّيّة/ الإشرافيّة)	112
4.4	المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمستوى فقرات مجال التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ (البيئيّة)	114
5.4	المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمعوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانوية في المحافظات الشّماليّة	116
6.4	نتائج اختبار(ت) لعيّنتين مستقلّتين لاختبار مستوى دلالة فروق التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ لدى مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تبعًا لمتغيّر الجنس	119
7.4	نتائج اختبار(ت) لعيّنتين مستقلّتين لاختبار مستوى دلالة فروق التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ لدى مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تبعًا لمتغيّر المؤهّل العلميّ	120

8.4	المتوسّطات الحسابيّة لمجالات التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ لدى مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تبعًا لمتغيّر التّخصّص	121
9.4	نتائج اختبار تحليل التّباين الأحاديّ، لاختبار مستوى دلالة مجالات التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ لدى مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تبعًا لمتغيّر التّخصّص	122
10.4	المتوسّطات الحسابيّة لمجالات التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ لدى مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تبعًا لمتغيّر سنوات الخبرة	123
11.4	نتائج اختبار تحليل التّباين الأحاديّ، لاختبار مستوى مجالات التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ لدى مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تبعًا لمتغيّر سنوات الخبرة	124
12.4	المتوسّطات الحسابيّة لمجالات التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ لدى مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تبعًا لمتغيّر المديريّة	125
13.4	نتائج اختبار تحليل التّباين الأحاديّ، لاختبار مستوى دلالة لمجالات التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ لدى مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تبعًا لمتغيّر المديريّة	126
14.4	نتائج اختبار (ت) لعيّنتين مستقلّتين لاختبار مستوى دلالة الفروق لمعوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تبعًا لمتغيّر الجنس	127
15.4	نتائج اختبار (ت) لعيّنتين مستقلّتين لاختبار مستوى دلالة الفروق لمعوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تبعًا لمتغيّر المؤهّل العلميّ	128
16.4	المتوسّطات الحسابيّة لمعوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تبعًا لمتغيّر التّخصّص	129

17.4	نتائج اختبار تحليل التّباين الأحاديّ، لاختبار مستوى دلالة معوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تبعًا لمتغيّر التّخصّص	129
18.4	المتوسّطات الحسابيّة لمعوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تبعًا لمتغيّر سنوات الخبرة	131
19.4	نتائج اختبار تحليل التّباين الأحادي، لاختبار مستوى دلالة معوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تبعًا لمتغيّر سنوات الخبرة	131
20.4	المتوسّطات الحسابيّة لمعوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تبعًا لمتغيّر المديريّة	132
21.4	نتائج اختبار تحليل التّباين الأحاديّ، لاختبار مستوى دلالة معوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تبعًا لمتغيّر المديريّة	132
22.4	معامل ارتباط بيرسون بين التّحدّيات الإدارية الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ ومعوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين	134
23.4	معامل ارتباط بيرسون بين التّحدّيات الفنّيّة (الإشرافيّة) الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ ومعوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين	134
24.4	معامل ارتباط بيرسون بين التّحدّيات البيئية الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ ومعوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين	135
25.4	معامل ارتباط بيرسون بين التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ وعلاقتها بمعوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين	136

قائمة الملاحق

	الموضوع	الصّفحة
أ	كتاب التّحكيم	171
ب	أدوات الدّراسة قبل التّحكيم	172
ت	قائمة المحكّمين	177
ث	أدوات الدّراسة بعد التّحكيم	178
ح	كتاب تسهيل المهمّة	184

التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ وعلاقتها بمعوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس في المحافظات الشّماليّة

إعداد: هيام عبد العزيز موسى ياسين

بإشراف الأستاذ الدّكتور خالد نظمي بني نمرة

2021

ملخص

هدفت الدّراسة التّعرف إلى التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ وعلاقتها بمعوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة، واختلاف كلّ منها حسب بعض المتغيّرات: (الجنس، المؤهّل العلميّ، التّخصّص، سنوات الخبرة، المديريّة). اعتمدت الدّراسة المنهج الوصفيّ الارتباطيّ، واختيرت عيّنة الدّراسة بشكل عنقودي عشوائيّ، واختيرت المديرية عشوائيًّا، وضمّت (268) من مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في المحافظات الشّماليّة بنسبة (31%) من حجم مجتمع الدّراسة. حيث صمّمت استبانة مكوّنة من جزئين هما: التّحدّيات التي تواجه تطبيق قيادة الأداء، وقد جرى التّأكّد من صدقها وثباتها حيث تراوح معامل الثّبات ما بين (95.) لمجال التّحدّيات الإداريّة و(97.) لمجال التّحدّيات البيئيّة. ومعوّقات فاعليّة الأداء، الّذي بلغ معامل الثّبات له (93.). وبتوزيع الاستبانة بوصفها أداة للدّراسة، وبجمعها وتحليلها باستخدام برنامج الرّزمة الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة (SPSS)، أظهرت نتائج الدّراسة أنّ التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ لدى مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تمثّلت في مجموعة من التّحدّيات الإداريّة، والتّحدّيات الفنّيّة/ الإشرافيّة، والتّحدّيات البيئيّة، وكانت الدّرجة

الكلّيّة للتّحدّيات بمحاورها كافّة مرتفعةً بدلالة المتوسّط الحسابيّ الّذي بلغ (4.07). وجاء ترتيب مجالات التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ، بحيث حصل مجال "التّحدّيات البيئيّة"، على أعلى المتوسّطات الحسابيّة، وبلغ المتوسّط الحسابيّ له (4.11)، وبمستوى مرتفع. أمّا المجال الثّاني" التّحدّيات الإشرافيّة"، فقد حصل على أقلّ المجالات (متوسّطًا حسابيًا)؛ إذ حصل على متوسّط حسابيّ (4.04)، ومستوىً مرتفع. وأظهرت نتائج الدّراسة أنّ الدّرجة الكلّيّة لمجال معوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في المحافظات الشّماليّة جاء مرتفعًا، وذلك بدلالة المتوسّط الحسابيّ الّذي بلغ (4.09). كما أظهرت نتائج الدّراسة عدم وجود فروق دالّة إحصائيًّا في متوسّطات التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ لدى مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تبعًا لمتغيّرات (الجنس، والمؤهّل العلميّ، والتّخصّص، وسنوات الخبرة، والمديريّة)، كما بيّنت عدم وجود فروق دالّة إحصائيًا في متوسّطات معوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين تبعًا لمتغيّرات (الجنس، والمؤهّل العلميّ، والتّخصّص، والمديريّة). بينما بيّنت الدّراسة وجود علاقة ارتباط خطّيّة موجبة بين التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ، ومعوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين بحيث بلغ معامل الارتباط بينهما (504.).

وفي ضوء نتائج الدّراسة أوصت الباحثة بتعزيز دور مدير المدرسة وذلك بالتّخفيف من المهام الملقاة على عاتقه، ومنحه صلاحيّات تتناسب مع حجم العمل، وتدريب مديري المدارس وتأهيلهم على اتّباع أساليب جديدة في العمل، والعمل على توفير بيئة مدرسيّة تشتمل على البنية التّحتيّة للتعليم الإلكتروني تلائم التّحدّيات الّتي شكّلها التّعليم الإلكتروني، وإجراء مزيد من الدّراسات تتعلّق بفعاليّة الأداء لمديري المدارس والمعلّمين.

الكلمات المفتاحيّة: **التّحدّيات، قيادة الأداء المدرسيّ، معوّقات، فاعليّة الأداء، المحافظات الشّماليّة، فلسطين.**

The Challenges Facing the Implementation of the School Performance Leadership System and its Relationship with the Obstacles of Teachers' Performance Effectiveness from the Viewpoint of Schools' Principals in the Northern Governorates

Prepared by: Hiyam Abdel Aziz Mousa Yassin
Under the supervision of Professor Dr. Khaled Nazmi Bani Namira
2021

Abstact

This study aimed to identify the challenges facing the implementation of the school performance leadership system and its relationship to obstacles of teachers' performance Effectiveness from the point of view of school principals in the northern governorates. It also aimed to explore the effect according to the following variables (gender, academic qualification, specialization, years of experience, directorate).

The study adopted the relational descriptive approach. The study sample was clustered randomly chosen, and the directorate was selected randomly, and included (268) principals from the government secondary school in the northern governorate, at the percentage of (31%) of the study community volume. A questionnaire was designed consisting of two scales: the challenges facing the implementation of performance leadership, and the number of items for this scale reached (51) items, and the obstacles of the performance effectiveness. The number of items in this scale was (15) items.

The study results showed that the challenges facing the implementation of the school performance leadership system governorates was high, with average (4.07), the dimension of "environmental" came first with average (4.11), and a high level. "supervisory" dimension came the lowest with average (4.04), and a high level. The results also showed that the level of obstacles of teachers' performance from the point of view of the public-school principals in the northern governorates was high, with average (4.09). In addition, the results indicated that there were no statistically significant differences in the averages of the challenges facing the implementation of the school performance leadership system according to variables (gender, scientific qualification, specialization, the years of experience, and the directorate). Additionally, there were no statistically significant differences in the averages of obstacles of the

performance of teachers according to variables (gender, scientific qualification, specialization, the years of experience, and the directorate). The results also showed that there was a positive correlation between the challenges facing the application of the school performance leadership system and the obstacles of the performance of teachers, with (.504).

strengthening the role of the Based on those results, the researcher recommends school principal by reducing the tasks entrusted to him, especially clerical work, and granting his powers commensurate with the volume of work, training and qualifying school principals to adopt new methods of work and experiment with innovative ideas, and working to provide a school environment that includes the education infrastructure for e-learning, and fits the challenges posed by e-learning. Further studies regarding the effectiveness of the performance of school principals and teachers are conducted.

Key words: Challenges, School Performance Leadership, the Obstacles, Performance Effectiveness, Northern Governorate, Palestine

الفصل الأوّل

خلفيّة الدّراسة ومشكلتها

1.1 مقدمة

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها

3.1 فرضيات الدراسة

4.1 أهداف الدراسة

5.1 أهمية الدراسة

6.1 حدود الدراسة ومحدداتها

7.1 التعريفات الإجرائية للمصطلحات

الفصل الأوّل

خلفيّة الدّراسة ومشكلتها

1.1 مقدّمة

يشمل العمل في المؤسّسات التّربويّة العديد من التّحديّات والمعوّقات الّتي تؤثّر في سير العمليّة التّعليميّة، ممّا له علاقة إمّا بالبيئة والمكان الّذي تتمّ فيه عملية التّعليم وما يرافقها من أدوات، أو القائمين على العمل التّربويّ من مديري المدارس ومساعديهم ومعلّمين، وغيرهم ممّن يعمل في الميدان التّربوي بغية ضمان سير العمليّة التّربويّة على أكمل وجه، فلا يستطيع مدير المدرسة القيام بعمله على أكمل وجه، بوجود عوائق تحدّ من سير العمل، حيث يرتبط نجاح العمل الإداريّ بوجود قيادة تستطيع أن تسيّر العمل، وتوجّه جهود المعلّمين، لتحقيق الأهداف المرجوّ تحقيقها، ورفع مستوى الأداء المدرسيّ، لأنّ العمليّة التّربويّة كلّ متكامل مع محيطها من بيئة ومجتمع، وحتّى يكون الأداء المدرسيّ في المؤسّسات التّعليميّة فعّالًا، يجب تطوير المؤسّسات التّربويّة وتحسين أدائها، وذلك بمواكبة التّطور والمستجدّات في مجال التّربية، ورفع مستوى الأهداف والتّطلّعات بما يتناسب مع متطلّبات العصر الحديث المتسارعة والمتغيّرة، فالقائمون على الإدارة المدرسيّة معنيّون بتطوير جودة الأداء المدرسيّ ورفعه من جميع النّواحي، وذلك من خلال الاهتمام بجميع جوانب العمليّة التّعليميّة، والارتقاء بالعوامل المؤثّرة فيها، ومعالجة الصّعوبات والمعوّقات الّتي تواجهها، والعمل على تطويرها باستمرار، وبخاصّة في ظلّ التحدّيات الّتي تواجه العمل التّربويّ عمومًا.

وعلى القادة التّربويّين العمل على تنمية قدرات ومهارات مديري المدارس، وإتاحة فرص التّدريب على العمل الإداريّ، واستعمال الوسائل التّقنيّة الحديثة، حيث اعتاد الكثير من التّربويّين الحديث عن الاهتمام بالمنهج والكتاب المدرسيّ، والبيئة المدرسيّة، دون التّعرّف إلى معوّقات الإدارة المدرسيّة ومشكلاتها، فعمليّة تصويب العمل التّربويّ يتطلّب إصلاح العمل الإداريّ التّربويّ، واضطّلاع مدير المدرسة بدوره التّربويّ والإداريّ بفعاليّة وصولًا إلى تحقيق الأهداف المنشودة، فالعمليّة التّعليميّة التّعلّميّة استثمارًا وتنميةً للموارد البشريّة، لذا فإنّ التّربية تضع أهدافها، وترسم سياساتها وخططها، وتزوّد برامج التّنمية المختلفة الموارد البشريّة الفعّالة، في إطار عمليّة إداريّة فعّالة قادرة على قيادة العمل التّربويّ، ولا يتأتّى هذا إلّا من خلال وضع استراتيجيّات لتدريب أطر الإدارة المدرسيّة وتطويرها في جميع مستوياتها تدريبًا إداريًّا وفنّيًّا حتّى تستطيع توجيه العمليّة التّربويّة نحو الأفضل (العقاب، 2013).

وتبرز أهمّيّة تطوير نظام الأداء المدرسيّ في تشخيص مجالات العمليّة التّعليميّة، والمستوى الفعليّ لمدخلاتها، وتحديد الأساليب والنّشاطات المستخدمة، وبيان مواطن القوّة، وأولويّات التّطوير فيها، ممّا يتيح الفرصة لتصحيح الأداء، وإدخال التّعديلات على الخطط لبلوغ الأهداف، كما يعزّز النّظام أداور المعلّم الأوّل (المشرف المقيم)، وتحديد برامج الإنماء المهنيّ لزملائه المعلّمين، ممّا يجعل المدرسة وحدة تدريبيّة فاعلة (دليل نظام تطوير الأداء المدرسيّ، 2008).

وتعدّ المدرسة مكانًا لتنفيذ الخطط، والسّياسات التّربويّة، والتّعليميّة، لتحقيق الأهداف المتوقّعة منها؛ لذا تحظى بالاهتمام على جميع المستويات، وتنصبّ جهود التّطوير والتّحسين على جميع عناصرها، حتّى يمكنها مواجهة التّغيّرات المحيطة بها، ممّا يستدعي ضرورة إعادة النّظر في إعداد

القائمين عليها وتأهيلهم، وذلك من خلال العمل على تنمية تلك القيادات من خلال تنمية رأس المال البشريّ، بغية إكسابهم مجموعة من الكفايات الإداريّة والفنّيّة، كي تمكّنهم من استيعاب التّغيرات المتسارعة، والدّفع بالمدرسة نحو التّغيير والتّحسين في إدارتها وعمليّاتها التّربويّة والتّعليميّة كافّة، وقد تغيّر دور مدير المدرسة بشكل كبير في السّنوات الأخيرة، فلم يعد مقتصرًا على تسيير شؤون المدرسة، بل أصبح قائدًا تربويًّا يجمع بين النّواحي الإداريّة والفنّيّة معًا، ويعنى بكل ما يتّصل بالأعمال الإداريّة من تخطيط وتنظيم وتقويم، وما يتّصل بالطّلاب والمعلّمين والإداريّين والمناهج والأنشطة التّربويّة والإشراف الفنّيّ وربط المدرسة بالمجتمع المحلّيّ، بالإضافة إلى أنّه يسعى إلى توفير الظّروف واستغلال الإمكانات المتاحة الّتي تساعد على تحقيق الأهداف التّربويّة والاجتماعيّة (الشّريف، 2015).

بإمكان القائد النّاجح زيادة درجة فاعليّة الأداء للمعلّمين، والأخذ بيدهم نحو تحقيق الأهداف المرجوّة بأعلى مستوى من الأداء، وذلك عن طريق توجيه جهودهم، وكفاءتهم، وطاقاتهم، وقدراتهم نحو المؤسّسة التّربوية الّتي ينتمون إليها؛ وذلك بتوعيتهم بمسؤوليّاتهم ودورهم تجاه المدرسة، وتوجيههم التّوجيه السّليم من أجل تحسين العمليّة التّعليميّة، ورفع مستوى الأداء.

إنّ نجاح أي نظام تعليمي يقوم على مدى فاعليّة أداء المعلّمين وقدرتهم على تحقيق أهدافه، لأنّ المعلّم يعدّ ركيزة أساسيّة عي العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة.

وفي هذا المجال ذكر العاجز ونشوان (2005) المذكور في خلف الله (2018): أنّ تطوير العمليّة التّعليميّة يعتمد على مدى جودة مدخلاتها، وكون المعلّم عنصرًا أساسيًّا مؤثّرًا في أداء

المؤسّسة التّعليميّة إلى جانب الطّالب والمنهاج والمباني والموارد وغيرها، فإنّ تطوير وتحسين أداء المعلّم ينعكس بصورة مباشرة على تحسين العمليّة التّعليميّة وتطويرها، وزيادة فاعليّتها.

والمعلّم يؤدّي دورًا مهمًّا في العمليّة التّعليميّة، فمهما تطوّرت الأدوات والوسائل والمناهج فلا بديل للمعلّم لذا توجّب على القائمين على العمليّة التّعليميّة الاهتمام برفع مستوى أداء المعلّمين وتوفير السّبل لتخطّي الصّعوبات الّتي تعمل على الحدّ من فاعليّة الأداء لديهم؛ للوصول إلى تحقيق الغايات والأهداف المرغوبة.

ونظرًا لأهمّيّة دور مديري المدارس، لا بدّ من العمل على متابعة أدوارهم الفنّيّة والإداريّة، ومتابعة ما يعترض عملهم المضني والمجهد، وما يعوق ذلك العمل من أجل مواجهة المعوّقات والتّحدّيات الكثيرة، سواء أكانت تلك المعوّقات نابعة من العمليّة التّعليميّة بما فيها متابعة عمل المدرّسين، أو المناهج، أم من النّواحي الإداريّة، وهذا ما ستحاول الدّراسة بحثه وتناوله.

2.1 مشكلة الدّراسة وأسئلتها

تعدّ الإدارة وسيلة فعّالة ومهمّة لتحقيق حياة أفضل للأفراد والجماعات، والتّقدّم في جميع البلدان لا يتمّ إلّا عندما تكون الإدارة قادرة على أن تضع أساسًا للبناء الصّحيح، فأهمّيّة قيادة الأداء المدرسيّ تنبع من أهمّيّة العمل الإداريّ على اعتبار أنّ المدرسة هي الخليّة الأساسيّة للنّظام التّربويّ، وغايته القصوى، وبالّتالي فإنّ التّعليم العصريّ يتطلّب وجود قيادات متطوّرة ممثّلة في الإدارة التّربويّة وعلى مختلف المستويات، ولهذا لا بدّ لمدير المدرسة أن يمتلك عددًا من المهارات الّتي تمكّنه من القيام بمسؤوليّاته بكفاءة واقتدار ومواجهة التّحدّيات وحلّ المشكلات الّتي تعترض أداء مهامه بفعاليّة، القحطاني، (2015)، والهواشلة وآخرون، (2019).

وتتجلّى أهمّيّة قيادة الأداء المدرسيّ من أهمّية العمل التّربويّ، فقيادة الأداء المدرسيّ وأدواته ليست بالأمر السّهل، فهي تعاني الكثير من الصّعوبات والتّحدّيات الّتي تحدّ من العمل بفاعليّة وتحول دون تحقيق الأهداف والسّير قدمًا بالشّكل المطلوب؛ فالقائد لا بدّ أن يكون متقنًا ومتمكّنًا من القيام بمهامه ومسئوليّاته، ومواجهة التّحدّيات وحل المشكلات الطّارئة والمستجدّة، ومن المشكلات الّتي تواجه القيادة المدرسيّة، النّقص في أعداد المعلّمين والإداريّين المؤهّلين، وتنوّع سلوكات المعلّمين، وتفشّي الدّروس الخصوصيّة، وأيضًا صعوبات التّوفيق بين النّواحي الإداريّة والفنّيّة، وصعوبات العمل الّتي تتجاوز نسبة القبول المقرّر للطّلاب من وزارة التّربية والتّعليم، وقلّة المخصّصات الماليّة، والصّعوبات الإداريّة الّتي تتعلّق بالمعلّمين والطّلبة وأولياء أمور الطّلبة، والبناء والسّاحات المدرسيّة والنّمو المعرفيّ والمهنيّ، وجودة التّعليم (الهواشلة وآخرون، 2019).

وتسعى وزارة التّربية والتّعليم في فلسطين، بشكل مستمرّ إلى تحسين الأداء المدرسيّ وتجديده، رغبة في الوصول إلى جودة المخرجات، ومنح الميدان مساحة واسعة من اللّامركزيّة في قيادة العمليّات الإداريّة، وحرصًا من الوزارة على أن يكون العمل القياديّ مبنيًّا على أسس علميّة مناسبة، بما فيها معالم تمثّل الأداء المدرسيّ الشّامل والفاعل نوعًا وكمًّا (القحطاني، 2015).

وعليه فإنّ هذه الدّراسة من الممكن أن تساعد في وضع الخطط للقائمين على التّخطيط التّربويّ لتذليل تلك الصّعوبات وتجاوز التّحدّيات، وإثراء النّتاج العلميّ، والّذي بدوره سيساعد الباحثين في هذا الحقل.

وبناءً على ما تقدّم، وما رصدته الباحثة من خلال عملها في المدارس، وما يعانيه مديرو المدارس من تحدّيات ومعوّقات وصعوبات تعوق إتمام مهامهم القياديّة والإداريّة، وبالتّالي يؤثّر في فاعليّة الأداء للمعلّمين فإنّ مشكلة الدّراسة تتحدّد بالسّؤال الرّئيس الآتي:

ما التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ وعلاقتها بمعوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة؟

ويتفرّع عن السّؤال الرّئيس للدّراسة الأسئلة الفرعيّة الآتية:

السّؤال الأوّل: ما التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانوية في المحافظات الشّماليّة؟

السّؤال الثّاني: ما معوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة؟

السّؤال الثّالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات مستوى التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ لدى مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تعزى لمتغيّرات (الجنس، المؤهّل العلميّ، التّخصّص، سنوات الخبرة، المديريّة)؟

السّؤال الرّابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات معوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تعزى لمتغيّرات (الجنس، المؤهّل العلميّ، التّخصّص، سنوات الخبرة، المديريّة)؟

السّؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطيّة دالّة إحصائيًا بين التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ وعلاقتها بمعوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة؟

3.1 فرضيّات الدّراسة

للإجابة عن أسئلة الدّراسة (الثّالث، الرّابع، الخامس)، فقد صيغت الفرضيّات الصّفريّة الآتية:

الفرضيّة الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى متوسّطات التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تعزى إلى متغيّر الجنس.

الفرضيّة الثّانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى متوسّطات التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تعزى إلى متغيّر المؤهّل العلميّ.

الفرضيّة الثّالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى متوسّطات التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تعزى إلى متغيّر التّخصّص.

الفرضيّة الرّابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى متوسّطات التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تعزى إلى متغيّر سنوات الخبرة.

الفرضيّة الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى متوسّطات التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تعزى إلى متغيّر المديريّة.

الفرضيّة السّادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات معوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تعزى إلى متغيّر الجنس.

الفرضيّة السّابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات معوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تعزى إلى متغيّر المؤهّل العلميّ.

الفرضيّة الثّامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات معوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تعزى إلى متغيّر التّخصّص.

الفرضيّة التّاسعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات معوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تعزى إلى متغيّر سنوات الخبرة.

الفرضيّة العاشرة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات معوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تعزى إلى متغيّر المديريّة.

الفرضيّة الحادية عشرة: لا توجد علاقة ارتباطيّة دالّة إحصائيًّا عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ ومعوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة.

4.1 أهداف الدّراسة

سعت الدّراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- التّعرّف إلى التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة.

2- التّعرّف إلى معوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة.

3- التّعرّف إلى الفروق بين متوسّطات استجابات مديري المدارس نحو التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ لدى مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تعزى لمتغيّرات (الجنس، المؤهّل العلميّ، التّخصّص، سنوات الخبرة، المديريّة).

4- التّعرّف إلى الفروق نحو معوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تعزى لمتغيّرات (الجنس، المؤهّل العلميّ، التّخصّص، سنوات الخبرة، المديريّة).

5- التّعرّف إلى العلاقة بين التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ ومعوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة.

5.1 أهمّيّة الدّراسة

تنبع أهمّيّة هذه الدّراسة من النّاحيتين النّظريّة والتّطبيقيّة على النّحو الآتي:

1.5.1 الأهمّيّة النّظريّة

تكمن الأهمّيّة النّظريّة للدّراسة من خلال إعداد الإطار النّظريّ الخاص عن طريق الاطّلاع على الأدبيّات المعاصرة والدّراسات السّابقة ذات الصّلة بالدّراسة الحاليّة، والتّعرّف إلى محتوياتها الفكريّة واستخلاص أبرز المؤشّرات المفيدة، من أجل بناء الإطار العمليّ للدّراسة الّذي يمكن الاستفادة منه في الدّورات التّدريبيّة الّتي تقدّمها مديريات التّربية والتّعليم.

2.5.1 الأهمّيّة التّطبيقيّة

أمّا من النّاحية التّطبيقيّة، فإنّ أهمّيّة الدّراسة الحاليّة:

تكمن في كونها محاولة لتحديد التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ وعلاقتها بمعوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة، وقد تسهم في لفت نظر العاملين في المجال التّربويّ للتّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ، ومحاولة إيجاد الحلول المناسبة لها، أو تفادي الآثار السّلبيّة لها في العمل، وتظافر الجهود لتحقيق الأهداف والارتقاء بالأداء، ومن الممكن أن تنعكس الدّراسة إيجابيًّا على واقع تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ، كما وتعمل على توفير معلومات للباحثين عن الواقع العمليّ لقيادة الأداء المدرسيّ في المدارس الحكوميّة الثّانويّة المحافظات الشّماليّة، وقد يفيد الباحثون منها في إجراء دراسات أخرى متعلّقة في الموضوع نفسه من خلال الاطّلاع على نتائج الدّراسة، فيما يخصّ تحديد التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ

وعلاقتها بمعوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة، وبخاصّة أنّه لم يتطرّق إليه بشكل خاصّ من قبل الباحثين بشكل واضح ومباشر، فضلاً عن تقديم بعض المقترحات والتّوصيات الّتي قد تسهم في إثراء موضوع قيادة الأداء المدرسيّ.

كما تكمن أهمّيّتها بالنّسبة للقيادة المدرسيّة في أنّها حلقة وصل بين من يعملون في المؤسّسة وخططها وتصوّراتها المستقبليّة، وهي المكان الّذي تجد فيه كافّة مفاهيم واستراتيجيات المؤسّسة وسياساتها، والقيادة تدعم القوى الإيجابيّة في المؤسّسة وتقلّص السّلبيّة، ومن خلالها نستطيع السّيطرة على المشكلات الّتي تعترض سير العمل، وحلّ الخلافات، وحسم الأمور الّتي بحاجة إلى رأي واضح، وتنمية وتدريب العاملين في المؤسّسة التّربويّة علاوة على أنّ القائد هو قدوة للعاملين في المؤسّسة، والقيادة الأفضل هي الّتي تكون مواكبة للمتغيّرات المحيطة بالبيئة للمؤسّسة، وعلى القائد استغلالها وتوظيفها لخدمة المؤسّسة التّربويّة، وذلك للوصول إلى الأهداف المرجوّة.

6.1 حدود الدّراسة ومحدّداتها

تتمثّل حدود الدّراسة الحاليّة في الآتي:

الحدود البشريّة: اقتصر تطبيق الدّراسة على مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة(رام الله، ضواحي القدس، سلفيت، قلقيلية، أريحا، الخليل، جنوب الخليل، شمال الخليل).

الحدود المكانيّة: طبّقت هذه الدّراسة على المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة(رام الله، ضواحي القدس، سلفيت، قلقيلية، أريحا، الخليل، جنوب الخليل، شمال الخليل).

الحدود الزّمانيّة: طبّقت هذه الدّراسة في الفصل الدّراسي الثّاني من العام الدّراسي (2020-2021).

الحدود المفاهميّة: اقتصرت الدّراسة على الحدود المفاهيميّة والمصطلحات الواردة في الدّراسة وهي: تحدّيات، الأداء المدرسيّ، المدارس الحكوميّة، مديرو المدارس الحكوميّة، معوّقات، فاعليّة أداء المعلّمين، المحافظات الشّماليّة.

الحدود الإجرائيّة: استخدم في هذه الدّراسة مقياس التّحدّيات الّتي تواجه قيادة الأداء، ومقياس معوّقات فاعليّة أداء المعلّمين، وهي بالتّالي اقتصرت على الأداة المستخدمة لجمع البيانات، ودرجة صدقها وثباتها على عينة الدّراسة وخصائصها، والمعالجات الإحصائيّة المناسبة.

الحدّ الموضوعيّ: اقتصر على معرفة التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ وعلاقتها بمعوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس في المحافظات الشّماليّة.

7.1 التّعريفات الإجرائيّة للمصطلحات

التّحدّيات: "من تحدّى، أي حدا الشّيء يحدوه واحتداه: اتّبعه، والحادي: المتعمّد للشّيء، ويقال: حداه وتحدّاه وتحرّاه بمعنى واحد، وتحدّى الرّجل تعمّده وتحدّاه: باراه ونازعه الغلبة" (ابن منظور،1997 :178) (الخطيب، 2015 :9).

التّحدّي: هو ما يواجه من عقبات أو أخطار ويهدّد احتمال تحقيق الأهداف، أو هو الوضع الّذي يمثّل وجوده تهديدًا، أو إضعافًا، أو تشويهًا، كلّيًا أو جزئيًّا، دائمًا أو مؤقّتًا، لوجود وضع آخر، يراد له الثّبات والقوّة والاستمرار (أحمد، 2020)

وتُعرّفه الباحثة إجرائيًّا: بأنّه كلّ ما يعوق تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ من نظم وقوانين إداريّة وفنّيّة والعوائق البيئيّة في المدرسة، هذا بالإضافة إلى المشكلات التي تتعلّق بالطّلبة والمنهاج

وغيرها ممّا يعوق تحقيق الأهداف في المؤسّسة التّربويّة، ويقلّل من فاعليّة الأداء بالنّسبة للإداريّ والمعلّم والمدرسة بشكل عام.

الأداء المدرسيّ كما عرّفه الرّبيع والإبراهيم (2020 :146): هو جميع الأنشطة والممارسات، والسّلوك المرتبطة بتحقيق الأهداف والمخرجات، (النّواتج) الّتي تسعى هذه الأنشطة والممارسات إلى تحقيقها (مجيد،2011:23).

وتُعرّفه الباحثة إجرائيًّا: بأنّه الممارسات، والأنشطة التّعليميّة، والفنّيّة، والإداريّة، والماليّة، والاجتماعيّة، الّتي يقوم بها المدير، والمعلّم، والطّالب داخل المدرسة، وخارجها بالطّرق، والوسائل المناسبة من أجل تحقيق الأهداف التّربويّة المنشودة.

المدارس الحكوميّة: "إنّها كل مؤسّسة تعليميّة تشمل على جزء من مرحلة، أو مرحلة أو أكثر من المراحل في التّعليم بأنواعه، وفروعه المختلفة، ويتعلّم فيها أكثر من عشرة طلّاب تعليمًا نظاميًّا، ويقوم بالتّعليم فيها معلّم أو أكثر، وتديرها الوزارة، أو سلطة حكوميّة" (وزارة التّربية والتّعليم الأردنية المادّة 2-، 2018: 49) (عميرة، 2019).

وعرّفها أبو شريخ (2019): هي كلّ مؤسّسة تعليميّة تشتمل على جزء من مرحلة، أو مرحلة أو أكثر من المراحل في التّعليم بأنواعه المختلفة ويتعلّم فيها أكثر من عشرة طلّاب تعليمًا نظاميًّا، ويقوم بالتّعليم فيها معلّم أو أكثر، وتديرها الوزارة أو سلطة حكوميّة (وزارة التّربية والتّعليم، 1994).

كما عرّفها شاهين (2011): هي "المدارس التّابعة للإشراف المباشر إداريًّا، وفنيًّا، لوزارة التّربية والتّعليم بالسّلطة الفلسطينيّة حيث ينقسم السّلم التّعليميّ في فلسطين إلى: أساسيّة دنيا الصّفوف من

الأوّل إلى الرّابع، أساسيّة عُليا الصّفوف من الخامس إلى العاشر، الثّانويّة الصّفوف الحادي عشر والثّاني عشر" (وزارة التّربية والتّعليم، 2009 :5).

وعرّفتها وزارة التّربية والتّعليم (2005): هي مؤسّسة تعليميّة يتعلّم فيها الطّلبة الدّروس بمختلف العلوم، والدّراسة فيها تتكوّن من عدّة مراحل الابتدائيّة والمتوسّطة أو الإعداديّة والثّانويّة وتسمّى بالدّراسة الأوّليّة الإجباريّة في أكثر من دولة.

وعرّفتها الباحثة إجرائيًّا: بأنّها المؤسّسة الّتي يتولّى فيها المديرون إدارة شؤون الطّلاب الإداريّة والفنّيّة وكلّ ما يتعلّق بالعمليّة التّعليميّة لمختلف الفئات العمريّة، والعمل على قيادتها بشكل يؤدّي إلى زيادة فاعليّة أداء المعلّمين في المدرسة، وتتبع للسّلطة الوطنيّة الفلسطينيّة.

مديرو المدارس: يرى عميرة (2019) أنّه " الشّخص الذّي تمّ تعيينه من قبل وزارة التّربية والتّعليم لإدارة شؤون المدرسة والإشراف عليها، ويشترط فيه أن يكون مؤهّلًا للتّعليم في المرحلة الّتي يعمل بها، وحصوله على مؤهّل في إدارة المدرسة، وذو خبرة في التّعليم، لا تقلّ عن خمس سنوات لمن يُعيّن مديرًا في المدارس الحكوميّة" (وزارة التّربية والتّعليم المادّة 2018: 59-18).

وعرّفته الباحثة إجرائيًّا: هو ذلك الشّخص المعيّن رسميًّا في وزارة التّربية والتّعليم بوظيفة مدير مدرسة، ليكون مسؤولاً مباشرًا عن جوانب العمل الفنّيّ، والإداريّ، والإنسانيّ في مدرسته، بهدف تحقيق بيئة تعلّم أفضل، والعمل على تهيئة كلّ الظّروف لتحقيق الأهداف التّربويّة، ممّا يسهم في رفع درجة الأداء وفاعليّة عمل المعلّمين.

المعوّقات: يعرّفها درويش (2005: 23) "بأنّها وضع صعب يكتنفه شيء من الغموض يحول دون تحقيق الأهداف بكفاية وفاعليّة، ويمكن النّظر إليها على أنّها المسبّب للفجوة بين مستوى الإنجاز

المتوقّع، والإنجاز الفعلي، أو على أنّها الانحراف في الأداء عن معيار محدّد مسبقًا" (القحطاني، 2015).

عرّفها المغيدي (1997): بأنّها: "جميع العوائق الماليّة، والإداريّة، والفنّيّة والاجتماعيّة والشّخصيّة الّتي تعوق المسؤول عن تحقيق أهداف برامجه الإداريّة الّتي تساعد في تحسين عمليّة التّعليم والتّعلّم وتطويرها" (الغامدي والغامدي، 2018).

معوّقات: عوق أو أعاق عن كذا أي حرفه وثبّطه وأخّره عنه.

معوّقات أو عوائق: هي مؤنّث العائق وهو ما يعيق عن العمل (المنجد في اللّغة والإعلام، 1986) (الشّاعر، 2007).

ويرى العقاب (2013): بأنّ المعوّقات لغة: بتشديد الواو مع الكسر هي جمع مؤنّث سالم مفرده معوّق وهي اسم فاعل من الفعل الرّباعي تعوق وهي أي معوّقات وعقبات تقف عائقًا ممّا تتسبّب عنها الصّعوبات.

اصطلاحًا: هي العقبات الّتي تقف عائقًا أمام تنفيذ السّياسات المرسومة تجاه العمليّة التّربويّة بالصّورة المثلى وهي تقلّل من فرص النّجاح.

أو هي الصّعوبات والمشاكل الّتي تواجه وتعوق أداء الرّسالة التّربويّة بالمرحلة الثانويّة بمحليّة شرق النّيل، وتقلّل المجهود المبذول في تحقيق أهداف وفلسفة الإدارة التّربويّة المرسومة (العقاب، 2013).

وترى الهويشل (2019) أنّها: "هي كلّ الأمور الّتي من شأنها أن تؤخّر تقدّم أي عمل أو تشكّل إشكاليات إمّا بسيطة أو معقّدة تسهم في إعاقة سير المشروع أو العمل" (الخضيري، 2000).

كما وعرّفها القطيش (2014): هي مجموعة من الصّعوبات والمشكلات الّتي تواجه مديري المدارس ومديراتها أثناء ممارسة عملهم اليوميّ، ممّا يشكّل عائقًا أمام تحقيق الأهداف التّربويّة لمدارسهم.

إجرائيًّا: بعد الاطّلاع على الكثير من الدّراسات السّابقة، وما ورد فيها من تعريفات للمعوّقات ترى الباحثة أنّ مفهوم المعوّقات يعني الصّعوبات والمشاكل (العقبات) الّتي تواجه وتعوق تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسي، وتقلّل من فاعليّة العمل لتحقيق أهداف المؤسّسة التّربويّة، وهي متنوّعة سواء أكانت إداريّة أم إشرافيّة أم بيئيّة.

فاعليّة الأداء: "القيام بأعباء الوظيفة ومسؤوليّاتها وواجباتها وفقًا للمعدّل المفروض أداؤه للعامل الكفء المدرّب" (العلّاق، 20:1996) (قهيوي، 2020).

الأداء الوظيفيّ: "بلوغ الفرد أو فريق العمل أو المؤسّسة للأهداف المخطّطة بكفاءة وفاعليّة" (مصطفى، 2002:415) (قهيوي، 2020).

وعرّفته الباحثة إجرائيّاً: هي قدرة المعلّمين في المدارس الحكوميّة في المحافظات الشّماليّة على استخدام السّبل المتاحة من موارد بشريّة وماديّة ومعلوماتيّة استخدامًا قادراً على تحقيق الأهداف والتّكيّف والنّمو والتّطور.

المحافظات الشّماليّة: قسّمت السّلطة الفلسطينيّة بعد إعلان المجلس الوطني الفلسطيني في دورة الـ (19) المنعقدة في الجزائر عام (1988) أراضي الدّولة الفلسطينيّة إداريّة إلى (16) محافظة منها (11) بالضّفّة الغربيّة، وهي ما أطلقت عليها المحافظات الشّماليّة وهي: (القدس، رام الله والبيرة، وبيت لحم، والخليل، ونابلس، وسلفيت، وقلقيلية، طولكرم، وجنين، وأريحا والأغوار). في حين أطلق

على محافظات غزّة المحافظات الجنوبيّة وهي: (رفح، وخانيونس، والوسطى، وغزّة، وشمال غزّة) الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطينيّ، 2018).

الفصل الثّاني

الإطار النّظري والدّراسات السّابقة

1.2 الإطار النّظريّ

1.1.2 قيادة الأداء المدرسي

2.1.2 معوّقات فاعليّة أداء المعلّم

3.1.2 التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة القيادة المدرسيّة

1.2.2 الدّراسات المتعلّقة بالتّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ

2.2.2 الدّراسات المتعلّقة بمعوّقات فاعلية الأداء للمعلّمين

3.2.2 التّعقيب على الدّراسات السّابقة

الفصل الثّاني

الإطار النّظري والدّراسات السّابقة

1.2 الإطار النّظري

يتناول هذا الفصل الإطار النّظريّ الّذي يبحث في موضوع التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ وعلاقتها بمعوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين، وذلك بالرجوع للأدب النّظري والدّراسات السّابقة، كما يتضمّن الدّراسات العربيّة والأجنبيّة الّتي قسّمت إلى محورين: دراسات مرتبطة بالتّحديات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ، وأخرى مرتبطة بمعوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين، والتّعقيب على نتائج الدّراسات والإفادة منها في الدّراسة الحاليّة.

يعدّ مفهوم قيادة الأداء المدرسيّ ذا أهمّية كبيرة، نظرًا لأنّه يتناول ميدانًا مهمًّا ورئيسًا من ميادين العمل التّربويّ في المجتمع، فالمدرسة هي المسؤولة عن نقل الموروث الثّقافيّ لدى الأجيال اللّاحقة، وهي المسؤولة عن تذويت الطّلبة للمنظومة القيميّة في ذلك المجتمع.

وتبرز أهمّية قياس الأداء المدرسيّ كما ذكرها الكافي (34:2016)، بالاهتمام بما يجب إنجازه وتوفير الموارد لتحقيق أهداف المدرسة، ويؤدّي إلى تحسين واقع الاتّصالات الدّاخلية بين العاملين، ويعطي توضيحات حول كيفيّة تنفيذ البرامج وتكاليفها، ويبيّن احتياجات المجتمع ويساعد على تحقيق تلك الاحتياجات، ويوفّر بيانات حقيقيّة يمكن الاستناد عليها في اتّخاذ قرارات سليمة، يوفّر ظروفًا مناسبةً لفرص مساءلة أكثر ملاءمة، وتطبيق نظام إدارة متكامل مع نظم تقييم الأداء للعاملين، ويتأكّد من درجة كفاءة الأداء وفاعليّته، حيث أنّ للأداء المدرسيّ دوراً بارزاً في تقييم أداء

العاملين، وتقييم المدرسة والاستغلال الأمثل للموارد لإنتاج أفضل المخرجات، وتحديد الصّعوبات الّتي يواجهها العاملون بالمدرسة لوضع حلول لها، كما أنّ جودة نظام التّعليم بالمدارس يعتمد على مدى جودة الأداء المدرسيّ (المنتشري، 2018).

فقد ذكر الشمّري وآخرون (2019) في دراسته حول الإدارة المدرسيّة وأهميّتها، أنّها من أهمّ العمليّات الّتي تحدّد نجاح وتطوّر المجتمعات الحديثة، في ظلّ التّغيّرات المتسارعة، الّتي كان لها كبير الأثر على أهداف وتوجّهات تلك المجتمعات، وتغيّر تشكيل الإدارة؛ بسبب التّطوّرات التّكنولوجيّة والتّقنيّة، ممّا يتبعه تحدّيات في العمل الإداريّ في التّنظيم البشريّ والعلاقات المتغايرة، ومحاولة التّعامل معها بدون تعقيدات، ومشاكل، ومعوّقات العمل الإداريّ، والفنّيّ في المدارس، حيث إنّ أهمّ ما يميّز الإدارة في النّظم المجتمعيّة المختلفة، ومنها الإدارة التّربويّة استخداماتها، وتطبيقاتها لأساليب مستحدثة تتناغم مع التّغيّرات، وميادين العمل المعرفيّة، ومجالاتها المتّسعة، ومن منطلق أهمّيّة الإدارة في نجاح النّظم المختلفة، فإنّنا نجد الإدارة المدرسيّة التّربويّة، والتّعليميّة في المؤسّسات التّربويّة، ومنها المدارس بدرجة من الكفاءة، والفاعليّة، وبتحقيق درجة من العلاقات الإنسانيّة القائمة على تحقيق غايات التّربية، حيث يوكل إليها صياغة الأهداف التّنفيذيّة، الّتي تُعَدّ مطلبًا رئيسًا في تحقيق الأهداف العامّة للتّعليم، كما تقوم على رسم الخطط، وتحديد أساليب العمل، وطرق تنفيذها، وتنظيم وإدارة وتنسيق العمل المدرسيّ لمختلف أنشطتها وفعاليّاتها، وينسجم مع تلك الأهداف.

