المملكة الأردنية الهاشمية

المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية

تقويم مدى فعالية برنامج الماجستير في تخصص الإدارة التربوية في الجامعات الأردنية

فريق البحث
د. أحمد الخطيب د. رداح الخطيب
د. محمد عاشور

سلسلة منشورات المركز (٦٤)

١٩٩٨

المحتويات

	الصفحة
الملخص	ج
الملخص باللغة الانجليزية	ز
الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها	١
الخلفية النظرية للدراسة	٥
مشكلة الدراسة	٩
أسئلة الدراسة	٩
أهمية الدراسة	٩
محددات الدراسة	١٠
الفصل الثاني: الأدب النظري والدراسات السابقة	١١
الفصل الثالث: الطريقة والاجراءات	٢٥
مجتمع الدراسة	٢٥
عينة الدراسة	٢٥
أداة الدراسة	٢٥
المتغيرات	٢٧
اجراءات الدراسة	٢٧
المعالجة الإحصائية	٢٨
الفصل الرابع: نتائج الدراسة	٢٩
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات	٤١
التوصيات	٤٦
المراجع	٤٧
المراجع العربية	٤٧
المراجع الاجنبية	٤٨
الملحق	٥٠

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم مدى فعالية برنامج الماجستير في تخصص الإدارة التربوية في الجامعات الأردنية، وبالتحديد الجامعة الأردنية، وجامعة اليرموك، هذا وقد تم استثناء جامعة مؤتة وذلك بسبب حداثة هذا البرنامج في تلك الجامعة وقلة عدد الخريجين. وقد اشتملت الدراسة على الأسئلة التالية:

١. ما مدى فعالية الخطة الدراسية في برنامج الماجستير في تخصص الإدارة التربوية.
٢. ما مدى فعالية محتوى البرنامج الدراسي في برنامج الماجستير في تخصص الإدارة التربوية من حيث:
   أ- الخطط الدراسية للمساقات.
   ب- الكفايات الإدارية.
٣. ما مدى فعالية أسس اختيار الطلبة للالتحاق ببرنامج الماجستير في تخصص الإدارة التربوية.
٤- ما مدى فعالية الأساليب والأنشطة التي يستخدمها المحاضرون في اكساب الطلبة مهارات إدارية.
٥- ما مدى فعالية أساليب التقويم التي يستخدمها المحاضرون في تقييم الطلبة.

وتكون مجتع الدراسة من (٣٢٥) خريجاً من خريجي برنامج الماجستير في تخصص الإدارة التربوية من الجامعات الأردنية وبالتحديد الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك خلال السنوات ١٩٩٠-١٩٩٦، أما عينة الدراسة فقد تكونت من (١٦٣) خريجاً من مجتمع الدراسة آنف الذكر، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية وبنسبة ٥٠٪ من المجتمع الأصلي.

وتم استخدام استبانة بهدف جمع المعلومات والبيانات المتعلقة بالدراسة، اشتملت على (٦٣) فقرة موزعة على خمسة مجالات وهي:

١. الخطة الدراسية،
٢. محتوى البرنامج الدراسي والذي تضمن:
   أ- الخطة الدراسية للمساقات،
   ب- الكفايات الإدارية،
٣. الملتحقون بالبرنامج،
٤. الأساليب والأنشطة،

٥. تقويم أداء الطلبة. إضافة إلى سؤالين مفتوحين حول الملاحظات العامة للخريجين على برنامج الماجستير في تخصص الإدارة التربوية، والاقتراحات المناسبة لتطويره ليكون أكثر فاعلية. وقد تم التأكد من صدق الإستبانة من خلال عرضها على مجموعة الخبراء في الإدارة التربوية والتدريب في الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك وذلك للتأكد من شمولية مجالاتها، ومدى ملاءمة الفقرات للمجالات التي تندرج تحتها، ومدى دقة وسلامة الصياغة اللغوية، وقد تم الأخذ بآراء المحكمين من حيث الحذف أو التعديل أو الإضافة إلى أن وصلت الإستبانة إلى شكلها الحالي. كما وتم التأكد من ثبات الأداة من خلال حساب معامل الاتساق الداخلي الكلي بطريقة كرونباخ الفا فبلغ (٩٢ر٠) بعد ذلك تم توزيع الاستبانات على افراد العينة والبالغ عددهم (١٦٣) خريجاً وتم استرجاع (١١٦) استبانة وبنسبة (٧٢٪) من المجموع الكلي للاستبانات التي تم توزيعها.

وللإجابة على اسئلة الدراسة فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية المقابلة لتلك المتوسطات، كما وتم اعتماد متوسطات نظرية لمجالات الاستبانة وللاستبانة ككل لاستخدامها في اختبار t. أما بالنسبة للسؤالين المفتوحين فقد تم تبويب الاجابات المتعلقة بهما في جداول وتم استخراج التكرارات والنسب المئوية لكل فقرة تعبر عن رأي الخريجين.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

لقد كان مدى فعالية الخطة الدراسية في برنامج الماجستير في تخصص الإدارة التربوية بدرجة متوسطة حيث بلغت نسبة فعالية البرنامج (٤ر٦٤٪) أما مدى فعالية محتوى البرنامج الدراسي في برنامج الماجستير من حيث الخطط الدراسية للمساقات ومن حيث الكفايات الإدارية فقد كان بدرجة متوسطة أيضاً حيث بلغ (٦٣ر٦٥٪) و(٥٥ر٦٣٪) على التوالي.