1.1.2 قيادة الأداء المدرسيّ

تتحدّد فاعلية الأداء المدرسيّ بقدرة القيادة على الأداء للعمل بجميع أطراف العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، والتّأثير في نشاط وسلوك العاملين في المدرسة، وتنظيم جهود وأنشطة العاملين وفق رؤية

واضحة، مع استغلال للإمكانات المادّيّة، والبشريّة المتوافرة على الوجه الأكمل؛ للوصول إلى الأهداف المنشودة، وعليها يبنى نجاح المنظومة التّربويّة في تحقيق الأهداف، وتطوير الأداء المدرسيّ مرتبط بالقيادة الفاعلة، الّتي تقود المؤسّسة التّعليميّة إلى التّغيير، والتّطوير، والّتي حسب ما ذكر عسيري (2019) فإنّ القيادة المدرسيّة هي: العمل أو السّلوك بين الأفراد، أو الجماعات الّذي يدعو إلى تحريك الفرد، أو الجماعة وتحفيزهم لتحقيق الأهداف التّربويّة الّتي يشتركون في قبولها.

وتُعدّ المدرسة المكوّن الأهمّ في المنظومة التّعليميّة، إذ لا يمكن أن يتحقّق النّجاح للنّظام التّعليميّ إلّا بنجاح المدرسة في أداء مهمّتها، فقيادة الأداء المدرسيّ تقوم على افتراضين مهمّين، وهما: أنّ القائد المدرسيّ يساوي التّأثير في جميع عناصر المدرسة وأداء المدرسة لا يساوي الأداء الوظيفيّ لقائد المدرسة، ومنظومة قيادة الأداء المدرسيّ هي مجموعة من المؤشّرات التّعليميّة، وهو كما ذكر شاذلي (2005): قياس ما أُنجز أو تحقّق من هدف تعليميّ ما، حيث يعطي صورة جزئيّة عمّا تحققّ أو أُنجز، وبذلك يكون ضروريًّا لملاحظة التّطوّر أو نسبة الإنجاز بصورة منتظمة للهدف التّعليميّ (القحطاني والعماري، 2019).

وتتمثّل أهميّة منظومة قيادة الأداء المدرسيّ في الارتقاء بمستوى الطّلاب في جميع الجوانب الجسميّة والعقليّة والاجتماعيّة والنّفسيّة، وكفاءة الإداريّين والمعلّمين ورفع مستوى أدائهم، وتقديم الحوافز المادّيّة والمعنويّة للعاملين بالمؤسّسة التّعليميّة من جودة الأداء من خلال توفير البرامج التّدريبيّة والّتي ترفع من جودة الأداء (إدريس، 2016:103) (القحطاني والعماري، 2019).

والأداء المدرسيّ: تعرّفه العسيلي (2007): المذكور في المنتشري (2018) "بأنّه جميع الأنشطة، والممارسات، والإجراءات، والسّلوك المرتبطة بتحقيق الأهداف، والمخرجات (النّواتج)،

والّتي تسعى المدرسة إلى بلوغها، والّتي تقوم بها المدرسة بهدف الوصول إلى نتائج مرضية في مجال الإدارة، دون إهدار في الوقت أو الطّاقة بهدف تحقيق الجودة الشّاملة. "وهو أيضًا: جميع الأنشطة، والممارسات، والسّلوكات المرتبطة بتحقيق الأهداف، والمخرجات، (النّواتج) الّتي تسعى المدرسة إلى بلوغها" (الكبير وآخرون، 2011 :22) (العجمي، 2019).

1.1.1.2 مفهوم تطوير الأداء المدرسيّ

يشير مفهوم تطوير الأداء المدرسيّ إلى الجهد المخطّط، والمستمرّ لتحسين مستوى الأداء المدرسيّ، وتجويد المخرجات من خلال الإشراف، والتّقويم المستمرّ للأداء المدرسيّ، ويتضمّن ذلك التّشخيص العلميّ الدّقيق لأداء المدرسة، باستخدام أدوات علميّة مقنّنة، تجمع بواسطتها الأدلّة للحكم على كلّ من مجالات: التّعلّم والتّعليم، والإدارة المدرسيّة وفق المعايير، والمؤشّرات الموضوعة لكلّ مجال لتحديد نقاط القوّة، وأولويّات التّطوير، وبناء الخطّة التّطويريّة للمدرسة، سعيًا لتوفير الإمكانات البشريّة والمادّيّة اللّازمة لتحقيق الأهداف، الّذي تقوم مبادئه على غرس التّحسين والتّطوير كثقافة تنظيميّة، تبدأ من داخل المدرسة، والتّوجّه نحو استمراريّة عمليّة تطوير الأداء المدرسيّ وشموليّته، وتمكين المدرسة من القيام بتطوير أدائها، واستيعاب نظام تطوير الأداء المدرسيّ للبرامج والمشاريع التّربويّة في المدرسة، واعتماد نظام تطوير الأداء المدرسيّ على معايير محدّدة، للحكم على مستوى الأداء، باستخدام أدوات علميّة مقنّنة، وتفعيل برامج الإنماء المهنيّ في ضوء الاحتياجات التّدريبيّة، وتفعيل دور المعلّم الأوّل المشرف المقيم كأساس لعمليّة الإشراف التّربويّ للمدرسة، وتفعيل تكامليّة أدوار العاملين في تطوير الأداء المدرسيّ، والاستثمار الأفضل للموارد البشريّة، والمادّيّة المتاحة بالمدرسة.

ويهدف نظام تطوير الأداء المدرسيّ إلى تجويد مخرجات النّظام التّعليميّ، وتنمية المدرسة حتّى تضطلع بأدوارها في المجتمع، وترسيخ ثقافة التّقويم الذّاتي لدى العاملين بالمدرسة، وتفعيل أدوار المعلّمين الأوائل كمشرفين مقيمين بالمدرسة، وتنمية مهارات العمل بروح الفريق، والعمل التّعاونيّ لدى العاملين، وتشخيص مستويات الأداء الحاليّة للمدرسة من أجل تطويرها، وتمكين المدرسة من الاستفادة من إمكاناتها البشريّة والماديّة بفاعليّة أكبر، وجعل المدرسة كمنظّمة متعلّمة، وتخطيط وتصميم برامج الإنماء المهنيّ في ضوء الاحتياجات التّدريبيّة الفعليّة للعاملين بالمدرسة (دليل نظام تطوير الأداء المدرسيّ، 2008).

ويشير نظام تطوير الأداء المدرسيّ إلى جانبين دليل نظام تطوير الأداء المدرسيّ (2008): الأوّل يتعلّق بالتّقويم الذّاتي للأداء المدرسيّ، وهو الجانب الّذي يطلق عليه فريق التّطوير والتّحسين داخل المدرسة، بينما الثّاني يتعلّق بالتّقويم الخارجي لأداء المدرسة، من خلال فريق متخصّص من خارج المدرسة ذي خبرة مهنيّة في التّقويم، بهدف تشخيص أداء المدرسة ومساعدتها للتّغلّب على نواحي القصور، بوضع إجراءات عمليّة تسهم في تطوير أدائها، حيث إنّ لمنظومة الأداء المدرسيّ مجالات تتكامل فيما بينها؛ لتشكّل مزيجًا مترابطًا، يسهم في إكساب الطّالب شخصيّة متّزنة تتحلّى بالمعارف والمهارات والسّلوكات والاتّجاهات الإيجابيّة، سعيًا إلى تنشئة الأجيال، وكلّ مجال منها يشكّل منظومة فرعيّة قائمة بذاتها لها مجالاتها المتفاعلة فيما بينها، بحيث يؤثّر كلّ مجال في المجالات الأخرى ويتأثّر بها.

ويصنّف كلّ مجال من مجالات الأداء المدرسيّ إلى مدخلات وعمليّات ومخرجات، وبيئة نظام، وتغذية راجعة، ولكلّ مجال معايير واضحة تسعى المدرسة لتحقيقها، من خلال تشخيصها

لوضعها الحالي لمجالات المنظومة الثّلاثة، التّعلّم، والتّعليم، والإدارة المدرسيّة باستخدام أدوات علميّة مقنّنة، يستخدمها المستفيدون من خدمات المدرسة: إدارة، ومعلّمون، وأولياء أمور، ومشرفون، وطلّاب؛ بهدف الوصول لتحديد نقاط الضّعف، وأولويّات التّطوير، ليتمّ ترجمتها إلى أهداف واضحة، ومحدّدة في خطّة المدرسة.

2.1.1.2 أسس القيادة المدرسيّة

إنّ القيادة النّاجحة والفاعلة تأتي نتيجة المثابرة على التّعليم والتّطوير، والتّجربة النّاجحة، والممارسة السّليمة، إلى جانب ما يضعه الله تعالى في القائد من صفات القيادة ومواهبها، حيث إنّ من أهمّ أسس القيادة المدرسيّة أن تكون أهدافها وبرامجها التّعليميّة واضحةً، وأن ينظّم العمل على صورة هيكل تنظيميّ، وأن يكون التّنسيق بين منظومة العمل المدرسيّ كبيرًا، والاتّصال بينهم مقنعًا وفعّالًا، والتّأكيد على دور المعلّمين في تحقيق الأهداف، والتّوقّع الصّحيح لمتطلّبات المعلّمين وحوافزهم، والتّأثير الإيجابيّ في المعلّمين، من خلال التّصرّفات والأدوار المختلفة للقائد (القبلي، 2015).

3.1.1.2 القيادة التّربويّة

القيادة التّربويّة هي مرتكز يعتمد عليه تقدّم المؤسّسات التّربويّة، ولا يمكن تحقيق التّغيير المطلوب، أو إصلاحها بدونه، وهي الأداة لتحقيق الأهداف، وتمثّل القيادة التّربويّة أهمّيّة كبرى في نجاح العمليّة التّربويّة في ظل ثورة الاتّصالات الهائلة، والتّفجّر المعرفيّ المتنامي، والتّحول من مجتمعات مغلقة إلى مجتمعات منفتحة، لذا أصبح من الضّروريّ تطوير القيادات التّربويّة؛ لتتمكّن من قيادة المؤسّسة التّربويّة بالتّماشي مع تطور ونماء العصر.

4.1.1.2 مفهوم القيادة الإداريّة

هي النّشاط الّذي يمارسه القائد الإداريّ في مجال اتّخاذ، وإصدار القرار، وإصدار الأوامر، والإشراف الإداريّ على الآخرين باستخدام السّلطة الرّسميّة، وعن طريق التّأثير والاستمالة، بقصد تحقيق هدف معيّن، فالقيادة الإداريّة تجمع بين استخدام السّلطة الرّسميّة، وبين التّأثير على سلوك الآخرين، واستمالتهم للتّعاون لتحقيق الهدف؛ وقد عبّر الكثير من الباحثين عن القيادة والإدارة بأنّهما مفهوم واحد، ولكنّهما في الحقيقة مختلفان باختلاف وظيفة كلّ منها، فوظيفة الإدارة تتمثّل في التّخطيط، والتّنظيم، والتّوجيه، والرّقابة، أمّا القيادة فتهتمّ بالتّطوير، والتّغيير، ويظهر ذلك من خلال عمليات القيادة الرّئيسة، وهي تحديد الاتّجاه والرّؤيا، والتّحضير وشحذ الهمم، وحشد القوى تحت الرّؤية (القبلي، 2015).

ويمكن للإنسان أن يتعلّم علم الإدارة، فقد يدرسها في الجامعة أو المعهد على يد متخصّصين، أمّا القيادة فلا يمكن تعلّمها فهي حسب رأي أغلب الدّرسين موهبة فطريّة تولد مع الشّخص، فالقيادة شخصيّة وحكمة في العمل، وهناك من قال أننا نستطيع تعلّمها، القيادة جزأين، جزء يمكن تعلّمه وإتقانه، كمهارات التّواصل والتّخاطب، والنّظريّات الاستراتيجيّة والأساليب القيادية المختلفة، وجزء يخلق بالفطرة في الشّخص، فهو يتعلّق بالمشاعر والعاطفة وسرعة البديهة، والاهتمام بمن حولك، وهذه صفات تصنع القائد وتحبّب الناس فيه، فيسهل عليهم اتّباعه، فالقيادة تركّز على العلاقات الإنسانيّة والعاطفة وتمارس أسلوب القدوة والتّدريب أبو زعيتر (2009).

وعرّفها الدّعيلج (87:2009) بأنّها: "عمليّة تنظيم موجّه لجميع جهود العاملين فيها وصولًا لتحقيق الأهداف التّربويّة المنشودة (أبو الخير، 2013).

ويرى الشّريف (2004) أنّ مفهوم القيادة الإداريّة مشتقّ من مفهوم القيادة الأصليّ، حيث أنّها تختلف عن القيادة الإداريّة الّتي محورها النّشاط الإداريّ الّذي يتمّ في إطار من التّنظيم الإداريّ، بينما تركّز القيادة على عمليّة التّأثير في نشاطات الأفراد وسلوكهم لتحقيق الأهداف الّتي يرسمها القائد، لذا فهو يعرّفها: بأنّها عمليّة التّأثير الّتي يقوم بها المدير في مرؤوسيه لإقناعهم وحثّهم على المساهمة الفعّالة بجهودهم في إدارة النّشاط التّعاونيّ.

ممّا سبق نجد أنّ الباحثين اتّفقوا على ضرورة وجود قائد تربويّ يتمتّع بخصائص معيّنة، ويمتلك مهارات تؤهّله للتّأثير على العاملين معه لتحقيق الأهداف التّربويّة المطلوبة، وأنّها ترتكز على عناصر معيّنة، وهي عمليّة تأثّر وتأثير، واتّصال وتواصل، وابتكار لأفضل السّبل لتوجيه أداء العاملين لتحقيق مصالحهم، وذلك من خلال بناء علاقات إنسانيّة تضمن التّفاعل الاجتماعيّ الّذي يحقّق الانسجام بين أفراد المؤسّسة التّربويّة.

ومن التّعريفات السّابقة، تجد الباحثة أنّها تتّفق على أنّ لكلّ قائد تابعين يقودهم، وأنّ لكلّ قائد قوّة يستطيع التّأثير بها على التّابعين له، بما يملكه من صفات شخصيّة وفراسة وبعد نظر في التّعامل مع المواقف والمشكلات الّتي تواجهه أثناء العمل، ومهارات وقدرات مكتسبة من الدّراسة أو في مروره بخبرات في سني عمله، وأنّ الهدف من القيادة، هو أن يؤثّر على التّابعين للوصول إلى الأهداف.

5.1.1.2 صفات القائد الإداريّ

يتمتّع القائد الإداريّ بصفات عديدة لكي يكون فاعلًا، فلا يستطيع القائد الفعّال أن يعيش أخلاقيّات مزدوجة إحداها في حياته العامّة الشّخصيّة، والأخرى في العمل، فالأخلاقيّات الشّخصيّة

لا بدّ أن تتطابق مع أخلاقيّات المهنة، وأن يتمتّع القائد بالنّشاط العالي، ويترفّع عن توافه الأمور، ويركّز في القضايا المهمّة والمثيرة في العمل، وأن يكون قائدًا إداريًا فعّالًا بإنجازه للأعمال حسب الأولويّة، وأن يمتلك الشّجاعة في اتّخاذ القرار بهدف إنجاز الأعمال مع تحمّله النّتائج المترتّبة كافّة، والمسؤوليّة الكاملة لنتائج القرار، والعمل بدافع ذاتيّ للإبداع والحماس والإقدام والعمل الجاد، فالقادة الفعّالون يقومون بإنجاز أعمالهم بتفانٍ وعطاء كبير والتزام، وحتّى يكون القائد فعّالًا عليه أن يحدّد أهدافه الخاصّة، وذلك ضروري لاتّخاذ القرارات الصّعبة، وأن لا يفتر حماسه الّذي يلهم فيه العاملين في إدارته، وأن يمتلك من الحنكة ما يعينه على تنظيم المواقف الفوضويّة الّتي يتعرّض لها، وعليه أن يساعد الآخرين على النّمو، وأن يوفّر جوًا سليمًا، وصحّيًّا لتبادل الأفكار بحرّيّة ممّا يؤدّي إلى التّعاون، ويزيد من التّلاحم بين المنظّمة والعاملين فيها (القبلي، 2015).

أمّا بالنّسبة لصفاته فيرى ربيع (2006) المذكور في الدّاعور (2007) أن تكون للقائد فلسفة شخصيّة واضحة في مسائل التّربية والتّعليم، ويتوافر لديه الإيمان بالإنسان والثّقة بالمبادىء الإنسانيّة، وأن تتوافر لديه المهارات العلميّة والفنّيّة والصّفات الشّخصيّة المناسبة، وأن يتمتّع باحترام الجماعة كلّها، ويحتفظ بمركزه بها ولا يحابي ولا يجامل، وأن يكون معتدًّا بنفسه ولكن بتواضع، لا يتردّد ولا يرتبك عند مواجهة تابعيه، وأن يكون واثقًا من نفسه ويراعي ذلك في مظهره وسلوكه وأسلوب حديثه، وأن يكون قادرًا على الاحتفاظ باتّزانه الانفعالي، وأن يكون قويّ الإيمان بما يدعو له ومتحمّسًا له، ولديه قوّة تأثير على الآخرين، ويجذبهم إليه، ويقنعهم بمبادئه، قادرًا على توجيه الجماعة نحو الأهداف، وأن يستطيع تقوية الشّعور بشخصيّة الجماعة ويعزّزها، وأن يقدّر أعمال

تابعيه، فيثني على المجدّ ويشجّعه، وأن يستطيع القضاء على الشّائعات الّتي من الممكن أن تؤثّر بسوء في نفوس تابعيه والنّشاط الّذي يقومون به.

وقد أشار عطوي (2008) المذكور في مصطفاوي (2012) إلى أنّه: حتّى تؤثّر القيادة في الآخرين لإنجاز أهدافها فلا بدّ أن يتمتّع القائد بقوّة أو سلطة تميّزه عن غيره من الأفراد، وتستمدّ القيادة قوّتها وتأثيرها من القوّة الرّسميّة، ومن مظاهرها، قوّة المكافأة، وتأتي من توقّعات الفرد من أنّ قيامه بالعمل بشكل صحيح كما طُلب منه، وطاعته لرئيسه في العمل سيعود عليه بمكافأة مادّيّة، أو معنويّة، وعلى النّقيض أيضًا، هناك قوّة الخوف الّتي تأتي من توقّعات الفرد من أنّ قصوره في تأدية واجباته أو عدم طاعته لرئيسه؛ سيؤدّي إلى وقوع العقوبة المادّيّة أو المعنويّة، إضافة إلى السّلطة القانونيّة المستمدّة من المركز الرّسميّ الّذي يشغله الفرد في التّنظيم الإداريّ، وقوّة التّأثير وهي مرتبطة بالشّخص نفسه وليس بالمنصب، مثل القوّة الفنّيّة التّخصّص، ومصدرها قوّة الخبرة، أو المهارة، أو المعرفة الّتي يمتلكها الفرد، وتميّزه عن غيره، وقوّة الإعجاب، ويحصل عليها الفرد من خلال إعجاب تابعيه ببعض صفاته الشّخصيّة.

ويعدّ الأداء الفعّال من الموضوعات الّتي تثير اهتمام الإداريّين، والمعلّمين على السّواء؛ لما لها من آثار إيجابيّة على الرّوح المعنويّة للمعلّمين، وعلى فاعليّتهم، ومن صور الأداء الفعّال وجود رؤية مشتركة عن الأداء المتوقّع بين المدير، والمعلّمين من خلال الوصف الوظيفيّ، ومعايير الأداء، والأهداف المحدّدة، ودعم المدير لأداء المعلّمين، وتحفيزهم للقيام بأدوارهم، ووضع البرامج التّدريبيّة لهم، والمراجعة المستمرّة، الّتي تهدف إلى تسهيل أداء المعلّمين المستقبليّ وتحسينه.

ويرى كلّ من (المومني، 2008، وغبور، 2015) المذكور في(العجمي، 2019): "أنّ الإدارة المدرسيّة تواجه تحدّيات مختلفة تتمثّل بالنّمو المعرفيّ، والتّطوّر العلميّ، والتّغيّرات المتسارعة الّتي طرأت على السّاحة، بالإضافة إلى زيادة عدد الطّلبة، والقوى البشريّة العاملة في المدرسة، وقيود اللّوائح، والمنظّمة التّربويّة، وغيره من التّحدّيات، لذا كان لا بدّ من تقييم أداء أي مؤسّسة تعليميّة، وهذا يعكس مدى إسهام العاملين والتزامهم في مختلف المستويات الإداريّة في إنجاز أهداف المؤسّسة، إذ يهدف تقييم أداء مديري المدارس إلى التّطوير المستمر لأدائهم، والارتقاء بمستواهم، ورفع كفاءتهم المهنيّة؛ حتّى يتسنّى له أداء أدواره المتعدّدة بفعاليّة، ويتمكّن من ملاحقة كلّ ما هو جديد في ميدان عمله، والوقوف على احتياجاتهم ورغباتهم".

6.1.1.2 الإدارة المدرسيّة النّاجحة

إنّ نجاح الإدارة المدرسيّة في عملها يعتمد على مدى اتّصافها بالخصائص الّتي تمثّلت في أن تكون إدارة هادفة غير عشوائيّة تعتمد على التّخطيط السّليم والموضوعيّة في قراراتها لا على التّخبّط والعشوائيّة والصّدفة في تحقيق أهدافها، إذ لا بدّ أن تمارس عملها معتمدة على التّخطيط بعيد المدى، وإيجابيّة في حلّ مشكلاتها ومواجهتها، وتسيير العمل وتوجيهه في جوٍّ من المحبّة، مشجّع لقدرات الفرد وإمكاناته، وأن لا تركن إلى الجمود والسّلبيّة، وجماعيّة تقوم على التّشاور والتّعاون والألفة وإقامة جسور الثّقة والمحبّة بين العاملين والاحترام المتبادل، بعيدة عن التسلّط والاستبداد، مستجيبة للمشورة، مدركة للمصلحة العامّة عن طريق العمل بروح الفريق، وإنسانيّة تتّصف بالمرونة، تحقّق التّوازن بين أهدافها وحاجات المجتمع، وتساير الاتّجاهات التّربويّة والتّعليميّة، وأن

تكون إدارة تكنولوجيّة؛ ويقصد بها مجموعة المعارف العلميّة والأساليب المنظّمة الّتي تطبّق في مواجهة المعوّقات بهدف حلّها في ميدان الإدارة (غبور، 2015).

ولابدّ للمجتمعات على اختلافها من قيادة تتولّى زمام الأمور فيها، والّتي تكون مبنيّة على أسس وقوانين تحكمها، بالإضافة إلى توجّه القائد الشّخصيّ، وقناعاته الّتي تضفي على المؤسّسة طابعًا خاصًّا بها، ولكن أي عمل لابدّ له من معوّقات ومشكلات تعترضه، وهذا ما على القائد النّاجح أن ينتبّه له، ويعمل على إثارة الكامن والسّاكن في مرؤوسيه، وبذل الجهد في التّدريب والتّعليم، والممارسة والتّطبيق؛ حتّى نصنع قادة وليس تابعين في العمل (العقاب، 2013).

7.1.1.2 مفهوم الإدارة المدرسيّة

ويقصد بمفهوم الإدارة المدرسيّة لغة بأنّها: مصدر الفعل الرّباعيّ أدار يدير بمعنى اشتغل، وتقول أدرت التّلفاز: أي أشغلته، وأدرت العمّال: أي كلّفتهم بعمل، والإدارة أيضًا تعني: الالتفات، وتقول أدرت جسمي إلى الخلف: أي التفتُّ إلى الخلف.

فالإدارة المدرسيّة: هي العمل الّذي يختصُّ بالجانب التّربويّ للإدارة بالمدرسة، ويعني اصطلاحًا: بأنّه مفهوم يرتبط بالنّظام التّعليميّ وامتداده، بحيث يشمل كلّ ما يتّصل بأفراد الجهاز الإداريّ التّربويّ والتّعليميّ، ومناهج الدّراسة، وكلّ ما يتّصل بالتّلاميذ، وأفراد الأهداف التّربويّة، وطرق التّدريس، والإشراف التّربويّ، والإشراف على النّشاطات، والفعاليّات المدرسيّة المختلفة، وتحويل وإدارة النّشاطات، وتوطيد العلاقات بين المدرسة، والبيئة المحلّيّة (العقاب، 2013).

8.1.1.2 مفهوم القيادة والقائد

"القود" في اللّغة نقيض "السّوق" يقال يقود الدّابّة من أمامها، ويسوقها من خلفها، وعليه فمكان القائد في المقدّمة كالدّليل، والقدوة، والمرشد.

القيادة: هي القدرة على التّأثير في الآخرين، وتوجيه سلوكهم لتحقيق أهداف مشتركة، فهي مسئوليّة تجاه المجموعة المقادة؛ للوصول إلى الأهداف المرسومة، أو هي عمليّة تهدف إلى التّأثير على سلوك الأفراد، وتنسيق جهودهم لتحقيق أهداف معيّنة.

القائد: هو الشّخص الّذي يستخدم نفوذه وقوّته؛ ليؤثّر على سلوك، وتوجّهات الأفراد من حوله لإنجاز أهداف محدّدة (العساف، 2002).

9.1.1.2 الفرق بين النّجاح والفاعليّة في الإدارة المدرسيّة

يرى الأغبري (2008) المذكور في (مصطفاوي 2012) أنّ هناك فرقاً بين النّجاح والفاعليّة في الإدارة المدرسيّة، فالنّجاح يقاس بمدى الإنجاز للمهام المخوّلة للفرد، بينما تقاس الفاعليّة بمدى حسن الاستثمار الأمثل لقدرات العاملين في المدرسة لأداء مهامهم، ولهذا فإنّ القيادة النّاجحة، تتمثّل في قدرة القائد الإداريّ على إحداث التّفاعل بين متطلّبات العمل والعاملين، من معلّمين، وتلاميذ، وسلطات تعليميّة، وأولياء أمور، ومجتمع محلّيّ، واتّباع النّمط القياديّ، الّذي يتناسب مع أهداف العمليّة التّعليميّة، والمدير النّاجح هو الّذي يكون واعيًا، ومدركًا لدوره ومركزه، فيحاول التّجديد والتّطوير في إطار عمله دون التّسليم بالتّنفيذ الرّتيب، وقدرة مدير المدرسة على ترجمة العلاقة، وتوجيهها بصورة هادفة إلى أعمال وأفعال، بدلًا من الأقوال والشّعارات، وهذا لا يتأتّى ما لم

يمتلك مدير المدرسة الخصائص والصّفات الشّخصيّة، بالإضافة إلى المهارات الإنسانيّة، والمهنيّة، والفنّيّة، والإداريّة، الّتي تساعده على ذلك.

10.1.1.2 العلاقات الهامّة الّتي تتطلّبها الإدارة المدرسيّة النّاجحة

يشير عبد الرّسول (2008) المذكور في (مصطفاوي 2012) " أنّ لمدير المدرسة النّاجح معايير يحكم بها على نجاحه، وتتمثّل في أن يستخدم المدير المداخل الإبداعيّة في الموضوعات المتّصلة بالتّربية، وأن يعمل على النّهوض بالنّمو المهنيّ للعاملين بالمدرسة، وتكون لديه قدرة عالية في تقييم القيم، والأهداف، والحاجات، وترجمتها إلى أهداف تربويّة واقعيّة، وأن يمتلك المهارة في تقييم السّلوك المتمثّل في العوامل الموجودة، والّتي تؤثّر على تعميق الأهداف، وأن يعمل على إيجاد المناخ المناسب، الّذي يشمل المساهمات المؤثّرة، والعمل على إيجاد الإجراءات الّتي تجعل الزّملاء قادرين على المشاركة الواسعة في العمليّات الإداريّة، والعمل على ايجاد التّكامل بين العناصر الّتي تحقّق الأهداف، والإفادة من المصادر المتاحة والمؤثّرة "

11.1.1.2 معوّقات تطوير الإدارة المدرسيّة

تواجه الإدارة المدرسيّة معوّقات تتعلّق بتحقيق الأهداف المرسومة، وإدخال الأساليب الجديدة، والاتّجاهات الحديثة في عمليّة الإدارة العلميّة الحديثة، ممّا يؤدّي إلى قصور في تحقيق الأهداف، وكثرة المشكلات، وتعثّر التّطوير فيها كما ذكر محمد (115:2004).

وتواجه الإدارة المدرسيّة تحدّيات جمّة منها: مركزية الأنظمة الإداريّة التّعليميّة، حيث لا يوجد سلطات للمسؤولين الإداريين في المرافق التّعليميّة، وانحصار مسؤوليّاتهم في تنفيذ قرارات السّلطة الإداريّة العليا، وضعف الحوافز المادّيّة والمعنويّة الّتي تقدّمها الإدارة التّعليميّة للقيادات التّربويّة،

وضعف إعداد القيادات التّربويّة، ممّا يؤثّر سلبًا على رسالتهم التّربويّة، وضعف استخدام التّقنيّة الإداريّة، وكثرة الأعباء والمهام الموكلة إلى مدير المدرسة، وعدم كفاية الاعتمادات الماليّة المخصّصة لكل مدرسة، وعدم كفاية التّجهيزات والوسائل التّعليميّة، والبطء في تلبية احتياجات المدرسة، وعدم قيام مجلس الآباء بالدّور الحقيقيّ الملقى على عاتقه، وتداخل مرحلتين مختلفتين في المدرسة، وكثرة التّعميمات والقرارات بشكل يجعل متابعة تنفيذها يتطلّب وقتًا وجهدًا، وعدم كفاية المرافق التّربويّة في المدرسة من ملاعب، وأنشطة، وغلبة الطّابع الرّوتينيّ على إنجاز المعاملات الإداريّة، وقلّة الصّلاحيّات الممنوحة لمدير المدرسة مقابل المسؤوليّات الملقاة على عاتقه، والاعتقاد السّائد بأنّ المدرسة هي الجهة الوحيدة المسؤولة عن تربية الأبناء (الغرباوي، 2008).

فضلًا عن الافتقار إلى استراتيجيّة محدّدة لإعداد وتدريب القيادات التّربويّة قبل الخدمة وأثنائها، والافتقار إلى كثير من المديرين المؤهّلين والمدرّبين علميًّا وتربويًّا وفنّيًّا ومهنيًّا، وعدم توافر الموارد الماليّة لمواكبة الطّموحات والخطط المقترحة، وعدم إشراك القيادات التّربويّة في عمليّة التّخطيط واتّخاذ القرارات، على الرّغم من إلمامها بمشكلات الواقع الميدانيّ (الأغبري، 2000: 443-445) (صالحة، 2013).

وترى الباحثة أنّ من أهمّ التّحدّيات الّتي تواجه تطوير الإدارة المدرسيّة تكمن في: عدم إشراك مديري التّربية والتّعليم مديري المدارس في وضع خطط تطويريّة لتطوير أدائهم، وعدم اكتراث المديرين بتطوير العمل ومقاومة التّغيير، وعدم وجود معايير تمحّص المديرين المجدّين في عملهم من الكسولين، وعدم الاستفادة من نتائج الأبحاث التّربويّة لتطوير العمل في مؤسّساتهم، وعدم وجود رؤية حديثة للمديرين عن تطوير العمل.

2.1.2.1 فاعليّة أداء المعلّم

يقاس رقي المجتمعات الإنسانيّة بتقدّم وتطوير النّظام التّعليميّ حيث أنّه معيار نهضته وقوّته، فنجاح منظومة قيادة الأداء المدرسيّ يعتمد بشكل رئيس على مدى فاعليّة أداء المعلّمين، والقدرة على التّغلّب على معوّقات أداء المعلّمين، لذا سنتناول في هذا القسم المحاور التّالية المدير، تعريفه وعلاقته بالمعلّمين والتّلاميذ، والسّلطات التّعليميّة، وأولياء الأمور، والمجتمع المحلّي، وفاعلية أداء المعلّم.

2.1.2.2 تعريف المدير

ويعدّ مدير المدرسة أبو شريخ (2019): بأنّه الإداريّ الأوّل في مدرسته، وهو المسؤول عن الإشراف على المدرسة في النّواحي الفنّيّة، ويقوم بالمشاركة في متابعة تنفيذ توجيهات مشرفي المواد، وهو المسؤول أمام التّربية والتّعليم عن سير العمليّة التّعليميّة بالمدرسة، واتّباع الخطط، والمناهج التّعليميّة، واللّوائح والقوانين الّتي تنشرها الوزارة، ويمثّل السّلطة التّنفيذيّة في المدرسة في نطاق اختصاصه (وزارة التّربية والتّعليم، 1994).

وترى أبوشقرا (2020): أنّ المدير "قائد تربويّ ناجح، يسهم في إرشاد المعلّمين، ومؤازرتهم، ويقدّم لهم يد العون والمساعدة، ويصوّب أخطاء العمل بصورة بنّاءة، قوامها تعزيز العامل المتفوّق بما يستحقّ من حوافز مختلفة، تقدّم له بناءً على الأداء المتميّز بعيدًا عن العلاقات الشّخصيّة" (دياب، 2001).

ويشير شاهين (2011) إلى مدير المدرسة: " بأنّه هو المسؤول الأوّل في مدرسته، وهو المشرف على جميع شؤونها التّربويّة، والتّعليميّة، والإداريّة، والاجتماعيّة، والقدوة الحسنة لزملائه، ويؤثّر على سلوك وتوجّهات العاملين من حوله لإنجاز أهداف محدّدة " (وزارة التّربية والتّعليم، 12:2008).

وترى نزّال (2009): أنّه المسؤول عن إدارة المدرسة، وتوفير البيئة التّعليميّة المناسبة، وتنسيق جهود العاملين، وتوجيههم، وتقويم أعمالهم؛ من أجل تحقيق الأهداف العامّة للتّربية (عطيوي، 2001).

فيما يعرّفه القطيش (2014): هو الموظّف المعيّن من وزارة التّربية والتّعليم الأردنيّة، الّذي يكلّف بممارسة إدارة المدرسة، والمسؤول مباشرة أمام المديريّة التّعليميّة عن إدارة شؤون المدرسة الفنّيّة والإداريّة.

وعرّفته الشّاعر (2007): بأنّه المسؤول الأوّل عن إدارة المدرسة، وتوفير البيئة التّعليميّة المناسبة فيها، والمشرف الدّائم فيها لضمان سلامة سير العمليّة التّربويّة، وتنسيق جهود العاملين فيها، وتوجيههم، وتقويم أعمالهم من أجل تحقيق الأهداف العامّة للتّربية (وزارة التّربية والتّعليم العالي، 1996 :1).

حيث يرى عياصرة (14:2006) بأنّ مدير المدرسة: هو الشّخص المؤثّر في فاعليّة النّظام المدرسيّ، حيث يقوم بعدّة أدوار، ومسؤوليّات داخل نطاق مدرسته، وفي مجتمعه، كما أنّه يحتلّ مكانًا بارزًا، ومرموقًا بين مرؤوسيه، وتقع عليه مسؤوليّة تنظيم، ونقل، وترجمة الآراء، والأفكار من خارج، وداخل المدرسة، ولعلّ من أهمّ أداوره، أنّه قائد تربويّ مقيم، يعمل مع المعلّمين على تشخيص المشكلات الّتي تواجه المدرسة والطّلبة، ووضع الحلول لها، وعليه أن يطلق قدرات الأفراد العاملين معه على الابتكار، وتشجيع الإبداع في تطوير البرامج، واتّخاذ الخطوات اللّازمة؛ لتطوير

العمل التّربويّ، أمّا المهام الإداريّة حسب العمايرة (2002) فإنّها تتمثّل في إدارة شؤون الطّلبة، وتنظيم التّشكيلات المدرسيّة، وتنظيم قبول التّلاميذ الجدد، وتسجيلهم ومتابعتهم، وتنظيم السّجلات والملفّات، ورعاية النّظام والانضباط المدرسيّ، وإدارة النّشاطات المنهجيّة الصّفّيّة واللّاصفّيّة، والبرامج الإعلاميّة، والشّؤون الصّحّيّة للتّلاميذ، والشّؤون الاجتماعيّة، وخدمات التّوجيه والإرشاد المدرسيّ، وتنظيم الامتحانات العامّة المدرسيّة وإدارتها ونتائجها، وتنظيم إصدار الوثائق المدرسيّة الخاصّة بالتّلاميذ (أبوسيدو، 2009).

ويمكن تصنيف العلاقات في الإدارة المدرسيّة النّاجحة إلى (مصطفاوي، 2012):

أ. **علاقة مدير المدرسة بالمعلّمين**

على مدير المدرسة أن يكون حريصًا على تكوين علاقة مهنيّة، وإنسانيّة بينه وبين المعلّمين، تستند على التّعاون والاحترام والثّقة المتبادلة، وإلى تطوير هذه العلاقة، بحيث تمكّن كلّ واحد منهم الشّعور بمدى أهميّته، وقيمة ما يقدّمه من جهد في جو يسوده العمل بروح الفريق، مع مساحة من الحرّيّة؛ ليساعدهم على تنمية، وتطوير مستوى أدائهم، وذلك في إطار الفروق الفرديّة لديهم، وأن يكون مدير المدرسة على مستوى من الوعي، والإدراك للمشكلات، الّتي قد تعترض المدرّسين باعتباره مشرفًا، وقائدًا تربويًّا، فيحاول مساعدتهم على حلّ تلك المشكلات، لأنّ ذلك يقوّي من معنويّاتهم، ويدفعهم لمضاعفة جهودهم بصورة تلقائيّة.

ب. **علاقة مدير المدرسة بالتّلاميذ**

يمثّل التّلاميذ جوهر العمليّة التّعليميّة، وهم المخرج النّهائيّ، الّذي يعكس مدى فعاليّة، وجدوى، ونجاح هذه العمليّة، فمدير المدرسة كقائد ومشرف تربويّ، عليه أن تكون علاقته مع التّلاميذ مرتكزة

على استراتيجيّة واضحة، ترمي إلى مساعدتهم على الارتقاء في مختلف المستويات من النّاحية السّلوكيّة، والمعرفيّة، والرّوحيّة، والجسميّة، والاجتماعيّة، والثّقافيّة، والتّربويّة، وأن يتعرّف إلى مشكلاتهم، ويحاول الأخذ بيدهم، ليكونوا نواة صالحة ومنتجة تفيد الوطن، ويستفيد منها المجتمع.

ج. علاقة مدير المدرسة بالسّلطات التّعليميّة

تقوم بالإشراف على الإدارة المدرسيّة سلطات قد يختلف اسمها من دولة لأخرى، حسب الأغبري (2008) ، ففي الجزائر تقوم بالإشراف على كافّة مستويات التّعليم: الابتدائيّ، والمتوسّط، والثّانويّ "وزارة التّربية الوطنيّة"، ولهذا على إدارة المدرسة أن تحرص على تكوين علاقة جيّدة أساسها الاحترام والتّفاهم والتّعاون المشترك، لتحقيق الأهداف الّتي تطمح إليها الدّولة، ممثّلة "بوزارة التّربية الوطنيّة"، وفي فلسطين تقوم وزارة التّربية والتّعليم بالإشراف على التّعليم بمستوياته كافّة، ولهذا لا بد من إيجاد نوع من التّواصل المستمرّ والمنظّم، الّذي يرمي إلى تقديم الإرشادات، والتّوجيهات، والمقترحات، وذلك رغبة في تحسين مستوى الأداء، ورفع الكفاءة الإداريّة ومخرجاتها.

د. علاقة مدير المدرسة بأولياء الأمور والمجتمع المحلّيّ

الإدارة المدرسيّة النّاجحة هي الّتي تتعاون مع أولياء الأمور باعتبارهم الشّريك الأساسيّ في إنجاح العمليّة التّعليميّة، فالإدارة لا يمكنها القيام بدورها بنجاح بدون التّعاون بينها وبين أولياء الأمور من حيث المتابعة، والرّقابة، واقتراح الجديد، من أجل رفع مستوى التّلاميذ (مصطفاوي، 2012).

2.1.2.3 مفهوم الفاعليّة في الأداء

هناك اختلاف بين الباحثين في مفهوم الفاعليّة، نظرًا لارتباطها بعوامل عديدة منها الفلسفة الّتي تنطلق منها التّعريفات، حيث خلط الباحثون بين مفهوميّ الكفاءة والفاعليّة، إلا أنّه كان إجماع

لديهم في التّمييز بينهما، حيث يركّز مفهوم الفاعليّة على أسلوب تحقيق الأهداف المؤسّسيّة، ويقيس مفهوم الكفاءة مدى تحقيق المخرجات والمدخلات، فكفاءة المنظّمة هي مخرجاتها بالقياس إلى مدخلاتها (بدر، 1982)، وميّز جورجي (1984) الوارد في أخو رشيدة (2006) بينهما، حيث اعتبر أنّ الكفاءة داخليّة وتقاس بالنّسبة للطّاقة والحيويّة القائمة داخل المنظّمة، مع الأخذ بعين الاعتبار الجانب الاقتصاديّ المتمثّل في تناسب النّتائج والموارد المستثمرة، أمّا الفاعليّة فيرى أنّها خارجيّة بمعنى نوعيّة الخدمة الّتي تؤثّر في العالم الخارجيّ والمستهدف في خدمة المنظّمة له.

أمّا دبرنكات (Debrincat, 2014: 25) فقد عرّفها بأنّها: " الدّرجة الّتي تحقّق بها المهمّة أهدافها المحدّدة مسبقًا في الوقت، والمكان، والأسلوب المناسبين (قهيوي، 2020).

والمعلّم هو الرّكن الّذي لا غنى عنه في العمليّة التّعليميّة مهما تطوّرت التّكنولوجيا المستخدمة في التّعليم، فهو الّذي يبني العقول والأنفس؛ ليربّي النّشء ويخرج أجيالًا من المتعلّمين الفاعلين في مجتمعاتهم.

وكذلك فقد عرّفها آل ثابت (2016) بأنّها: " قوّة كافية داخليّة تبعث في النّفس القدرة على العمل الدّؤوب، والحركة المستمرّة من أجل تحقيق أفضل النّتائج على المستوى الفرديّ، والاجتماعيّ (خلف الله، 2018).

كما أشار العلّاق (1996) إلى فاعليّة الأداء: بأنّها "القيام بأعباء الوظيفة ومسؤوليّاتها وواجباتها وفقًا للمعدّل المفروض أداؤه للعامل الكفء المدرّب" وأشار مصطفى (415:2002) بأنّ الأداء الوظيفيّ يمثّل: " بلوغ الفرد أو فريق العمل أو المؤسّسة للأهداف المخطّطة بكفاءة وفاعليّة" (قهيوي، 2020).

2.1.2.4 معوّقات فاعليّة أداء المعلّمين

قد تكون المدرسة ونظامها وغياب التّقدير من الإدارة من معوّقات فاعليّة الأداء، حيث تقوم القيادات المدرسيّة بالاعتناء بمهام العاملين وواجباتهم نحو وظيفتهم دون الاهتمام بالمعلّمين أنفسهم، وعدم الاستقلاليّة، ونقص الوسائل التّعليميّة، والعبء الوظيفيّ على المعلّم، فالتّخفيف من أعباء المعلّم، وتوفير الوسائل والأدوات المعينة، يؤدّي إلى رفع مستوى أداء المعلّم وبالتّالي فاعليّته في التّدريس، ونوع العلاقات الإنسانيّة داخل المجتمع المدرسيّ، ولا يثمر العمل في المدرسة بين المعلّمين والإدارة إذا ما أُحيط بجوٍّ تربويّ تعليميّ تعاونيّ إنسانيّ فعّال، ومن المعوّقات للأداء المدرسي أيضًا إمكانات المدرسة وتجهيزاتها، فمدى صلاحيّة وكفاءة هذه الإمكانات والتّجهيزات يعتبر عاملاً رئيسًا من عوامل نجاح أو فشل العمليّة التّعليميّة، وسلبيّة هذه العوامل تؤثّر على قيمة الأداء الّذي يقدمه المعلّم لتلاميذه، لذا لا بدّ من توفير بيئة مدرسيّة مناسبة تساعد المعلّم على المزيد من العطاء، وتدفعه للقيام بعمله بكفاءة، والتّخفيف من أعداد الطّلبة داخل الغرف الصّفّيّة برفع قدرة المعلّم على تنمية المهارات والمواهب لدى الطّلبة، وقدرته على مراعاة الفروق الفرديّة بينهم والاهتمام بتنمية شخصيّة الطّالب، ومتابعة مشكلاتهم ومعالجتها، وعكس كلّ ما سبق يؤدّي إلى إرهاق المعلّم وعدم الاستفادة من مواهبه، وعدم تمكّنه من الإشراف على طلبته ومتابعة أعمالهم، ويقلّل من التّفاعل بينهم (العتيبي، 2007).

2.1.2.5 كفايات المعلّم

إنّ فاعليّة أداء المعلّمين مرتبطة بمهارات المعلّم، وكفاياته الّتي يمتلكها ليقوم بدوره على أكمل وجه مثل: التّخطيط المسبق للدّروس، وتنفيذ التّدريس، والتّقويم، والتّطوير المهني، والتّواصل، أي قدرة

المعلّم على ترجمة ما يملكه من مهارات وكفايات إلى أداءات وسلوكات تمكّنه من أداء دوره بأعلى مستوى من الإنجاز للمضي قدمًا نحو تحقيق الغايات التّعليميّة.

من الكفايات الواجب توافرها بالمعلّم، القدرة على التّخطيط للدّروس، والقدرة على اختيار الأساليب الملائمة لإمكانات المدرسة والطّلبة، وقيادة المواقف الصّفّيّة بفعاليّة، وإتقان مهارات الاتّصال والتّواصل مع كافّة عناصر العمليّة التّعليميّة، بالإضافة إلى الكثير من العوامل الأخرى الّتي تساعد على تحقيق الأهداف التّعليميّة، والقيام بدوره بجدّيّة وفاعليّة، (خلف الله، 2018).

2.1.2.6 محدّدات أداء المعلّم

لا بد من توافر عناصر الوصول إلى التّطوّر المهني الفعّال للمعلّم، أهمّها معتقدات وخبرات المعلّمين وما لها من تأثير على ما يتعلّمونه، والوقت كونه عنصر هام عند التّعلّم وفق معايير جديدة، ومعرفة المحتوى كونه مفتاح التّعلّم، وع الاهتمام بالتّطوير المهني للمعلّم من خلال المؤتمرات وورشات العمل، والكتب والمجلّات والجرائد والأبحاث، وتبادل الخبرات بين المعلّمين، والتّعرّف على نقاط القوّة والضّعف، وإيجاد نظام لتقييم المعلّم ضمن معايير واضحة، (العيسى، 2012).

كما أنّه على المعلّم أن يمتلك قدرًا كافيًا من الدافعيّة للعمل وضعفها يحد من فاعليّة الأداء، ثمّ إنّ مناخ العمل وبيئته يجب أن يكون مهيّئًا ليتم العمل، كما يجب أن تتوافر لدى المعلّم قدرة شخصيّة على أداء العمل حيث أنّ مهام المعلّم تغيّرت وتنوّعت وتطوّرت، بحيث أصبح المعلّم بحاجة للإعداد المهني، والتّطوير لقدراته وكفاياته، ليستطيع مجاراة العصر وأدواته من استراتيجيّات وتقنيّات وتكنولوجيا، والعمل على تعديل ممارساتهم تبعًا للمعايير المهنيّة، والمشاركة في نقاشات مهنيّة عن

التّعليم والتّعلّم، والتّخطيط، والتّقييم، التّعاون مع الطّالب في التّخطيط والتّطبيق والتّقييم لمبادرات الطّلّاب(خلف الله، 2018).

وذكر جلال الدّين، (2009) أنّ الأداء الوظيفي ÷و الأثر الناتج عن جهود الفرد ويبدأ بالقدرات، وإدراك الدّور والمهام أي أنّه إنتاج موقف معيّن للعلاقة ما بين الجهد والقدرات وإدراك دور الفرد، مما سبق نجد أن ما يحدد ويعيق فاعلية أداء المعلّم قلّة الجهد المبذول من المعلّم حيث يشير الجهد إلى الطّاقة الجسمانيّة والعقليّة الّتي يبذلها المعلّم لأداء وظيفته، وضعف القدرات والخصائص الشّخصيّة الّتي يتمتّع بها ويستخدمها لأداء عمله، وعدم إدراكه لمتطلّبات وظيفته مما يؤدّي إلى إن يكون العمل موجهًا في الطّريق غير الصّحيح، ولتحقيق أفضل مستوى من الأداء لا بد من بذل الجهد ووجود القدرات العالية والإتقان.

3.1.2.1 التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة القيادة المدرسيّة

تقسم التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ إلى:

3.1.2.2 التّحدّيات الإداريّة

هي وضع صعب يكتنفه شيء من الغموض يحول دون تحقيق الأهداف بكفاية وفاعليّة، ويُمكن النّظر إليها على أنّها المسبّب للفجوة بين مستوى الإنجاز المتوقّع والإنجاز الفعليّ أو على أنّها الانحراف في الأداء عن معيار محدّد مسبقاً (درويش، 2005).

وتخضع النّظم التّربويّة لقوانين وتشريعات، وتدار بعمليّات التّخطيط، والتّنظيم، والتّنسيق بما يتناغم مع معطيات المجتمع ومتغيّراته؛ لذا فإنّ الإدارة المدرسيّة كنظام فرعيّ من النّظم التّربويّة، وتقع تحت طائلة المساءلة، والتّقييم لأعماله، وتسيطر عليه بعض العوامل المؤثّرة في سير العمل فيها،

حيث أنّه بدون إدراك وفهم تلك العوامل والتّخطيط لها، والاستعداد لمواجهتها ستصبح تلك العوامل والمتغيّرات من الصّعوبات والمشكلات، أمام تحقيق الإدارة المدرسيّة لأهدافها، والإدارة المدرسيّة تتعامل مع مدخلات متعدّدة ومتغايرة، ومجالات وميادين عملها واهتماماتها واسعة، ممّا يجعلها تعاني من مشكلات وعقبات مختلفة تعوق مسيرتها نحو الأهداف (الشّمّري وآخرون، 2019).

إنّ المعوقّات الإداريّة ترتبط بالعمل الإداريّ مثل عدم توفّر الإمكانات والأموال اللّازمة، وعدم توفّر الأبنية والمرافق، وعدم وجود مساعد للمدير، واكتظاظ الصّفوف، وتجاوز نسب القبول، وسوء توزيع الوقت على الأعمال والمهام، ومن العوامل الّتي تعيق عمل المدير تحميل مدير المدرسة المسؤوليّة الكاملة عمّا يجري بداخلها، وتركيز اهتمام إدارة التّعليم على تأمين عمليّة إداريّة سلسة ومنظّمة ممّا يجعل المدير يقلّل اهتمامه بالنّواحي الفنّيّة الأخرى لنيل رضا المسؤولين وإعجابهم، وسهولة عمليّة تقويم أنشطة الإدارة المدرسيّة ومتابعتها مقابل صعوبة أكبر في تقويم الأنشطة التّعليميّة التّعلّميّة، وسيطرة الرّقابة الإداريّة على عمل المدير في غياب المراقبة والمتابعة المهنيّة الّتي تركّز على مهنيّة الإدارة المدرسيّة (ماضي، 2011).

ومن المشكلات الّتي تواجه الإدارة المدرسيّة الّتي ذكرها دراركة (55:2009): عدم توفّر الإمكانات البشريّة، والمادّيّة اللّازمة للعمل المدرسيّ، وعدم وضوح النّظم، واللّوائح المنظّمة لعمل الإدارة المدرسيّة، والمركزيّة الّتي تستدعي مراجعة الإدارة التّربويّة العليا، وأجهزة الوزارة؛ للبتّ في العديد من الأمور المادّيّة والتّقنيّة، وزيادة النّزعة التّسلّطيّة، أو الدّكتاتوريّة في الأساليب الإداريّة في الإدارة المدرسيّة، وضعف اتّباع مبدأ المشاركة في اتّخاذ القرارات المنظّمة للعمل الإداريّ على مستوى المدرسة (الشّمّري وآخرون، 2019).

وقد أضاف العردان (2007) عددًا من المشكلات والعقبات الّتي تواجه الإدارة المدرسيّة، الّتي تمثّلت في اتّباع النّمط التّقليديّ، والرّوتين في متابعة سير العمل داخل الإدارات دون اللّجوء إلى التّطوير، والفشل في التّخطيط للعمل الإداري داخل الإدارة، قلّة التّنوّع في أساليب الإشراف من زيارات، وورش عمل، واجتماعات وعدم تنظيم الوقت، وحسن توزيعه بين المهام الإداريّة، والمهام الرّقابيّة، وضعف تنسيق العمل بين الإدارة المدرسيّة والوزارة، وضعف الخلفيّة الثّقافيّة، والاجتماعيّة لبعض مديري المدارس، والتّسلّط في العمل، وعدم إعطاء العاملين فرصة للمشاركة في إدارة العمل، كما أنّ المدير في إدارته للمدرسة يواجه مشكلات ذات بعد خارجيّ وداخليّ من حيث الأهداف المتغيّرة للمجتمع، الّتي تنعكس على التّغيير في أهداف النّظام التّعليميّ، وتنعكس بالتّالي على الإدارة المدرسيّة وأهدافها، إضافة إلى المشكلات الاقتصاديّة في المجتمع أو حتّى على مستوى العالم والأقاليم، ممّا يؤثّر سلبًا على الإدارة المدرسيّة، وتخلق لها بعض المشكلات الّتي ترتبط بتوفير ما يلزم للعمل التّربوي داخل المدرسة (الشّمّري وآخرون، 2019).

فقد وجدت الباحثة أنّ من التّحدّيات الإداريّة الّتي تحول دون تمكّن مديري المدارس من تحقيق الأهداف مثل تشعّب العمل الإداريّ، وكثرة الأمور الّتي من الواجب على المدير أن يقوم بها بشكل يوميّ ومتكرّر، وتكرار تأخُّر بعض المعلّمين عن الحضور الصباحيّ، وتفريغ بعض المعلّمين، وسوء العلاقات التّنظيميّة بين المعلّمين، والنّزاعات الشّخصيّة بينهم، واكتظاظ الغرف الصّفّيّة بالتّلاميذ، ممّا يعمل على إعاقة استخدام التّقنيات التّعليميّة، وتقويم تحقّق الأهداف، وإسناد تدريس بعض المواد للمعلّمين في غير مجال تخصّصهم بما يعرف بتكميل النّصاب للحصص، ممّا يؤدّي

إلى ضعف فاعليّة التّدريس، بالإضافة إلى عدم توفّر البيئة المدرسيّة المناسبة لتنفيذ الأنشطة، وضعف التّواصل بين الإدارة المدرسيّة وأولياء الأمور، والمجتمع المحليّ.

وذكرت السّحلي (2019): أنّ أهم تحدّيات القيادة الإداريّة، عدم وضوح السّياسات والأهداف التّربويّة المراد تحقيقها فإنّ ذلك يؤدّي إلى التّخبّط في القرارات، ممّا يربك العاملين ويهدر الوقت والجهد، وعدم الحصول على المعلومات اللّازمة لاتّخاذ القرارات الإداريّة، وميل بعض القيادات الإداريّة إلى تركيز السّلطة، والنّفور من التّفويض الإداريّ، والاستئثار بعمليّة اتّخاذ القرارات، وعدم إشراك المساعدين فيه، وجمودها وتحجّرها وعدم مواكبتها لروح التّطور، والميل إلى الإكثار من الإجراءات الرّوتينيّة المعقّدة الّتي ربّما تحافظ على الشّكل التّنظيميّ والإداريّ الرّسمي للمؤسّسة.

3.1.2.3 التّحدّيات الإشرافيّة (الفنّيّة)

قبل البدء بالحديث عن التّحدّيات الفنّيّة وجب تعريف المهام الفنّيّة وهي: "الجوانب الفنّيّة المتمثّلة في الوسائل الّتي تمكّن المدرسة من تزويد الطّلبة بمختلف المعلومات، والخبرات، والمهارات اللّازمة لإعدادهم للحياة إعدادًا متكاملًا، يتلائم مع متطلّبات مجتمعه" (باعباد، 1994 :313-315).

وعليه فالمهام الفنّيّة الإشرافيّة الموكلة لمدير المدرسة لا تقلّ أهمّيّة عن المهام الإداريّة، إن لم تكن الأهم، فالمهام الإشرافيّة الفنّيّة للإدارة المدرسيّة متعدّدة المجالات، تلك المتعلّقة بالتّلاميذ، ومتابعة مستوياتهم، وتقدّمهم، والمنهاج وتطويره وإثرائه، والعاملين، ومدى النّمو المهنيّ الّذي يحقّقونه طيلة سنوات الخدمة، إضافة إلى ضرورة الاطّلاع على كلّ جديد في المجال التّربويّ (أبوسيدو، 2009).

ودلّت الأدبيّات السّابقة المتعلّقة بمعوّقات وتحدّيات سير العمليّة الإشرافيّة، أنّها متعدّدة فهي إمّا متعلّقة بأهداف الإشراف التّربويّ ومفهومه، أو بتنظيم الإشراف التّربويّ، أو باختيار المشرفين وتدريبهم، أو بوظائفه، أو أساليبه، أو أدواره، أو تقويمه، وفي دراسة أجراها البابطين (2009) هدفت إلى الكشف عن الصّعوبات الّتي تواجه المشرفين التّربويّين في عملهم الإشرافيّ وسبل التّغلّب عليها، وكان من أهمّ نتائجها كثرة الأوراق المطلوب من المشرف تعبئتها أثناء الزّيارة الصّفّيّة، وعدم تأهيل المشرف التّربويّ مهنيًّا قبل اختياره كمشرف تربويّ، وعدم إجادة بعض المشرفين التّربويّين لمهارات الحوار والإقناع، وعدم مساعدة البيئة المحيطة للمشرف التّربويّ في عمله (القحطاني، 2015).

ويرى القحطاني (12:2006): أنّ تحدّيات الإشراف التّربويّ تشتمل: كثرة الأعباء والواجبات الإداريّة؛ لذا فهي تستهلك وقتًا وجهدًا كبيرًا، ممّا يؤثّر على العمليّة التّعليميّة، وضعف قدرة مديري المدارس على ممارسة الإشراف التّربويّ والمتابعة؛ لأنّ الإدارة المدرسيّة هي قيادة تربويّة تنفيذيّة وإشرافيّة، ممّا يجعلها تحتاج إلى كفايات تربويّة متميّزة، فهناك بعض المديرين يشكون من ضعف، إمّا في الشّخصيّة، وإمّا في القدرة على الإشراف والمتابعة والتّقويم، وإمّا في القدرة العلميّة والتّربويّة في المدرسة، وضعف تأهيل بعض المشرفين التّربويّين؛ وذلك نتيجة لقدرة المشرفين في بعض التّخصّصات وإحجام المتميّزين من المعلّمين عن الالتحاق بالإشراف التّربويّ؛ لعدم وجود حوافز، وتسرّب كثير من المشرفين المتميّزين من الإشراف التّربويّ إلى أعمال إداريّة أو تربويّة أخرى أسندت إليهم؛ بسبب تميّزهم في الإشراف التّربويّ، وقلّة الفرص التّدريبيّة لإعداد المشرفين أو الرّفع من تأهيلهم، وتدنّي مستوى بعض المشرفين التّربويّين الجدد بعد أن أعطيت صلاحيّة تكليف المشرف التّربويّ لإدارات التّعليم (القحطاني، 2015).

ويظهر ذلك من خلال تنمية المعلّمين مهنيًّا، إذ على المدير أن يسعى جاهدًا إلى تحسين كفايات المعلّمين التّعليميّة، وتطويرهم مهنيًّا، كونه مشرفًا مقيمًا، عن طريق تحديد حاجات المعلّمين، بدراسة سجلّاتهم التّراكميّة، والزّيارات الصّفّيّة، فمدير المدرسة يستطيع أن ينوّع في الأساليب الإشرافيّة الّتي يستخدمها؛ لرفع كفاءة المعلّمين المهنيّة والمعرفيّة، ومن هذه الأساليب النّدوات التّربويّة، والاجتماعات الفرديّة والزّمريّة والجمعيّة، والنّشرات التّربويّة، بهدف تزويدهم بالمعلومات اللّازمة؛ لزيادة ثقافتهم المهنيّة المتّصلة بتطوير فهمهم للجوانب المختلفة من عملهم المدرسيّ (العمايرة، 183:2002).

ويستطيع المدير أن يستخدم جملة من الإجراءات عند العمل على تنمية، ورفع كفاءة المعلّمين المهنيّة، والمعرفيّة، (بلقيس1984: 12-13) منها: دراسة حاجات المعلّمين المهنيّة، وتحديدها، ووضع برنامج للنّمو المهنيّ في ضوء الحاجات والإمكانات المتوفّرة، والقيام بأبحاث، ودراسات إجرائيّة موجّهة لتحسين العمل، وممارسات المعلّمين، ودراسة تخطيط، وتحليل للمواد الدّراسيّة، ومذكّرات الدّروس الّتي يعدّها المعلّمون، وتزويدها بالتّغذية الرّاجعة، وتوظيف أساليب وأدوات التّدريب، والنّمو المهنيّ المتاحة في إطار الإمكانات القائمة، وإيجاد نظام للتّقويم لعمل المعلّمين، ومتابعتهم فرديًّا، وزمريًّا، وجماعيًّا (أبوسيدو، 2009).

3.1.2.4 التّحدّيات البيئيّة

من الأمور الّتي تحدّ من الأداء المدرسيّ البيئة المدرسيّة، أي بيئة الطّالب الّتي تتمّ فيها العمليّة التّعليميّة، من حيث المكان وصلاحيّته، والتّجهيزات اللّازمة للعمل اليوميّ، وإقامة الأنشطة المدرسيّة.

"وتشمل البيئة المدرسيّة كل الإمكانات المتوفّرة داخل البناء المدرسيّ، وعلى مدير المدرسة أن يأخذها بعين الاعتبار عند تخطيطه؛ لتوظيف الإمكانات المادّيّة، والبشريّة المتاحة من أجل تحقيق أهداف المدرسة، منها المشروعات التّحسينيّة في البيئة المدرسيّة، وصيانة المبنى المدرسيّ، وإنشاء الحدائق المدرسيّة، والسّاحات والملاعب، بالإضافة إلى إنشاء مقصف المدرسة، أو مكتبة أو مختبر، وصيانة الأثاث المدرسيّ" (عقيلان، 304:1990).

وعليه فإنّ الاهتمام بالبيئة المدرسيّة، وتوجيه الجهود لتحسينها، وخلق بيئة ومناخ مناسب، يعمل على جذب الطّالب لمدرسته، وإتاحة الفرصة للتّعلّم فيها، وذلك من خلال تحسين البيئة الطّبيعيّة في المدرسة، والعناية بتجميل الصّفوف والسّاحات، والنّظافة، وتوفير الشّروط الصّحّيّة المناسبة، وتوفير الأمن والسّلامة، وتحسين البيئة الاجتماعيّة في المدرسة، لأنّها من أهم العوامل المؤثّرة في تحسين نوعية التّحصيل الأكاديميّ للطّلبة، والتّقليل من المشكلات السّلوكيّة بينهم (الشّاعر، 2007).

وتعد الأبنية المدرسيّة عاملًا مهمًّا ورئيسًا في تحقيق النّجاح في الأهداف المرجوّة من التّربية، فالمدرسة في تكاملها مع باقي عناصرها تمثّل البيئة أو الوسط الّذي تدور حولها مجريات العمليّة التّعليميّة، وأصبح من الضّروري أن يكون مبنى المدرسة في تنظيمه العام قائم على أساس وظيفيّ يسهم بصورة مباشرة في العمليّة التّعليميّة ويكون في خدمتها، وإذا كانت التّجهيزات المدرسيّة من الدّاخل تمثّل أهمّيّة كبيرة بالنّسبة لكفاءة المدرسة وفاعليّتها فإنّ الشّكل الخارجيّ للمدرسة وما يتطلّبها من جمال الطّلاء، وزينته يمثّل عنصرًا هامًّا في المدرسة الحديثة (مرسي ووهيب، 2011: 32-33).

فالبناء المدرسيّ يجب أن يشكّل بيئة ملائمة لنمو الطّلاب نموًّا شاملًا متوازنًا من كافّة النّواحي، إذ أنّ البرامج الدّراسيّة تعمل على تحقيق النّمو العقليّ للطّلبة من خلال معلّم مُعدٍّ لهذه

الغاية فضلاً عن حجرات دراسيّة بها كافة التّجهيزات، أمّا النّمو الاجتماعيّ فيتطلّب أن يحتوي المبنى غرفًا تساعد على عقد الاجتماعات بحيث تسهّل بناء علاقات اجتماعيّة بين المعلّمين أو الطّلاب أو كليهما، أمّا النّمو الجسميّ فيتطلّب وجود ملاعب وساحات تساعد على ذلك، وتندرّج ضمن الأبنية المدرسيّة ما يلي (المسعودي والهلالي، 2019):

أ- البيئة الخارجيّة وهي تضم مجموعة من العناصر الّتي يكون اتّصالها مباشرًا ببيئة المدرسة مثل البناء المدرسيّ والحديقة والسّاحات وموقع المدرسة.

ب- البيئة الصّفّيّة: وتشمل القاعات الدّراسيّة ومختبراتها وما تحويه من مواد تعليميّة.

وإذا ما تتبّعنا العلاقة بين الأبنية المدرسيّة والأداء التّربويّ النّاتج عنها، سنجد أنّ هناك ترابطًا وثيقًا بينهما، فنوعيّة الأبنية لها تأثير كبير على موقف المعلّمين والموظّفين والمتعلّمين، وبها تتشكّل سلوكاتهم، وتأثير سلوكات المعلّمين له دور في سلوكات المتعلّمين.

وتمثّل المدرسة بالنّسبة للمعلّمين والطّلاب الواجب تهيئتها للزّراعة، فالمدرسة إذا أُحسن العمل بها ووُفّر لها مقوّمات المناخ التّربويّ المناسب بفعاليّة، ساعد على زيادة قدرة المعلّمين على الإبداع ممّا يؤدّي إلى تنمية عقول الطّلاب وشخصيّاتهم المستقلّة.

ويعرّف المناخ المدرسيّ شهاب (2007) بأنّه: مجموعة الخصائص الّتي تميّز بيئة العمل والمدركة بصورة مباشرة من الأفراد الّذين يعملون في هذه البيئة والّتي يكون لها انعكاس أو تأثير على دوافعهم وسلوكهم.أمّا الكبيسي (2007) فيعرّفه بأنّه: محصّلة الظّروف والمتغيّرات والأجواء الدّاخليّة للعمل كما يعيها أفرادها وكما يفسّرونها ويحلّلونها عبر عمليّاتهم الإدراكيّة ليستخلصوا منها مواقفهم واتّجاهاتهم والمسارات الّتي تحدّد سلوكهم وأداءهم ودرجة ولائهم للعمل.

وترى الباحثة أنّ المناخ يعكس طبيعة ما يدور في الأداء التّعليميّ داخل أسوار المدرسة، من جميع أطراف وعناصر العمليّة التّعليميّة؛ لذا فهو صورة له وللمهارات والسّلوكات والتّفاعلات في منظومة الأداء المدرسيّ.

أمّا العوامل الّتي تؤثّر في المناخ المدرسيّ والّتي تؤثّر في أداء منظومة القيادة المدرسيّة، فتتمثّل في المدرسة ونظامها الّذي إمّا أن يؤثّر سلبًا أو إيجابًا على مستوى أداء المعلّم لتلاميذه، ومن المؤكّد أنّ المدرسة وما تتميّز به من إيجابيّات كالإدارة والمباني المدرسيّة وتجهيزاتها، ونوع العلاقات الإنسانيّة في المجتمع المدرسيّ، وما يجري داخلها من عمليّات تربويّة وتعليميّة تؤثّر على مستوى أداء المعلّم ونوعيّته.

ولذلك فإنّ توفير بيئة مدرسيّة مناسبة، يساعد المعلّم على العطاء وتزيد من دافعيّته للقيام بدوره، أمّا العوامل السّلبيّة المؤثّرة على أداء المعلّم هي: غياب التّقدير من الإدارة، وعدم الاستقلاليّة، ونقص الوسائل التّعليميّة، والأعباء التّدريسيّة للمعلّم، وزيادة العبء الوظيفيّ للمعلّم، وتشكّل إمكانات المدرسة وتجهيزاتها عاملاً مهمًّا من عوامل البيئة الطّبيعيّة المادّيّة للمدرسة الّذي يؤثّر سلبًا أو إيجابًا على الأداء المدرسيّ، من حيث صلاحيّة وكفاءة هذه الإمكانات والتّجهيزات حيث تعتبر أمرًا حاسمًا لنجاح العمليّة التّربويّة والتّعليميّة أو فشلها، كما أنّ وجود المبنى المدرسيّ واحتوائه على كافة الإمكانات من حيث التّصميم المناسب والتّجهيزات الكاملة من أدوات وأثاث ومرافق، يساعد في نجاح العمليّة التّربويّة والتّعليميّة، ونقصها مثل نقص الوسائل والأدوات والمختبرات وعدم وجود غرف مخصّصة لها، وعدم وجود ملاعب وساحات لممارسة الأنشطة، ونقص الغرف وضيق الفصول الدّراسيّة، وعدم توفّر الإضاءة المناسبة وسوء التّهوية، ممّا يؤثّر

سالبًا على المعلّم والتّلميذ والمدرسة بشكل عام، ويؤدّي إلى فقدان المناخ المدرسيّ الّذي يساعد المعلّمين على تأدية مهمّتهم ومسؤوليّتهم على أكمل وجه (السّحلي، 2019).

ولكلّ جماعة قائد يمدّ القائمين على المؤسّسة التّعليميّة بالدّوافع والحوافز الّتي تبعث النّشاط في نفوسهم، وتغرس فيهم روح التّعاون، وحب العمل المشترك، ومن أحد الأركان الّتي تعتمد عليها القيادة هي الظّروف المحيطة الّتي يتفاعل فيها الأفراد والبيئة المحيطة، الّتي بتفاعلها معًا، والتّوافق بينها، يساعد على تهيئة الفرصة للقيادة ويظهر الاحتياج لها، ويشعر بشعورها، ولديه القدرة على استغلال قدرات أفرادها والتّأكيد فيهم ليجابهوا الموقف الّذي يتفاعلون فيه، وعلى الأفراد أن يكون لديهم شعور الحاجة للقيادة، والاستعداد للتّعاون مع القائد في الموقف الّذي يتفاعلون فيه (مصطفاوي، 2012).

فالتّحدّيات الّتي تواجه القيادة المدرسيّة، تتطلّب قيادة واعية قادرة على رؤية أبعاد التّعليم والتّعلّم الحقيقيّة والتّعاون من أجل تحقيق الأهداف، حيث أنّ معظم التّحدّيات يمكن التّغلّب عليها، من خلال تظافر الجهود بين العاملين في الإدارة المدرسيّة، وكلّ من له علاقة بالأداء المدرسيّ.

2.2 الدّراسات السّابقة

1.2.2 الدّراسات المتعلّقة بالتّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ.

دراسة **شعيبات وحرفوش (2020)** بعنوان: الصّعوبات الإداريّة والفنّية الّتي يواجهها مديرو المدارس الحكوميّة في فلسطين.

هدفت إلى الكشف عن درجة الصّعوبات الإداريّة والفنّيّة الّتي يواجهها مديرو المدارس الحكوميّة في فلسطين من وجهة نظرهم، ولتحقيق هدف الدّراسة طُوّرت استبانة مكوّنة من (60) فقرة، موزّعة على خمسة مجالات، وجرى التّأكد من صدقها وثباتها، ومن ثمّ وُزّعت على عيّنة الدّراسة المكوّنة من (140) مديراً ومديرةً الّتي اختيرت بالطّريقة العشوائيّة الطّبقيّة، واستخدم المنهج الوصفيّ في هذه الدّراسة، وقد أظهرت النّتائج أنّ درجة الصّعوبات الإداريّة، والفنّيّة جاءت بدرجة متوسّطة، فقد بلغ المتوسّط الحسابي للأداة ككل (2.98)، كما وأظهرت نتائج الدّراسة عدم وجود فروق دالّة إحصائيًّا بين متوسّطات درجات المستجيبين على الدّرجة الكلّية تعزى لمتغيّر الجنس، ومستوى المدرسة، وسنوات الخبرة، والمؤهّل العلميّ، ووجود فروق دالّة إحصائيًّا بين متوسّطات درجات المستجيبين على الدّرجة الكلّيّة، تبعاً لمتغيّر المديريّة.

دراسة **ميريا تينتوري أسبوني وآخرون (Mireia Tintoré, Espuny, &et al., 2020)** بعنوان: التّعبير عن المشكلات الّتي يواجهها قادة المدارس في البرتغال.

والغرض من الدّراسة التّعرف إلى المشكلات الّتي يواجهها مديرو المدارس البرتغاليّة، من خلال صوت هؤلاء الممثّلين، الّتي شارك فيها (19) مديرًا برتغاليًّا في المدارس العامّة، وأجريت المقابلات

شبه المنظّمة ونسخها وترميزها، وكشف التّحليل أنّ المديرين البرتغاليّين يواجهون نفس المشكلات مثل زملائهم في جميع أنحاء العالم، ولكن هناك مشكلات تتعلّق على وجه التّحديد بالنّظام التّعليميّ البرتغاليّ: مشكلات من عملية التّجميع المدرسيّ ونظام إدارة المدرسة الّذي يركّز على القائد في هذا البلد، وإطار لتحليل المشكلات، واقتراح توصيات عمليّة لقادة المدارس والباحثين.

دراسة **ميريا تينتوري وآخرون (Mireia Tintoré, &et al., 2020)** بعنوان: استعراض نطاق المشكلات والتّحدّيات الّتي يواجهها قادة المدارس (2003-2019).

وتمثّل الغرض من مراجعة النّطاق هذه هو تحليل الأدبيّات المتعلّقة بمشكلات وتحدّيات المديرين، بدءًا من عام (2003)، وتنتهي في عام (2019)، وأجرى فريق البحث بحثًا مكثّفًا لتحديد الأدبيّات الأكاديميّة ذات الصّلة، والّتي تضمّ (17) عامًا من البحث، وما مجموعه (153) حُلّلت الوثائق وفقًا للنّتائج، وتوافقت معظمها (71%) مع السّنوات السّت الماضية (2014-2019)، ومعظمها دراسات من دول الأنجلو ساكسونيّة (55%)، وأشارت النّتائج إلى ثماني فئات رئيسة تتعلّق بالطّبيعة المعقّدة للوظيفة (تحدّي الإدارة، وتحدّي التّعقيد، وتحدّي التّعلّم)، والتّفاعلات مع مختلف أصحاب المصلحة (مشاكل مع السّلطات التّعليميّة والسّياسة التّعليميّة، هيئة التّدريس وعملية التّدريس، الطّلاب، والأسر والمجتمع المدرسيّ، والمجتمع)، بالرّغم من أنّ الأهمّيّة المعطاة لكلّ فئة تختلف من سياق إلى آخر، إلّا أنّ المشكلات المتعلّقة بالطّبيعة المعقّدة للوظيفة ومع السّلطات التّعليميّة والسّياسة التّعليميّة هي الأكثر تكرارًا، لوحظت زيادة كبيرة في عدد وتعقيد المشكلات والتّحدّيات على مرّ العصور، والّتي يبدو أنّها تعزّز الحاجة إلى تغييرات في السّياسات التّعليميّة والتّصميم الدّقيق والتّنفيذ لبرامج التّدريب على القيادة.

دراسة **الحمد (2019)** بعنوان: المشكلات الإداريّة والفنّيّة الّتي تواجه الإدارة المدرسيّة في مخيم الزّعتري.

هدفت الدّراسة التّعرف إلى المشكلات الإداريّة والفنّيّة الّتي تواجه الإدارة المدرسيّة في مخيم الزّعتري، وأثر متغيّرات (الجنس، المسمّى الوظيفيّ، المستوى التّعليميّ، سنوات الخبرة في الإدارة المدرسيّة) في ذلك، ولتحقيق أهداف الدّراسة بنيت وطوّرت استبانة تكوّنت من (87) فقرة موزّعة على خمسة مجالات، وهي مجال المعلّمين، مجال الطّلبة، مجال المجتمع المحلّي، مجال البناء والتّجهيزات المدرسيّة والتّعليميّة، مجال إدارات المدراس المرتبطة بالإدارة المركزيّة، واستُجيب عليها من قبل (70) مديرًا ومديرةً ومساعديهم، ولدعم الاستبانة والتّحقق من نتائجها بنيت مقابلة مكوّنة من أسئلة موزّعة على مجالات الاستبانة ذاتها طبّقت على (24) مدير مدرسة ومساعد، وأظهرت نتائج الاستبانة: أنّ المشكلات الإداريّة والفنّيّة الّتي تواجه الإدارة المدرسيّة في مخيم الزّعتري جاءت بدرجة متوسّطة، حيث جاء مجال البناء والتّجهيزات المدرسيّة والتّعليميّة بتقدير مرتفع، وكلّ من مجال المجتمع المحلّيّ ومجال إدارات المدراس المرتبطة بالإدارة المركزيّة ومجال الطّلبة بتقديرات متوسّطة، ومجال المعلّمين بتقدير منخفض، كما أظهرت النّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لأثر الجنس في مجال المعلّمين لصالح الذّكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لأثر المستوى التّعليميّ في مجال المعلّمين والمجتمع المحلّيّ لصالح ماجستير فأعلى، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لأثر مستوى المدرسة في مجال الطّلبة لصالح المدارس الأساسيّة.

دراسة **عبد السّلام (2019)** بعنوان: الصّعوبات الّتي تواجه إدارات المدارس الثّانويّة من وجهة نظر الهيئة الإداريّة والتّعليميّة في مدينة الرّمادي بعد التّحرير.

وحاول فيها التّعرف إلى الصّعوبات الّتي تواجه إدارات المدارس الثّانويّة في مدينة الرّمادي بعد التّحرير من وجهة نظر الهيئة الإداريّة والتّعليميّة، والتّعرف إلى دلالة الفروق في الصّعوبات الّتي تواجه إدارات المدارس الثّانويّة على وفق متغيّري النّوع ذكور،إناث، وتكوّنت عيّنة البحث من (450) منهم (250) إداريّاً ومدرّساً و(200) إداريّة ومدرّسةً التّابعين للمديريّة العامّة لتربية الأنبار، اختيروا بالأسلوب العشوائيّ بنسبة (19%) من مجتمع البحث، أعدّت الباحثة أداة البحث تكوّنت من (26) فقرة، وجرى التّحقّق من الصّدق الظّاهري للأداة من خلال عرض الفقرات على مجموعة من المحكّمين، وكان ثبات الأداة (.92)، واستعملت الباحثة الوسائل الإحصائيّة: معامل ارتباط بيرسون والاختبار التّائي لعيّنة ولعيّنتين مستقلّتين، وتوصّلت إلى: أنّ هنالك صعوبات تواجه إدارات المدارس الثّانويّة في مدينة الرّمادي بعد التّحرير، ولا توجد فروق دالّة إحصائيًّا على وفق متغيّري النّوع ذكور – إناث.

دراسة **الهواشلة وآخرون (2019)** بعنوان: المشكلات الإداريّة في المدارس الثّانويّة في منطقة النّقب وعلاقتها بالأداء المدرسيّ من وجهة نظر المعلّمين.

وسعى فيها إلى الكشف عن المشكلات الإداريّة في المدارس الثّانويّة في منطقة النّقب داخل الخطّ الأخضر وعلاقتها بالأداء المدرسيّ من وجهة نظر المعلّمين، واختيرت عيّنة عشوائيّة بسيطة بلغت (402) معلّمًا ومعلّمةً من مجتمع الدّراسة البالغ عددهم (960) معلّمًا ومعلّمةً من المدارس الثّانويّة في منطقة النّقب خلال العام الدّراسي (2016-2017)، واستخدم المنهج الوصفيّ المسحيّ

الارتباطيّ، كما استخدمت الاستبانة أداة لجمع بيانات الدّراسة بعد التّحقق من صدقها وثباتها، وتكوّنت الاستبانة من محورين، الأوّل: المشكلات الإداريّة في المدارس الثّانويّة، وقد تكوّن من أربعة مجالات: المشكلات الإداريّة التّخطيطيّة، والمشكلات الإداريّة التّنظيميّة والتّنسيقيّة، والمشكلات الإداريّة المتعلّقة بالموظّفين في المدرسة، والمشكلات الإداريّة المتعلّقة بالبيئة المدرسيّة، والمحور الثّاني: الأداء المدرسيّ وتكوّن من أربعة مجالات: الأداء المدرسيّ للمدير، الأداء المدرسيّ للمعلّم، المنهاج المدرسيّ، والأنشطة المدرسيّة والتّجهيزات المدرسيّة، وقد أظهرت نتائج الدّراسة: أنّ مستوى المشكلات الإداريّة ككل في المدارس الثّانويّة في منطقة النّقب متوسّط، حيث جاءت المجالات جميعها بمستوى متوسّط، كما أظهرت نتائج الدّراسة أنّ مستوى الاداء المدرسيّ ككل في المدارس الثّانويّة في منطقة النّقب عالٍ، حيث جاءت المجالات جميعها بمستوىً عالٍ. وأخيرًا أظهرت النّتائج وجود علاقة سالبة وذات دلالة إحصائيّة بين تقديرات أفراد عيّنة الدّراسة على فقرات أداة المشكلات الإداريّة ككل وتقديراتهم على فقرات أداة الأداء المدرسيّ ككل.

دراسة **القحطاني والعماري (2019)** بعنوان: متطلّبات تطبيق مؤشّرات منظومة الأداء المدرسيّ.

فقد سعت الدراسة إلى معرفة مدى توافر متطلّبات تطبيق مؤشّرات منظومة الأداء المدرسيّ في مدارس التّعليم العام بمحافظة محايل عسير التّعليميّة من خلال مؤشّرات التّخطيط المدرسيّ، الأمن والسّلامة، التّعلّم النّشط، الإرشاد الطّلابي، وتحديد مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين استجابات أفراد المجتمع تعزى لمتغيّرات المؤهّل العلميّ– سنوات العمل كمدير، الدّورات التّدريبيّة)، واستُخدم المنهج الوصفيّ المسحيّ، كما استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكوّن مجتمع البحث من جميع مديري مدارس التّعليم العام في محافظة محايل عسير التّعليميّة للبنين وكان

عددهم (180) مديرًا، وقد توصّل البحث إلى: أنّ أفراد مجتمع البحث يرون أنّ مدارس محافظة محايل عسير التّعليميّة تتوافر فيها متطلّبات تطبيق مؤشّر التّخطيط المدرسيّ بدرجة كبيرة وبمتوسّط حسابيّ (3.41)، أمّا توافر تطبيق مؤشّر الأمن والسّلامة فجاءت بدرجة كبيرة وبمتوسّط حسابيّ (3.54)، كما توافرت متطلّبات تطبيق مؤشّر التّعلّم النّشط فجاءت بدرجة متوسّطة وبمتوسّط حسابيّ (3.35)، أمّا توافر متطلّبات تطبيق مؤشّر الإرشاد الطّلابيّ فجاءت بدرجة متوسّطة وبمتوسّط حسابيّ (3.37)، وتوصّل البحث إلى فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات استجابات أفراد مجتمع البحث تعزى لمتغيّر سنوات العمل كمدير، ولصالح مستوى الخبرة أكثر من (10) سنوات.

دراسة **حمايل (2018)** بعنوان: المشكلات الإداريّة الّتي تواجه مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في فلسطين.

وحاول فيها تقصّي المشكلات الإداريّة الّتي تواجه مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في فلسطين، ولتحقيق هدف الدّراسة طُوّرت استبانة مكوّنة من (27) فقرة، وجرى التّأكّد من صدقها وثباتها، ومن ثمّ وُزّعت على عيّنة الدّراسة المكوّنة من (473) مديرًا ومديرةً من مدارس محافظة الخليل، وبيت لحم، رام الله والبيرة، جنين، طولكرم، واستُخدم المنهج الوصفيّ التّحليليّ، وكانت النّتائج المتعلّقة بالمشكلات المادّيّة الخاصّة بالمدرسة مرتفعة بمتوسّط حسابيّ وقدره (3.72) وكانت أعلى المتوسّطات للفقرات في هذا المجال: (ضيق الصّفوف وعدم مناسبتها) بمتوسّط حسابيّ وقدره (4.21) وشبكة الإنترنت غير متوفّرة بمتوسّط حسابيّ وقدره (3.98) والملاعب غير مناسبة بمتوسّط حسابيّ وقدره (3.89)، وقد حصل البعد المتعلّق بالمشكلات الخاصّة بالمعلّمين على متوسّط حسابيّ وقدره (3.25) بدرجة متوسّطة وكانت أعلى المتوسّطات الحسابيّة للفقرات الآتية: (رواتب المعلّمين

قليلة) بمتوسّط حسابيّ وقدره (4.15)، وازدواج الوظيفة للمعلّم (يعمل بعد الدّوام الرّسميّ) بمتوسّط حسابيّ وقدره (3.85)، أمّا البعد المتعلّق بالمشكلات الفنّيّة فقد حصل على متوسّط حسابيّ وقدره (3.8) بدرجة متوسّطة، وكانت أعلى المتوسّطات الحسابيّة للفقرات الآتية: شح الموارد الماليّة غير كافية لسدّ الالتزامات بمتوسّط حسابيّ وقدره (4.44)، ومجالس أولياء الأمور غير فعّالة لا تقوم بدروها الصّحيح بمتوسّط حسابيّ وقدره (4.44)، وضعف الإمكانات التّكنولوجيّة بمتوسّط حسابيّ وقدره (4.22)، وكانت الدّرجة الكلّيّة للمشكلات الإداريّة الّتي تواجه المدارس الحكوميّة في المحافظات الشّماليّة مرتفعة وقدره (3.42)، وقد قبلت الفرضيّات الصّفريّة للدّراسة بمتغيّرات الجنس والمؤهّل العلميّ وسنوات الخبرة.

دراسة **ورغي (2018)** بعنوان: صعوبات عمل المدير وعلاقتها برضاه المهني: دراسة ميدانيّة على عيّنة من مديري المدارس الابتدائيّة.

تمحورت الدّراسة حول إشكاليّتها المتعلّقة باستكشاف " صعوبات عمل المدير وعلاقتها برضاه المهنيّ"، كما حاولت أن تسلّط الضّوء على طبيعة هذه الصّعوبات الّتي قد تتعلّق بالهيئة التّدريسيّة، أو بشؤون التّلاميذ، أو بظروف البيئة المدرسيّة ومحاولة الوقوف على علاقتها برضا المدير المهنيّ في ظلّها، لأجل ذلك صيغت التّساؤلات التّالية: ما هي صعوبات عمل المدير، وهل هناك علاقة ذات دلالة إحصائيّة بينها وبين رضاه المهنيّ من حيث الأبعاد المحدّدة لكلّ متغيّر؟ وقد انحصرت النّتائج في أنّ أكثر الصّعوبات تتمثّل في: نقص القاعات الخاصّة بممارسة النّشاطات المختلفة، وقلّة توفّر خدمات صيانة المبنى المدرسيّ، وضعف قناعة أولياء الأمور بأهمّيّة مجالس الآباء

ومشاركتهم فيها، وضعف مشاركة الأستاذ في النّشاطات اللّاصفّية، ونقص الوسائل التّعليميّة، وعدم تحكّم بعض الأساتذة في المناهج الدّراسيّة الجديدة واكتظاظ التّلاميذ.

دراسة **عبد الدّائم (2017)** بعنوان: واقع مشكلات الإدارة المدرسيّة في المدارس الثّانويّة ببلديّة زليتن.

وهدف في دراسته إلى معرفة مشكلات الإدارة المدرسيّة بمدارس التّعليم الثّانوي ببلديّة زليتن خلال العام الدّراسي (2016-2017)، حيث شمل مجتمع البحث جميع مديري مدارس التّعليم الثّانويّ، وعددهم (28) مديرًا، ولتحقيق أهداف البحث أُعدّت استبانة مكوّنة من (45) فقرة، تتضمّن المشكلات الّتي تواجه الإدارة المدرسيّة، وبتحليل ومعالجة البيانات باستخدام برنامج (spss)، أظهرت النّتائج: أنّ أبرز المشكلات الّتي تواجه الإدارة المدرسيّة هي عدم سداد احتياجات المدرسة من وسائل تعليميّة، وقرطاسيّة، وتجهيزات، وإرهاق إدارة المدرسة بإعداد الإحصائيّات الّتي يطلبها قطاع التّربية والتّعليم باستمرار، كذلك تأخّر وصول القرارات من قطاع التّربية والتّعليم الّتي تتضمّن التّسيّب والنّقل وسدّ العجز بالنّسبة للمعلّمين مع قلّة مشاركة المعلّمين في اتّخاذ القرارات الخاصّة بالمدرسة، ومن بين المشكلات الّتي تواجه الإدارة المدرسيّة، ازدحام الفصول بالطّلاب ممّا يشكّل مشكلة في النّظام وقلّة حضور أولياء أمور الطّلاب للاجتماعات الّتي تدعو لها المدرسة مع عدم متابعة أبنائهم.

دراسة **راي أندريا وآخرون (Ray, Andrea, &et al., 2016)** بعنوان: التّحدّيات الّتي تواجه قادة المدارس المبتدئين: مواجهة مشكلات اليوم في إدارة المدرسة.

تتطوّر التّحدّيات الّتي تواجه قادة المدارس المبتدئين مع إدارة المعلومات بشكل مختلف ومع تغير التّوقّعات المجتمعيّة والتّنظيميّ، حيث تتناول هذه الدّراسة التّحدّيات الفريدة الّتي يواجهها مديرو المدارس الممارسون (159) خلال السّنوات الثّلاث الأولى في منصب قياديّ في المدرسة، ويركّز

على تصوّراتهم، وكيفية مقارنة تصوّرات المبتدئين الحاليّين بتلك الخاصّة بقادة المدارس ذوي الخبرة، وكيف يمكن لبرامج ما قبل الخدمة أن تعدّهم بشكل أفضل لهذه التّحدّيات، وأظهرت النّتائج: أنّ تصوّرات قادة المدارس المبتدئين الحاليّين تختلف نوعًا ما عن تصوّرات قادة المدارس ذوي الخبرة، وهناك موضوعان يشتركان نسبيًّا في نفس الأهمّيّة بين القادة ذوي الخبرة كما فعلوا مع المبتدئين: التّنقّل في السّياسة واكتساب حس المصداقيّة، وأوضح القادة ذوو الخبرة المزيد عن عقبات سياسيّة محدّدة مع مجالس المدارس والمعلّمين الآخرين، وأولياء الأمور، وفيما يتعلّق بهؤلاء السّكان أنفسهم، فقد أعرب القادة ذوو الخبرة عن رغبتهم في أن يكونوا أكثر نجاحًا في سنواتهم القادمة في تطوير المصداقيّة بسرعة أكبر مع أصحاب المصلحة كان الموضوع الّذي لم يحدث على الإطلاق بين المبتدئين الحاليّين ولكن لاحظه خمسة من القادة ذوي الخبرة وهو التّكيّف مع ثقافة المدرسة الجديدة كقائد لها يمكن تفسير هذه الظّاهرة بالقيمة الّتي طوّرها القادة المتمرّسون للعوامل المتأّصّلة في ثقافة الحرم الجامعيّ.

دراسة **آدم بايار (Adem, Bayar., 2016)** بعنوان: التّحدّيات الّتي تواجه المديرين في السّنة الأولى في مدارسهم.

الهدف من الدّراسة تحديد التّحديات الرّئيسة للممارسة الّتي يواجهها مديرو المدارس، تماشيًا مع هذا الغرض، استخدم الباحث منهجيّة البحث النّوعيّ، وأجريت مقابلات مع مديري المدارس العاملين في منطقة أماسيا، بالإضافة إلى إجراء تحليل للمستندات لجمع معلومات مفصّلة بشأن ممارسة القيادة والإدارة، بعد تحليل البيانات الّتي جُمعت، وجدت الباحثة: أنّ معظم المديرين المشاركين اشتكوا من مهنتهم، لذلك من المرجّح أن يتركوا مهنتهم علاوة على ذلك، أفاد مديرو المدارس أنّهم

واجهوا التّحدّيات التّالية في المدارس: العنف، المواقف السّلبية للأسر تجاه المدرسة، الطّلاب/ العائلات المهاجرة من سوريا والعراق، نقابات المعلّمين (النّقابيّة)، ومواقف المعلّمين وسلوكاتهم تجاه مديري المدارس، زيادة السّلوكات غير المرغوبة في الفصل/ المدرسة، وفي ضوء النّتائج خلص الباحث إلى أنّ العمل كمدير في المدرسة أصبح أكثر صعوبة من ذي قبل، بالنّسبة لمستقبل تركيّا، يجب على صانعي السّياسات والباحثين والمعلّمين الأتراك العمل معًا لتقليل التّأثير السّلبيّ للتّحدّيات والحفاظ على المديرين في نظام التّعليم التّركي.

دراسة **أبوشعّالة (2016)** بعنوان: المشكلات الّتي تواجه الإدارة المدرسيّة في التّعليم الخاص من وجهة نظر المديرين والمعلّمين وأولياء أمور التّلاميذ "دراسة تحليليّة ميدانيّة لمدارس التّعليم الخاص في بلديّات الزّاوية في دولة ليبيا".

وسعى في دراسته إلى التّعرف إلى المشكلات الّتي تواجه الإدارة المدرسيّة في المدارس الخاصّة من وجهة نظر المديرين والمعلّمين وأولياء أمور التّلاميذ في بلديات الزّاوية في ليبيا، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (22) مديراً إضافة إلى (293) معلّماً ومعلّمةً، كما اشتملت عيّنة الدّراسة على (616) وليًا ووليّة أمر، واستخدم الباحث استمارة جمع المعلومات "الاستبيان" أداة رئيسة وزّعت على عيّنة الدّراسة بغية التّعرف إلى المشكلات الموجودة بالفعل في مدارس التّعليم الخاص بالزّاوية، وأُدخلت البيانات المجمّعة إلى الحاسب الآليّ لمعالجتها إحصائيًّا باستخدام الحقيبة الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة (SPSS) وذلك للإجابة على سؤال الدّراسة: ما هي المشكلات الّتي تواجه الإدارة المدرسيّة في التّعليم الخاص من وجهة نظر مديري المدارس ومعلّميها وأولياء الأمور؟ وتوصّلت إلى النّتائج التّالية: أنّ درجة المشكلات الّتي تواجه الإدارة المدرسيّة للتّعليم الخاص من وجهة نظر

مديري هذه المدارس كانت ضعيفة باستثناء بعض المشكلات الإداريّة والّتي كانت درجتها متوسّطة والمتعلّقة بالإدارة التّعليميّة المسؤولة عن تلك المدارس الخاصّة، وخاصّة المتعلّقة بعقد الاجتماعات الدّوريّة مع مديري المدارس، إضافة إلى عدم اهتمام الإدارة التّعليميّة بإقامة دورات تدريبيّة لمديري المدارس، إضافة إلى عدم احترام التّلاميذ للمعلّمين داخل الفصل، وأنّ درجة المشكلات الإداريّة الخاصّة بالمديرين حسب الجنس كانت عالية عند الذّكور منها عند الإناث، وأنّ درجة المشكلات الإداريّة الخاصّة بالمعلّمين فكانت ضعيفة ولم يلاحظ وجود فروق دالّة إحصائيًّا عند درجة المشكلات الإداريّة الخاصّة بالمعلّمين تعزى لمتغيّرات الدّراسة، وأمّا درجة المشكلات الخاصّة بأولياء الأمور فكانت ضعيفة ولم يلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في درجة المشكلات الخاصّة بأولياء أمور الطّلاب ببلديّات الزّاوية في ليبيا.

دراسة **الخطيب (2015)** بعنوان: التّحدّيات الّتي تواجه مديري ومدرسي التّعليم الثّانويّ العام في ضوء مدرسة المستقبل من وجهة نظرهم: دراسة في مدارس ثانويّات محافظة دمشق.

هدفت في دراستها للإجابة عن السّؤال الرّئيس فيها والمتمثّل في: ما التّحدّيات الّتي تواجه مديري ومدرسي التّعليم الثّانوي العام في ضوء مدرسة المستقبل من وجهة نظرهم؟ بهذا التّساؤل تُطرح إشكاليّة ومسعى الدّراسة، وقد استخدم المنهج الوصفيّ التّحليليّ، واعتمدت الاستبانة أداة للدّراسة، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (51) مديراً ومديرةً لمرحلة التّعليم الثّانويّ العام بمدارس محافظة دمشق الرّسميّة، و(644) مدرّساً ومدرّسةً من مرحلة التّعليم الثّانويّ العام، وتوصّلت الدّراسة إلى عدّة نتائج: أنّه تتوافر كلّ من معايير مدير مدرسة المستقبل الشّخصيّة والإداريّة والاجتماعيّة لدى مديري مدارس التّعليم الثّانويّ العام بدرجة كبيرة تبعاً لمفتاح تصحيح الاستبانة، وأكثر معايير مدرسة

المستقبل توافرًا لدى مديري مدارس التّعليم الثّانويّ العام المعايير الإداريّة، ثمّ الاجتماعيّة، تليها الشّخصيّة، وجاء مستوى كلّ من التّحدّيات الإداريّة والتّربويّة والتّكنولوجيّة والاجتماعيّة الّتي يواجهها مديرو مدارس التّعليم الثّانويّ العام في ضوء مدرسة المستقبل متوسّطًا، في حين جاء مستوى التّحدّيات الاقتصاديّة كبيرًا، وأكثر التّحدّيات الّتي يواجهها مديرو مدارس التّعليم الثّانويّ العام في ضوء مدرسة المستقبل هي التّحدّيات الاقتصاديّة، تليها التّحدّيات التّربويّة، ثمّ التّحدّيات التّكنولوجيّة، وبعدها التّحدّيات الإداريّة، وأخيراً التّحدّيات الإجتماعيّة، وتتوافر كل من معايير مدرّس مدرسة المستقبل الشّخصيّة والتّربويّة والاجتماعيّة لدى مدرّسي مدارس التّعليم الثّانويّ العام بدرجة متوسّطة تبعاً لمفتاح تصحيح الاستبانة، وأكثر معايير مدرسة المستقبل توافراً لدى مدرّسي مدارس التّعليم الثّانويّ العام المعايير الشّخصيّة، ثمّ الاجتماعيّة، تليها التّربويّة، وجاء مستوى كل من التّحدّيات التّربويّة والتّكنولوجيّة والمعرفيّة الّتي يواجهها مدرّسو مدارس التّعليم الثّانوي العام في ضوء مدرسة المستقبل متوسّطًا؛ في حين جاء مستوى التّحدّيات الاجتماعيّة والثّقافيّة كبيراً، وأكثر التّحدّيات الّتي يواجهها مدرّسو التّعليم الثّانوي العام في ضوء مدرسة المستقبل هي التّحدّيات الاجتماعيّة، تليها التّحدّيات الثّقافيّة، ثمّ التّحدّيات التّربويّة، وبعدها التّحدّيات المعرفيّة، وأخيراً التّحدّيات التّكنولوجيّة، وعدم وجود فروق بين متوسّط درجات إجابات المديرين حول مدى توافر معايير مدير مدرسة المستقبل تبعاً لمتغيّرات الجنس والمؤهّل العلميّ؛ ووجود فروق في متغيّر سنوات الخبرة، لصالح (10) سنوات فأكثر، وعدم وجود فروق في متوسّط درجات إجابات المديرين حول التّحدّيات الّتي يواجهونها في ضوء مدرسة المستقبل تعزى لمتغيّرات الجنس والمؤهّل العلميّ، ووجود فروق في متغيّر سنوات الخبرة، لصالح (10) سنوات فأكثر.

دراسة **لويس أهومادا وآخرون** (**Lewis, Ahumada, &et al., 2015**) بعنوان: فهم القيادة في المدارس الّتي تواجه ظروفًا صعبة: دراسة حالة تشيليّة.

كان الهدف من هذه الدّراسة فهم التّحدّيات الّتي يواجهها قادة المدارس حسب شكل عملهم، وطبيعة السّياق الّذي تنشأ فيه هذه التّحدّيات، والاستراتيجيّات الّتي يتبنّاها قادة المدارس للتّعامل مع تعقيدات عملهم والأسباب الكامنة وراء ذلك، والاستراتيجيّات لهذا الغرض، حيث جرى التّحقيق في دراسة حالة واحدة لمدرسة تشيلية (K8) حقّقت نجاحًا غير عادي على الرّغم من ظروفها المعاكسة، أجريت المقابلات ومجموعات التّركيز مع مدير المدرسة ونائبه والمعلّمين والطّلاب وفريق إدارة المدرسة، وركّزت المقابلات على التّحدّيات الّتي يواجهها المجتمع المدرسي، وحول الاستراتيجيّات الّتي نُفّذت لمواجهتها، ونُظّمت النّتائج حول ثلاثة محاور رئيسة: أولاً، أهمّيّة رعاية التّوقّعات العالية بين الطّلاب والموظّفين؛ ثانياً، أهمّيّة رفع الرّوح المعنويّة للمعلّمين، ثالثًا، أهمّيّة وضع ومشاركة رؤية مشتركة لمستقبل أفضل، كانت هذه الموضوعات الرّئيسة مفيدة في نجاح المدرسة، وقد تكون مفيدة للمدارس الأخرى الّتي تواجه ظروفًا صعبة مماثلة، خاصّة في تشيلي.

دراسة **محتسب وآخرون** (**Mohtasseb, &et al., 2015**) بعنوان: التّحدّيات الّتي تواجه الإدارات في المدارس ذات المناهج الأجنبيّة الثّانويّة بمحليّة الخرطوم.

استهدف في دراسته المدارس ذات المناهج الأجنبيّة الثّانويّة بمحليّة الخرطوم مع التّركيز على واقع الإدارات في هذه المدارس والتّحدّيات الّتي تواجهها سواء كانت متعلّقة بالمديرين أنفسهم أم المعلّمين أم الطّلاب أم أولياء الأمور، وسلّط الباحث الضّوء على الاقتراحات الرّئيسة لحلول هذه المشكلات كما اقترحها المديرون أنفسهم، واستخدمت الدّراسة الطّرق المختلفة الكمّيّة والنّوعيّة

باستخدام المقابلات والاستبانات، وأُجري البحث في (16) مدرسة مناهج أجنبية بمحليّة الخرطوم، حيث جرت مقابلة مدير المدرسة والمعلّم، ووزّعت الاستبانات على اثنين من رؤساء المدارس، ووزّعت استبانات مختلفة مع المعلّمين المتاحين، ثمّ حدّدت الدّراسة أهمّ التّحدّيات الّتي تواجه الإدارات في مدارس المناهج الأجنبيّة لتكون في تركيز الإدارات نفسها على الوظائف الإداريّة بدلًا من القيادة التّعليميّة، وكذلك مع الوظائف المتعدّدة الّتي تلعبها في مدارسها، هناك نقص في المعلّمين المحترفين الّذين يتقنون اللّغة الإنجليزيّة والمتخصّصين في مجالهم، ولا يتمّ مراعاة التّطوّر المهنيّ بشكل جيّد من قبل الإدارات، والطّلاب لديهم حافز ضعيف تجاه دراستهم، ويظهرون مجموعة من القضايا السّلوكيّة ويعانون من فجوات تعليميّة، وتفتقر العديد من هذه المدارس إلى وحدات الإرشاد، وبإسهام أولياء أمور الطّلاب في هذه المدارس ضعيفة، إنّ الاعتراف بالقيادة عالية الجودة في إدارة المدارس، وتدريب المديرين وتزويدهم بالمعرفة والمهارات اللّازمة هي حلول للمشاكل الّتي تواجه هذه المدارس، لا تقلّ أهمّيّة عن الاهتمام الجادّ بالتّطوير المهنيّ للمعلّمين.

دراسة **سنكار (Sincar., 2015)** بعنوان: التّحدّيات الّتي يواجهها مديرو المدارس في سياق القيادة التّكنولوجيّة.

وسعت الدّراسة إلى تحقيق غرضها المتمثّل في تحديد التّحدّيات الّتي يواجهها مديرو المدارس في سياق القيادة التّكنولوجيّة، وهي دراسة حالة نوعيّة تسترشد بالمعايير الوطنيّة لتكنولوجيا التّعليم للإدارة، شارك فيها (6) مديري مدارس ابتدائيّة يعملون في مدينة كبيرة في جنوب شرق تركيا، وجمعت البيانات من خلال مقابلات وجهًا لوجه عبر بروتوكول مقابلة شبه منظّمة، ثمّ طوّرت أداة جمع البيانات من خلال دراسات تجريبيّة تستند إلى الخبراء، وحلّلت البيانات من خلال نهج

موضوعيّ، وجرى التّحقّق من الصّلاحيّة والموثوقيّة من خلال مراجعة الأقران والتّحقّق من الأعضاء، وعمليّات الموثوقيّة بين المبرمجين، وأظهرت النّتائج أنّ في تولّي أدوارهم كقادة التّكنولوجيا يواجه مديرو المدارس تحدّيات مختلفة، بما فيها البيروقراطيّة، ونقص الموارد ومقاومة الابتكار، ونقص التّدريب أثناء الخدمة.

دراسة **كينار (2014)** بعنوان: المشكلات الّتي تواجه مديري المدارس الأساسيّة الرّسميّة في قضاء صيدا.

تهدف الدّراسة إلى الكشف عن المشكلات الّتي تواجه مديري المدارس الأساسيّة الرّسميّة في قضاء صيدا، وتصوّر حلولاً لها، وإفادة المسؤولين التّربويّين بالتّعرف على المشكلات الّتي تعوق عمل مديري المدارس ومساعدتهم على تخطّيها، وكان من أبرز نتائجها: أنّ مديري المدارس الرّسميّة في قضاء صيدا يعانون في قضيّة توزيع اهتمامهم وجهدهم ووقتهم على مختلف الأنشطة الّتي تقع ضمن مسؤوليّاتهم ويتضمّن ذلك الجانب الإداريّ في عمل المدرسة مهامًا مثل: المحافظة على النّظام، وضبط سجلّات المدرسة وملفّاتها، والإشراف على مباني المدرسة وتجهيزاتها، ويتحمّل المديرون تبعات المشكلات لعدم حصولهم على دورات تخصّصيّة، وتتحمّل الإدارة التّربويّة بمختلف مستوياتها التّبعة عن تقويم العمليّة التّعليميّة وتحديد مشكلاتها، وقلّة الهيئة التّعليميّة الكفؤة، والعدد الكبير من التّلاميذ في الصّفوف، وتذمّر المعلّمين لعدم منحهم حقوقهم الّتي يستحقّون.

دراسة **شعبان (2014)** بعنوان: المشكلات الّتي تواجه مديرات المدارس الحكوميّة الّتي استحدثت فيها شعب لرياض الأطفال في الأردن.

هدفت الدّراسة إلى الوقوف على المشكلات الّتي تواجه مديرات المدارس الحكوميّة الّتي استحدثت فيها شعب لرياض الأطفال في محافظة إربد، وتقصّي أثر متغيّري: (التّخصّص، ونوع المدرسة)، تكوّنت عيّنة الدّراسة من (96) مديرة، والّتي اختيرت بطريقة عشوائيّة، وتكوّنت أداة الدّراسة من (49) فقرة مثّلت المشكلات المستجدّة وزّعت على سبعة مجالات، وبلغ معامل الاتّساق الدّاخلي بطريقة كرونباخ– ألفا (91)، وقد تمركزت التّقديرات حول التّدرّج المحايد حيث بلغ المتوسّط العام (3.12)، وشكّلت (30) فقرة من فقرات الأداة موضع مشكلة مستجدّة ملحّة وبنسبة (41%) وشكّلت (27) فقرة من فقرات الأداة مشكلة متوسّطة الشّدة، وبنسبة (55%)، وقد جاء مجال أولياء الأمور، والمجتمع المحلّيّ أولا بمتوسّط حسابيّ (3.61) وبانحراف معياريّ (82.) وبدرجة تقدير كبيرة، أمّا مجال الأطفال فقد جاء في المرتبة السّابعة والأخيرة بمتوسّط (2.64) بانحراف معياريّ (83.) وبدرجة تقدير متوسّطة، وكشفت الدّراسة عن فروق إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسّطين الحسابيّين لتقديرات المديرات على المجالات الثّلاثة الأولى؛ تعزى لمتغيّر التّخصّص، ولصالح المديرات ذوات التّخصّص الأكاديميّ؛ أمّا المجالات الأربعة الأخيرة ، فقد عزيت الفروق إلى متغيّر نوع المدرسة، ولصالح مديرات المدارس الثّانويّة.

دراسة **أبو سيدو (2009)** بعنوان: مشكلات مديرات مدارس البنات الأساسيّة العليا الحكوميّة والمدارس الإعداديّة بوكالة الغوث بمحافظات غزّة (دراسة مقارنة).

هدفت الدّراسة إلى الكشف عن أهم المشكلات الّتي تواجه مديرات مدارس البنات الأساسيّة العليا الحكوميّة والمدارس الإعداديّة بوكالة الغوث بمحافظات غزّة، ومدى اختلاف هذه المشكلات لدى هاتين الفئتين، تبعًا لمتغيّري الجهة المشرفة، سنوات الخدمة، بالإضافة إلى تحديد سبل الحدّ من هذه المشكلات الّتي تواجه المديرات، واعتُمِد فيها المنهج الوصفيّ التّحليليّ، نظرًا لمناسبته لأغراض الدّراسة، ولتحقيق هذه الأهداف أُعِدّت استبانة اشتملت على (47) فقرة موزّعة على ثلاث مجالات، هي مشكلات خاصّة بالنّظام المدرسيّ، مشكلات مرتبطة بأعضاء هيئة التّدريس، ومشكلات مرتبطة بالسّلطة التّعليميّة المشرفة، وللتّحقّق من صلاحيّة أداة الدّراسة، قامت الباحثة بفحص صدقها وثباتها، حيث حصلت على نتائج أعطتها ثقة بأداة دراستها، وطبّقت الاستبانة على مجتمع الدّراسة المكوّن من (92) مديرة، وبعد المعالجة الإحصائيّة من خلال استخدام الحزمة الإحصائيّة (spss) توصّلت إلى النّتائج التّالية: تمثّلت أهم مشكلات مديرات مدارس البنات الأساسيّة العليا الحكوميّة، والمدارس الإعداديّة بوكالة الغوث بمحافظات غزّة في الآتي: مشكلات خاصّة بالنّظام المدرسيّ، حيث دارت هذه المشكلات حول الكذب، واتّهام الأخريات عند وقوع أخطاء بنسبة مئويّة (53.57%) وندرة مشاركة الطّالبات في النّشاطات اللّاصفّية بنسبة مئويّة (49.76%) مشكلات مرتبطة بأعضاء هيئة التّدريس، كقلّة الحوافز الماديّة والمعنويّة للمعلّمات المبدعات بنسبة مئويّة (74.76%)، وقلّة الرّاتب المخصّص للمعلّمات بنسبة مئويّة (71.19%) مشكلات مرتبطة بالسّلطة التّعليميّة المشرفة، كمساوىء العمل في مدارس نظام الفترتين بنسبة مئويّة (79.57%)، وقلّة الحوافز

المادّيّة والمعنويّة للمدرسة الفاعلة بنسبة مئويّة (73.57%) ، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات تقديرات المديرات حول المشكلات الّتي تواجههنّ تعزى لمتغيّر الجهة المشرفة (حكومة، وكالة)، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّط تقديرات المديرات حول المشكلات الّتي تواجههنّ، تعزى لمتغيّر سنوات الخدمة، وهي لصالح من لديهم سنوات الخدمة (6-10) عند مقارنتهم مع سنوات الخدمة (1-5)، وذلك لصالح من لديهم سنوات الخدمة (6-10) عند مقارنتهم مع سنوات الخدمة (11 فما فوق)، أمّا عن سبل الحدّ من هذه المشكلات فقد أجمعت معظم مديرات المدارس على الأمور التّالية: توفير الحوافز المادّيّة والمعنويّة للمعلّمات المتميّزات والمبدعات، وتخفيض نصاب المعلّمات من الحصص، وتوفير الحوافز المادّيّة والمعنويّة للمدرسة الفاعلة، والأخذ برأي إدارات المدارس قبل التّنقلات الّتي تكون على حساب الجانب الفنّيّ في العمل.

2.2.2 الدّراسات المتعلّقة بمعوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين.

دراسة **إبراهيم (2020)** بعنوان: درجة تطبيق المعلّمين لمعايير التّعليم في نظام تطوير الأداء المدرسيّ بمحافظة شمال الشّرقيّة في سلطنة عمان.

تعمّدت الدّراسة استكشاف درجة تطبيق المعلّمين لمعايير التّعليم في نظام تطوير الأداء المدرسيّ بمحافظة شمال الشّرقيّة في سلطنة عمان، واستخدم فيها المنهج الوصفيّ، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وطُبّقت على عيّنة مكوّنة من (113) من المعلّمين الأوائل، وتوصّلت الدّراسة إلى أنّ درجة تطبيق المعلّمين لمعايير التّعليم في نظام تطوير الأداء المدرسيّ بمحافظة شمال الشّرقية في سلطنة عمان جاءت كبيرة في معايير الدّراسة ككل، كما جاءت كبيرة

في جميع المعايير وهي: جودة التّعليم والتّعلّم في كل مادة دراسيّة، وتلبية احتياجات التّعلّم الخاصّة بجميع الطّلاب، وفاعليّة أساليب التّقويم وتحفيزها للطّلاب، وتقويم المعلّم لأدائه ذاتيًا، وفاعليّة المعلّم الأوّل كمشرف مقيم، كما كشفت النّتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في استجابات أفراد عيّنة الدّراسة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تعزى إلى متغيّريّ سنوات الخبرة والمؤهّل العلميّ، ولكن وجدت هذه الفروق في متغيّر الجنس ولصالح الإناث.

دراسة **صلاح الدّين (2020)** بعنوان: تحسين الأداء المهنيّ للمعلّمين في مدارس التّعليم الأساسيّ بسلطنة عمان في ضوء الإشراف التّربويّ المدمج.

هدفت الدّراسة إلى تحديد مستوى الأداء المهنيّ للمعلّمين، ومستوى ممارسة الإشراف التّربويّ المدمج بمدارس التّعليم الأساسيّ في عمّان، والكشف عن الفروق ذات الدّلالة الإحصائيّة بين متوسّطات تقديرات العيّنة حول محاور الدّراسة تعزى للمتغيّرات الدّيموغرافيّة، وتحديد العلاقة الارتباطيّة بين متوسّطات درجات تقديرات أفراد عيّنة الدّراسة لدرجة ممارسة الإشراف التّربويّ المدمج ومستوى الأداء المهنيّ للمعلّمين، والوقوف على التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق الإشراف التّربويّ المدمج، والتّوصّل إلى إجراءات مقترحة لتحسين الأداء المهني للمعلّمين في ضوء الإشراف التّربويّ المدمج، ولتحقيق أهداف الدّراسة استخدم المنهج المختلط (الكمّيّ والنّوعيّ)؛ حيث وُظّفت أداتين هما: استبانة على عيّنة الدّراسة الكميّة مكوّنة من (537) معلّم، كما استخدمت المقابلة على عيّنة الدّراسة النّوعيّة مكوّنة من (15) مشرف، وأظهرت النّتائج: أن تقدير مستوى الأداء المهنيّ للمعلّمين بأبعاده الثّلاثة جاءت بدرجة عاليةٍ جدًا، كما أنّ تقدير مستوى ممارسة الإشراف التّربويّ المدمج بمراحله الثّلاثة جاءت بدرجة عالية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين استجابات أفراد

عيّنة الدّراسة في الأداء المهنيّ للمعلّم ككل وجميع أبعاده ماعدا ما بعد الأداء المرتبط بالإنماء المهنيّ، فلا توجد فروق بين استجابات العيّنة وفقًا للنّوع الاجتماعيّ، وأنّ الفروق كانت لصالح الإناث، وأظهرت الدّراسة أيضًا وجود ارتباط إيجابيّ بين ممارسة الإشراف التّربويّ المدمج ككل، وبين الأداء المهنيّ ككل، كما كشفت نتائج الدّراسة النّوعيّة أن الإشراف التّربويّ المدمج يواجه تحدّيات منها ما يتعلّق بالكوادر البشريّة كضعف الرّغبة في التّجديد، وكثرة الأعباء الملقاة على عاتقهم، وما يتعلّق بالتّجهيزات المادّيّة، كضعف شبكة الإنترنت، وأنّ أهمّ سبل مواجهة هذه التّحدّيات توفير الكوادر البشريّة المؤهّلة لتطبيق الإشراف التّربويّ المدمج، ووجود بنية تحتيّة إلكترونيّة، وكذلك بيئة عمل مناسبة.

دراسة **أبو عشيبة وحجازي (2019)** بعنوان: درجة استخدام الإدارة بالتّحفيز وعلاقتها بالأداء الوظيفيّ للمعلّمين في مدارس النّقب من وجهة نظر مديريها.

هدفت الدّراسة إلى الكشف عن درجة استخدام الإدارة بالتّحفيز، وعلاقتها بالأداء الوظيفيّ للمعلّمين في المدارس في منطقة النّقب من وجهة نظر مديريها، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (85) مديرًا ومديرةً، وطبقت أداتا الدّراسة بعد التّأكد من صدقهما وثباتهما، وتكوّنت استبانة الإدارة بالتّحفيز من (22) فقرة موزّعة على أربعة مجالات فاعليّة نظام الحوافز، التّرقيات، التّقدير والاحترام، العدالة في توزيع المنح والحوافز، وتكوّنت استبانة الأداء الوظيفي للمعلّمين من (29) فقرة موزّعة على ثلاثة مجالات وهي إنجاز المهام، تحمّل المسؤوليّات، والعلاقات في العمل، وأظهرت نتائج الدّراسة: أنّ درجة استخدام الإدارة بالتّحفيز في مدارس النّقب من وجهة نظر مديري المدارس جاءت مرتفعة، وأنّ المتوسّطات الحسابيّة لفقرات مجالات مستوى الأداء الوظيفيّ لدى معلّمي مدارس النّقب من

وجهة نظر مديري المدارس قد جاءت بدرجة كبيرة، ووجود علاقة ارتباطيّة موجبة وذات دلالة إحصائيّة بين درجة استخدام الإدارة بالتّحفيز في مدارس النّقب والأداء الوظيفيّ للمعلّمين.

دراسة **العازمي (2019)** بعنوان: درجة فاعليّة برنامج التّوجيه الفنّيّ في تحسين أداء معلّمي المرحلة الثّانويّة في دولة الكويت.

هدفت الدّراسة التّعرف إلى درجة فاعليّة برنامج التّوجيه الفنّيّ في تحسين أداء معلّمي المرحلة الثّانويّة في دولة الكويت وعلاقتها بمتغيّرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهّل العلميّ، واستخدم الباحث المنهج الوصفيّ، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (206) معلّماً ومعلّمةً اختيروا بالطّريقة العشوائيّة، شكّلوا ما نسبته (40%) من مجتمع الدّراسة، ولجمع البيانات طوّرت استبانة مكوّنة من (35) فقرة موزّعة على خمسة مجالات هي (التّخطيط، وإدارة الصّف، والتّقويم، والعلاقات الإنسانيّة، والتّطوير والإبداع)، وجرى التّحقّق من صدقها وثباتها، وأظهرت نتائج الدّراسة: أنّ درجة فاعليّة برنامج التّوجيه الفنّيّ في تحسين أداء معلّمي المرحلة الثّانويّة في دولة الكويت من وجهة نظرهم ككلّ جاءت مرتفعة، وجاء مجال العلاقات الإنسانيّة بالمرتبة الأولى بينما جاء مجال التّطوير والإبداع بالمرتبة الأخيرة، وأظهرت النّتائج أيضًا وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات تقديرات أفراد عيّنة الدِّراسة لدرجة فاعليّة برنامج التّوجيه الفنّيّ في تحسين أداء معلمي المرحلة الثّانويّة تعزى لمتغيّر الجنس في الدّرجة الكلّيّة، والمجالات جميعها وكانت الفروق لصالح الإناث، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات تقديرات أفراد عيّنة الدِّراسة لدرجة فاعليّة برنامج التّوجيه الفنّيّ في تحسين أداء معلّمي المرحلة الثّانويّة تعزى لمتغيّري الخبرة، والمؤهّل العلميّ.

دراسة **أوزڤنل وميرت (Özgenel & Mert., 2019)** بعنوان: دور أداء المعلّم في فعاليّة المدرسة.

يستند البحث إلى فكرة أنّ أداء المعلّمين على مستوى المدرسة يساهم بشكل مباشر في فعاليّة المدرسة من خلال تحقيق أهدافهم التّعليميّة في البحث، استخدم نموذج المسح العلائقيّ، وهو أحد نماذج المسح، شارك في الدّراسة (426) معلّمًا (286) امرأة و(140) رجلًا، جمعت البيانات من خلال مقياس فعاليّة المدرسة Hoy، ومقياس تقييم أداء المعلّم Ozgenel، وحلّلت البيانات بواسطة اختبار Tو ANOVA والارتباط والانحدار، وفقًا لنتائج البحث، لا تظهر تصوّرات المعلّمين لفعاليّة المدرسة فروقًا ذات دلالة إحصائيّة وفقًا لجنسهم وأقدميّتهم؛ ولكن وفقًا لخلفيّتهم التّعليميّة ومستوى المدرسة، وتصوّرات فعاليّة المعلّمين الجامعيّين أعلى من تلك الخاصّة بمعلّمي الدّراسات العليا، ويرى معلّمو المدارس الابتدائيّة والثّانويّة مدارسهم أكثر فعاليّة من معلّمي المدارس الثّانويّة، بينما لا يظهر أداء المعلّمين فروقًا ذات دلالة إحصائيّة حسب خلفيّتهم التّعليميّة وأقدميّتهم، وظهر وفقًا لجنسهم ومستويات المدرسة أداء المعلّمات أعلى من أداء المعلّمين، وأداء معلّمي المدارس الابتدائيّة والثّانويّة أعلى من أداء معلّمي المدارس الثّانويّة، وانخفض أداء المعلّمين مع تقدّم المستوى المدرسيّ من المدرسة الابتدائيّة والثّانويّة، وعُثر على علاقة متوسّطة وإيجابيّة بين أداء المعلّمين وفعاليّة المدرسة (r=.358) ؛ (p< .01) وشُرح أداء المعلّمين بنسبة (12%) من التّباين الكلّيّ في فعاليّة المدرسة، أي أنّ أداء المعلّمين يؤثّر بشكل إيجابيّ على فعاليّة المدرسة، وخلصت الدّراسة إلى أنّ أداء المعلّمين توقّع فاعليّة المدرسة وتأثّر إيجابًا، ويُعرف أنّ بناء مدارس فعّالة هو عمليّة صعبة، فمن المتوقّع أن يشارك المعلّمون ويعملون على مستوى عالٍ من أجل التّغلّب على هذه التّحدّيات وتحقيق الأهداف الأساسيّة للمدرسة على المستوى المطلوب لذلك، قد يُنصح صانعو السّياسات

وقادة المدارس بأن يحدّد المعلّمون أدائهم، وأن يتلقّوا التّغذية الرّاجعة، وأن ينشئوا نظامًا لتقييم الأداء مع تحسينات نتيجة لعمليّة تقييم الأداء.

دراسة **بروغس وآخرون (Burroughs, &et al., 2019)** بعنوان: مراجعة الأدبيّات حول فعاليّة المعلّم نتائج الطّلاب من أجل التّميّز والإنصاف في التّدريس.

تهدف الدّراسة إلى التّحقق من العلاقة بين نوعيّة الحياة العمليّة وفعاليّة أداء المعلّمين في مدارس شيرفان الثّانويّة عام (1972) ولإثبات الفرضيّات من قبل الباحث، والبحث الميدانيّ وطريقة المسح، وسؤال البحث الرّئيس: هل هناك علاقة بين جودة الحياة العمليّة وفعاليّة الأداء؟ الفرضيّة الثّانية: العلاقة بين جودة الحياة العمليّة وفعاليّة الأداء، فيما يتعلّق بعدد السّكان، واستخدمت طريقة أخذ العيّنات العشوائيّة، ورصدت كمّيّة العيّنة بناءً على جدول Morgan & Krejcie ، وتضمّنت عيّنة البحث الاستقصائيّ (108) معلّمًا من مدارس شيرفان الثّانويّة، من أجل تقييم الفرضيّات، واستخدمت الاستبانة مقياسين لجودة الحياة العمليّة وأداء الموظّفين، ولتحديد صحّتها، واستخدم التّباين والانحراف المعياريّ ومؤشّر التّردّد وقائمة النّسبة المئويّة، والرّسم البيانيّ الشّريطيّ، والرّسم البيانيّ الدّائريّ، ولأهمّيّة الاستدلال، استخدم معامل الارتباط Freedman ، ومعامل الارتباط القديم، وأشارت النّتائج إلى أنّ الارتباط بين جودة الحياة العمليّة وفعاليّة الأداء يساوي (0.698) ومستوى الدّلالة للاختبار يساوي (0.00) أصغر من (0.05) لذلك مع يقين بنسبة (99%)، وجرى تأكيد وجود علاقة مهمّة بين جودة الحياة العمليّة وفعاليّة الأداء.

دراسة **إيمهانجبي وآخرون (Imhangbe, &et al., 2018)** بعنوان: أنماط القيادة للمديرين والأداء الوظيفيّ للمعلّمين.

بحثت هذه الدّراسة في العلاقة بين أنماط القيادة لمديري المدارس والأداء الوظيفيّ لمعلّمي المدارس الثّانويّة في منطقة إيدو المركزيّة للسيناتور نيجيريا، واعتمد تصميم ارتباط للدّراسة، وطبّقت استبانتان معدّلتان بعنوان: استبيان أسلوب القيادة للمديرين، واستبيان الأداء الوظيفيّ للمعلّمين، وللمعلّمين ومديري المدارس الّذين اختيروا من (397) معلّمًا ثانويًّا و(69) مديرًا في منطقة الشّيوخ على التّوالي، كانت ألفا كرونباخ للمقاييس الفرعيّة الثّلاثة في plesque هي (710) و(883) و(848) لأساليب القيادة الدّيموقراطيّة والأوتوقراطيّة وعدم التّدخّل على التّوالي، في حين كان alpha Cronpach لـ tejopa (0.882) للأداء الوظيفيّ للمعلّمين، واستخدمت النّسب المئويّة والانحدار المتعدّد والارتباط اللّحظي بين المنتج بيرسون لاختبار الفرضيّات عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، وأظهرت النّتائج أنّ أساليب القيادة الدّيموقراطيّة والاستبداديّة وحرّيّة عدم التّدخّل أسهمت بشكل مشترك في حوالي (68.3%) من الاختلافات في الأداء الوظيفيّ لمعلّمين في مجال الدّراسة.

دراسة **إيرفاين (Irvine., 2018)** بعنوان: العلاقة بين خبرة التّدريس وفعاليّة المعلّم: الآثار المترتّبة على القرارات السّياسيّة.

فحصت هذه الدّراسة الادّعاءات القائلة بأنّ سنوات خبرة المعلّمين في التّدريس ترتبط بفعاليّة المعلّمين، واستخدمت علاقة فعاليّة التّجربة المفترضة لدعم قرارات سياسة حكومة أونتاريو الكنديّة المتعلّقة بممارسات تعيين المعلّمين، قامت هذه الدّراسة بفحص نقدي للمصادر المذكورة في تقرير السّياسة، واستعرضت الأبحاث الأخرى حول فعاليّة المعلّم، وأشارت النّتائج إلى أنّ العلاقة بين

مجموع سنوات الخبرة وفعاليّة المعلّم، كما تقاس بمكاسب تحصيل الطّالب، معقّدة ودقيقة وغير خطّيّة، الاستنتاج هو أنّ القرارات القائمة على افتراضات أنّ العلاقة بين الخبرة والفعاليّة مباشرة وخطّيّة هي تبسيطيّة وتؤدّي إلى أقلّ من السّياسة المثلى.

دراسة **خلف الله (2018)** بعنوان: درجة ممارسة مديري المدارس الثّانويّة بمحافظة خان يونس للقيادة الموزّعة، وعلاقتها بفاعليّة أداء المعلّمين.

هدفت الدّراسة التّعرّف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الثّانويّة بمحافظة خان يونس للقيادة الموزّعة، وعلاقتها بفاعليّة أداء المعلّمين، واتّبعت الباحثة للوصول إلى نتائج الدّراسة المنهج الوصفيّ التّحليليّ الأسلوب المسحيّ الجزئيّ وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (200) معلمًا ومعلّمةً، واستخدمت الباحثة استبانتين من إعدادها الأولى: لقياس درجة ممارسة مديري المدارس الثّانويّة بمحافظات غزّة للقيادة الموزّعة من وجهة نظر المعلّمين، والثّانية: لقياس فاعليّة أداء المعلّمين، كما استخدمت الباحثة المعالجات الإحصائيّة، من خلال برنامج التّحليل الإحصائيّ (spss) وكانت نتائج الدّراسة: أنّ درجة ممارسة مديري المدارس الثّانويّة بمحافظة خان يونس للقيادة الموزّعة بلغت وزنًا قدره (71.80%) وبدرجة كبيرة، وبلغ مستوى فاعليّة أداء المعلّمين وزن نسبيّ مقداره (81.40%) وهي درجة كبيرة بحسب المحكّ المستخدم في الدّراسة، وكشفت الدّراسة: أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات تقديرات أفراد عيّنة الدّراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس بمحافظة خان يونس للقيادة الموزّعة، تعزى لأي من متغيّرات الدّراسة، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات تقديرات أفراد عيّنة الدّراسة لدرجة ممارسة القيادة الموزّعة، ومتوسّط تقديراتهم لمستوى فاعليّة أداء المعلّمين.

دراسة **بركة (Barakeh., 2016)** بعنوان: دراسة لتقييم مصفوفة تقييم أداء المعلّمين المطبّقة في سلسلة مدارس الشّعلة في الشّارقة – دولة الإمارات العربية المتّحدة وفقًا لوجهة نظر أعضاء المجتمع المدرسيّ ومقارنة بنتائج الطّلبة.

يشكّل تقييم أداء المعلّمين أحد التّحدّيات الكبيرة الّتي تواجه القيادة المدرسيّة، وإنّ التّحدّيات المرهونة بهذا النّوع من التّقييم ناجمة عن التّوسّع والتّنوّع المرتبطان بعملية التّعليم والتّعلّم، كما أنّه ناجم عن تعدّد وتنوّع التّعريفات المطروحة في وصف التّعليم الفعّال، من خلال هذا البحث أجريت دراسة حالة لتقييم أداء المعلّم الشّاملة الّتي أعدّت وطبّقت من قبل سلسلة مدارس خاصّة في الشّارقة– الإمارات، حيث قامت الباحثة باتّباع التّثليث في دمج التّحليلين النّوعيّ والكمّيّ من خلال ثلاثة مراحل تضمّنها البحث، وقد تخلّل البحث استطلاعاً لوجهات نظر مجتمع الدّراسة متمثّلاً في القيادة المدرسيّة والمعلّمين حول مصفوفة تقييم المعلّمين المستخلصة من خلال الإطار النّظريّ للبحث، كما استخدم التّحليل الكمّيّ لدراسة العلاقة بين تقييمات أداء المعلّمين النّاتجة عن المصفوفة ونتائج الطّلبة، ويمثّل هذا التّحليل مصدرًا إضافيًّا لتقييم المصفوفة ودعم الاستنتاجات الّتي أفرزها تحليل آراء مجتمع الدّراسة، إضافة إلى ذلك، فقد أُجري هذا التّحليل سعيًا لردم الفجوة في نقص الدّراسات السّابقة الّتي تقيس طبيعة العلاقة بين تقييمات أداء المعلّمين ونتائج الطّلبة، حيث أظهرت النّتائج: وجود تأييد مشترك بين القيادة المدرسيّة والمعلّمين لاستخدام مصفوفة تقييم أداء المعلّمين في مدارس الشّعلة الخاصّة، حيث أدّى إلى تنوّع وشموليّة الأدوات المستخدمة في المصفوفة إلى زيادة نسبة المصداقيّة والموثوقيّة في تقييم الأداء، كما أسهم في التّنمية المهنيّة للمعلّمين المرتبطة بنتائج تقييم الأداء، وقد أثبت التّحليل الكمّيّ للدّراسة وجود علاقة طرديّة قويّة بين نتائج مصفوفة

تقييم أداء المعلّم ونتائج الطّلبة ممّا يشير إلى فعاليّة المصفوفة كنظام تقييم يتّصف بالمصداقيّة ويرتبط بأثر المعلّم على الطّلبة.

دراسة **أبو عقل (Abuaqel., 2015)** بعنوان: فاعليّة الإدارة المدرسيّة على أداء المعلّمين وتحصيل الطّلاب في دولة فلسطين.

هدفت التّعرّف إلى العلاقة بين فريق القيادة المدرسيّة والمعلّمين ومعرفة مدى أثرها على تحصيل الطّلاب، والتّعرّف إلى وجهات نظر مختلفة وممارسات متنوّعة، وكيفية تأثيرها على العمليّة التّعليميّة بشكل عام، هناك العديد من النّظريات والعوامل والمفاهيم الّتي تلعب دورًا فاعلاً ومؤثّرًا على تحصيل الطّلاب، حيث ركّز الباحث على تطبيق الأسلوب المزدوج في البحث، (الكمّيّ والنّوعيّ)، وليس الاعتماد على أسلوب واحد، لما لهذا الأسلوب من مزايا عديدة، حيث أنّه أكثر شموليّة للوصول إلى النّتائج المنشودة، لقد أظهرت البيانات الّتي قام بجمعها وتحليلها الدّليل الواضح على أنّ ممارسات المديرين مع معلّميهم لها الأثر الكبير والجليّ على التّحصيل الأكاديميّ للطّلاب بشكل خاص وعلى البيئة المدرسيّة بشكل عام، كما أظهر البحث أنّ مدير المدرسة يشكّل العامل الرّئيس والمباشر في دعم التّعليم والأداء والنّمو المهنيّ والتّطوير المدرسيّ، كما أكّد على أنّ العلاقة بين ممارسات المدير وأداء المعلّمين لها تأثير مباشر على أداء الطّلاب.

دراسة الحوسني (Hosani., 2015) بعنوان: ممارسات القيادة التّعليميّة لمديري المدارس وعلاقتها بالممارسات التّعليميّة للمعلّمين في مدارس الشّارقة.

أصبحت القيادة التّعليميّة واحدة من أكثر الموضوعات الّتي بحثت على نطاق واسع، ورُبط هذا النّوع من القيادة بنموّ المعلّمين وتطويرهم، ورضاهم الوظيفيّ، وإنجاز الطّلاب، وتحسين المناخ

المدرسيّ بشكل عام، تركّز هذه الدّراسة على القيادة التّعليميّة في مدارس منطقة الشّارقة التّعليميّة على وجه التّحديد، وتهدف الدّراسة إلى وصف ممارسات القيادة التّعليميّة الرّئيسة، وتحديد الممارسات التّعليميّة للمعلّمين الأكثر أهمّيّة والأقلّ أهمّيّة، والتّحقيق فيما إذا كانت هناك علاقة بين الممارسات التّعليميّة لمديري المدارس وممارسات التّدريس للمعلّمين، تعتبر هذه الدّراسة كمّيّة بطبيعتها، لذلك استخدم استبيان لجمع البيانات من المعلّمين في (24) مدرسة في الشّارقة، وبلغت العيّنة (111) معلّمًا و(269) معلّمةً بإجمالي (380) معلّمًا، ووجدت الدّراسة أنّ مديري مدارس الشّارقة يمارسون مهامًا معيّنة في القيادة التّعليميّة أكثر من غيرها، يهتمّون أكثر بصياغة أهداف المدرسة، وتقديم الحوافز للتّعلّم، وتقييم التّعليمات بدلًا من الحفاظ على الرّؤية العالية، وحماية وقت التّدريس، وتقديم الحوافز للمعلّمين فيما يتعلّق بالممارسات التّعليميّة للمعلّمين، فقد وجد أنّ المعلّمين يركّزون على ممارسات معيّنة أكثر من غيرها، إنّهم يهتمّون بالطّلاب الّذين يعملون في مجموعات، ويوضّحون أهداف الدّرس، ويفحصون دفاتر تمارين الطّلاب بدلًا منها، مطالبة الطّلاب بكتابة مقالات لإظهار أفكارهم الإبداعيّة، ومنحهم مشاريع تستمرّ لبعض الوقت، وإجراء مناقشات في الفصول، وأخيرًا وجدت الدّراسة علاقة إيجابيّة بين ممارسات القيادة التّعليميّة لمديري المدارس وممارسات التّدريس لدى المعلّمين، بعبارة أخرى عندما يحضر المدير لممارسات قياديّة معيّنة، يعطي المعلّم مزيدًا من الاهتمام لبعض الممارسات التّعليميّة، كانت هذه العلاقة أقوى في مجالات مراقبة تقدّم الطّلاب، وتوفير الحوافز للمعلّمين وحماية وقت التّدريس للمعلّمين.

دراسة **عازار(Azar, Alice Z., 2014)** بعنوان: استكشاف قدرات القيادات وتأثيرها على أداء المعلّمين.

الغرض من هذه الدّراسة هو تحديد القدرات القياديّة اللازمة للقيادة التّربويّة الفعّالة وبالتّالي تحديد معايير المعرفة والمهارات والصّفات الشّخصيّة اللّازمة لمديري المدارس، كما يستكشف أيضًا ما إذا كانت القدرات القياديّة تؤثّر على أداء المعلّمين في المدرسة، ولتحقيق ذلك أُجريت هذه الدّراسة في مدرسة ثانويّة خاصّة واحدة في بيروت مع عيّنة مقصودة من نائب مدير و(40) معلّمًا ومنسّقًا، واستُخدم تصميم طرق مختلطة متسلسلة، الاستبيان، والاستبيان التّشخيصيّ للقيادة التّنفيذيّة (ELDQ)، يستخرج تصوّرات المنسّقين والمدرّسين لقدرات وسلوكات نائب المدير الشّخصيّة، والشّخصيّة التّعليميّة، والاستراتيجيّة والتّنظيميّة وتأثيرها على أدائهم، مجلّة الباحث العاكسة تستكشف الصّفات الشّخصيّة والمعرفة والمهارات وتأثيرها المحتمل على المعلّمين، يمكن أن يؤدّي التّأمل الذّاتي إلى تحقيق الوعي الذّاتيّ، والّذي يعتبر أوّل قدرة شخصيّة وربّما محفّزًا للقائد التّنفيذيّ، وأسهم تحليل البيانات الكمّيّة والنّوعيّة في النّتائج الّتي تمّ تثليثها لتعزيز صحّة وموثوقية النّتائج، حيث أظهرت النّتائج تطابقًا قويًّا بين آراء المشاركين وآراء نائبة المدير بشأن قيادتها ذات القدرات التّنفيذيّة.

دراسة **أبراهام (Abraham., 2010)** بعنوان: فاعليّة تقويم أداء المعلّمين في المدارس الثّانويّة في بلديّة كبالي.

الدّراسة عبارة عن نظرة ثاقبة للتّحدّيات الّتي تواجه مديري المدارس العامّة في الولايات المتّحدة، حيث أرسل استطلاع إلى عيّنة عشوائيّة تضم أكثر من (10000) مدير مدرسة في جميع

أنحاء الولايات المتّحدة، وجرى تحليل الرّدود المكتوبة من عيّنة تمثيليّة للمحتوى والموضوعات، وأشارت النّتائج إلى أنّ مديري المدارس يواجهون تحدّيات ناشئة لم يسبق لها مثيل في التّعليم، بما في ذلك الآثار السّاحقة للفقر، والضّغوط المتزايدة على تحصيل الطّلاب، وانهيار المجتمعات، ونقص الموارد الماليّة، ومجموعة من القضايا الأخرى، والّتي يتّحدّ الكثير منها لزيادة تعقّد عمل المديرين، وتشير أصوات هؤلاء المديرين إلى الحاجة إلى إعادة التّفكير جذريًا في برامج الإعداد الخاصّة بنا لمديري المدارس.

دراسة **أحمد (2006)** بعنوان: ضغوط العمل وعلاقتها بالأداء الوظيفيّ لدى المعلّمين والمعلّمات في المدارس الثّانويّة العامّة والخاصّة ومدارس وكالة الغوث في الأردن.

هدفت الدّراسة إلى التّعرف إلى ضغوط العمل وعلاقتها بالأداء الوظيفيّ لدى المعلّمين والمعلّمات في المدارس الثّانويّة العامّة والخاصّة ومدارس وكالة الغوث في الأردن، كما هدفت إلى بيان أثر كل من الجنس، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهّل العلميّ، والسّلطة المشرفة على المدرسة في المتغيّرات الرّئيسة للدّراسة، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدّراسة: ما مستوى ضغوط العمل لدى المعلّمين والمعلّمات في المدارس الثّانويّة العامّة والخاصّة ومدارس وكالة الغوث في الأردن من وجهة نظرهم؟ وما مستوى الأداء الوظيفيّ لدى المعلّمين والمعلّمات في المدارس الثّانويّة العامّة والخاصّة ومدارس وكالة الغوث في الأردن من وجهة نظرهم؟ وهل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في مستوى ضغوط العمل لدى المعلّمين والمعلّمات في المدارس الثّانويّة العامّة والخاصّة ومدارس وكالة الغوث في الأردن تعزى إلى متغيّرات: الجنس، الخبرة التّعليميّة للمعلّم، المؤهّل العلميّ، والسّلطة المشرفة على المدرسة، عامّة، خاصّة، وكالة غوث؟ وهل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة

في مستوى الأداء الوظيفيّ لدى المعلّمين والمعلّمات في المدارس الثّانويّة العامّة والخاصّة ومدارس وكالة الغوث في الأردن تعزى إلى متغيّرات: الجنس، الخبرة التّعليميّة للمعلّم، المؤهّل العلميّ، السّلطة المشرفة على المدرسة؟ وهل توجد علاقة ذات دلالة إحصائيّة بين ضغوط العمل والأداء الوظيفيّ لدى المعلّمين والمعلّمات في المدارس الثّانويّة العامّة والخاصّة ومدارس وكالة الغوث في الأردن من وجهة نظرهم؟ تكوّن مجتمع الدّراسة من جميع المعلّمين والمعلّمات العاملين في المدارس الثّانويّة العامّة والخاصّة ومدارس وكالة الغوث في الأردن للعام الدّراسيّ (2003-2004) من مختلف التّخصّصات والمؤهّلات العلميّة، وقد بلغ العدد الكلّي لمجموع أفراد مجتمع الدّراسة (14805) معلّمًا ومعلّمةً، حسب إحصائيّات وزارة التّربية والتّعليم للعام (2002)، أمّا عيّنة الدّراسة فقد اشتملت على (3057) معلّمًا ومعلّمةً، حيث مثّلت ما نسبته (20%) من مجتمع الدّراسة الأصلي، اختيرت بالطّريقة الطّبقيّة العشوائيّة، ولجمع معلومات الدّراسة، قام الباحث بتطوير استبانتين الأولى للكشف عن مستوى ضغوط العمل لدى المعلّمين والمعلّمات وقد تضمّنت (85) فقرة، والثّانية للكشف عن مستوى أدائهم الوظيفيّ وتضمّنت (75) فقرة وجرى التّحقّق من صدقهما وثباتهما، وقد توصّلت الدّراسة إلى النّتائج التّالية: أنّ هناك ضغوط في العمل لدى المعلّمين والمعلّمات العاملين في المدارس الثّانويّة العامّة والخاصّة ومدارس وكالة الغوث في الأردن، وهذه الضّغوط هي: ضعف التّحصيل لدى بعض الطّلاب، وكثرة الالتزامات المادّيّة للمعلّمين، وتربية الأطفال أو الإخوان، وسوء المعايير المستخدمة في ترقية المعلّمين، وكثرة عدد الحصص الّتي يدرّسها المعلّم في الأسبوع، والتّخطيط اليوميّ، وازدحام الطّلبة في الصّفوف، وقلة الرّواتب، وإلزام المعلّم بحضور دورات تدريبيّة، وكبر حجم المنهاج الدّراسيّ، وعدم إشراك المدرّسين عند وضع المنهاج، وهناك مستوى أداء وظيفيّ عالٍ

لدى أفراد عيّنة الدّراسة في المجالات التّالية: التّدريس، والعلاقات الإنسانيّة، والمتابعة والتّقييم، والتّخطيط، والتّطوير المهنيّ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيّة ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى ضغوط العمل ومستوى الأداء الوظيفيّ لدى المعلّمين والمعلّمات في المدارس الثّانويّة العامّة والخاصّة ومدارس وكالة الغوث في الأردن تعزى إلى متغيّرات الجنس والخبرة التّعليميّة للمعلّم والمؤهّل العلميّ والسّلطة المشرفة على المدرسة، ولا توجد علاقة ذات دلالة إحصائيّة ($\alpha \leq 0.05$) بين ضغوط العمل والأداء الوظيفيّ لدى المعلّمين والمعلّمات العاملين في المدارس الثّانوية العامّة والخاصّة ومدارس وكالة الغوث في الأردن.

3.2.2 التّعقيب على الدّراسات السّابقة

ومن خلال استعراض الدّراسات العربيّة والأجنبيّة فإنّه يمكن استخلاص التّعقيب على هذه الدّراسات كالآتي:

المحور الأوّل: الدّراسات المتعلّقة بالتّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الإداء المدرسيّ.

1. الهدف من الدّراسة

تناولت الدّراسات السّابقة التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الإداء المدرسيّ من زوايا وجوانب عديدة، فمنها ما اهتمّ بالكشف والتّعرف إلى درجة الصّعوبات وتقصّي المشكلات الإداريّة والفنّيّة وغيرها، الّتي تواجه الإدارات المدرسيّة، وتحديدها وفهمها حسب شكل عملهم، بالإضافة إلى تحديد سبل الحدّ منها، وعلاقتها بالأداء المدرسيّ، مثل دراسة شعيبات وحرفوش (2020)، ودراسة ميريا تينتوري أسبوني وآخرون (Mireia Tintoré, Espuny, &et al., 2020)، ودراسة الحمد (2019)، ودراسة عبد السّلام (2019)، ودراسة الهواشلة وآخرون (2019)، ودراسة حمايل (2018)،

ودراسة عبد الدّائم (2017)، ودراسة راي أندريا وآخرون (Ray, Andrea, &et al., 2016) ، ودراسة آدم بايار (Adem, Bayar., 2016)، ودراسة أبوشعّالة (2016)، ودراسة الخطيب (2015)، ودراسة لويس أهومادا وآخرون (Lewis, Ahumadam, &et al., 2015)، ودراسة محتسب وآخرون (Mohtasseb, &et al., 2015)، ودراسة كينار (2014)، ودراسة شعبان (2014)، ودراسة أبو سيدو (2009).

وتناولت دراسات أخرى توافر متطلّبات تطبيق مؤشّرات منظومة الأداء المدرسيّ مثل دراسة القحطاني والعماري (2019)، ودراسة ورغي (2018)، ودراسة سنكار (Sincar., 2015).

أما الدّراسة الحالّية فتهدف إلى التّعرف إلى التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة، وهذا ما لم تتطرّق إليه أيّ من الدّراسات السّابقة.

2. المنهج المستخدم

اتّفقت مع دراسة الهواشلة وآخرون (2019) الّتي استخدمت المنهج الوصفيّ المسحيّ الارتباطيّ. واختلفت مع الدّراسات السّابقة في المنهج المستخدم في جمع البيانات مثل: دراسة شعيبات وحرفوش (2020)، ودراسة ميريا تينتوري أسبوني وآخرون (Mireia Tintoré, Espuny, &et al., 2020)، أمّا دراسة ميريا تينتوري وآخرون (Mireia Tintoré, &et al., 2020)، ودراسة الحمد (2019)، ودراسة القحطاني والعماري (2019)، ودراسة حمايل (2018)، ودراسة ورغي (2018)، ودراسة عبد الدّائم (2017)، ودراسة أبوشعّالة (2016)، ودراسة الخطيب (2015)، ودراسة كينار (2014)، ودراسة أبو سيدو (2009)، فقد اعتمدت المنهج الوصفي التّحليلي، واستخدم منهج البحث

النّوعيّ، في دراسة آدم بايار (Adem & Bayar., 2016). والطّرق الكمّيّة والنّوعيّة في دراسة محتسب وآخرون (Mohtasseb, &et al., 2015)، أمّا في دراسة راي أندريا وآخرون (Ray, Andrea, 2016 &et al., فكانت تحليليّة اسقصائيّة. لكن دراسة لويس أهومادا وآخرون (Lewis, Ahumada, 2015 et al., & ودراسة سنكار (Sincar., 2015) كانت دراسة لحالة نوعيّة، من خلال نهج موضوعيّ.

3. الأداة المستخدمة

أمّا بالنّسبة للأداة المستخدمة في الدّراسات السّابقة، فقد استفادت الباحثة من هذه الدّراسات من حيث بناء أداة الدّراسة واختيار المجالات وترتيبها وصياغة فقراتها، حيث اتّفقت بعضها مع الدّراسة الحاليّة، من حيث تبنّي المقاييس كأدوات للدّراسة، فكانت (الاستبانة) أداة في دراسة شعيبات وحرفوش (2020)، ودراسة الحمد (2019)، ودراسة عبد السّلام (2019)، ودراسة الهواشلة وآخرون (2019)، ودراسة القحطاني والعماري (2019)، ودراسة حمايل (2018)، ودراسة ورغي (2018)، ودراسة عبد الدّائم (2017)، ودراسة أبوشعّالة (2016)، ودراسة شعبان (2014)، دراسة كينار (2014)، ودراسة أبو سيدو (2009). واستخدمت أكثر من أداة في بعض الدّراسات مثل دراسة الخطيب (2015)، صمّمت الباحثة أربع استبانات: استبانتان موجّهتان إلى المديرين، واستبانتان موجّهتان إلى المدرّسين.

واختلف بعضها في أداة جمع البيانات، وبعض متغيّرات الدّراسة والأسلوب الّذي اتّبع لاستخلاص النّتائج، اعتمدت دراسة ميريا تينتوري أسبوني وآخرون (Mireia Tintoré, &et al., 2020)، ودراسة سنكار(Sincar., 2015)، ودراسة محتسب وآخرون (Mohtasseb, &et al.,2015)، وجمعت دراسة راي أندريا وآخرون (Ray, Andrea, &et al., 2016) بين أداة الاستبانة، والمقابلة. أمّا دراسة آدم بايار(Adem, Bayar., 2016) فقد أجرت مقابلات، وحلّلت مستندات لجمع المعلومات. وقامت دراسة

لويس أهومادا وآخرون (Lewis Ahumada, &et al., 2015) بالتّحقيق في دراسة حالة، وأجرت المقابلات.

4. مجتمع وعيّنة الدّراسات

تنوّعت العيّنات المستخدمة في الدّراسات السّابقة من حيث الفئة المستهدفة وطبيعتها وحجمها، وقد تضمّنت العيّنات في الدّراسات السّابقة فئات مثل: المديرين ومساعديهم والمعلّمين أو الطّلاب أو أولياء الأمور، ومنهم من جمع بين أكثر من فئة، ومنهم من كانت العيّنة مادة بحثيّة، فقد كان مجتمع الدّراسة من المديرين في دراسة شعيبات وحرفوش (2020)، ودراسة ميريا تينتوري أسبوني وآخرون (Mireia Tintoré, Espuny, &et al., 2020)، ودراسة حمايل (2018)، ودراسة القحطاني والعماري (2019)، ودراسة ورغي (2018)، ودراسة عبد الدّائم (2017)، ودراسة راي أندريا وآخرون (Ray, Andrea, &et al., 2016)، ودراسة آدم بايار (Adem, Bayar., 2016) ، ودراسة كينار (2014)، ودراسة شعبان (2014)، ودراسة سنكار(Sincar., 2015)، ودراسة أبو سيدو (2009)، وجمعت بعض الدّراسات بين المديرين والمعلّمين أو مساعديهم أو النّائب في عيّنة الدّراسة مثل: دراسة الحمد (2019)، ودراسة عبد السّلام (2019)، ودراسة الخطيب (2015)، ودراسة محتسب وآخرون (Mohtasseb, &et al., 2015)، أمّا في دراسة الهواشلة وآخرون (2019)، فقد اختيرت عيّنة الدّراسة من المعلّمين، وتكوّنت عيّنة دراسة أبوشعّالة (2016) من المديرين إضافة إلى المعلّمين، وأولياء الأمور، أمّا دراسة لويس أهومادا وآخرون (Lewis Ahumada, &et al., 2015)، فكانت عينة الدّراسة مدير المدرسة ونائبه والمعلّمين والطّلاب وفريق إدارة المدرسة. وتفرّدت دراسة ميريا تينتوري وآخرون (Mireia Tintoré, &et al., 2020)، بتحليل الأدبيات والوثائق كعيّنة للدّراسة، ولم تتناول أي من الدّراسات السّابقة العيّنة الّتي اختيرت لهذه الدّراسة، حيث

أعدّت الباحثة عيّنة من جميع مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في المحافظات الشّماليّة، بما يناسب ويخدم تحقيق أهداف الدّراسة.

5. من حيث النّتائج

كشفت نتائج العديد من الدّراسات العربيّة والأجنبيّة إلى أنّ المديرين يواجهون نفس المشكلات مثل زملائهم في جميع أنحاء مثل: دراسة شعيبات وحرفوش (2020)، ودراسة ميريا تينتوري أسبوني، وآخرون (Mireia Tintoré, Espuny, &et al., 2020) ، ودراسة ميريا تينتوري، وآخرون (Mireia Tintoré, &et al., 2020)، ودراسة الحمد (2019)، ودراسة عبد السّلام (2019)، ودراسة الهواشلة وآخرون (2019)، ودراسة القحطاني والعماري (2019)، ودراسة حمايل (2018)، ودراسة ورغي (2018)، ودراسة عبد الدّائم (2017)، ودراسة أبوشعّالة (2016)، ودراسة آدم بايار (Adem, Bayar., 2016)، ودراسة راي أندريا، وآخرون(Ray, Andrea, &et al., 2016) ، ودراسة الخطيب (2015)، ودراسة لويس أهومادا وآخرون (Lewis Ahumada, &et al., 2015)، ودراسة محتسب وآخرون (Mohtasseb, &et al., 2015) ، ودراسة كينار (2014)، ودراسة شعبان (2014)، ودراسة سنكار (Sincar., 2015)، ودراسة أبو سيدو (2009) أمّا في دراسة ميريا تينتوري إسبوني وآخرون(Mireia Tintoré, Espuny, &et al., 2020)، كشف التّحليل أنّ المديرين يواجهون نفس المشكلات مثل زملائهم في جميع أنحاء العالم، وأنّ هناك مشكلات تتعلّق على وجه التّحديد بالنّظام التّعليميّ البرتغاليّ: مشكلات من عملية التّجميع المدرسيّ ونظام إدارة المدرسة الّذي يركّز على القائد في هذا البلد، وإطار لتحليل المشكلات.

الدّراسات المتعلّقة بمعوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين.

1. **الهدف من الدّراسة**

من خلال استعراض الدّراسات العربيّة والأجنبيّة يمكن استخلاص ما يلي:

تناولت الدّراسات السّابقة معوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من زوايا وجوانب عديدة، فمنها ما اهتمّ بالكشف عن درجة تطبيق المعلّمين لمعايير التّعليم في نظام تطوير الأداء المدرسيّ، والتّعرف إلى درجة الفاعليّة وتقصّي وتحديد مستوى الأداء المهنيّ للمعلّمين، وفاعليّة تقويم أداء المعلّمين في المدارس، مثل: دراسة إبراهيم (2020)، ودراسة صلاح الدّين (2020)، ودراسة أبو عشيبة وحجازي (2019)، ودراسة العازمي (2019)، ودراسة أوزقنل وميرت (Özgenel & Mert., 2019)، ودراسة بروغس (Burroughs, &et al., وآخرون (2019، ودراسة إيمهانجبي وآخرون (Imhangbe, &et al., 2018)، ودراسة إيرفاين (Irvine., 2018)، ودراسة خلف الله (2018)، ودراسة بركة (Barakeh., 2016)، ودراسة أبو عقل (Abuaqel., 2015)، ودراسة الحوسني(Hosani., 2015) ، ودراسة عازار (Azar, Alice Z., 2014) ، ودراسة أبراهام (Abraham., 2010)، ودراسة أحمد (2006).

2. **المنهج المستخدم**

أمّا المنهج المستخدم في دراسات المحور الثّاني فقد اختلفت الدّراسة الحاليّة الّتي اتّبعت المنهج الوصفي الارتباطي، مع دراسة إبراهيم (2020)، ودراسة أبو عشيبة وحجازي (2019)، ودراسة العازمي (2019)، ودراسة أحمد (2006) الّتي استخدمت المنهج الوصفيّ، أمّا دراسة صلاح الدّين (2020)، فقد استخدمت المنهج المختلط (الكمّيّ والنّوعيّ). واستخدم أوزقنل وميرت (Özgenel & Mert., 2019) ، في دراسته نموذج المسح العلائقيّ. ولإثبات الفرضيّات استخدمت دراسة بروغس وآخرون (2019

(Burroughs, &et al.,)، البحث الميدانيّ وطريقة المسح الاستقصائيّ. أمّا دراسة إيمهانجبي وآخرون (Imhangbe, &et al., 2018))، فقد اعتمدت تصميم ارتباط للدّراسة. واستخدمت دراسة إيرفاين (Irvine.,) 2018، منهج التّحليل والمقارنة. واتّبعت الباحثة للوصول إلى النّتائج في دراسة خلف الله (2018)، المنهج الوصفيّ التّحليليّ والأسلوب المسحيّ الجزئيّ. أما دراسة أبراهام (Abraham., 2010) المنهج الوصفيّ التّحليليّ. وفي دراسة بركة (Barakeh., 2016) قامت الباحثة باتّباع التّثليث في دمج التّحليلين النّوعيّ والكمّيّ. وركّز الباحث في دراسة أبو عقل (Abuaqel., 2015) على تطبيق الأسلوب المزدوج في البحث، (الكمّيّ والنّوعيّ).

3. **الأداة المستخدمة**

استخدمت دراسات إبراهيم (2020)، والعازمي (2019)، وأوزقنل وميرت(Özgenel & Mert., 2019)، وبروغس وآخرون (Burroughs, &et al., 2019)، ودراسة بركة (Barakeh., 2016)، ودراسة أبو عقل (Abuaqel., 2015)، ودراسة الحوسني (Hosani., 2015) أداة الاستبانة، والّتي اتّفقت مع الدّراسة الحالّية الّتي استخدمت الاستبانة كأداة للدّراسة.

واختلفت مع دراسة أبو عشيبة وحجازي (2019)، ودراسة خلف الله (2018)، ودراسة إيمهانجبي وآخرون (Imhangbe, &et al., 2018)، ودراسة أحمد (2006)، باستخدامهم أداتين (استبانتين) لجمع البيانات اللّازمة لتحقيق أهدافها، واستخدم تصميم طرق مختلطة متسلسلة في دراسة عازار (Azar, Alice Z., 2014) الاستبيان، والاستبيان التّشخيصيّ. ووظّفت دراسة صلاح الدّين (2020) أداتين هما: الاستبانة، والمقابلة. أمّا دراسة إيرفاين (Irvine., 2018)، فقامت بفحص نقديّ لمصادرها، واستعراض الأبحاث الأخرى. واستخدمت دراسة أبراهام (Abraham., 2010)، أسلوب الاستطلاع.

4. **مجتمع وعيّنة الدّراسات**

تنوّعت العيّنات المستخدمة في الدّراسات السّابقة من حيث الفئة المستهدفة وطبيعتها وحجمها، وقد تضمّنت العيّنات في الدّراسات السّابقة فئات مثل: المديرين ومساعديهم والمعلّمين أو الطّلاب أو أولياء الأمور، ومنهم من جمع بين أكثر من فئة، ومنهم من كانت العيّنة مادّة بحثيّة، فقد كان مجتمع الدّراسة من المديرين فقط والّتي اتّفقت مع الدّراسة الحاليّة، وهي: دراسة أبو عشيبة وحجازي (2019)، ودراسة أبراهام (Abraham., 2010).

اختلفت الدّراسة الحاليّة في العيّنات المستخدمة فيها من حيث الفئة المستهدفة، مثل دراسة إبراهيم (2020)، ودراسة العازمي (2019)، ودراسة أوزقنل وميرت (Özgenel Mert., 2019) ، ودراسة بروغس وآخرون (Burroughs, &et al., (2019)، ودراسة إيرفاين (Irvine., 2018)، ودراسة خلف الله (2018)، ودراسة الحوسني (Hosani., 2015) ، ودراسة أحمد (2006)، الّتي كانت عيّنتها المعلّمين. وجمعت بعض الدّراسات في عيّنتها بين المديرين والمعلّمين مثل: دّراسة إيمهانجبي وآخرون (Imhangbe, &et al., 2018)، ودراسة بركة (Barakeh., 2016)، ودراسة أبو عقل (Abuaqel., 2015). أمّا دراسة (Azar, Alice., Z 2014) فكانت عيّنتها نائب مدير، ومعلّمين ومنسّقين. أما عيّنة دراسة صلاح الدّين (2020) فشملت المعلّمين، والمشرفين. ولم تشترك الدّراسة الحاليّة مع أيّ من الدّراسات السّابقة في اختيار عيّنة الدّراسة (مديري ومديرات المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة) كمجتمع وعيّنة الدراسة.

5. **من حيث النّتائج الّتي خلصت بها الدّراسات السّابقة**

اتفقت نتائج الدّراسة الحاليّة مع نتائج دراسة صلاح الدّين (2020)، ودراسة أبو عشيبة (2019)، ودراسة أوزقنل وميرت (Özgenel & Mert., 2019)، ودراسة بروغس وآخرون (Burroughs, &et al.,

(2019، ودراسة إيرفاين (Irvine., 2018)، ودراسة بركة (Barakeh., 2016)، ودراسة أبو عقل (Abuaqel., 2015)، ودراسة الحوسني (Hosani., 2015) .

واختلفت مع دراسة إبراهيم (2020)، ودراسة العازمي (2019)، ودراسة إيمهانجبي وآخرون (Imhangbe, &et al., 2018)، ودراسة خلف الله (2018)، ودراسة عازار (Azar, Alice Z., 2014) ، ودراسة أبراهام (Abraham., 2010)، ودراسة أحمد (2006).

وعليه، ترى الباحثة أنّ الدّراسات الّتي لها علاقة بموضوع الدّراسة الحاليّة لا تتّصل بموضوعها اتّصالاً مباشرًا، ممّا دفعها إلى ضرورة إجراء هذه الدّراسة بهدف التّعرف إلى التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسي وعلاقتها بمعوّقات فاعلية الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس في المحافظات الشّماليّة؛ إذ لم تجمع الدّراسات السّابقة بين متغيّرات الدّراسة الحاليّة مجتمعة، وبذلك سوف يتمتّع موضوع الدّراسة بالجدّة والأصالة، حيث لم تتمّ دراسته من قبل في المجتمع الفلسطينيّ.

وممّا عرض من دراسات ذات صلة، وعلاقة بالدّراسة الحاليّة، فهي لا شك تضيف أهمّيّة، وفعاليّة لتحقيق أهداف الدّراسة، وحلّ مشكلتها، والاستفادة البالغة منها في اختيار الأداة، والعيّنة، والطّرق الإحصائيّة، والاستفادة من النّتائج، والتّوصيات في هذه الدّراسات في نتائج، وتوصيات الدّراسة الحاليّة.

الفصل الثّالث: الطّريقة والإجراءات

1.3 منهجيّة الدّراسة

2.3 مجتمع الدّراسة

3.3 العيّنة/ أفراد الدّراسة

4.3 أدوات الدّراسة

5.3 صدق الدّراسة وثباتها

6.3 تصميم الدّراسة ومتغيّراتها

7.3 إجراءات تنفيذ الدّراسة

8.3 المعالجات الإحصائيّة

الفصل الثّالث

الطّريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل الطّريقة والإجراءات الّتي اتّبعت، والّتي تضمّنت تحديد منهجيّة الدّراسة المتّبعة، ومجتمع الدّراسة والعيّنة، وعرض الخطوات والإجراءات العمليّة الّتي اتّبعت في بناء أدوات الدّراسة وخصائصها، والتّحقّق من صدقها وثباتها، ثمّ شرح مخطّط تصميم الدّراسة ومتغيّراتها، والإشارة إلى أنواع الاختبارات الإحصائيّة المستخدمة في تحليل بيانات الدّراسة.

1.3 منهجيّة الدّراسة

انطلاقاً من طبيعة الدّراسة والمعلومات المراد الحصول عليها، استخدمت هذه الدّراسة المنهج الوصفيّ الارتباطيّ، وهو المنهج الّذي يهتمّ بجمع المعلومات وتلخيصها وتصنيفها، والحقائق المدروسة المرتبطة بسلوك عيّنة من النّاس أو وضعيّتهم، أو عدد من الأشياء، أو سلسلة من الأحداث، أو منظومة فكريّة، أو أيّ نوع آخر من الظّواهر، أو القضايا، أو المشكلات الّتي يرغب الباحث في دراستها، لغرض تحليلها، وتفسيرها، وتقييم طبيعتها للتّنبّؤ بها وضبطها، أو التّحكم فيها(حريزي وغربي، 2013).

وقد استخدم هذا المنهج نظراً لملاءمته أغراض الدّراسة وتحقيق أهدافها، وذلك لمعرفة التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ وعلاقتها بمعوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في المحافظات الشّماليّة (الضّفّة الغربيّة).

2.3 مجتمع الدّراسة

تكوّن مجتمع الدّراسة من جميع مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة، حيث طبّقت الدّراسة على الّذين هم على رأس عملهم حاليًّا للفصل الدّراسيّ الثّاني من العام (2020-2021)، والبالغ عددهم للعام (2020) حسب إحصائيّات قسم التّخطيط والإحصاء في وزارة التّربية والتّعليم (876) مديراً ومديرةً، الجدول (1.3) يبيّن عددهم موزّعين حسب مديريات التّربية والتّعليم في المحافظات الشّماليّة (الضّفّة الغربيّة).

الجدول (1.3) توزيع مجتمع مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة حسب المديريّة للعام 2021/2020

المديريّة	العدد	النّسبة المئويّة%
رام الله والبيرة	122	14%
جنين	88	10%
نابلس	82	9%
بيت لحم	66	8%
طولكرم	64	7%
جنوب الخليل	65	7%
الخليل	49	6%
قباطية	50	6%
جنوب نابلس	46	5%
قلقيلية	42	5%
شمال الخليل	42	5%
سلفيت	36	4%
يطا	32	4%
ضواحي القدس	39	4%
القدس	19	2%
طوباس	21	2%
أريحا	13	1%

المديريّة	العدد	النّسبة المئويّة%
المجموع	**876**	**100%**

3.3 عيّنة الدّراسة

تكوّنت عيّنة الدّراسة من (268) من مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في المحافظات الشّماليّة وبنسبة (31%) من حجم مجتمع الدّراسة، وُزّعت أداة الدّراسة على أفراد العيّنة بشكل عنقودي عشوائي، بحيث وقع الاختيار على مديريّات (سلفيت، قلقيلية، رام الله والبيرة، ضواحي القدس، أريحا، الخليل، شمال الخليل، وجنوب الخليل)، واحتسب حجم عيّنة الدّراسة باستخدام معادلة (روبيرت ماسون)، والموضّحة في الشّكل (1.3)، وفقًا للأساليب والخطوات الإحصائيّة في اختيار العيّنة الاحتماليّة، وقد استخدم برنامج (EXCEL) في احتساب عدد أفراد عيّنة الدّراسة. (Robert, 1989)

حيث أن:

$$n = \frac{N}{\left[\left(S^2 \times (N-1)\right) \div pq\right] + 1}$$

N حجم المجتمع

S قسمة الدّرجة المعيارية المقابلة لمستوى الدّلالة 0.95 أي قسمة 1.96 على معدل الخطأ 0.05

P نسبة توافر الخاصيّة وهي 0.50

q النّسبة المتبقّيّة للخاصّيّة وهي 0.50

الجدول (2.3) توزيع عيّنة مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة حسب المديريّة للعام 2021/2020

المديريّة	العدد	النّسبة المئويّة
رام الله والبيرة	80	30%

المديريّة	العدد	النّسبة المئويّة
جنوب الخليل	43	16%
الخليل	32	12%
ضواحي القدس	26	10%
قلقيلية	27	10%
شمال الخليل	27	10%
سلفيت	24	9%
أريحا	9	3%
المجموع	**268**	**100%**

المصدر: الباحثة

وفيما يأتي وصف لعيّنة الدّراسة حسب المتغيّرات المستقلّة، علماً بأنّه استردّت (268) استبانة، وجميعها صالحة للتّحليل الإحصائي. كما يوضّحه الجدول (3.3).

أولاً: المتغيّرات الدّيموغرافيّة

جدول (3.3): توزيع عيّنة الدّراسة حسب المتغيّرات الدّيموغرافيّة

المتغيّرات الدّيموغرافيّة	المستوى	التّكرار	النّسبة المئويّة %
الجنس	ذكر	116	%43
	أنثى	152	%57
المؤهّل العلميّ	بكالوريوس	197	%73
	ماجستير فأعلى	71	%27

	علوم إنسانيّة	191	%71
التّخصّص	علوم طبيعيّة	58	%22
	علوم تطبيقيّة	19	%7
	5 سنوات فأقل	26	%10
سنوات الخبرة	من 6–أقل من 10 سنوات	35	%13
	10 سنوات فأكثر	207	%77

يتبيّن من خلال الجدول (3.3) أنّ (57%) من عيّنة الدّراسة من مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة هم من الإناث، (73%) منهم يحملون درجة البكالوريوس، (71%) منهم لديهم ت خصّص علوم إنسانيّة، (77%) منهم لديهم سنوات خبرة 10 سنوات فأكثر.

4.3 أدوات الدّراسة

لتحقيق أهداف الدّراسة، طوّرت أداة الدّراسة بعد الاطلاع على الأدب التّربويّ لكلّ من موضوعيّ قيادة الأداء المدرسي، وفاعليّة الأداء للمعلّمين.

استبانة التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ

بعد الاطّلاع على الأدب التّربوي لاستبانة قيادة الأداء المدرسيّ، (الحمد، 2019)، و(الخطيب، 2015)، و(شعبان، 2014)، حول التّحدّيات التي تواجه تطبيق قيادة الأداء، طوّرت الأداة بما يتلاءم مع البيئة الفلسطينيّة، وصيغت جميع الفقرات لهذه الأداة بالاتّجاه الإيجابيّ، وقد استخدم مقياس (Likert) الخماسيّ لقياس مستوى التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء لفقرات الدّراسة، وصحّحت

فقرات المقياس على النّحو التّالي: (موافق جدًّا (5) نقاط، موافق (4) نقاط، محايد (3) نقاط، معارض (2) نقطة، معارض جدًّا نقطة واحدة)، وقد بلغ عدد فقرات هذا المقياس (51) فقرة.

وتوزّعت فقرات استبانة التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ على ثلاث مجالات على النّحو الآتي:

1. التّحدّيات الإداريّة وتضم (19) فقرة.
2. التّحدّيات (الفنّيّة/الإشرافيّة) وتضم (15) فقرة.
3. التّحدّيات البيئيّة وتضم (16) فقرة.

5.3 صدق استبانة التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ:

فحص الصّدق لمقياس التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ بطريقتين، هما:

1- **صدق المحكّمين:**

عرضت أداة الدّراسة على مجموعة من المحكّمين والّذين بلغ عددهم (11) من المتخصّصين في العلوم التّربويّة والنّفسيّة والاجتماعيّة، ملحق (ث). وذلك لمعرفة آرائهم حول فقرات الأداة، ومدى وضوحها وقدرتها على قياس أهداف الدّراسة، هذا بالإضافة إلى معرفة صحّة الفقرات من ناحية سلامة صياغتها وملاءمتها للغرض الّذي وضعت من أجله، وقد عدّلت الفقرات، وحذفت أخرى، وأضيفت فقرات لم تكن موجودة، واتّفق المحكّمون على (85%) ممّا جاء في فقرات الأداة، وقد اقترح المحكّمون إضافة بعض الفقرات مثل (5، 15،34،25) وتعديل أخرى وذلك بإعادة صياغتها مثل (8، 14، 15، 48،42،24) وحذف فقرات أخرى مثل (10، 23، 33،28) حيث أجريت التّعديلات الّتي أجمع عليها المحكّمون وأخرجت الأداة بصورتها النّهائيّة كما هي في الملحق رقم (ت).

2- الصّدق بطريقة البناء الدّاخليّ

للتّحقّق من صدق بناء المقاييس، استخدم معامل ارتباط بيرسون لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الّذي تنتمي إليه، وقورنت بالمعيار المعتمد لقبول الفقرة حسب ما جاء في جارسيا وجونزالس (Garcia & Gonzalez., 2006)، وتعتبر قيمة معامل الارتباط ضعيفة إذا كانت أقلّ من (.30)، وتعتبر متوسّطة إذا تراوحت بين (.30– أقل من أو يساوي .70)، وتعتبر قويّة إذا زادت عن (.70). الجدول (4.3) يبيّن معاملات الارتباط لكلّ فقرة والدّرجة الكلّيّة لمقياس التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ.

جدول (4.3): معاملات الارتباط لكلّ فقرة والدّرجة الكلّيّة لمجالات التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.78**	18	.85**	35	.88**
2	.80**	19	.86**	36	.86**
3	.77**	20	.82**	37	.87**
4	.81**	21	.86**	38	.83**
5	.83**	22	.82**	39	.87**
6	.80**	23	.77**	40	.88**
7	.82**	24	.83**	41	.65**
8	.80**	25	.89**	42	.84**
9	.82**	26	.87**	43	.84**
10	.84**	27	.84**	44	.83**
11	.87**	28	.85**	45	.80**

.82**	46	.87**	29	.86**	12
.80**	47	.90**	30	.88**	13
.83**	48	.86**	31	.86**	14
.77**	49	.81**	32	.86**	15
.83**	50	.85**	33	.83**	16
.89**	51	.88**	34	.83**	17

**** دال إحصائيًا عند مستوى (.01)**

يتّضح من الجدول (4.3) أنّ معامل الارتباط للفقرات التّابعة لمقياس التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ تراوح ما بين (.65) لفقرة "توفير بيئة نفسيّة مريحة للمتعلّمين بما يوفّر عوامل السّلامة للمجتمع المدرسيّ (معلّمين ومتعلّمين)" وهي الفقرة الوحيدة الّتي معامل ارتباطها متوسّطاً، و(.90) لفقرة " العمل على تحقيق الأهداف المرسومة بفاعليّة"، ويتّضح أنّ معامل الارتباط لجميع فقرات هذا المقياس قويّ ما عدا فقرة "توفير بيئة نفسيّة مريحة للمتعلّمين بما يوفّر عوامل السّلامة للمجتمع المدرسيّ (معلّمين ومتعلّمين)" فقد جاء متوسّطاً وأنّ جميع الفقرات دالّة إحصائيًّا عند مستوى الدّلالة (.01).

ثبات أداة التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ

يقصد بثبات الأداة إمكانيّة الحصول على نفس النّتائج في حال استُخدم مقياس الأداة مرة ثانية وللتّحقق من ثبات أداة الدّراسة احتُسب معامل الثّبات كرونباخ ألفا وذلك حسب مجالات الدّراسة والدّرجة الكلّيّة لجميع الفقرات كما يوضّحه الجدول (5.3)

جدول رقم (5.3) معامل ثبات كرونباخ ألفا حسب المجالات والدّرجة الكلّيّة لفقرات الأداة

الرّقم	المجال	أرقام البنود	معامل كرونباخ ألفا (α)	الدّلالة
1	التّحدّيات الإداريّة	19-1	.95	.00**
2	التّحدّيات الفنّيّة (الإشرافيّة)	34-20	.96	.00**
3	التّحدّيات البيئيّة	51-35	.97	.00**
	الدّرجة الكلّيّة	51-1	.98	.00**

**** دال إحصائيًّا عند مستوى (.01)**

يتّضح من الجدول (5.3) أنّ معامل كرونباخ ألفا الكلّيّ لفقرات مقياس التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ بلغ (.98) وتراوح معامل الثّبات ما بين (.95) لمجال التّحدّيات الإداريّة و(.97) لمجال التّحدّيات البيئيّة وجميع قيم معامل الثّبات دالّة إحصائيًّا عند مستوى (.01)، وهو ما يؤكّد وضوح الفقرات والفهم لمضمون الفقرات.

أداة معوّقات فاعليّة أداء المعلّم

بعد الاطّلاع على الأدب التّربويّ لمقياس معوّقات فاعليّة الأداء، وعلى المقياس الّذي أعدّه الرّبيع والإبراهيم (2020)، وخلف الله (2018)، وطوّرت أداة الدّراسة بما يتلاءم مع البيئة الفلسطينيّة، وصيغت جميع فقرات هذا المقياس بالاتجاه الإيجابيّ. وقد استخدم مقياس Likert الخماسيّ لقياس معوّقات فاعليّة أداء المعلّمين لفقرات الدّراسة، وصحّحت الفقرات الإيجابيّة لهذا المقياس على النّحو الآتي: وصحّحت الفقرات لهذا المقياس على النّحو التّالي: (موافق جدًّا (5) نقاط، موافق (4) نقاط، محايد (3) نقاط، معارض (2) نقطة، معارض جدًّا نقطة واحدة)، وقد بلغ عدد فقرات هذا المقياس (15) فقرة.

صدق مقياس معوّقات فاعليّة الأداء

فحص الصّدق لمقياس معوّقات فاعليّة الأداء بطريقتين:

1- صدق المحكّمين: عُرضت أداة الدّراسة على مجموعة من المحكّمين البالغ عددهم (10) من المتخصّصين في العلوم التّربويّة والاجتماعيّة، ملحق (ث). وذلك لمعرفة آرائهم حول فقرات الأداة، ومدى وضوحها، وقدرتها على قياس أهداف الدّراسة. هذا بالإضافة إلى معرفة صحّة الفقرات من ناحية سلامة صياغتها، وملاءمتها للغرض الّذي وضعت من أجله، وقد عدّلت بعض الفقرات، وحذفت أخرى، وأضيفت فقرات لم تكن موجودة، واتّفق المحكّمون على (85.) ممّا جاء في فقرات الأداة.

2- الصّدق بطريقة الاتّساق الدّاخلي: للتّحقّق من صدق بناء المقاييس، استخدم معامل ارتباط بيرسون لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الّذي تنتمي إليه، وقورنت بالمعيار المعتمد لقبول الفقرة حسب ما جاء في جارسيا وجونزالس (Garcia & Gonzalez., 2006)، وتعتبر قيمة معامل الارتباط ضعيفة إذا كانت أقلّ من (30.)، وتعتبر متوسّطة إذا تراوحت بين (30.- أقلّ من أو يساوي70.)، وتعتبر قويّة إذا زادت عن (70.). الجدول (6.3) يبيّن معاملات الارتباط لكلّ فقرة والدّرجة الكلّيّة لمقياس معوّقات فاعليّة الأداء.

جدول (6.3): معاملات الارتباط لكلّ فقرة والدّرجة الكلّيّة لمقياس معوّقات فاعليّة الأداء

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.60**	9	.73**
2	.69**	10	.79**
3	.67**	11	.72**
4	.74**	12	.71**
5	.80**	13	.65**
6	.79**	14	.63**
7	.71**	15	.65**
8	.73**		

**** دال إحصائيًا عند مستوى (01.)**

يتّضح من الجدول (6.3) أنّ معامل الارتباط للفقرات التّابعة لمقياس معوّقات فاعليّة الأداء تراوح ما بين (60.) لفقرة "ينعكس استخدام البناء المدرسيّ المستأجر سلبًا على أداء المعلّمين"، و(80.) لفقرة "يصعّب نقص الوسائل التّعليميّة المستخدمة في التّدريس على المعلّمين أداء مهامهم التّعليميّة"، يتّضح أنّ معامل الارتباط لفقرات هذا المقياس ما بين درجة متوسّط وقويّ، وأنّ جميع الفقرات دالّة إحصائيًّا عند مستوى الدّلالة (01.).

ثبات أداة معوّقات فاعليّة أداء المعلّم

احتسب معامل الثّبات كرونباخ ألفا لأداة معوّقات فاعليّة الأداء كما يوضّحه الجدول (7.3)

جدول رقم (7.3) معامل ثبات كرونباخ ألفا حسب المجالات والدّرجة الكلّيّة لفقرات الأداة

الدّرجة الكلّيّة	أرقام البنود	معامل كرونباخ ألفا (α)	الدّلالة
	15-1	.93	.00**

**** دال إحصائيًّا عند مستوى (01.)**

يتّضح من الجدول (7.3) أنّ معامل كرونباخ ألفا لمقياس معوّقات فاعليّة الأداء بلغ (93.) وهو دالّ إحصائيًّا عند مستوى (01.)، وهو ما يؤكّد الوضوح والفهم لمضمون الفقرات.

6.3 متغيّرات الدّراسة

أولاً- المتغيّرات المستقلّة:

الجنس: وله مستويان (ذكر، أنثى).

المؤهّل العلميّ: وله مستويان (بكالوريوس، ماجستير فأعلى).

التّخصّص وله ثلاثة مستويات (علوم إنسانيّة، علوم طبيعيّة، علوم تطبيقيّة)

سنوات الخبرة: وله ثلاثة مستويات (5 سنوات فأقلّ، من (6-10) سنوات، 10 سنوات فأكثر).

المديريّة: وله ثمانية مستويات (رام الله والبيرة، ضواحي القدس، أريحا، سلفيت، قلقيلية، الخليل، جنوب الخليل، شمال الخليل).

ثانياً– المتغيّرات التّابعة:

- درجة تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ لدى مديري المدارس في الحكوميّة الثّانويّة المحافظات الشّماليّة.
- معوّقات فاعليّة أداء المعلّمين لدى مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة.

7.3 إجراءات تنفيذ الدّراسة

نُفّذت الدّراسة وفق الخطوات الآتية:

1. جُمعت البيانات الثّانويّة من خلال مراجعة الأدب التّربوي والدّراسات السّابقة والنّشرات الّتي تتعلّق بموضوع الدّراسة.
2. بعد الانتهاء من إعداد أداة الدّراسة، والتّأكد من صدقها، وذلك بعرضها على مجموعة من المحكّمين عددهم (10) من المتخصّصين في العلوم التّربويّة والاجتماعيّة، قام المحكّمون بإضافة وتعديل وحذف مجموعة من فقرات أداة الدّراسة.
3. أُعدّت أداة الدّراسة بالصّورة النّهائيّة بعد تعديلها بناءً على الملاحظات الّتي أجمع عليها المحكّمون.

4. أُخذت موافقة وزارة التّربية والتّعليم لتوزيع أداة الدّراسة على العيّنة، وبسبب الأوضاع الصّحّيّة الّتي تمرّ بها فلسطين، صمّمت استبانة إلكترونيّة تمثّل فقرات أداة الدّراسة، ووزّع الرّابط على عيّنة الدّراسة من مديري المدارس في المحافظات الشّماليّة.

5. وفي المرحلة التّالية اعتمدت (268) بعد تدقيقها إلكترونيًا والّتي تبيّن أنّها قابلة للتّحليل.

6. عولج الملف المستلم إلكترونياً بحيث حوّل من (Excel sheet) إلى ملف (SPSS)، حتّى يكون جاهزاً للتّحليل والإجابة على أسئلة الدّراسة وفحص فرضيّاتها.

7. بالاعتماد على البيانات الّتي جمعت وباستخدام برنامج (SPSS) حلّلت البيانات للإجابة على أسئلة الدّراسة وفرضيّاتها.

8. نوقشت النّتائج وفسّرت وصولاً إلى التّوصيات.

8.3 المعالجات الإحصائيّة

استخدم البرنامج الإحصائيّ (SPSS) الّذي من خلاله استخدمت مجموعة من التّحليلات الإحصائيّة الآتية:

1. التّكرارات والنّسب المئويّة للمتغيّرات الدّيموغرافيّة، والمتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لكلّ فقرة من فقرات الأداة.

2. استخدم اختبار (ت) (Independent Sample t-test) لاختبار الفروق المعنويّة بين المتوسّطات الحسابيّة، وذلك حسب المتغيّر المستقل ذي المستويين مثل الجنس.

3. استخدم اختبار تحليل التّباين الأحاديّ (One way Anova) لاختبار الفروق المعنويّة بين المتوسّطات الحسابيّة حسب المتغيّر المستقل ذي ثلاث مستويات فأكثر، مثال ذلك سنوات الخبرة.

4.استخدم اختبار أقلّ فرق دال إحصائيّ اختبار شيفيه (Chevy Test) للمقارنات البعديّة لمعرفة دلالة الفروق للمتغيّرات المستقلّة الّتي تزيد مستويات متغيّراتها عن متغيّرين.

5. استخدم معامل ارتباط (بيرسون Person Correlation) لمعرفة دلالة العلاقة بين التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ و معوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة.

الفصل الرّابع

نتائج الدّراسة

1.4 النّتائج المتعلّقة بأسئلة الدّراسة

1.1.4 نتائج السّؤال الأوّل

2.1.4 نتائج السّؤال الثّاني

2.4 النّتائج المتعلّقة بفرضيّات الدّراسة

1.2.4 نتائج الفرضيّة الأولى

2.2.4 نتائج الفرضيّة الثّانية

3.2.4 نتائج الفرضيّة الثّالثة

4.2.4 نتائج الفرضيّة الرّابعة

5.2.4 نتائج الفرضيّة الخامسة

6.2.4 نتائج الفرضيّة السّادسة

7.2.4 نتائج الفرضيّة السّابعة

8.2.4 نتائج الفرضيّة الثّامنة

9.2.4 نتائج الفرضيّة التّاسعة

10.2.4 نتائج الفرضيّة العاشرة

11.2.4 نتائج الفرضيّة الحادية عشر

الفصل الرّابع

نتائج الدّراسة

يتناول هذا الفصل عرضًا للبيانات الإحصائيّة الكمّيّة الّتي أدخلت باستخدام برنامج الرّزم الإحصائيّة للدّراسات الاجتماعيّة (SPSS)، وجمعت عبر أدوات الدّراسة المتمثّلة بتحليل "**التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ وعلاقتها بمعوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس في المحافظات الشّماليّة**"، وحسب مجالات الدّراسة لكل من أداتيّ منظومة قيادة الأداء المدرسيّ ومعوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين، وتبعاً للمتغيّرات الدّيموغرافيّة: "الجنس، المؤهّل العلميّ، التّخصّص، سنوات الخبرة، المديريّة". أجابت الدّراسة عن أسئلة الدّراسة وفحص الفرضيّات الّتي انبثقت عنها، وذلك لاستخلاص نتائج الدّراسة.

1.4 النّتائج المتعلّقة بأسئلة الدّراسة

1.1.4 النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الأوّل

ما التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة؟

للإجابة عن السّؤال الأوّل، استُخدمت المتوسّطات الحسابيّة لكلّ فقرة، ومجال تابع للتّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة، وعلى الدّرجة الكلّية عند العيّنة، ومن أجل التّوصّل إلى النّتائج اعتمدت المتوسّطات الحسابيّة الآتية المعتمدة إحصائيًّا والخاصّة بالاستجابة على الفقرات كالآتي:

-(من 1- أقلّ من 1.8) مستوى منخفض جدًّا.

-(من 1.8- أقلّ من 2.6) مستوى منخفض.

- (من 2.6- أقلّ من 3.4) مستوى متوسط.

- (من 3.4- أقلّ من 4.2) مستوى مرتفع.

- (4.2 فأعلى) مستوى مرتفع جدًّا.

وحُسبت الفقرات الخاصة بالتّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ عن طريق قسمة المدى= (5-1=4) على عدد الفقرات (5)، استخرج طول الفئة (8)، لذلك نجد أنّ الفئة الأولى (1-1.8) بإضافة (.8) إلى الحدّ الأدنى (1)، ويمكن استخراج باقي الفئات بنفس الطّريقة.

ولبيان التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ لدى مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة، كان لا بد من إدراج الجدول (1.4)، التّالي الّذي يوضّح ذلك لكلّ من المجالات والدّرجة الكلّيّة.

جدول (1.4): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة للتّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ لدى مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة

المجال	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
البيئيّة	4.11	.68	مرتفع
الإداريّة	4.05	.58	مرتفع
الإشرافيّة/الفنّيّة	4.04	.67	مرتفع
الدّرجة الكلّية	**4.07**	**.52**	**مرتفع**

يلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول (1.4) أنّ التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ لدى مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة جاء مرتفعًا، وذلك بدلالة المتوسّط الحسابيّ الّذي بلغ (4.07). كما يلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول (1.4) ترتيب مجالات التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ لدى مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة، فقد حصل مجال "البيئيّة"، على أعلى المتوسّطات الحسابيّة، وبلغ المتوسّط الحسابيّ له (4.11)، والانحراف المعياريّ (.68)، وبمستوى مرتفع. أمّا المجال الثّاني "الإشرافيّة"، فقد حصل على أقلّ المجالات (متوسّطًا حسابيًّا)؛ إذ حصل على متوسّط حسابيّ (4.04)، وانحراف معياريّ (.67)، ومستوى مرتفع.

وفيما يلي نستعرض مستوى التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ لدى مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة حسب مجالات الدّراسة:

أ) مجال التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ (الإداريّة)

جدول (2.4): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمستوى فقرات مجال التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ (الإداريّة)

الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
العمل على توفير التّخصّصات الّتي تحتاجها العملية التّدريسية في المدرسة	4.23	.8	مرتفع جدا
التّواصل الفعال بين الإدارة المدرسية وأولياء الأمور	4.19	.81	مرتفع
تعزيز المعلّمين المتميّزين في عملهم	4.16	.91	مرتفع

الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
التّخطيط المسبق للمهام بما فيها مواجهة الظّروف الطّارئة	4.14	.82	مرتفع
متابعة المستجدّات الإدارية	4.13	.78	مرتفع
توزيع الوقت على المهام الإداريّة المختلفة حسب أولوياتها	4.1	.65	مرتفع
توضيح لوائح النّظام الإداري في المدرسة للعاملين فيها	4.1	.8	مرتفع
تخصيص عملية إداريّة منظّمة لكل المهام المطلوب إنجازها	4.07	.65	مرتفع
توسّع ميادين الاهتمام ذات العلاقة بالإدارة المدرسية	4.06	.71	مرتفع
تقويم أداء المعلّمين بصورة منتظمة	4.05	.82	مرتفع
ترشيح المعلّمين لدورات تأهيلية تنظّمها وزارة التّربية والتّعليم	4.04	.77	مرتفع
إشراك المعلمين في عملية التّخطيط للعمل المدرسي	4.03	.84	مرتفع
متابعة الطّلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة الملتحقين بالمدرسة	4.03	.84	مرتفع
التّواصل المستمر مع الإدارة التّربوية العليا	4.02	.71	مرتفع
مواءمة قوانين وأنظمة المدرسة مع متغيّرات المجتمع	3.96	.80	مرتفع
إشراك العاملين في اختيار أعضاء مجالس الضبط المدرسي	3.94	.89	مرتفع
تطابق الأداء مع المعيار المحدّد مسبقاً	3.93	.71	مرتفع
إشراك العاملين في اتخاذ القرارات التّربوية	3.88	.86	مرتفع
تبنّي النمط الديموقراطي في قيادة النّظام المدرسي	3.87	.84	مرتفع
الدرجة الكلّيّة	**4.05**	**.58**	**مرتفع**

يلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول (2.4) أنّ الدّرجة الكلّيّة لمستوى مجال التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ (الإداريّة) جاء مرتفعًا، وذلك بدلالة المتوسّط الحسابيّ الّذي بلغ (4.05). كما يلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول (2.4) أنّ الفقرة الّتي تتحدّث عن "العمل على توفير التّخصّصات الّتي تحتاجها العملية التّدريسيّة في المدرسة"، حصلت على أعلى المتوسّطات الحسابيّة، وبلغ المتوسّط الحسابيّ لها (4.23)، والانحراف المعياريّ (.80)، وبمستوى مرتفع جدًّا، أمّا فقرة " تبنّي النّمط الدّيموقراطيّ في قيادة النّظام المدرسيّ"، فهي أقلّ الفقرات (متوسّطًا حسابيًّا)؛ إذ حصلت على متوسّط حسابيّ (3.87)، وانحراف معياريّ (.84)، ومستوى مرتفع.

ب) مجال التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ (الفنّيّة/ الإشرافيّة):

جدول (3.4): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمستوى فقرات مجال التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ (الفنّيّة/ الإشرافيّة)

الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
متابعة المستجدّات التّربويّة	4.18	.84	مرتفع
التقويم المستمر لإنجازات العاملين في المدرسة	4.13	.83	مرتفع
حرص المدير على النمو المهني الذّاتي حول الإشراف التربوي	4.13	.85	مرتفع
توفير البيئة المدرسية المحفّزة على الإبداع	4.11	.86	مرتفع
متابعة الخطط (الفصلية واليومية والشّهرية) الخاصة بالمعلّمين	4.11	.84	مرتفع
توزيع أعباء المعلّمين حسب تخصّصاتهم	4.08	.9	مرتفع
إفساح المجال للمعلّمين لتبادل الخبرات المكتسبة	4.08	.83	مرتفع

الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
تشجيع المعلّمين على مساعدة الطلبة لاكتساب المهارات الحياتية	4.07	.81	مرتفع
تشجيع الانشطة المنهجية اللاصفّية بما يخدم المنهاج المدرسي	4.06	.82	مرتفع
تنفيذ الحصص الإشرافية للمعلّمين كافّة ضمن جدول زمني محدد	4.05	.87	مرتفع
تنوع الأساليب الإشرافية لرفع كفاءة المعلّمين	4.01	.83	مرتفع
العمل على تحقيق الأهداف المرسومة بفاعلية	3.97	.78	مرتفع
عقد لقاءات إشرافية مع المعلّمين قبل حضور الحصّة الصّفية	3.91	.83	مرتفع
حث المعلّمين على إعداد الخطط المتعلّقة بذوي الاحتياجات الخاصّة	3.91	.79	مرتفع
تشجيع البحوث الإجرائية لحل المشكلات (الصّفية أو المدرسية)	3.86	.83	مرتفع
الدرجة الكلية	**4.04**	**.67**	**مرتفع**

يلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول (3.4) أنّ الدّرجة الكلّيّة لمستوى مجال التّحديات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ (الفنّيّة/ الإشرافيّة) جاء مرتفعًا، وذلك بدلالة المتوسّط الحسابيّ الّذي بلغ (4.04). كما يلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول (3.4) أنّ الفقرة الّتي تتحدّث عن" متابعة المستجدّات التّربويّة"، حصلت على أعلى المتوسّطات الحسابيّة، وبلغ المتوسّط الحسابيّ لها (4.18)، والانحراف المعياريّ (.84)، وبمستوى مرتفع، أما الفقرة الّتي تنصّ على: "تشجيع البحوث الإجرائيّة لحلّ المشكلات (الصّفّيّة أو المدرسيّة)"، فهي أقلّ الفقرات (متوسّطًا حسابيًّا)؛ إذ حصلت على متوسّط حسابيّ (3.86)، وانحراف معياريّ (.83)، ومستوى مرتفع.

ج) مجال التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ (البيئيّة)

جدول (4.4): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمستوى فقرات مجال التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ (البيئيّة)

الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
توفير الصّيانة المستمرّة لترميم مرافق المدرسة المختلفة	4.21	.82	مرتفع جدا
متابعة الإشراف الصّحي على الطّلبة بالتنسيق مع قسم الصّحة المدرسية	4.16	.82	مرتفع
حل المشكلات السّلوكية بين الطّلبة أولاً بأوّل	4.16	.87	مرتفع
توفير بيئة مدرسية ملائمة للعملية التّعليمية التّعلّمية	4.15	.84	مرتفع
توفير المرافق المدرسية من مختبرات وملاعب ومقاصف وغيرها	4.14	.83	مرتفع
توفير الأجهزة والأدوات ذات العلاقة بالتّدريس المدرسي	4.14	.83	مرتفع
توفير ميزانية مخصّصة للإنفاق على احتياجات المدرسة	4.12	.8	مرتفع
تشكيل مجلس الآباء لمشاركة المدرسة في عمليات التّطوير	4.1	.83	مرتفع
توفير بيئة نفسية مريحة للمتعلّمين بما يوفّر عوامل السّلامة للمجتمع المدرسي (معلّمين ومتعلّمين)	4.1	.87	مرتفع
توفير الإمكانات البشرية اللازمة للعمل المدرسي	4.1	.76	مرتفع
إعداد البيئة المدرسية المناسبة لتنفيذ الأنشطة	4.1	.76	مرتفع
التّعاون البنّاء مع المجالس المدرسيّة (الآباء والمعلّمين) بما يعود بالنّفع على الطّلبة	4.1	.8	مرتفع
بناء شخصيات قيادية داخل مجتمع الطّلبة	4.06	.82	مرتفع

الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
توفير الإمكانات المادّية والمالية اللازمة للتّطوير المدرسي	4.05	.8	مرتفع
متابعة المعلّمين للعمل على تحقيق النّمو الشّامل للطّلبة	4.05	.76	مرتفع
تنظيم الأنشطة الثّقافية من (ندوات ثقافية، حفلات تكريم، مسابقات)	4.03	.8	مرتفع
إعداد برامج يومية لتفعيل الإذاعة المدرسية	3.98	.89	مرتفع
الدرجة الكلية	**4.11**	**.68**	**مرتفع**

يلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول (4.4) أنّ الدّرجة الكلّيّة لمستوى مجال التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ (البيئيّة) جاء مرتفعًا، وذلك بدلالة المتوسّط الحسابيّ الّذي بلغ (4.11). كما يلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول (4.4) أنّ الفقرة الّتي تتحدّث عن " توفير الصّيانة المستمرّة لترميم مرافق المدرسة المختلفة"، حصلت على أعلى المتوسّطات الحسابيّة، وبلغ المتوسّط الحسابيّ لها (4.21)، والانحراف المعياريّ (.82)، وبمستوى مرتفع جدًا، أمّا الفقرة الّتي تنصّ على: "إعداد برامج يوميّة لتفعيل الإذاعة المدرسيّة"، فهي أقلّ الفقرات (متوسّطًا حسابيًّا)؛ إذ حصلت على متوسّط حسابيّ (3.98)، وانحراف معياريّ (.89)، ومستوى مرتفع.

2.1.4 النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الثّاني

ما معوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة؟

ولبيان معوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة، كان لا بد من إدراج الجدول (5.4)، التّالي الّذي يوضّح ذلك لكل من الفقرات والدّرجة الكلّيّة.

جدول (5.4): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمعوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة

الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
خلو المدرسة من الخدمات المساندة (كالمختبرات والمكتبات) يحد من فعالية المعلّمين	4.21	.87	مرتفع
يؤثّر ضعف التفاعل بين المدير والعاملين معه سلبًا على أداء المعلّمين التّدريسي	4.2	.78	مرتفع جدا
يقلّل ضعف العمل بروح الفريق الواحد داخل المدرسة من تبادل الخبرات بين المعلّمين	4.2	.71	مرتفع جدا
يشكّل السّلوك الإداري المتّسم بالفردية من قبل مدير المدرسة عامل ضغط على المعلّمين ممّا يحد من فاعلية أدائهم	4.16	.72	مرتفع
يضعف العزوف عن النّهج التّشاركي بين المعلّمين والإدارة المدرسية روح المبادرة لدى المعلّمين	4.15	.72	مرتفع
يؤثّر ضعف الخدمات اليومية الضّرورية كالماء والكهرباء وغيرها سلبًا على توفير البيئة الملائمة للتّعليم	4.14	.83	مرتفع
تحد كثرة الأعباء التّعليميّة الموكلة للمدرّسين من قدرتهم على	4.13	.78	مرتفع

الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
تحضير الدّروس ممّا يؤثّر سلبًا على التّعلّم والتّعليم يؤثّر قلّة وعي المعلّمين للإرشادات الكافية للنّهوض بعملهم سلبًا على أدائهم	4.13	.6	مرتفع
ضعف استثمار طاقات العاملين في المدرسة بما فيها التّقليل من شأن جهود المعلّمين يثبط هممهم	4.12	.72	مرتفع
يحد ضعف الحوافز المقدّمة للمعلّمين من فعالية أداء مهامهم التّعليمية	4.1	.73	مرتفع
يصعّب نقص الوسائل التعليمية المستخدمة في التدريس على المعلّمين أداء مهامهم التّعليمية	4.09	.84	مرتفع
تؤثّر البيئة المدرسية غير الجذّابة والنّظيفة سلبًا على أداء المعلّمين	4.07	.74	مرتفع
يشوّش قرب المدرسة من الأسواق والأماكن العامّة من أداء المعلّم لواجباته المنوطة به	4	.9	مرتفع
يعوق قلّة الأثاث المدرسي الكافي من أداء المعلّمين	3.9	.91	مرتفع
ينعكس استخدام البناء المدرسي المستأجر سلبًا على أداء المعلّمين	3.72	.98	مرتفع
الدرجة الكلية	**4.09**	**.56**	**مرتفع**

يلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول (5.4) أنّ الدّرجة الكلّيّة لمستوى مجال معوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة جاء مرتفعًا، وذلك بدلالة المتوسّط الحسابيّ الّذي بلغ (4.09). كما نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول (5.4) أنّ الفقرة الّتي تتحدّث عن " يقلّل ضعف العمل بروح الفريق الواحد داخل المدرسة من تبادل الخبرات بين المعلّمين"، حصلت على أعلى المتوسّطات الحسابيّة، وبلغ المتوسّط الحسابيّ لها (4.20)، والانحراف المعياريّ (.71)، وبمستوى مرتفع جدًّا، أمّا فقرة " ينعكس استخدام البناء المدرسيّ المستأجر سلبًا على أداء المعلّمين"، فهي أقلّ الفقرات (متوسّطًا حسابيًا)؛ إذ حصلت على متوسّط حسابيّ (3.72)، وانحراف معياريّ (.98)، وبمستوى مرتفع.

1.2.4 النّتائج المتعلّقة بالفرضيّة الاولى

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة الإحصائيّة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات مستوى التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ لدى مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تعزى إلى متغيّر الجنس.

استخرجت المتوسّطات الحسابيّة لمجالات التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ لدى مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة، وكذلك الانحرافات المعياريّة، واستخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلّتين (Independent Sample t-test)، وجاءت النّتائج كما هو موضّح بالجدول (6.4).

الجدول (6.4): نتائج اختبار(ت) لعيّنتين مستقلّتين لاختبار مستوى دلالة فروق التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ لدى مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تبعًا لمتغيّر الجنس

المجال	ذكر		أنثى		قيمة (ت)	مستوى الدّلالة
	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري		
التّحدّيات الإداريّة	4.07	.48	4.03	.64	.55	.59
التّحدّيات الإشرافيّة الفنّيّة	3.99	.59	4.09	.72	-1.14	.26
التّحدّيات البيئيّة	4.09	.60	4.12	.73	-.32	.75
الدّرجة الكلّيّة	**4.07**	**.46**	**4.08**	**.56**	**-.12**	**.90**

من خلال البيانات الواردة في الجدول (6.4) تُقبل الفرضيّة الصّفريّة، بمعنى أنّه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات مستوى التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ لدى مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تعزى إلى متغيّر الجنس"، حسب الدّرجة الكلّيّة وعلى جميع المجالات، فقد تراوح مستوى الدّلالة لها ما بين (.26-.90)، وهذه القيم جميعها أكبر من مستوى الدّلالة (0.05).

2.2.4 النّتائج المتعلّقة بالفرضيّة الثّانية

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة الإحصائيّة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات مستوى التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ لدى مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تعزى إلى متغيّر المؤهّل العلميّ.

استخرجت المتوسّطات الحسابيّة لمجالات التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ لدى مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة، وكذلك الانحرافات المعياريّة، واستخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلّتين (Independent Sample t-test)، وجاءت النّتائج كما هو موضّح بالجدول (7.4).

الجدول (7.4): نتائج اختبار(ت) لعيّنتين مستقلّتين لاختبار مستوى دلالة فروق التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ لدى مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تبعًا لمتغيّر المؤهّل العلميّ

المجال	بكالوريوس		ماجستير فأعلى		قيمة (ت)	مستوى الدّلالة
	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري		
التّحدّيات الإداريّة	4.03	.57	4.11	.59	-1.04	.30
التّحدّيات الإشرافيّة/ الفنّيّة	4.03	.64	4.09	.75	-.72	.47
التّحدّيات البيئيّة	4.09	.67	4.16	.68	-.83	.41
الدّرجة الكلّيّة	**4.05**	**.52**	**4.12**	**.52**	**-.98**	**.33**

من خلال البيانات الواردة في الجدول (7.4) تُقبل الفرضيّة الصّفريّة، بمعنى أنّه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات مستوى التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة

قيادة الأداء المدرسيّ لدى مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تعزى إلى متغيّر المؤهّل العلميّ"، حسب الدّرجة الكلّيّة وعلى جميع المجالات، فقد تراوح مستوى الدّلالة لها ما بين (30.-47.)، وهذه القيم جميعها أكبر من مستوى الدّلالة (0.05).

3.2.4 النّتائج المتعلّقة بالفرضيّة الثّالثة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة الإحصائيّة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات مستوى التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ لدى مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تعزى إلى متغيّر التّخصّص.

استخرجت المتوسّطات الحسابيّة لمجالات التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ لدى مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة، وكذلك الانحرافات المعياريّة، واستخدم اختبار تحليل التّباين الأحاديّ (One Way ANOVA) لأكثر من مجموعتين مستقلّتين، وجاءت النّتائج كما هو موضّح بالجدولين (8.4)، (9.4).

جدول (8.4): المتوسّطات الحسابيّة لمجالات التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ لدى مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تبعًا لمتغيّر التّخصّص

المجال	علوم إنسانية	علوم طبيعية	علوم تطبيقية
التّحدّيات الإداريّة	4.06	4.06	3.92
التّحدّيات الإشرافيّة/ الفنّيّة	4.04	4.12	3.90
التّحدّيات البيئيّة	4.08	4.19	4.05

الدّرجة الكلّيّة	**4.06**	**4.12**	**4.02**

جدول (9.4): نتائج اختبار تحليل التّباين الأحاديّ، لاختبار مستوى دلالة مجالات التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ لدى مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تبعًا لمتغيّر التّخصّص

المجال	مصدر التّباين	مجموع المربّعات	درجات الحرّية	متوسّط المربّعات	ف	مستوى الدّلالة
التّحدّيات الإداريّة	بين المجموعات	.34	2	.17	.51	.60
	داخل المجموعات	89.14	265	.34		
	المجموع	89.48	267			
التّحدّيات الإشرافيّة/ الفنّيّة	بين المجموعات	.75	2	.38	.84	.43
	داخل المجموعات	118.69	265	.45		
	المجموع	119.44	267			
التّحدّيات البيئيّة	بين المجموعات	.60	2	.30	.66	.52
	داخل المجموعات	121.20	265	.46		
	المجموع	121.80	267			
الدّرجة الكلّيّة	**بين المجموعات**	.21	2	.10	.39	.68
	داخل المجموعات	70.99	265	.27		
	المجموع	71.19	267			

من خلال البيانات الواردة في الجدول (9.4) تُقبل الفرضيّة الصّفريّة، بمعنى "أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة الإحصائيّة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ لدى مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تبعًا لمتغيّر

التّخصّص"، حسب الدّرجة الكلّيّة وعلى جميع المجالات، فقد تراوح مستوى الدّلالة لها ما بين (.43-.68)، وهذه القيم جميعها أكبر من مستوى الدّلالة (0.05).

4.2.4 النّتائج المتعلّقة بالفرضيّة الرّابعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة الإحصائيّة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ لدى مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تعزى إلى متغيّر سنوات الخبرة.

استخرجت المتوسّطات الحسابيّة لمجالات التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ لدى مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة، وكذلك الانحرافات المعياريّة، واستخدم اختبار تحليل التّباين الأحادي (One Way ANOVA) لأكثر من مجموعتين مستقلّتين، وجاءت النّتائج كما هو موضّح بالجدولين (10.4)، (11.4).

جدول (10.4): المتوسّطات الحسابيّة لمجالات التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ لدى مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تبعًا لمتغيّر سنوات الخبرة

المجال	5 سنوات فاقل	6–10 سنوات	10 سنوات فأكثر
التّحدّيات الإداريّة	3.99	4.09	4.05
التّحدّيات الإشرافيّة/ الفنّيّة	4.06	4.05	4.04
التّحدّيات البيئيّة	4.09	4.19	4.09
الدّرجة الكلّيّة	**4.06**	**4.10**	**4.07**

جدول (11.4): نتائج اختبار تحليل التّباين الأحاديّ، لاختبار مستوى مجالات التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ لدى مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تبعًا لمتغيّر سنوات الخبرة

المجال	مصدر التّباين	مجموع المربّعات	درجات الحرّية	متوسّط المربّعات	ف	مستوى الدّلالة
التّحدّيات الاداريّة	بين المجموعات	.15	2	.07	.22	.80
	داخل المجموعات	89.34	265	.34		
	المجموع	89.48	267			
التّحدّيات الاشرافيّة/ الفنّيّة	بين المجموعات	.01	2	.01	.01	.99
	داخل المجموعات	119.43	265	.45		
	المجموع	119.44	267			
التّحدّيات البيئيّة	بين المجموعات	.29	2	.15	.32	.73
	داخل المجموعات	121.51	265	.46		
	المجموع	121.80	267			
الدّرجة الكلّيّة	**بين المجموعات**	.04	2	.02	.08	.93
	داخل المجموعات	71.15	265	.27		
	المجموع	71.19	267			

من خلال البيانات الواردة في الجدول (11.4) تُقبل الفرضيّة الصّفريّة، بمعنى أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة الإحصائيّة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ لدى مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تبعًا لمتغيّر

سنوات الخبرة، حسب الدّرجة الكلّيّة وعلى جميع المجالات، فقد تراوح مستوى الدّلالة لها ما بين (.73-99.)، وهذه القيم جميعها أكبر من مستوى الدّلالة (0.05).

5.2.4 النّتائج المتعلّقة بالفرضيّة الخامسة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة الإحصائيّة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ لدى مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تعزى إلى متغيّر المديريّة.

استخرجت المتوسّطات الحسابيّة لمجالات التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ لدى مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة، وكذلك الانحرافات المعياريّة، واستخدم اختبار تحليل التّباين الأحاديّ (One Way ANOVA) لأكثر من مجموعتين مستقلّتين، وجاءت النّتائج كما هو موضّح بالجدولين (12.4)، (13.4).

جدول (12.4): المتوسّطات الحسابيّة لمجالات التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ لدى مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تبعًا لمتغيّر المديريّة

المجال	رام الله	ضواحي القدس	سلفيت	قلقيلية	أريحا	الخليل	شمال الخليل	جنوب الخليل
التّحدّيات الإداريّة	4.07	4.14	3.94	4.12	3.95	4.04	4.02	14.0
التّحدّيات الإشرافيّة/ الفنّيّة	4.08	4.14	3.95	4.19	3.83	4.02	3.99	3.97
التّحدّيات البيئيّة	4.13	4.28	4.08	4.22	3.80	4.06	3.95	4.10
الدّرجة الكلّيّة	**4.10**	**4.20**	**4.05**	**4.11**	**3.91**	**4.00**	**4.04**	**4.03**

جدول (13.4): نتائج اختبار تحليل التّباين الأحاديّ، لاختبار مستوى دلالة لمجالات التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ لدى مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تبعًا لمتغيّر المديريّة

المجال	مصدر التّباين	مجموع المربّعات	درجات الحرّية	متوسّط المربّعات	ف	مستوى الدّلالة
التّحدّيات الإداريّة	بين المجموعات	.87	7	.13	.37	.92
	داخل المجموعات	88.61	260	.34		
	المجموع	89.48	267			
التّحدّيات الإشرافيّة/ الفنّيّة	بين المجموعات	1.90	7	.27	.60	.76
	داخل المجموعات	117.55	260	.45		
	المجموع	119.44	267			
التّحدّيات البيئيّة	بين المجموعات	2.78	7	.40	.87	.53
	داخل المجموعات	119.02	260	.46		
	المجموع	121.80	267			
الدّرجة الكلّيّة	بين المجموعات	1.05	7	.15	.55	.79
	داخل المجموعات	70.15	260	.27		
	المجموع	71.19	267			

من خلال البيانات الواردة في الجدول (13.4) تُقبل الفرضيّة الصّفريّة، بمعنى أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة الإحصائيّة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ لدى مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تبعًا لمتغيّر

المديرية، حسب الدّرجة الكلّيّة وعلى جميع المجالات، فقد تراوح مستوى الدّلالة لها ما بين (.53-.92)، وهذه القيم جميعها أكبر من مستوى الدّلالة (0.05).

6.2.4 النّتائج المتعلّقة بالفرضيّة السّادسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة الإحصائيّة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات معوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تعزى إلى متغيّر الجنس.

استخرجت المتوسّطات الحسابيّة لمجالات معوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة، وكذلك الانحرافات المعياريّة، واستخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلّتين (Independent Sample t-test)، وجاءت النّتائج كما هو موضّح بالجدول (14.4).

الجدول (14.4): نتائج اختبار(ت) لعيّنتين مستقلّتين لاختبار مستوى دلالة الفروق لمعوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تبعًا لمتغيّر الجنس

المجال	ذكر		أنثى		قيمة (ت)	مستوى الدّلالة
	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري		
الدّرجة الكلّيّة	4.11	.51	4.07	.59	.62	.54

يتبيّن من الجدول أعلاه، أنّ قيمة مستوى الدّلالة هو (.54) وهذه القيمة أكبر من القيمة في الفرضيّة وهي (0.05)، ونتيجة لذلك تُقبل الفرضيّة ونقول بأنّه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى

دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، نحو معوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة، يعزى لمتغيّر الجنس".

7.2.4 النّتائج المتعلّقة بالفرضيّة السّابعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة الإحصائيّة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات معوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تعزى إلى متغيّر المؤهّل العلميّ.

استخرجت المتوسّطات الحسابيّة لمجالات معوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة، وكذلك الانحرافات المعياريّة، واستخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلّتين (Independent Sample t-test)، وجاءت النّتائج كما هو موضّح بالجدول (15.4).

الجدول (15.4): نتائج اختبار(ت) لعيّنتين مستقلّتين لاختبار مستوى دلالة الفروق لمعوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تبعًا لمتغيّر المؤهّل العلميّ

المجال	بكالوريوس		ماجستير فأعلى		قيمة (ت)	مستوى الدّلالة
	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري		
الدّرجة الكلّيّة	4.08	.58	4.12	.50	-.59	.56

يتبيّن من الجدول أعلاه، أنّ قيمة مستوى الدّلالة هي (.56) وهذه القيمة أكبر من القيمة في الفرضيّة وهي (0.05)، ولذلك تُقبل الفرضيّة ونقول بأنّه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة (α

0.05 ≤)، نحو معوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة، يعزى لمتغيّر المؤهّل العلميّ".

8.2.4 النّتائج المتعلّقة بالفرضيّة الثّامنة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة الإحصائيّة (0.05 ≥ α) بين متوسّطات معوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تعزى إلى متغيّر التّخصّص.

استخرجت المتوسّطات لمعوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة، وكذلك الانحرافات المعياريّة، واستخدم اختبار تحليل التّباين الأحادي (One Way ANOVA) لأكثر من مجموعتين مستقلّتين، وجاءت النّتائج كما هو موضّح بالجدولين (16.4)، (17.4).

جدول (16.4): المتوسّطات الحسابيّة لمعوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تبعًا لمتغيّر التّخصّص

المجال	علوم إنسانيّة	علوم طبيعيّة	علوم تطبيقيّة
الدّرجة الكلّيّة	4.07	4.11	4.23

جدول (17.4): نتائج اختبار تحليل التّباين الأحاديّ، لاختبار مستوى دلالة معوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تبعًا لمتغيّر التّخصّص

المجال	مصدر التّباين	مجموع المربّعات	درجات الحرّية	متوسّط المربّعات	ف	مستوى الدّلالة
الدّرجة الكلّيّة	بين المجموعات	.44	2	.22	.71	.50

المجال	مصدر التّباين	مجموع المربّعات	درجات الحرّية	متوسّط المربّعات	ف	مستوى الدّلالة
	داخل المجموعات	82.31	265	.31		
	المجموع	**82.75**	**267**			

يتبيّن من الجدول أعلاه أنّ قيمة مستوى الدّلالة (0.50) وهذه القيمة أكبر من القيمة في الفرضيّة وهي (0.05)، ولذلك تُقبل الفرضيّة ونقول بأنّه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$)، نحو معوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تبعًا لمتغيّر التّخصّص".

9.2.4 النّتائج المتعلّقة بالفرضيّة التّاسعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة الإحصائيّة ($\alpha \leq .05$) بين متوسّطات معوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تعزى إلى متغيّر سنوات الخبرة.

استخرجت المتوسّطات لمعوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة، وكذلك الانحرافات المعياريّة، واستخدم اختبار تحليل التّباين الأحاديّ (one way) ANOVA لأكثر من مجموعتين مستقلّتين، وجاءت النّتائج كما هو موضّح بالجدولين (18.4)، (19.4).

جدول (18.4): المتوسّطات الحسابيّة لمعوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تبعًا لمتغيّر سنوات الخبرة

المجال	5 سنوات فأقلّ	6–10 سنوات	10 سنوات فأكثر
الدّرجة الكلّيّة	4.14	4.07	4.09

جدول (19.4): نتائج اختبار تحليل التّباين الأحاديّ، لاختبار مستوى دلالة معوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تبعًا لمتغيّر سنوات الخبرة

المجال	مصدر التّباين	مجموع المربّعات	درجات الحرّية	متوسّط المربّعات	ف	مستوى الدّلالة
الدّرجة الكلّيّة	بين المجموعات	.08	2	.04	.12	.88
	داخل المجموعات	82.67	265	.31		
	المجموع	82.75	267			

يتبيّن من الجدول أعلاه أنّ قيمة مستوى الدّلالة (.88) وهذه القيمة أكبر من القيمة في الفرضيّة وهي (0.05)، ولذلك تُقبل الفرضيّة ونقول بأنّه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ 0.05)، نحو معوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تبعاً لمتغيّر سنوات الخبرة ".

10.2.4 النّتائج المتعلّقة بالفرضيّة العاشرة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة الإحصائيّة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات معوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تعزى إلى متغيّر المديريّة.

استخرجت المتوسّطات لمعوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة، وكذلك الانحرافات المعياريّة، واستخدم اختبار تحليل التّباين الأحاديّ (One Way ANOVA) لأكثر من مجموعتين مستقلّتين، وجاءت النّتائج كما هو موضّح بالجدولين (20.4)، (21.4).

جدول (20.4): المتوسّطات الحسابيّة لمعوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تبعًا لمتغيّر المديريّة

المجال	رام الله	ضواحي القدس	سلفيت	قلقيلية	أريحا	الخليل	شمال الخليل	جنوب الخليل
الدّرجة الكلّيّة	4.12	4.25	4.27	3.91	4.06	3.88	4.20	4.04

جدول (21.4): نتائج اختبار تحليل التّباين الأحاديّ، لاختبار مستوى دلالة معوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تبعًا لمتغيّر المديريّة

المجال	مصدر التّباين	مجموع المربّعات	درجات الحرّية	متوسّط المربّعات	ف	مستوى الدّلالة
الدّرجة الكلّيّة	بين المجموعات	4.15	7	.59	1.96	.06
	داخل المجموعات	78.60	260	.30		

المجال	مصدر التّباين	مجموع المربّعات	درجات الحرّية	متوسّط المربّعات	ف	مستوى الدّلالة
	المجموع	82.75	267			

يتبيّن من الجدول أعلاه أنّ قيمة مستوى الدّلالة (.06) وهذه القيمة أكبر من القيمة في الفرضيّة وهي (0.05)، ولذلك تُقبل الفرضيّة ونقول بأنّه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، نحو معوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تبعًا لمتغيّر المديريّة ".

11.2.4 الفرضيّة الحادية عشرة

لا توجد علاقة ارتباطيّة دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين مستوى التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ ومعوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة.

ولفحص الفرضيّة الحادية عشرة، احتُسب معامل الارتباط بيرسون بين مجالات التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ ومعوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة، والفرضيات الفرعية الآتية توضّح ذلك:

.111.2.4 لا توجد علاقة ارتباطيّة دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين مستوى التّحدّيات الإدارية الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ ومعوقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة.

جدول (22.4): معامل ارتباط بيرسون بين التّحدّيات الإدارية الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ ومعوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين

المجالات	التّحدّيات الادارية	مستوى الدلالة
معوقات فاعليّة الأداء للمعلّمين	.263	.00**

**** دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$).**

يتّضح من الجدول (22.4) وجود علاقة ارتباط خطّيّة موجبة بين التّحدّيات الإدارية الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ، ومعوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة بحيث بلغ معامل الارتباط بينهما (.263)، وهي علاقة دالّة إحصائيّاً، بمعنى أنه كلما زادت التّحدّيات الإدارية الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ، زادت معوقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة.

.211.2.4 لا توجد علاقة ارتباطيّة دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين مستوى التّحدّيات الفنّيّة (الإشرافيّة) الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ ومعوقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة.

جدول (23.4): معامل ارتباط بيرسون بين التّحدّيات الفنّيّة (الإشرافيّة) الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ ومعوقات فاعليّة الأداء للمعلّمين

المجالات	التّحدّيات الفنية (الإشرافية)	مستوى الدلالة
معوقات فاعليّة الأداء للمعلّمين	.262	.00**

**** دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$).**

يتّضح من الجدول (23.4) وجود علاقة ارتباط خطّيّة موجبة بين التّحدّيات الفنّيّة (الإشرافيّة) الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ، ومعوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة بحيث بلغ معامل الارتباط بينهما (262.)، وهي علاقة دالّة إحصائيّاً، بمعنى أنه كلما زادت التّحدّيات الفنّيّة (الإشرافيّة) الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ، زادت معوقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة.

311.2.4. لا توجد علاقة ارتباطيّة دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين مستوى التّحدّيات البيئية الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ ومعوقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة.

جدول (24.4): معامل ارتباط بيرسون بين التّحدّيات البيئية الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ ومعوقات فاعليّة الأداء للمعلّمين

المجالات	التحديات البيئية	مستوى الدلالة
معوقات فاعلية الأداء للمعلّمين	.322	.00**

**** دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$).**

يتّضح من الجدول (24.4) وجود علاقة ارتباط خطّيّة موجبة بين التّحدّيات البيئية الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ، ومعوقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة بحيث بلغ معامل الارتباط بينهما (322.)، وهي علاقة دالّة إحصائيّاً، بمعنى أنه كلما زادت التّحدّيات البيئية الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ،

زادت معوقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة.

411.2.4. لا توجد علاقة ارتباطيّة دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ ومعوقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة.

جدول (25.4): معامل ارتباط بيرسون بين التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ ومعوقات فاعليّة الأداء للمعلّمين

المجالات	التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ	مستوى الدلالة
معوقات فاعلية الأداء للمعلّمين	.504	.00**

**** دال إحصائيًّا عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$).**

يتّضح من الجدول (24.4) وجود علاقة ارتباط خطّيّة موجبة بين التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ ومعوقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة، بحيث بلغ معامل الارتباط بينهما (.504)، وهي علاقة دالّة إحصائيّاً، بمعنى أنه كلما زادت التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة، زادت معوقات فاعليّة الأداء للمعلّمين.

الفصل الخامس

تفسير النّتائج ومناقشتها

1.5 تفسير نتائج الأسئلة ومناقشتها

1.1.5 تفسير نتائج السّؤال الأوّل ومناقشته

2.1.5 تفسير نتائج السّؤال الثّاني ومناقشته

2.5 تفسير نتائج فرضيّات الدّراسة ومناقشتها

1.2.5 تفسير نتائج الفرضيّة الأولى ومناقشتها

2.2.5 تفسير نتائج الفرضيّة الثّانية ومناقشتها

3.2.5 تفسير نتائج الفرضيّة الثّالثة ومناقشتها

4.2.5 تفسير نتائج الفرضيّة الرّابعة ومناقشتها

5.2.5 تفسير نتائج الفرضيّة الخامسة ومناقشتها

6.2.5 تفسير نتائج الفرضيّة السّادسة ومناقشتها

7.2.5 تفسير نتائج الفرضيّة السّابعة ومناقشتها

8.2.5 تفسير نتائج الفرضيّة الثّامنة ومناقشتها

9.2.5 تفسير نتائج الفرضيّة التّاسعة ومناقشتها

10.2.5 تفسير نتائج الفرضيّة العاشرة ومناقشتها

11.2.5 تفسير نتائج الفرضيّة الحادية عشرة ومناقشتها

3.5 التّوصيات والمقترحات

الفصل الخامس

تفسير النّتائج ومناقشتها

تضمّن هذا الفصل مناقشة تفسير النّتائج الّتي توصّلت إليها الدّراسة، من خلال أسئلتها وما انبثق عنها من فرضيّات، وذلك بمقارنتها بالنّتائج الّتي توصّلت إليها الدّراسات السّابقة الواردة في هذه الدّراسة، إضافة إلى تفسير النّتائج، وصولاً إلى التّوصيات الّتي يمكن طرحها في ضوء هذه النّتائج.

1.5 تفسير نتائج الأسئلة ومناقشتها

1.1.5 تفسير نتائج السّؤال الأوّل ومناقشته

ما التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة؟

تُظهر النّتائج أنّ متوسّط استجابات مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة نحو التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ جاء مرتفعًا جدًّا، وذلك بدلالة المتوسّط الحسابيّ الّذي بلغ (4.07). فقد حصل مجال التّحدّيات (الإداريّة) جاء مرتفعًا، وذلك بدلالة المتوسّط الحسابيّ الّذي بلغ (4.05)، وبمستوى مرتفع. فيما حصل مجال " التّحدّيات البيئيّة"، على أعلى المتوسّطات الحسابيّة، الّذي بلغ (4.11)، وبمستوى مرتفع. أمّا "التّحدّيات الإشرافيّة/ الفنّيّة"، فقد حصلت على أقلّ المجالات (متوسّطًا حسابيًّا)؛ بلغ (4.04)، وبمستوى مرتفع.

وقد تُعزى هذه النّتيجة إلى أنّ إدارة المدارس على مختلف مستوياتها عمليّة ليست بالأمر اليسير، والمُعايش لواقع الإدارة المدرسيّة في فلسطين يجد أنّها تواجه الكثير من الصّعوبات الّتي تحتاج إلى

كفاءة أكثر من غيرها من مديري المدارس، وتتمثّل هذه التّحدّيات في حاجة الإدارة المدرسيّة إلى التّوفيق بين المهام الإداريّة و(الإشرافيّة/ الفنّيّة)، وما يتطلّبه ذلك من مهارات دقيقة في التّنظيم والتّفويض وإدارة الوقت، هذا بالإضافة إلى انخفاض مستوى أداء بعض المعلّمين لأسباب مهنيّة، أو شخصيّة، أو نفسيّة، ممّا يؤثّر على فعاليّة المدرسة ومخرجاتها، وبالتّالي يُلام مدير المدرسة من المجتمع والمسؤولين، ممّا يحدّ ويعيق القيام بالأنشطة التّعليميّة.

بالرّغم من أنّ مديري المدارس يمتلكون الكفايات العلميّة والخبرة المهنيّة، وبخاصّة أنّ المديرين يُختارون وفق مجموعة من المعايير الشّخصيّة والمهنيّة وتعقد لهم مقابلات شخصيّة وامتحانات في العمل الإداريّ، وتعقد لهم دورات مختلفة قبل اختيارهم كمديرين، وأنّ المدير يعيّن بناءً على معايير إداريّة محدّدة، يمكن تطبيقها ومتابعة ذلك ضمن مقاييس الإشراف العام والتّقييم الشّامل الّذي تعتمده وزارة التّربية والتّعليم الفلسطينيّة، إلّا أنّ كثرة الأعباء الإداريّة و(الفنّيّة/ الإشرافيّة) والبيئيّة الملقاة على عاتق مديري المدارس تعوق تطبيقهم لمنظومة الأداء المدرسيّ بفعاليّة، وهناك بعض المديرين يعيّنون عن طريق الواسطة مما يعمل على أن لا يكون الشخص المناسب في المكان المناسب مما يؤدّي إلى عدم تجاوز المدرسة العقبات الّتي تواجهها وعدم تحقق الأهداف، إضافة إلى التّحدّيات المجتمعيّة الّتي تتطلّب من المديرين التّواصل مع المجتمع المحلّيّ، ومواءمة قراراته وفق البيئة المجتمعيّة المحيطة بالمدرسة.

وقد اتّفقت هذه النّتيجة مع دراسة ميريا تينتوري وآخرون (Mireia,Tintoré, &et al., 2020) ، ودراسة عبد السّلام (2019)، ودراسة حمايل (2018)، ودراسة ورغي (2018)، ودراسة عبد الدّائم (2017)، ودراسة أندريا (Andrea., 2016)، ودراسة آدم بايار (Adem, Bayar., 2016)، ودراسة

الخطيب (2015)، ودراسة أهومادا وآخرون (Ahumada, &et al., 2015)، ودراسة محتسب وآخرون (Mohtasseb, &et al., 2015)، ودراسة كينار (2014)، ودراسة سنكار (Sincar., 2015)، ودراسة أبو سيدو (2009)، والّتي أظهرت نتائجها أنّ الدّرجة الكلّيّة للتّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ جاءت مرتفعة.

واختلفت هذه النّتيجة مع دراسات شعيبات وحرفوش (2020)، والحمد (2019)، والهواشلة وآخرون (2019)، ودراسة القحطاني والعماري (2019)، ودراسة أبوشعّالة (2016)، ودراسة شعبان (2014) والّتي أظهرت نتائجها أنّ الدّرجة الكلّيّة للتّحدّيات الّتي تواجه منظومة قيادة الأداء المدرسيّ جاءت مرتفعة.

2.1.5 تفسير نتائج السّؤال الثّاني ومناقشته

ما معوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة؟

أشارت النّتائج أنّ معوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة جاء مرتفعاً، وذلك بدلالة المتوسّط الحسابيّ الّذي بلغ (4.09).

وقد يعزى ذلك؛ إلى أنّ الوضع الّذي يُعايشه المعلّمون في فترة كورونا ومتابعتهم لتعليم الطّلبة من خلال التّعليم المدمج بحيث استخدم التعليم الإلكتروني إلى جانب التّعليم الوجاهيّ قد شكّل ضغطًا على المعلّم أثّر على أدائه، هذا بالإضافة إلى توفير بيئة مدرسيّة تفتقر إلى البنية التّحتيّة للتعليم الإلكتروني تلائم التّحدّيات الّتي شكّلها التّعليم الإلكتروني، وتشكّل إمكانات المدرسة وتجهيزاتها عاملاً مهمًّا من عوامل البيئة الطّبيعيّة المادّيّة للمدرسة الّذي يؤثّر سلبًا أو إيجابًا على الأداء المدرسيّ، كما أنّ وجود المبنى المدرسيّ واحتوائه على كافة الإمكانات من حيث التّصميم المناسب والتّجهيزات الكاملة من

أدوات وأثاث ومرافق، يساعد في نجاح العمليّة التّربويّة والتّعليميّة، ونقصها مثل نقص الوسائل والأدوات والمختبرات وعدم وجود غرف مخصّصة لها، وعدم وجود ملاعب وساحات لممارسة الأنشطة، ونقص الغرف وضيق الفصول الدّراسيّة، وعدم توفّر الإضاءة المناسبة وسوء التّهوية، ممّا يؤثّر سلبًا على المعلّم والتّلميذ والمدرسة بشكل عام، ويؤدّي إلى ضعف المناخ المدرسيّ الملائم، فالمناخ المدرسيّ الإيجابي الفعّال يساعد المعلّمين على تأدية مهمّتهم ومسؤوليّتهم على أكمل وجه.

ولدى مقارنة هذه النّتيجة مع نتائج الدّراسات السّابقة، تبيّن أنّها اتفقت نتائج الدّراسة الحاليّة مع نتائج دراسة صلاح الدّين (2020)، ودراسة أبو عشيبة وحجازي (2019)، ودراسة أوزقنل وميرت (Özgenel & Mert., 2019)، ودراسة بروووس وآخرون (Burroughs, &et al., 2019) ، ودراسة إيرفاين (Irvine., 2018)، ودراسة بركة (Barakeh., 2016)، ودراسة أبو عقل (Abuaqel., 2015)، ودراسة الحوسني (Hosani., 2015) .

واختلفت مع دراسة إبراهيم (2020)، ودراسة العازمي (2019)، ودراسة إيمهانجبي وآخرون (Imhangbe, &et al., 2018)، ودراسة خلف الله (2018)، ودراسة عازار (Azar, Alice Z., 2014) ، ودراسة أبراهام (Abraham., 2010) ، ودراسة أحمد (2006).

2.5 تفسير نتائج الفرضيّات ومناقشتها

1.2.5 تفسير نتائج الفرضيّة الأولى ومناقشتها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة الإحصائيّة ($\alpha \leq .05$) بين متوسّطات التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ لدى مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تعزى إلى متغيّر الجنس.

أظهرت النّتائج أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة الإحصائيّة ($\alpha \leq .05$) بين متوسّطات التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ لدى مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تعزى إلى متغيّر الجنس.

وقد يُعزى ذلك إلى أنّ الأنظمة والقوانين موحّدة في مدارس الذّكور والإناث، كذلك يقوم المديرون الذّكور والإناث بنفس المهام والمسؤوليّات، والانتماء للعمل والإخلاص له لا يحدّده جنس المعلّم، كما أنّ الظّروف الّتي يعيشها المجتمع الفلسطينيّ متشابهة، وأنّ هناك القليل من الاختلافات الفرديّة بين النّساء والرّجال المؤثّرة في أداء العمل.

ولدى مقارنة هذه النّتيجة مع نتائج الدّراسات السّابقة، تبيّن أنّها تتّفق مع دراسة شعيبات وحرفوش (2020)، ودراسة عبد السّلام (2019)، ودراسة حمايل (2018)، ودراسة أبو شعّالة (2016)، ودراسة الخطيب (2015).

واختلفت مع دراسات الحمد (2019)، والهواشلة وآخرون (2019)، والقحطاني والعماري (2019)، وشعبان (2014)، وأبو سيدو (2009).

2.2.5 تفسير نتائج الفرضيّة الثّانية ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة الإحصائيّة ($\alpha \leq .05$) بين متوسّطات التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ لدى مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تعزى إلى متغيّر المؤهّل العلميّ.

أظهرت النّتائج أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة الإحصائيّة ($\alpha \leq .05$) بين متوسّطات التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ لدى مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تعزى إلى متغيّر المؤهّل العلميّ.

ويمكن أن تعزى هذه النّتيجة إلى أنّ الجميع موجودون في بيئة إداريّة وتربويّة واحدة، وبالتّالي لا تختلف الصّعوبات والمشكلات الّتي يواجهونها في إدارتهم مهما اختلف المؤهّل العلميّ، كما أنّ المهام الإداريّة والفنّيّة المنوطة بمديري المدارس الحكوميّة هي مهام واحدة ومتشابهة يقوم بها جميع المديرين، هذا بالإضافة إلى أنّ التّعليمات الإداريّة الصّادرة عن وزارة التّربية والتّعليم والّتي تعمّم على جميع المدارس هي ملزمة لجميع المديرين على اختلاف مؤهّلاتهم.

ولدى مقارنة هذه النّتيجة مع نتائج الدّراسات السّابقة، تبيّن أنّها تتّفق مع دراسة شعيبات وحرفوش (2020)، وحمايل (2018)، وأبو شعّالة (2016)، والخطيب (2015).

واختلفت مع دراسات الهواشلة وآخرون (2019)، والحمد (2019)، وعبد السّلام (2019)، وشعبان (2014)، وأبو سيدو (2009).

3.2.5 تفسير نتائج الفرضيّة الثّالثة ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة الإحصائيّة ($\alpha \leq .05$) بين متوسّطات مستوى التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ لدى مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تعزى إلى متغيّر التّخصّص.

أظهرت نتائج الدّراسة أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة الإحصائيّة ($\alpha \leq .05$) بين متوسّطات مستوى التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ لدى مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تعزى إلى متغيّر التّخصّص.

كما تُعزى هذه النّتيجة إلى أنّ المديرين يواجهون نفس التّحدّيات بغض النّظر عن التّخصّص، هذا بالإضافة إلى تشابه المساقات في الجامعات والمعاهد من حيث الاعتماد على الدّراسة النّظريّة والبعد عن الممارسة العمليّة، فلا تميّز الجامعات ما بين التّخصّصات الأدبية والعلميّة في هذا المضمار، فضلًا عن تشابه بيئة العمل في مدارس فلسطين كافّة.

وقد اتّفقت هذه الدّراسة مع نتائج دراسة أبو شعّالة (2016).

واختلفت مع دراسات دراسة الهواشلة وآخرون (2019)، ودراسة شعبان (2014).

4.2.5 تفسير نتائج الفرضيّة الرّابعة ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة الإحصائيّة ($\alpha \leq .05$) بين متوسّطات التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ لدى مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تعزى إلى متغيّر سنوات الخبرة.

أظهرت نتائج الدّراسة أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة الإحصائيّة ($\alpha \leq .05$) بين متوسّطات التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ لدى مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تعزى إلى متغيّر سنوات الخبرة.

ولربّما تُعزى هذه النّتيجة إلى أنّ مديري المدارس الّذين اختيروا يتمتّعون بالخبرة الكافية لإدارة المدرسة بحيث لا تقلّ خبرتهم عن خمس سنوات في العمل التّربويّ، فهؤلاء المديرون يمتلكون

مهارات وقدرات وخبرات اكتسبوها من عملهم في الميدان التّربويّ، ونشاطهم في التّعليم والتّربية أكسبهم الخبرة اللازمة للإدارة، وبخاصة أنّ الخبرة بعد خمس سنوات تصبح خبرة مكرّرة، لذلك كانت الاستجابة واحدة لدى المبحوثين بصرف النّظر عن عدد سنوات الخبرة.

وقد اتّفقت هذه الدّراسة مع نتائج دراسات شعيبات وحرفوش (2020)، والهواشلة وآخرون (2019)، والقحطاني والعماري (2019)، وحمايل (2018)، وراي أندريا وآخرون (Ray, Andrea &et al., 2016)، وآدم بايار (Adem, Bayar., 2016) ، وأبو شعّالة (2016).

واختلفت مع دراسات الحمد (2019)، والخطيب (2015)، وأبو سيدو (2009).

5.2.5 تفسير نتائج الفرضيّة الخامسة ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة الإحصائيّة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ لدى مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تعزى إلى متغيّر المديريّة.

أظهرت نتائج الدّراسة أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة الإحصائيّة ($\alpha \leq .05$) بين متوسّطات التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ لدى مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تعزى إلى متغيّر المديريّة.

وقد يُعزى ذلك إلى أنّ المديرين يولون اهتمامهم بتطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ لأنّ طبيعة عملهم تتطلّب منهم الاهتمام بذلك، كما أنّ الرّقابة الإداريّة والإشراف تهتم بمنظومة قيادة الأداء المدرسيّ ممّا يجعل المديرين أكثر اهتمامًا بها، وهذا الاهتمام يكون بنفس الوتيرة في كافة محافظات

الوطن وخاصّة أنّ هناك معايير محدّدة تضعها الإدارة العامّة للإشراف على المديرين الالتزام بها بغض النّظر عن المديريّة الّتي ينتمون إليها، هناك بعض المديريات كان التّحدي فيها عاليّا تبعًا للظروف البيئيّة، والإمكانات المتاحة لها قليلة بسبب القوانين الّتي تفرضها عليها سلطات الاحتلال، ممّا يؤدّي إلى عدم تحقّق الأهداف أو البطء في التّقدّم نحو الأهداف، كمديريّة ضواحي القدس، كما أنّ طبيعة مهام المديرين واحدة في جميع المديريّات.

واتّفقت هذه الدّراسة مع نتائج دراسات أبوشعّالة (2016)، وشعبان (2014).

واختلفت مع نتائج دراسة شعيبات وحرفوش (2020).

6.2.5 تفسير نتائج الفرضيّة السّادسة ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة الإحصائيّة ($\alpha \leq .05$) بين متوسّطات معوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تعزى إلى متغيّر الجنس.

أظهرت نتائج الدّراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسّطات معوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تعزى إلى متغيّر الجنس.

بينما تُعزى هذه النّتيجة إلى أنّ المعلّمين والمعلّمات يتلقّون تعليمات واحدة من المديرين، ولا تختلف هذه التّعليمات باختلاف جنس المعلّم، وخاصّة أنّ مدير المدرسة يلتزم بنقل التّعليمات الصّادرة من وزارة التّربية والتّعليم ويتقيّد بتنفيذها، ويلزم المعلّمين بتنفيذها بغض النّظر عن جنسهم، وأيضًا

يجتمعون في ورش عمل واحدة، ويتلقّون نفس التّدريب، وأنّ معوّقات فاعليّة الأداء تقاس بنفس المعايير لدى الذّكور والإناث من المعلّمين لذا كانت استجاباتهم واحدة.

اتّفقت هذه الدّراسة مع نتائج دراسة صلاح الدّين (2020)، ودراسة خلف الله (2018)، ودراسة أوزقنل وميرت (Özgenel & Mert., 2019).

واختلفت مع نتائج دراسات إبراهيم (2020)، والعازمي (2019)، وأحمد (2006).

7.2.5 تفسير نتائج الفرضيّة السّابعة ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسّطات معوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تعزى إلى متغيّر المؤهّل العلميّ.

أشارت النّتائج الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة الإحصائيّة ($\alpha \leq .05$) بين متوسّطات معوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تعزى إلى متغيّر المؤهّل العلميّ.

وقد تُعزى هذه النّتيجة إلى أنّ المعلّمين يتلقّون تعليماتهم من جهة واحدة وهي مدير المدرسة، فالتّعليمات المنفّذة لا تفرّق بين من يحمل بكالوريوس أو دراسات عليا، لذا فإنّ من يحملون مختلف الشّهادات العلميّة يمارسون أدوارهم التّعليميّة بناءً على ما يتلقّونه من تعليمات صادرة عن نفس المصدر، كما أنّ طبيعة أداء المعلّم في المدرسة قد لا يتطلّب دراسات عليا، والتّجربة الميدانيّة كانت ذات جدوى أوضح؛ بسبب أنهم أصحاب خبرة أكثر في تكوين تصوّر واضح في العمل الإداري.

ولدى مقارنة هذه النّتيجة مع نتائج الدّراسات السّابقة، تبيّن أنّها تتّفق مع دراسات إبراهيم (2020)، وصلاح الدّين (2020)، والعازمي (2019)، وأوزقنل وميرت (Özgenel & Mert., 2019)، وخلف الله (2018)، و أحمد (2006).

8.2.5 تفسير نتائج الفرضيّة الثّامنة ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسّطات معوّقات فاعلية الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تعزى إلى متغيّر التّخصّص.

أشارت النّتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة الإحصائيّة ($\alpha \leq .05$) بين متوسّطات معوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تعزى إلى متغيّر التّخصّص.

ويمكن أن تُعزى هذه النّتيجة إلى أنّ المرجعية الواحدة الّتي تشكّل مصدرًا مركزيًا واحدًا للحكم على فعاليّة أداء المعلّم والمتمثّل في مدير المدرسة، والّذي يمارس دوره الإداريّ والفنّيّ بغضّ النّظر عن تخصّصه، فيحكم على فعاليّة أداء المعلّم من خلال أدائه وفق معايير محدّدة وموحّدة لجميع المعلّمين بصرف النّظر عن التّخصّص، ولا يؤثّر تخصّص المدير سواء أدبي أو علمي على حكمه على فاعليّة المعلّمين، لأنّ المدير يعتمد على معيار واحد لتقييم فاعليّة الأداء.

ولدى مقارنة هذه النّتيجة مع نتائج الدّراسات السّابقة، تبيّن أنّها تتّفق مع دراسات أوزقنل وميرت (Özgenel & Mert .,2019)، ودراسة خلف الله (2018).

وتختلف مع دراسة أحمد (2006).

9.2.5 تفسير نتائج الفرضيّة التّاسعة ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسّطات معوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تعزى إلى متغيّر سنوات الخبرة.

أشارت النّتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة الإحصائيّة ($\alpha \leq .05$) بين متوسّطات معوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تعزى إلى متغيّر سنوات الخبرة.

كما تُعزى هذه النّتيجة إلى أنّ المهام والمسؤوليّات المنوطة للمدير واحدة متمثّلة في جميع المدارس، ويقوم بها المديرون على اختلاف سنوات خدمتهم، وأنّ الإدارة المدرسيّة مهنة لها خصائص وضوابط ومتطلّبات يلتزم بها المديرون على اختلاف سنوات خدمتهم، وأنّ التّقارير واللّوائح الّتي يتمّ تقييم عمل المعلّم من قبل مدير المدرسة هي واحدة ويتمّ التّقييم في ضوءها وحسب معايير موحّدة، وأنّ سنوات الخبرة يعدّ عددًا معيّنًا من السنوات يصبح خبرة مكرّرة.

ولدى مقارنة هذه النّتيجة مع نتائج الدّراسات السّابقة، تبيّن أنّها تتّفق مع دراسات إبراهيم (2020)، والعازمي (2019)، وأوزقنل وميرت (Özgenel & Mert., 2019) ، وخلف الله (2018).

وتختلف مع دراسة صلاح الدّين (2020)، ودراسة أحمد (2006).

10.2.5 تفسير نتائج الفرضيّة العاشرة ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسّطات معوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تعزى إلى متغيّر المديريّة.

أشارت النّتائج إلى عدم وجود فروق بين متوسّطات معوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة تعزى إلى متغيّر المديريّة.

وقد تُعزى هذه النّتيجة إلى أنّ معايير اختيار مديري المدارس تتمّ في معظم الأحيان بناءً على الخبرة الميدانيّة الّتي يمتلكونها في محافظات الوطن كافّة، بحيث يكون المدير قد عمل نائب مدير مدرسة سابق، ومعلّم ويدرك مهام المدير تمامًا، ويقوم بها بصرف النّظر عن المديرية، وبالتّالي لا تؤثّر على ممارساته، لأنّ كافّة المديرين تلقّوا نفس الدّورات التّدريبيّة الّتي تتعلّق بمجال عملهم وتقييمهم لمدى فعاليّة معلّميهم، وهذه الدّورات مركزيّة تعقدها وزارة التّربية والتّعليم للمديرين في المحافظات كافّة.

وترى الباحثة أن هناك علاقة بين المتغيّرات فهي متمّمة لبعضها البعض.

ولدى مقارنة هذه النّتيجة مع نتائج الدّراسات السّابقة، تبيّن أنّها تتّفق مع دراسات صلاح الدّين (2020)، وخلف الله (2018).

وتختلف مع دراسة أحمد (2006).

11.2.5 تفسير نتائج الفرضيّة الحادية عشرة ومناقشتها

لا توجد علاقة ارتباطيّة دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين التحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ ومعوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في المحافظات الشّماليّة.

أظهرت النّتائج وجود علاقة ارتباط خطّيّة موجبة بين التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ، ومعوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين بحيث بلغ معامل الارتباط بينهما (.504)، أي كلّما زادت معوّقات فاعليّة الأداء، زادت تحدّيات تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ.

ويمكن أن تعزى النّتيجة إلى أنّ التحديات والصعوبات التي تواجه المديرين والمعلمين، والّتي من أهمّها الحالة الوبائيّة الّتي حالت دون الوصول إلى المدارس، وبالتّالي عدم تمكّن المديرين من متابعة وأداء مهامهم الوظيفية وتعيقهم عن إنجاز مهامهم بفاعلية وكفاءة.

ولدى مقارنة هذه النّتيجة مع نتائج الدّراسات السّابقة، تبيّن أنّها

اتفقت نتائج الدّراسة الحاليّة مع نتائج دراسة صلاح الدّين (2020)، ودراسة أبو عشيبة وحجازي (2019)، ودراسة أوزقنل وميرت (Özgenel & Mert., 2019)، ودراسة بروس وآخرون (Burroughs &et al., 2019) ، ودراسة إيرفاين (Irvine., 2018)، ودراسة بركة (Barakeh., 2016)، ودراسة أبو عقل (Abuaqel., 2015)، ودراسة الحوسني (Hosani., 2015) .

واختلفت مع دراسة إبراهيم (2020)، ودراسة العازمي (2019)، ودراسة إيمهانجبي وآخرون (Imhangbe &et al., 2018)، ودراسة خلف الله (2018)، ودراسة عازر (Azar, Alice Z., 2014)، ودراسة أبراهام (Abraham., 2010)، ودراسة أحمد (2006)

3.5 التّوصيات والمقترحات

في ضوء النّتائج الّتي توصّلت إليها الدّراسة، فإنّه يمكن التّوصية بما يلي:

1- العمل على توفير التّخصّصات الّتي تحتاجها العمليّة التّدريسيّة في المدرسة، وتبنّي النّمط الدّيموقراطيّ في قيادة النّظام المدرسيّ.

2- توفير الصّيانة المستمرّة لترميم مرافق المدرسة المختلفة، وتوسعة مساحات الغرف والصّفوف الدّراسيّة، وتوفير الإضاءة المناسبة لها والتهوية، وإعداد برامج يوميّة لتفعيل الإذاعة المدرسيّة.

3 – تدريب مديري ومديرات المدارس وتأهيلهم على اتّباع أساليب جديدة في العمل، وتجريب الأفكار المبتكرة، واستغلالها في العمل.

4- توجيه مديري ومديرات المدارس نحو العمل بروح الفريق الواحد، واستخدام الإدارة التشاركيّة بمشاركة المعلّمين فيها.

5- تمكين مدير المدرسة والتّخفيف من المهام الملقاة على عاتقه، خاصّة الأعمال الكتابيّة، ومنحة صلاحيّات تتناسب مع حجم العمل، والتّخفيف من الرّوتين في اتّخاذ الإجراءات والقرارات.

6- توفير الدّعم الماليّ للمدارس باستمرار، والعمل على توفير كافّة الإمكانات المدرسية من حيث التّصميم المناسب والتجهيزات الكاملة من أدوات وأثاث ومرافق ومختبرات وغرف مخصّصة لها، وملاعب وساحات لممارسة الأنشطة، لتمكينها من المضيّ في تحقيق أهدافها.

7- العمل على توفير بيئة مدرسيّة تشتمل على البنية التّحتيّة للتعليم الإلكتروني تلائم التّحدّيات الّتي شكّلها التّعليم الإلكتروني.

8- الاهتمام بالبيئة المدرسية الفيزيقيّة كالعناية بتجميل الصّفوف والسّاحات، والنّظافة، وتوفير الأمن والسّلامة، إضافةً إلى تحسين البيئة الاجتماعيّة في المدرسة، لما لها أثر في تحسين نوعية التّحصيل الأكاديميّ للطّلبة، والتّقليل من المشكلات السّلوكيّة بين الطلبة.

9- على الإدارة المدرسيّة العمل على تنمية المعلّمين مهنيًّا والعمل على تلبية احتياجاتهم المهنيّة كافّة.

10- تشجيع البحوث الإجرائيّة لحل المشكلات (الصّفّيّة أو المدرسيّة)، موجّهة لتحسين العمل، وممارسات المعلّمين.

11-إعادة إجراء الدّراسة باستخدام منهجيّة أخرى.

12- إجراء مزيد من الدّراسات تتعلّق بفعاليّة الأداء لمديري المدارس والمعلّمين على حدٍّ سواء.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربيّة

إبراهيم، حسام الدّين السّيد محمد. (2020). درجة تطبيق المعلّمين لمعايير التّعليم في نظام تطوير الأداء المدرسيّ بمحافظة شمال الشّرقية في سلطنة عمان. **بحوث عربية في مجالات التّربية النّوعيّة**، (18): 101-128.

ابن منظور الأنصاريّ، علي محمد بن مكرم أبو الفضل. (1997). **لسان العرب**. ط (3)، بيروت: دار صادر، لبنان.

أبو الخير، سامي عبد العزيز عامر. (2013). **الأنماط القياديّة لدى مديري المدارس الثّانويّة بمحافظات غزّة وعلاقتها بالإبداع الإداريّ من وجهة نظرهم**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كليّة التّربية، الجامعة الإسلاميّة، غزّة، فلسطين.

أبو زعيتر، منير حسن. (2009). **درجة ممارسة مديري المدارس الثّانويّة بمحافظات غزّة للمهارات القياديّة وسبل تطويرها**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلّيّة التّربية، الجامعة الإسلاميّة، غزّة، فلسطين.

أبو سيدو، وفاء جودت نمر. (2009). **مشكلات مديرات مدارس البنات الأساسيّة العليا الحكوميّة والمدارس الإعداديّة بوكالة الغوث بمحافظات غزّة (دراسة مقارنة)**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كليّة التّربية، الجامعة الإسلاميّة، غزّة، فلسطين.

أبو شريخ، أسمهان رفيق أحمد. (2019). **نمط القيادة الخادمة لدى مديري المدارس الحكوميّة في العاصمة (عمّان) وعلاقته بأدائهم الوظيفيّ من وجهة نظر مساعدي المديرين،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلّيّة العلوم التّربويّة، جامعة الشّرق الأوسط، الأردن.

أبو شعّالة، علي رجب. (2016). **المشكلات التي تواجه الإدارة المدرسيّة في التّعليم الخاص من وجهة نظر المديرين والمعلّمين وأولياء أمور التّلاميذ "دراسة تحليليّة ميدانيّة لمدارس التّعليم الخاص في بلديّات الزّاوية دولة ليبيا"**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الإمام المهدي، السّودان.

أبو شقرا، روان خضر. (2020). درجة ممارسة مديري المدارس الثّانويّة في لواء الكورة بمحافظة إربد للإدارة بالقيم من وجهة نظر معلّميهم، **مجلّة الجامعة الإسلاميّة للدّراسات التّربويّة والنّفسيّة،** 1(28): 452-476.

أبو عشيبة، إيناس محمد، وحجازي، عبد الحكيم ياسين. (2019). درجة استخدام الإدارة بالتّحفيز وعلاقتها بالأداء الوظيفي للمعلّمين في مدارس النّقب من وجهة نظر مديريها، **مجلّة الجامعة الإسلاميّة للدّراسات التّربويّة والإسلاميّة،** 27(3): 344-361.

أحمد، وجيه فتحي. (2020). التّحدّيات الّتي تواجه الطّلاب الجامعيين من ذوي الاحتياجات الخاصّة في الجامعات المصريّة وتصوّر مقترح لدور الخدمة الاجتماعيّة، **المجلّة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة،** 4(14): 181-236.

أحمد، خالد محي الدّين مفلح. (2006). **ضغوط العمل وعلاقتها بالأداء الوظيفيّ لدى المعلّمين والمعلّمات في المدارس الثّانويّة العامّة والخاصّة ومدارس وكالة الغوث في الأردن،** (رسالة دكتوراة غير منشورة)، كلية العلوم التّربويّة والنّفسيّة، جامعة عمان العربيّة، الأردن.

أخو ارشيدة، عالية خلف. (2004). **درجة وعي المعلّمين والمعلّمات في المدارس الثّانويّة العامّة في الأردن بمفهوم المساءلة وعلاقة ذلك بفاعليّة المدرسة** ، (أطروحة دكتوراه). جامعة عمان العربية، الأردن.

إدريس، عبد المنعم محمد علي. (2016). **أثر تطبيق إدارة الجودة الشّاملة على الأداء في مدرسة الأمانة الخاصّة،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلّية الدّراسات العليا، جامعة أم درمان، السّودان.

الأغبري، عبد الصّمد. (2008). **الإدارة المدرسيّة البعد التّخطيطيّ والتّنظيمي المعاصر**، ط(2)، بيروت لبنان: دار النّهضة العربيّة للطّباعة والنّشر.

الأغبري، عبد الصّمد. (2000). **الإدارة المدرسيّة البعد التّخطيطيّ والتّنظيمي المعاصر**، الإحساء السّعوديّة: دار النّهضة العربيّة للطّباعة والنّشر.

آل ثابت، سعيد بن محمّد. (2016). مفهوم الفاعليّة الموقع الإلكتروني، تاريخ الاطّلاع 6.28. 2021، (https://www.alukah.net/sharia/0/108668)

البابطين، عبد الرّحمن بن عبد الوهّاب. (2009). الصّعوبات الّتي يواجهها المشرفون التّربويّون في عملهم الإشرافي وسبل التّغلّب عليها، **مجلّة العلوم التّربويّة والنّفسيّة**، 1(2).

باعباد، علي هود. (1994). المشكلات والصّعوبات الإداريّة والفنّيّة الّتي تواجه المدارس الثانويّة في الجمهوريّة اليمنيّة، **مجلّة الجمعيّة المصريّة للتّربية المقارنة والإدارة التّعليميّة**، كلّيّة التّربية، المؤتمر السّنوي الثّاني، الجزء الأوّل، إدارة التّعليم في الوطن العربي في عالم متغيّر، من الفترة 22-24 يناير.

بدر، حامد. (1982). الرّضا الوظيفي لأعضاء هيئة التّدريس والعاملين بكلّيّة التّجارة والاقتصاد والعلوم السّياسيّة بجامعة الكويت، **مجلّة العلوم الاجتماعيّة**، 7(11).

بلقيس، أحمد. (1986). **وظائف مدير المدرسة ومهمّاته وما يتّصل بها من كفايات**، ورقة عمل (17)، الرّئاسة العامّة لوكالة الغوث الدّوليّة، ص 12-13، عمّان الأردن.

عطوي، جودت عزت. (2008). **الإدارة التّعليميّة والإشراف التّربويّ**، الأردن: دار الثّقافة.

جلال الدّين، بوعطيط. (2009). **الاتّصال التّنظيمي وعلاقته بالأداء الوظيفي (دراسة ميدانيّة على العمّال المنفّذين بمؤسّسة سوتلغاز عنّابة)**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلّيّة العلوم الإنسانيّة، جامعة منتوري محمود قسنطينة.

جورجي، أناندا. (1984). **المبادىء العامّة للإدارة للمخطّطين والإداريين والتّربويين**، ملاحظات وتعليقات، الخلاصة (8)، اليونسكو.

الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني. (2018). المحافظات الشّماليّة في فلسطين، الموقع الإلكتروني.www.pcbs.gov.ps

حريزي، وغربي. (2013). دراسة نقديّة لبعض المناهج الوصفيّة وموضوعاتها في البحوث الاجتماعيّة والتّربويّة والنّفسيّة، **مجلّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة**، (13).

حمايل، حسين جاد الله. (2018). المشكلات الإداريّة الّتي تواجه مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في فلسطين، **مجلّة جامعة فلسطين للأبحاث والدّراسات**، 8(1): 120-145.

الحمد، ناهد محمد محمود. (2019). **المشكلات الإداريّة والفنّيّة الّتي تواجه الإدارة المدرسيّة في مخيم الزّعتري**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلّيّة العلوم التّربويّة، جامعة آل البيت، الأردن.

الخضيري، محسن أحمد. (2000). **الإدارة بالتّجوال منهج متكامل لتحقيق الفاعليّة الإداريّة على مستوى المشروع والاقتصاد القومي**، مصر: ايتراك للنّشر والتّوزيع.

الخطيب، مروة محمد. (2015). **التّحدّيات الّتي تواجه مديري ومدرسي التّعليم الثّانويّ العام في ضوء مدرسة المستقبل من وجهة نظرهم (دراسة في مدارس ثانويّات محافظة دمشق)**، (رسالة دكتوراة غير منشورة)، كلّيّة التّربية، جامعة دمشق، سوريا.

خلف الله، شيرين عبد ربّه. (2018). **درجة ممارسة مديري المدارس الثّانويّة بمحافظة خان يونس للقيادة الموزّعة، وعلاقتها بفاعليّة أداء المعلّمين**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلّيّة التّربية، الجامعة الإسلاميّة، غزّة، فلسطين.

الدّاعور، سعيد خضر سعيد. (2007). **دور مدير المدرسة الثّانويّة كقائد تربويّ في محافظات غزّة وعلاقته بالثّقافة التّنظيميّة للمدرسة من وجهة نظر المعلّمين**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلّيّة التّربية، الجامعة الإسلاميّة، غزّة، فلسطين.

دراركة، أمجد محمود. (2009). **الإدارة والتّخطيط التّربويّ رؤى جديدة**، ط(1)، عمّان، الأردن: عالم الكتب الحديث للنّشر والتّوزيع.

درويش، علي محمد عبد العزيز. (2005). **تطبيقات الحكومة الإلكترونيّة دراسة ميدانيّة على إدارة الجنسيّة والإقامة بدبي**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة نايف العربيّة للعلوم الأمنيّة، الرّياض، السّعوديّة.

الدّعيلج، إبراهيم. (2009). **الإدارة العامّة والإدارة التّربويّة**، عمان، الأردن: دار الرّود للنّشر والتّوزيع.

دليل نظام تطوير الأداء المدرسيّ. (2008). **الإدارة التّربويّة وتنمية الموارد البشريّة**، إعداد قسم متابعة الأداء المدرسيّ بدائرة تطوير الأداء المدرسيّ، سلطنة عمان.

ربيع، هادي مشعان. (2006). **المدير المدرسي النّاجح**، ط (1) عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتّوزيع.

الرّبيع، تمام رضوان والإبراهيم، عدنان بدري. (2020). إدارة المعرفة لدى مديري المدارس في محافظة إربد وعلاقتها بالأداء المدرسيّ من وجهة نظر معلّمي المدارس، **مجلّة الجامعة الإسلاميّة للدّراسات التّربويّة والنّفسيّة**، 2(28): 661-691.

السّحلي، سمية حمزة مصطفى. (2019). القيادة المدرسيّة ورضا المستفيد في ظلّ رؤية التحوّل الوطنيّ، **مجلّة العلوم التّربويّة والنّفسيّة**، (9): 153-196.

شاذلي، ناهد عدلي. (2005). المؤشرات التّعليميّة: المفهوم والأنواع والأدوار في إطار المؤشّرات الاجتماعيّة، **مجلّة كلّيّة التّربيّة**، الزّقزيق (49) مصر.

الشّاعر، عدلي داود محمّد. (2007). **معوّقات تطبيق التّخطيط الاستراتيجي لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظات غزّة**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلّيّة التّربية، الجامعة الإسلاميّة، غزّة، فلسطين.

شاهين، عبير مرشد محمّد. (2011). **درجة ممارسة المديرين الجدد للمهارات القياديّة في المدارس الحكوميّة بمحافظات غزّة من وجهة نظرهم وسبل تنميتها،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلّيّة التّربية، الجامعة الإسلاميّة، غزّة، فلسطين.

الشّريف، طلال عبد الملك. (2004). **الأنماط القياديّة وعلاقتها بالأداء الوظيفيّ من وجهة نظر العاملين بإمارة مكّة المكرّمة،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلّيّة الدّراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنيّة، الرّياض، السّعوديّة.

الشّريف، ناجي حسين ناجي. (2015). مدى ممارسة مديري مدارس التّعليم العام بمنطقة نجران للكفايات الإداريّة والفنّيّة في مجال الإدارة المدرسيّة. **مجلّة جامعة طيبة للعلوم التّربويّة،** 2(10): 159-177.

شعبان، زكريا شعبان ذيب. (2014). المشكلات الّتي تواجه مديرات المدارس الحكوميّة الّتي استحدثت فيها شعب لرياض الأطفال في الأردن، **مجلّة المنارة للبحوث والدّراسات،** 20(1): 89- 118.

شعيبات، محمد عوض وحرفوش، يوسف. (2020). الصّعوبات الإداريّة والفنّيّة الّتي يواجهها مديرو المدارس الحكوميّة في فلسطين، **مجلّة جامعة النّجاح للأبحاث (العلوم الإنسانيّة)،** 34(1): 115-158.

الشّمّري، عبد العزيز سويلم، بن عبد الله والحربي، عارف بن محمد بن سند. (2019). المعوّقات الإداريّة الّتي تواجه مديري المدارس الابتدائيّة بمدينة حائل، وسبل التّغلّب عليها من وجهة نظرهم، **المجلّة العربيّة للعلوم التّربويّة والنّفسيّة،** (11): 193-232.

شهاب، شهرزاد محمد. (2007). السّلوك القياديّ للمشرفين التّربويّين من وجهة نظر معلّمي المدارس الابتدائيّة في مدينة الموصل، **مجلة التّربية والعلم،** 14(4): 280–304.

صالحة، جواد عبد النّور أحمد. (2013). **درجة ممارسة مديري التّربية والتّعليم للسّلوك القياديّ التّفاعليّ وعلاقتها بتطوير الأداء الإداريّ لمديري المدارس،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلّيّة التّربية، الجامعة الإسلاميّة، غزّة، فلسطين.

صلاح الدّين، نسرين صالح محمّد. (2020). تحسين الأداء المهنيّ للمعلّمين في مدارس التّعليم الأساسيّ بسلطنة عمان في ضوء الإشراف التّربويّ المدمج، (رسالة ماجستير منشورة)، **مجلّة البحث العلمي في التّربية،** 2(9): 27-97 .

العازمي، فايز سالم مطلق. (2019). **درجة فاعليّة برنامج التّوجيه الفنّيّ في تحسين أداء معلّمي المرحلة الثّانويّة في دولة الكويت،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلّيّة العلوم التّربويّة، جامعة آل البيت، (أ-ك، _85)، المفرق، الأردن.

عبد الدّائم، عمر سالم. (2017). واقع مشكلات الإدارة المدرسيّة في المدارس الثّانويّة ببلدية زليتن، **المجلّة العلميّة لكلّيّة التّربية،** 1(7): 262-285.

عبد الرّسول، فتحي محمّد. (2008). **الاتّجاهات الحديثة في الإدارة المدرسيّة،** مصر ط(1): الدّار العالميّة.

عبد السّلام، هبة ياسين بديوي. (2019). الصّعوبات الّتي تواجه إدارات المدارس الثّانويّة من وجهة نظر الهيئة الإداريّة والتّعليميّة في مدينة الرّمادي بعد التّحرير، **مجلّة دراسات تربويّة،** 12(47): 406-425.

عبد الكبير، صالح وأحمد، عبد السّلام وحزام، عديلة وباطايع، حسن وعبدالله، حسين وردمان، ذكرى وعبوري، فرج. (2011). **نظام تقويم فاعليّة الأداء المدرسي في مدارس التّعليم الأساسي في الجمهوريّة اليمنيّة دراسة ميدانيّة،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، عدن: مركز البحوث والتّطوير التّربويّ.

العتيبي، محمد عبد المحسن ضبيب. (2007). **المناخ المدرسيّ ومعوّقاته ودوره في أداء المعلّمين بمراحل التّعليم العام،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلّيّة الدّراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنيّة، الرّياض، السّعودية.

العجمي، أريج حفيظ. (2019). واقع برامج تحسين الأداء المدرسيّ لدى مديري المدارس الابتدائيّة في دولة الكويت، (رسالة ماجستير منشورة) **مجلّة جامعة فلسطين للأبحاث والدّراسات،** 9(2): 3-23 .

العردان، بدر بن عبدالله. (2007). **الأصول العلميّة للإدارة والتّخطيط التّربويّ،** المملكة العربيّة السّعوديّة: دار الأندلس للنّشر والتّوزيع

العسّاف، أحمد بن عبد المحسن. (2002). **مهارات القيادة وصفات القائد،** الرّياض: السّعوديّة.

عسيري، محمد علي. (2019). تطوير أداء قادة مدارس التّعليم العام لتعزيز العلاقة بين المدرسة والمؤسّسات المجتمعيّة في المملكة العربيّة السّعوديّة، كلّيّة التّربية، **المجلّة العربيّة للعلوم التّربويّة والنّفسيّة،** (11): 117-150.

العسيلي، رجاء خالد. (2007). تقدير درجة فاعليّة أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشّاملة، **مجلّة العلوم التّربويّة والنّفسيّة،** جامعة البحرين، 8(4): 179-109.

عطيوي، جودت عزت. (2001). **الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النّظريّة وتطبيقاتها العمليّة،** عمّان، الأردن: الدّار العلميّة الدّوليّة.

العقاب، محمود محمد علي عثمان. (2013). **معوّقات الإدارة المدرسيّة بالمرحلة الثّانويّة دراسة ميدانيّة من وجهة نظر مديري المدارس بمحلّيّة شرق النّيل،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلّيّة التّربية، جامعة السّودان للعلوم والتّكنولوجيا، السّودان.

عقيلان، محمّد موسى. (1990). التّخطيط مهمّة أساسيّة من مهام مدير المدرسة، **مجلّة جامعة الملك سعود**، الرّياض، السّعوديّة، 2(1): 393-315.

العلّاق، بشير. (1996). **المعجم الشّامل لمصطلحات العلوم الإداريّة والمحاسبة والتّمويل والمصارف**، مصراتة: الدّار الجماهيريّة للنّشر والتّوزيع والإعلام.

العمايرة، محمّد حسن. (2002). **مبادىء الإدارة المدرسيّة**، ط 3، عمّان، الأردن: دار المسيرة للنّشر والتّوزيع.

عميرة، إيمان طالب موسى. (2019). **القدرة القياديّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في العاصمة عمّان وعلاقتها بالرّضا الوظيفي للمعلّمين من وجهة نظر مساعدي المديرين**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلّيّة العلوم التّربويّة، جامعة الشّرق الأوسط ، الأردن.

العيسى، إيناس عبد الرحمن. (2012). **معايير التّقييم المستخدمة من قبل مديري المدارس الحكوميّة في القدس لتقييم المعلّمين من وجهة نظر المعلّمين والمديرين**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كليّة الدراسات العليا، رام الله، فلسطين.

عياصرة، علي أحمد. (2006). **القرارات القياديّة في الإدارة التّربويّة**، ط (1)، عمّان، الأردن: دار الحامد.

الغامدي، أثير سعيد إبراهيم والغامدي، رحمة محمد صالح. (2018). معوّقات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة بمدارس منطقة الباحة من وجهة نظر مديرات المدارس والمعلّمات، **مجلّة العلوم التّربويّة والنّفسيّة**، 3(2): 51-75.

غبور، ماهر محمود. (2015). **أنموذج مقترح لتطوير أداء مديري المدارس الثّانويّة العامّة في ضوء الاتّجاهات التّربويّة المعاصرة " دراسة ميدانيّة في مدينة دمشق"**، (رسالة دكتوراة غير منشورة)، كلّيّة التّربية، جامعة دمشق، سوريا.

الغرباوي، محمّد عبد العزيز. (2008). **التّربية الصّفّيّة للمعلّمين**، عمّان، الأردن: مكتبة المجتمع للنّشر والتّوزيع.

القبلي، عناية حسن. (2015). **القيادة الفاعلة في الميدان التّربوي**. ط(1)، القاهرة: شركة أمان للنّشر والتّوزيع، مصر.

القحطاني، عبد العزيز بن سعيد محمد، والعماري، صالح بن عوض. (2019). متطلّبات تطبيق مؤشّرات منظومة الأداء المدرسيّ، **مجلّة البحوث التّربويّة والنّفسيّة**، 16(61): 1-56.

القحطاني، مبارك بن سعيد عبدالله. (2015). **معوّقات تطبيق مؤشّرات الأداء للمشرفين التّربويّين في مكاتب التّعليم بمدينة الرّياض**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلّيّة العلوم الاجتماعيّة، جامعة الإمام محمّد بن سعود الإسلاميّة، الرّياض، المملكة العربيّة السّعوديّة.

القطيش، حسين مشوح محمّد. (2014). معوّقات الإدارة المدرسيّة من وجهة نظر مديري المدارس ومديراتها في مديرية تربية البادية الشّماليّة الشّرقيّة بالأردن، **مجلّة العلوم الاجتماعيّة والإنسانيّة**، (6): 1-20.

القهيوي، ابتسام سليمان جلال. (2020). **الانتماء التّنظيميّ لدى المعلّمين في المدارس الحكوميّة في العاصمة عمّان وعلاقته بأدائهم الوظيفيّ من وجهة نظر المديرين والمساعدين**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلّيّة العلوم التّربويّة، جامعة الشّرق الأوسط، عمّان، الأردن.

الكافي، مصطفى. (2016). **إدارة الأداء**، الأردن، عمّان: دار مكتبة الحامد للنّشر والتّوزيع.

الكبيسي، عبد الواحد. (2007). **القياس والتّقويم**، الرّياض: دار جرير للنّشر والتّوزيع، المملكة العربيّة السّعوديّة.

كينار، هناء عبّاس. (2014). **المشكلات الّتي تواجه مديري المدارس الأساسيّة الرّسميّة في قضاء صيدا،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلّيّة الآداب والعلوم الإنسانيّة، الجامعة الإسلاميّة في لبنان، لبنان.

ماضي، سهير حافظ. (2011). **واقع الأداء المهنيّ لمديري المدارس الحكوميّة في ضوء تطبيق الإدارة الإلكترونيّة بمحافظات غزّة،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلّيّة التّربية، جامعة الأزهر، غزّة، فلسطين.

مجيد، سوسن شاكر. (2010). **تقويم جودة الأداء في المؤسّسات التّعليميّة،** عمّان: دار صفاء للنّشر والتّوزيع.

محمّد، محمّد جاسم. (2004). **سيكولوجيّة الإدارة التّعليمية والمدرسة وآفاق التّطوير العام،** عمّان، الأردن: مكتبة دار الثّقافة للنّشر والتّوزيع.

مرسي، محمّد منير، ووهيب سمعان. (2011). **الإدارة المدرسيّة الحديثة،** ط 2، عالم الكتب للنّشر والتّوزيع.

المسعودي، عباس حمزة مجيد والهلالي، ضياء عباس عبد كحط. (2019). واقع البنية المدرسيّة وأثرها في الواقع التّعليميّ لمحافظة كربلاء المقدّسة على وفق معايير الجودة الشّاملة. **مجلّة كلّيّة التّربية الأساسيّة للعلوم التّربويّة والإنسانيّة،** (43): 452-476.

مصطفى، أحمد سيد. (2002). **المدير وتحدّيات العولمة، إدارة جديدة لعالم جديد، (ط)**1، القاهرة: دار النّهضة العربيّة.

مصطفاوي، الحسين. (2012). **الاختيار الموضوعيّ لمديري المدارس الابتدائيّة وأثره على بعض أبعاد القدرة القياديّة،** (رسالة دكتوراة غير منشورة)، كلّيّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، جامعة الجزائر، الجزائر.

المغيدي، الحسن محمّد. (1997). معوّقات الإشراف التّربويّ كما يراه المشرفون والمشرفات في محافظة الأحساء التّعليميّة، **مجلّة مركز البحوث التّربويّة**، جامعة قطر، (12) 71-94.

المنتشري، عليّة عبد الله صالح. (2018). درجة ممارسة قائدات مدارس محافظة القنفذة للقيادة التّشاركيّة وأثرها على الأداء المدرسيّ، **مجلّة البحث العلمي في التّربية، (19): 55-97.**

المنجد في اللّغة والإعلام. (1986). دار المشرق، بيروت، المكتبة الشّرقيّة.

موقع وزارة التّربية والتّعليم الأردنيّة. (2018).

المومني، واصل جميل. (2008). **الإدارة المدرسية الفعّالة**، ط (1)، عمّان: دار الحامد.

نزّال، مي سامي محمّد. (2009). **العلاقة بين درجة ممارسة القرارات التّربويّة ودرجة القدرة على حل المشكلات لدى مديري ومديرات المدارس الحكوميّة الثّانويّة في محافظات شمال الضّفّة الغربيّة من وجهة نظر المديرين والمديرات أنفسهم.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلّيّة الدّراسات العليا، جامعة النّجاح الوطنيّة، نابلس، فلسطين.

الهواشلة، يونس سليمان وحجازي، عبد الكريم ياسين، وكنعان، عيد محمد. (2019). المشكلات الإداريّة في المدارس الثّانويّة في منطقة النّقب وعلاقتها بالأداء المدرسيّ من وجهة نظر المعلّمين، **مجلّة الجامعة الإسلاميّة للدّراسات التّربويّة والنّفسيّة**، 27(3): 528-549.

الهويشل، نوف أحمد. (2019). واقع ممارسة الإدارة بالتّجوال لدى مديرات مدارس تطوير بمدينة الرّياض، **مجلّة العلوم التّربويّة والنّفسيّة**، 12(3): 17-60.

ورغي، سيد أحمد. (2018). صعوبات عمل المدير وعلاقتها برضاه المهنيّ دراسة ميدانيّة على عيّنة من مديري المدارس الابتدائيّة، (رسالة ماجستير منشورة)، **مجلّة العلوم النّفسيّة والتّربويّة**، 7(1)، 131-149.

وزارة التّربية والتّعليم. (2009). **الإدارة العامّة للتّخطيط**، غزّة، فلسطين.

وزارة التّربية والتّعليم. (2008). **القيادة وانعكاساتها على القائد التّربوي**، دورة مدراء مدارس، غزّة، فلسطين.

وزارة التّربية والتّعليم. (2005). **الإدارة التّعليميّة في التّجربة الفلسطينيّة**، وزارة التّربية والتّعليم، رام الله، فلسطين.

وزارة التّربية والتّعليم. (2004). **قانون التّربية والتّعليم** رقم (4) لسنة 1994 وتعديلاته.

وزارة التّربية والتّعليم العالي. (1996). **تعديل استعمال مصطلحات قديمة**، (ورقة غير منشورة)، غزّة.

ثانياً: المصادر والمراجع الأجنبيّة

Abraham, Akampurira. (2010). **The effectiveness of teachers' performance appraisal in secondary schools in Kabale Municipality**, (Unpublished Master Thesis), Munich, GRIN Verlag.

Abuaqel, Abdullah Hussein. (2015). **The effectiveness of school leadership on teachers' performance and student achievement in Palestine**, (Unpublished Masters Theses), The British University in Dubai, United Arab Emirates, Dubai.

Adem, Bayar.(2016). Principals in the Challenges facing First Year at Their Schools. (Published Master Thesis). Department of Educational Sciences, Faculty of Education, Amasya University, Turkey. **Universal Journal of Educational Research**. 4(1):192-199.

Azar, Alice Z. (2014). **Exploring Leadership Capabilities and Implication on Teachers' Performance**, (Unpublished Master Thesis), Lebanese American University, (Lebanon: Beirut).

Barakeh, Maha Ibrahim. (2016). **A Study to evaluate the teacher evaluation matrix of Al-Shola schools in sharjah-UAE from the perspectives of school members and in relation to students results**, (Unpublished Masters Thesis), The British University in Dubai, United Arab Emirates, Dubai.

Burroughs, Nathan, Gardner, Jacqueline, Lee, Youngjun, Guo, Siwen, Touitou, Israel, Jansen, Kimberly, & Schmidt, William. (2019). A review of the literature on **teacher effectiveness and student outcomes In Teaching for Excellence and Equity. Springer**, Cham.

Debrincat, Grase. (2014). **The Effectivness of Performance Appraisil System: Employee Relations and Human Resource Management**, Anchor Academic Publishing.

Hosani, Hayat Mohammad. (2015). **Principals' Instrucional Leadership Practices and Their Relationship to Teachers' Instrucional Practices in Sharjah Schools**, (Unpublished Masters Thesis), United Arab Emirates University, Political Science, (United Arab Emirates: Abu Dhbi).

Imhangbe, O., Okecha, R., & Obozuwa, J. (2018). Principals' leadership styles and teachers' job performance: Evidence from Edo State, Nigeria, (published Masters Thesis), **Educational Management Administration & Leadership**, (10), 909–924.

Irvine, Jeff. (2018). Relationship between teaching experience and teacher effectiveness: implications for policy decisions, (published Masters Thesis), **Journal of Instructional Pedagogies**, 22, 1-19.

Garcia, E.; Sayago, A.; & Gonzalez, A. (2006). The correlation coefficient: **an overview, Critical Reviews in Analytical Chemistry**, (36): 41–59.

Lewis Ahumada, Sergio Galams & Simon Clark. (2015). Understanding Leadership in Schools Facing Challenging Circumstsnces: A Chilean Case Study, (Published Master Thesis), **International Journal of Leadership in Education**. 19(3): 264-279.

Mireia Tintoré Espuny, Rosário Serrão Cunh, Ilídia Cabral &José Matia Alves. (2020). Giving voice to problems faced by school leaders in Portugal. (Published Master Thesis). **Formerly School Organisation** .40 (4), 352-372.

Mireia Tintore, Rosario Serrao Cunha, Ilidia Cabral, Jose Joaquim Matias Alves .(2020). **A Scoping Review of Problems and Challenges Faced By School Leader (2003-2019)**, (Unpublished Master Thesis), International University Of Catalonia, Faculty of Education.

Mohtasseb, Hoda Osman, Abdalla, Hagir Idriss, Hasan, Al-Shifa Abd al-Qadir & Farag, Alawia Ibrahim. (2015). challenges that face managements in secondary foreign curriculum schools in Khartoum locality, (Published Master Thesis), **International and Multicultural Education and Development. Ahfad University for Women (AUW)**, Khartoum, Sudan

Özgenel, Mustafa & Mert, Pınar. (2019). The Role of Teacher Performance in School Effectiveness, (published Masters Thesis), **International Journal of Education Technology and Scientific Researches**,4(10). 417-434.

Ray, Andrea P. Beam, Russell L. Claxton, and Samuel J. Smith. (2016). Challenges for Novice School Leader: Facing Todays Issues in School Administration Educational Leadership and Administration, (published Masters Thesis), **Teaching and Program Development**, (27): 145-161.

Robert, L. Mason. (1989). **Statistical Design and analysis of experiments**.

Sincar, Mehmet. (2015). Challenges School Principals Facing in the Context of Technology Leadership, (published Masters Thesis), **British Journal of Education**. 3(3). 1-5.

الملاحق

أ . كتاب التّحكيم

ب . أدوات الدّراسة قبل التّحكيم

ت . قائمة المحكّمين

ث. أدوات الدّراسة بعد التّحكيم

ج. كتاب تسهيل المهمّة

الملحق (أ): كتاب التّحكيم

بسم الله الرّحمن الرّحيم

جامعة القدس المفتوحة

كلّيّة الدّراسات العليا

برنامج ماجستير الإدارة والإشراف التّربويّ

حضرة د .....المحترم/ة.

تحية واحتراماً وبعد،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة موسومة بـ **"التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ وعلاقتها بمعوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس في المحافظات الشّماليّة"**، استكمالاً لنيل درجة الماجستير في الإدارة والإشراف التّربويّ من كلّيّة الدّراسات العليا في جامعة القدس المفتوحة.

ونظراً لما عرف عنكم من معرفة واسعة واطّلاع في مجال البحث والمنهجيّة البحثيّة، فأرجوا التّفضّل بتحكيم فقرات أداتي الدّراسة المرفقتان، وإفادتي بمدى مناسبة كل منها في قياس ما وضعت لقياسه ضمن بيئة الدّراسة ومجتمعها، إضافة إلى وضوحها وسلامتها صياغة ودلالة.

مع بالغ شكري وتقديري،

الطّالبة: هيام عبد العزيز ياسين

الملحق(ب)

تحكيم الاستبانة

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدّراسات العليا والبحث العلمي

حضرة الأستاذ الدكتور: المحترم

تحيّة طيّبة وبعد:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بهدف التّعرّف إلى التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسي وعلاقتها بدرجة فاعلية الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس في المحافظات الشّمالية، استكمالاً لمتطلّبات درجة الماجستير في الإدارة والإشراف والتّربوي من جامعة القدس المفتوحة، لذا أضع بين أيديكم الاستبانة المتعلّقة بالعنوان أعلاه، ومن باب الثّقة المطلقة بكم، فإنّني أرجو منكم تحكيم هذه الأداة ليتسنّى إتمام هذه الدراسة.

ولتحقيق ذلك فقد اطّلعت الباحثة على مجموعة من المقاييس ذات العلاقة بهذا المجال، وقامت بتصميم هذه الاستبانة من ثلاثة أجزاء:

الجزء الأوّل: ويشمل البيانات الشّخصية والعامّة.الجزء الثّاني: ويتكوّن من التّحديات الّتي تشمل: التحديات الإداريّة، التّحديات الفنيّة الإشرافية، والتّحديات البيئيّة. والجزء الثّالث خاص بعلاقة التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسي مع فاعلية أداء المعلّمين.

يرجى منك العمل على تحكيم هذه الاستبانة لتكون قادرة على قياس ما وضعت لقياسه مؤكّدين لك بأنّ المعلومات الّتي ستقدّمها لنا لا تستخدم إلا لغرض البحث العلمي فقط.

وتفضّلوا بقبول فائق الاحترام.

إشراف: أ.د خالد نظمي قرواني

الباحثة: هيام عبد العزيز ياسين

بيانات المحكّم

اسم المحكم	الجامعة	الرتبة العلمية	التخصص

أولاً: البيانات الشخصية: ضع إشارة (X) على يسار ما ينطبق عليك:

1. النّوع الاجتماعي: 1. ذكر. ( ) 2. أنثى. ( )

2. المؤهّل العلمي: 1. دبلوم ( ) 2. بكالوريوس ( ) 3. ماجستير فأعلى ( ).

3. مكان السّكن:1. مدينة. ( ) 2. قرية. ( )

4. سنوات الخبرة:1. 5 سنوات فأقل. ( ) 2. من (5-10) سنوات. ( ) 3. أكثر من 10 سنوات. ( )

5. العمر: 1. 30 سنة فأقل( ) 2.من 31 سنة إلى 40 سنة( )3. 41 سنة الى 50 سنة( ) 4. 51 سنة فأكثر( ).

القسم الثاني: محاور الاستبانة

المحور الأوّل: التّحديات (الإدارية) لتطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسي

الرقم	العبارة	درجة أداء عالية جدا	درجة أداء عالية	درجة أداء متوسطة	درجة أداء قليلة	درجة أداء منخفضة
.1	توزيع الوقت على المهام الإدارية المختلفة حسب أولوياتها.					
.2	تخصيص عملية إدارية منظّمة لكل المهام المطلوب إنجازها.					
.3	تقويم أداء المعلّمين بصورة منتظمة.					
.4	تطابق الأداء مع المعيار المحدّد مسبقاً.					
.5	التّخطيط المسبق للمهام بما فيها مواجهة الظّروف الطّارئة.					

المحور الثّاني: التّحديات (الفنية/ الإشرافية) لتطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسي	سيادين الاهتمام ذات العلاقة بالإدارة المدرسية.					
	ل المستمر مع الإدارة التّربوية العليا.					
	المستجدّات (التّربوية والإدارية).					
	المعلمين في عملية التّخطيط للعمل المدرسي.					
	لتّخصّصات الّتي تحتاجها العملية التّدريسية في المدرسة.					
	ذوي الاحتياجات الخاصّة الملتحقين بالمدرسة.					
	ل الفعال بين الإدارة المدرسية وأولياء الأمور.					
	ح لوائح النّظام الإداري في المدرسة للعاملين فيها.					
	قوانين وأنظمة المدرسة مع متغيّرات المجتمع.					
	بعض المعلّمين المحتاجين لدورات تأهيلية تنظّمها وزارة والتّعليم.					
	العاملين في إدارة العمل المدرسي بما فيها اتخاذ ت.					
	العاملين في اختيار أعضاء مجالس الضبط المدرسي.					
	ل على تعزيز المعلّمين المتميّزين في الأداء.					

19.	توزيع أعباء المعلّمين حسب تخصّصاتهم.					
20.	التقويم المستمر لإنجازات العاملين في المدرسة.					
21.	تشجيع الانشطة المنهجية اللاصفّية بما يخدم المنهاج المدرسي.					
22.	توفير البيئة المدرسية المحفّزة على الإبداع.					
23.	عقد لقاءات إشرافية مع المعلّمين قبل حضور الحصّة الصّفية.					
24.	تنفيذ الحصص الإشرافية للمعلّمين كافّة ضمن جدول محدد.					
25.	التّنويع في استخدام الأساليب الإشرافية لرفع كفاءة المعلّمين.					
26.	تشجيع البحوث الإجرائية لحل المشكلات (الصّفية أو المدرسية).					
27.	متابعة الخطط (الفصلية واليومية) الخاصة بالمعلّمين.					
28.	إفساح المجال للمعلّمين لتبادل الخبرات المكتسبة.					
29.	العمل على تحقيق الأهداف المرسومة بفاعلية.					

30.	حث المعلّمين على إعداد الخطط المتعلّقة بذوي الاحتياجات الخاصّة.					
31.	تشجيع المعلّمين على مساعدة الطلبة لاكتساب المهارات الحياتية.					
32.	حرص المدير على النمو المهني الذّاتي حول الإشراف التربوي.					
33.	تنظيم الأنشطة الثّقافية من (ندوات ثقافية، حفلات تكريم، مسابقات).					

المحور الثالث: التّحديات (البيئيّة) لتطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسي

34.	توفير بيئة مدرسية ملائمة للعملية التّعليمية التّعلّمية .					
35.	إعداد برامج يومية لتفعيل الإذاعة المدرسية.					
36.	العمل على توفير المرافق المدرسية من مختبرات وملاعب ومقاصف وغيرها.					
37.	توفير الصّيانة المستمرّة لترميم مرافق المدرسة المختلفة.					
38.	متابعة الإشراف الصّحي على الطّلبة بالتنسيق مع قسم الصّحة المدرسية.					
39.	تشكيل مجلس الآباء لمشاركة المدرسة في عمليات التّطوير.					
40.	توفير بيئة نفسية مريحة للمتعلّمين بما يوفّر عوامل السّلامة للمجتمع المدرسي(معلّمين ومتعلّمين).					
41.	حل المشكلات السّلوكية بين الطّلبة أولاً بأوّل.					
42.	الحرص على بناء الشّخصيات القيادية داخل مجتمع الطّلبة.					
43.	العمل على توفير الإمكانات المادّية والمالية اللازمة للتّطوير المدرسي.					
44.	متابعة المعلّمين للعمل على تحقيق النّمو الشّامل للطّلبة.					
45.	توفير الإمكانات البشرية اللازمة للعمل المدرسي.					
46.	إعداد البيئة المدرسية المناسبة لتنفيذ الأنشطة.					
47.	توفير الأجهزة والأدوات ذات العلاقة بالتّدريس المدرسي.					
48.	التّعاون البنّاء مع المجالس المدرسية (الآباء والمعلّمين) بما يعود بالنّفع على الطّلبة.					
49.	العمل على توفير الميزانيات المالية المخصّصة للإنفاق على احتياجات المدرسة.					

المحور الرابع: علاقة التّحدّيات مع فاعلية أداء المعلّمين.

1.	استخدام البناء المدرسي المستأجر غير الملائم ينعكس سلبًا على أداء المعلّمين.					
2.	عدم توفر الأثاث المدرسي الكافي لاستخدامات المجتمع المدرسي يعوق أداء المعلّمين.					

.3	قرب المدرسة من الضّجيج في الأسواق والأماكن العامّة يشوّش على المعلّم ممّا يعوق تحقيق الأهداف التّعليمية.					
.4	خلو المدرسة من الخدمات المساندة (كالمختبرات والمكتبات) يحد من فعالية المعلّمين.					
.5	نقص الوسائل التعليمية المستخدمة في التدريس يصعّب على المعلّمين أداء مهامهم التّعليمية.					
.6	ضعف التفاعل بين المدير والعاملين معه يؤثّر سلبًا على أداء المعلّمين التّدريسي.					
.7	كثرة الأعباء التّعليمية الموكلة للمدرّسين يحد من قدرتهم على تحضير الدّروس ممّا يؤثّر سلبًا على التّعلّم والتّعليم.					
.8	ضعف الحوافز المقدّمة للمعلّمين يثبّط المعلّمين ممّا يحد من فعالية أداء مهامهم التّعليمية.					
.9	عدم توفّر بيئة مدرسية جذّابة ونظيفة يؤثّر سلبًا على أداء المعلّمين.					
.10	يؤثّر ضعف الخدمات اليومية الضّرورية كالماء والكهرباء وغيرها سلبًا على توفير البيئة الملائمة للتّعليم.					
.11	يشكّل السّلوك الإداري المتّسم بالفردية من قبل مدير المدرسة عامل ضغط على المعلّمين ممّا يحد من فاعلية أدائهم.					
.12	عدم تلقي المعلّمين الإرشادات الكافية للنّهوض بعملهم يؤثّر سلبًا على أداء المعلّمين.					
.13	يقلّل ضعف العمل بروح الفريق الواحد داخل المدرسة من تبادل الخبرات بين المعلّمين.					
.14	ضعف استثمار طاقات العاملين في المدرسة بما فيها التّقليل من شأن جهود المعلّمين يثبط هممهم.					
.15	العزوف عن النّهج التّشاركي بين المعلّمين والإدارة المدرسية يضعف روح المبادرة لدى المعلّمين.					

شاكرة لكم حسن تعاونكم

ملحق(ت): قائمة المحكّمين

اسم المحكّم	الجامعة	الرّتبة العلميّة	التّخصّص
أ.د إياد ابوبكر	القدس المفتوحة	استاذ مساعد	ارشاد نفسي وتربوي
أ. د محمد عبد الإله عناز الطيطي	القدس المفتوحة	أستاذ	إدارة وتخطيط تربوي
أ. د معتصم " محمد عزيز" مصلح	القدس المفتوحة	أستاذ	مناهج وطرق تدريس
أ. د مجدي زامل	القدس المفتوحة	أستاذ	إدارة وتخطيط تربوي
د. عبد عطاالله عبد حمايل	القدس المفتوحة	استاذ مشارك	أصول التربية
أ. د راتب أبو رحمة	القدس المفتوحة	أستاذ مساعد	ارشاد نفسي وتربوي
أ. د. محسن عدس	القدس أبو ديس	أستاذ مساعد	إدارة تربوية
د. وفاء حسين عبد الرحيم أبو عقل	القدس المفتوحة	أستاذ مساعد	إدارة تربوية
أ.د محمد أحمد شاهين	القدس المفتوحة	أستاذ	إرشاد نفسي وتربوي
أ.د يحيى محمد ندى	القدس المفتوحة	أستاذ	إدارة تربوية
أ.د جمال محمد حسن بحيص	القدس المفتوحة	أستاذ مشارك	إدارة وتخطيط تربوي
أ.مروان زهد	وزارة التربية والتعليم	إحصائي	إدارة تربوية

الملحق(ث) أدوات الدّراسة بعد التّحكيم

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدّراسات العليا والبحث العلمي

المدير المحترم/المديرة المحترمة

تحيّة طيّبة وبعد:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بهدف التّعرّف إلى "**التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ وعلاقتها بمعوّقات فاعليّة الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس في المحافظات الشّماليّة**"، استكمالاً لمتطلّبات درجة الماجستير في الإدارة والإشراف التّربويّ من جامعة القدس المفتوحة، ولمّا كنتم من أهل العلم والدّراية في هذا المجال، تأمل الباحثة منكم الإجابة عن فقرات الاستبانة كافّة بكلّ جدّيّة، علماً بأنّ بياناتكم ستستخدم لأغراض البحث العلميّ فقط، وستعامل بسرّيّة.

مع بالغ شكري وتقديري،

الباحثة: هيام عبد العزيز ياسين

إشراف: أ.د خالد نظمي قرواني

أولاً: البيانات الشّخصيّة: ضع إشارة (X) على يسار ما ينطبق عليك:

1. الجنس:

1. ذكر ( ) 2. أنثى ( )

2. المؤهّل العلميّ:

1. بكالوريوس ( ) 2. ماجستير فأعلى ( )

3. التّخصّص:

1. علوم إنسانيّة ( ) 2. علوم طبيعيّة ( ) 3. علوم تطبيقيّة ( )

4. سنوات الخبرة:

1. 5 سنوات فأقلّ ( ) 2 . من (6-10) سنوات ( ) 3. 10 سنوات فأكثر ( )

5. المديريّة:

1.مديرية رام الله ( ) 2.مديرية ضواحي القدس ( ) 3.مديرية سلفيت ( ) 4.مديرية قلقيلية ( )

5.مديرية أريحا ( ) 6.مديرية الخليل ( ) 7.مديرية جنوب الخليل ( ) 8.مديرية شمال الخليل( )

القسم الثّاني: التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ:(الإداريّة)

الرقم	التّحدّيات الإداريّة	موافق جداً	موافق	محايد	معارض	معارض جداً
1	توزيع الوقت على المهام الإداريّة المختلفة حسب أولوياتها.					
2	تخصيص عمليّة إداريّة منظّمة لكلّ المهام المطلوب إنجازها.					
3	تقويم أداء المعلّمين بصورة منتظمة.					
4	تطابق الأداء مع المعيار المحدّد مسبقاً.					
5	التّخطيط المسبق للمهام بما فيها مواجهة الظّروف الطّارئة.					
6	توسّع ميادين الاهتمام ذات العلاقة بالإدارة المدرسيّة.					
7	التّواصل المستمرّ مع الإدارة التّربويّة العليا					
8	متابعة المستجدّات الإداريّة.					
9	إشراك المعلّمين في عمليّة التّخطيط للعمل المدرسيّ.					
10	العمل على توفير التّخصّصات الّتي تحتاجها العمليّة التّدريسيّة في المدرسة.					

11	متابعة الطّلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة الملتحقين بالمدرسة.					
12	التّواصل الفعّال بين الإدارة المدرسيّة وأولياء الأمور.					
13	توضيح لوائح النّظام الإداريّ في المدرسة للعاملين فيها.					
14	مواءمة قوانين وأنظمة المدرسة مع متغيّرات المجتمع.					
15	تبنّي النّمط الدّيموقراطيّ في قيادة النّظام المدرسيّ.					
16	ترشيح المعلّمين لدورات تأهيليّة تنظّمها وزارة التّربية والتّعليم.					
17	إشراك العاملين في اتّخاذ القرارات التّربويّة.					
18	إشراك العاملين في اختيار أعضاء مجالس الضّبط المدرسيّ.					
19	تعزيز المعلّمين المتميّزين في عملهم.					

المجال الثّاني: التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ: (الفنّيّة/ الإشرافيّة)

الرقم	التّحدّيات(الفنّيّة/ الإشرافيّة)	موافق جداً	موافق	محايد	معارض	معارض جداً
20	توزيع أعباء المعلّمين حسب تخصّصاتهم.					
21	التّقويم المستمرّ لإنجازات العاملين في المدرسة					
22	تشجيع الانشطة المنهجيّة اللّاصفّية بما يخدم المنهاج المدرسيّ.					
23	توفير البيئة المدرسيّة المحفّزة على الإبداع.					
24	عقد لقاءات إشرافيّة مع المعلّمين قبل حضور الحصّة الصّفّيّة.					
25	تنفيذ الحصص الإشرافيّة للمعلّمين كافّة ضمن جدول زمنيّ محدّد.					
26	تنوّع الأساليب الإشرافيّة لرفع كفاءة المعلّمين.					
27	تشجيع البحوث الإجرائيّة لحلّ المشكلات (الصّفّيّة أو المدرسيّة).					
28	متابعة الخطط (الفصليّة واليوميّة والشّهريّة) الخاصّة بالمعلّمين.					

29	إفساح المجال للمعلّمين لتبادل الخبرات المكتسبة.					
30	العمل على تحقيق الأهداف المرسومة بفاعليّة.					
31	حثّ المعلّمين على إعداد الخطط المتعلّقة بذوي الاحتياجات الخاصّة.					
32	تشجيع المعلّمين على مساعدة الطّلبة لاكتساب المهارات الحياتيّة.					
33	حرص المدير على النّمو المهنيّ الذّاتيّ حول الإشراف التّربويّ.					
34	متابعة المستجدّات التّربويّة.					

المجال الثّالث: التّحدّيات الّتي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسيّ: (البيئيّة)

الرقم	التّحدّيات(البيئيّة)	موافق جداً	موافق	محايد	معارض	معارض جداً
35	توفير بيئة مدرسيّة ملائمة للعمليّة التّعليميّة التّعلّميّة .					
36	إعداد برامج يوميّة لتفعيل الإذاعة المدرسيّة.					
37	توفير المرافق المدرسيّة من مختبرات وملاعب ومقاصف وغيرها.					
38	توفير الصّيانة المستمرّة لترميم مرافق المدرسة المختلفة.					
39	متابعة الإشراف الصّحّيّ على الطّلبة بالتّنسيق مع قسم الصّحّة المدرسيّة.					
40	تشكيل مجلس الآباء لمشاركة المدرسة في عمليات التّطوير.					
41	توفير بيئة نفسيّة مريحة للمتعلّمين بما يوفّر عوامل السّلامة للمجتمع المدرسيّ(معلّمين ومتعلّمين).					
42	حلّ المشكلات السّلوكيّة بين الطّلبة أولاً بأوّل.					
43	بناء شخّصيّات قياديّة داخل مجتمع الطّلبة.					
44	توفير الإمكانات الماديّة والماليّة اللّازمة للتّطوير المدرسيّ.					
45	متابعة المعلّمين للعمل على تحقيق النّمو الشّامل للطّلبة.					
46	توفير الإمكانات البشريّة اللّازمة للعمل المدرسيّ.					
47	إعداد البيئة المدرسيّة المناسبة لتنفيذ الأنشطة.					

48	توفير الأجهزة والأدوات ذات العلاقة بالتّدريس المدرسيّ.					
49	التّعاون البنّاء مع المجالس المدرسيّة (الآباء والمعلّمين) بما يعود بالنّفع على الطّلبة.					
50	توفير ميزانيّة مخصّصة للإنفاق على احتياجات المدرسة.					
51	تنظيم الأنشطة الثّقافيّة من (ندوات ثقافيّة، حفلات تكريم، مسابقات).					

المحور الثّاني: معوّقات فاعليّة أداء المعلّمين

الرقم	معوّقات فاعليّة أداء المعلّمين	موافق جداً	موافق	محايد	معارض	معارض جداً
1	ينعكس استخدام البناء المدرسيّ المستأجر سلبًا على أداء المعلّمين					
2	يعوق قلّة الأثاث المدرسيّ الكافي من أداء المعلّمين.					
3	يشوّش قرب المدرسة من الأسواق والأماكن العامّة من أداء المعلّم لواجباته المنوطة به.					
4	خلو المدرسة من الخدمات المساندة (كالمختبرات والمكتبات) يحدّ من فعاليّة المعلّمين.					
5	يصعّب نقص الوسائل التّعليميّة المستخدمة في التّدريس على المعلّمين أداء مهامهم التّعليميّة.					
6	يؤثّر ضعف التّفاعل بين المدير والعاملين معه سلبًا على أداء المعلّمين التّدريسيّ.					
7	تحدّ كثرة الأعباء التّعليميّة الموكلة للمدرّسين من قدرتهم على تحضير الدّروس ممّا يؤثّر سلبًا على التّعلّم والتّعليم.					
8	يحدّ ضعف الحوافز المقدّمة للمعلّمين من فعاليّة أداء مهامهم التّعليميّة.					
9	تؤثّر البيئة المدرسيّة غير الجذّابة والنّظيفة سلبًا على أداء المعلّمين.					
10	يؤثّر ضعف الخدمات اليوميّة الضّروريّة كالماء والكهرباء وغيرها سلبًا على توفير البيئة الملائمة للتّعليم.					
11	يشكّل السّلوك الإداري المتّسم بالفرديّة من قبل مدير المدرسة عامل ضغط على المعلّمين ممّا يحدّ من فاعليّة أدائهم.					
12	يؤثّر قلّة وعي المعلّمين للإرشادات الكافية للنّهوض بعملهم سلبًا على أدائهم.					

13	يقلّل ضعف العمل بروح الفريق الواحد داخل المدرسة من تبادل الخبرات بين المعلّمين.					
14	ضعف استثمار طاقات العاملين في المدرسة بما فيها التّقليل من شأن جهود المعلّمين يثبّط هممهم.					
15	يضعف العزوف عن النّهج التّشاركي بين المعلّمين والإدارة المدرسيّة روح المبادرة لدى المعلّمين.					

شاكرة لكم حسن تعاونكم

ملحق (ج) كتاب تسهيل المهمّة

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم
مركز البحث والتطوير التربوي

State of Palestine
Ministry of Education
Center for Educational Research and Development

الرقم: و ت / ١٦٠/٢١/١٤
التاريخ: 4 / 4 /2021م

لمن يهمه الأمر

تسهيل مهمة بحثية"

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

" هيام عبد العزيز موسى ياسين"

من جامعة القدس المفتوحة للحصول على المعلومات اللازمة لإعداد دراستها بعنوان:

" التحدّيات التي تواجه تطبيق منظومة قيادة الأداء المدرسي وعلاقتها بدرجة فاعلية الأداء للمعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس في المحافظات الشمالية"

ملاحظات:

- تتضمن الدراسة تطبيق استبيان على عينة من مدراء المدارس الثانوية في مديريات (زام الله، ضواحي القدس، سلفيت، قلقيلية، أريحا، الخليل، جنوب الخليل، شمال الخليل).
- ت/يتولى الباحث/ة أنشطة جمع البيانات، بتنسيق مع "منسق البحث والتطوير والجودة" في المديرية.
- الاستجابة على الأدوات البحثية من قبل عينة المبحوثين طوعية.
- نظراً لظروف الجائحة يتم تطبيق أدوات البحث عبر النماذج المحوسبة دون تواصل وجاهي مع المبحوثين.

مع الاحترام،،

د. محمد مطر
مدير مركز البحث والتطوير التربوي

نسخة:
معلوفة وكيل الوزارة المحترم.
معلوفة الوكلاء المساعدين المحترمين.
الأخوة مدراء عامين التربية والتعليم زام الله، ضواحي القدس، سلفيت، قلقيلية، أريحا، الخليل، جنوب الخليل، شمال الخليل المحترمين.
د. خالد نظمي قرواني- المحترم/ المشرف على الدراسة- بريد الكتروني KKERAWANI@QOU.EDU

Tel (+ 970-562-501092) E-mail (ncerd@moe.edu.ps)