ولم يختلف مدى فعالية أسس اختيار الطلبة للالتحاق ببرنامج الماجستير في الإدارة التربوية عن الدرجة المتوسطة أيضاً حيث بلغ (٢١ر٦١٪). كذلك الأمر كان بالنسبة لمدى فعالية الأساليب والأنشطة التي يستخدمها المحاضرون في اكساب الطلبة مهارات ادارية مختلفة حيث كان (٠٣ر٦١٪). أما بالنسبة لمدى فعالية أساليب التقويم التي يستخدمها المحاضرون في تقييم الطلبة فقد حصل على أدنى النسب المئوية (٨٥ر٥٥٪) إلا أنه يبقى بدرجة متوسطة.

وبشكل عام فقد أظهرت نتائج الدراسة أن مدى فعالية برنامج الماجستير في تخصص الإدارة التربوية كان بدرجة متوسطة ولم يصل إلى الدرجة الكبيرة في أي مجال من مجالاته.

وقد عززت اجابات أفراد العينة للسؤالين المفتوحين نتائج الدراسة حيث أشارت ملاحظاتهم إلي مجموعة من جوانب الخلل في برنامج الماجستير في تخصص الإدارة التربوية، كما وقدموا مجموعة من الاقتراحات لتفعيل ذلك البرنامج.

وقد اشتملت ملاحظات أفراد العينة على برنامج الماجستير على افتقار ذلك البرنامج إلى الجوانب التطبيقية، وعدم التركيز على التخصص الدقيق في الإدارة التربوية، والخلل في عملية التقويم، وعدم وجود أسس ثابتة في اختيار طلبة الماجستير، إضافة إلى اتصاف البرنامج بالعمومية وافتقاره إلى ما هو جديد في مجال الإدارة التربوية، وقدم أفراد العينة مجموعة من الاقتراحات، تضمنت على اجراء تطبيقات ميدانية من خلال مساقات ذات طابع عملي، وطرح مساقات متعمقة في صلب تخصص الإدارة التربوية وتحري مبدأ العدالة والموضوعية في التقويم.

واعتماداً على النتائج التي تم التوصل إليها من خلال هذه الدراسة، فيما يلي عدد من التوصيات:

١. وضع وتطوير خطة دراسية متكاملة لبرنامج الماجستير في تخصص الإدارة التربوية في الجامعات الأردنية تأخذ بعين الإعتبار الأهداف المتوقع تحقيقها لدى الطلاب، وخصوصية المجتمع الأردني، والتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي تطرأ عليه، وذلك من خلال طرح مساقات تتطلبها طبيعة الأعمال التي يقوم بها المدير التربوي مثل التطوير التربوي، والاصلاح الإداري في الأردن والسياسات التربوية.

٢. القيام بمراجعة وتحديث الخطط الدراسية للمساقات من حيث الأهداف وطرق التقويم، والمحتوى العلمي وقائمة المراجع والأساليب والأنشطة في ضوء ما يستجد من تطورات في المجال التربوي ومن اجل رفع مستوى كفايات الطلبة الخريجين في المجالات الإدارية التربوية المختلفة.

٣. تطوير معايير تعتمد الكفاءة العلمية والخبرة في الأعمال الإدارية والتخصص في البكالوريوس عند اختيار الطلبة للالتحاق ببرنامج الماجستير.

٠٤ اعتماد اساليب تقويم بعيدة عن أية تأثيرات مصلحية خاصة أو اعتبارات فردية.

٠٥ اجراء تطبيقات إدارية ميدانية من خلال طرح مساقات تتصف بالطابع العملي (Practicum).

٠٦ طرح مساقات أكثر تخصصية في موضوع الإدارة التربوية على أن تتضمن مساقات دراسية جديدة استجابة للتغيرات والتطورات التي طرأت في مجال الديموقراطية وحقوق الإنسان وحماية البيئة.

٠٧ ادخال مساقات اختيارية وأخرى تتعلق بتكنولوجيا الإدارة لتمكين الطلاب من الاختيار وفقاً لاحتياجاتهم المهنية المستقبلية.

Abstract

This study aimed at evaluating the effectiveness of the Masters Program in Educational Administration at the Jordanian Universities, mainly the University of Jordan and Yarmouk University. Mutah University is not included in this study since the program is a new one and very few graduates have graduated from this university.

This study included the following questions:

1. To what degree was the effectiveness of the plan of study for the Masters Program in Educational Administration?

2. To what degree was the effectiveness of the content of the course description for the Masters Program in Educational Administration in the following domains:
   a. The plan of study.
   b. The administrative competencies.

3. To what degree was the effectiveness of the nomination process for the Masters Program candidates in Educational Administration?

4. To what degree was the effectiveness of the methods and activities used by the staff members, to help the Masters Program candidates to acquire administrative skills?

5. To what degree was the effectiveness of the evaluation process used by the staff members toward the Masters program candidates?

The population of the study consisted of (325) graduates from the Jordan University and Yarmouk University from the Masters program in Educational Administration. A sample of (163) graduates were randomly selected from the population sample.

A (63) questionnaire items was prepared for the purpose of collecting the data for this study. This questionnaire included five categories: the plan of study, the content of course descriptions, a- the plan of study, b- the

administrative competencies, the Master program graduates, methods and activities, the students' achievement process evaluation.

The questionnaire was followed by two open questions to be answered abouf the weakness of the program of the suggested remedies. The questionnaire was confirmed to make sure of its appropriateness of all items under the different categories. It was verified through (Cronback, a) test also, (0.92).

The questionnaire was distributed randomly and (116) questionnaires were returned, with a percentage of (72%).

To answer the questions of this study, the averages, standard deviations, (T- test) and percentages were computed.

This study concluded the following findings:

The effectiveness of the plan of study for the Masters Program in Educational Administration was shown to be an average degree with a percent of 64%. It was shown to be an average degree for the administrative competencies with a percentage of 63%, and an average degree with a percentage of 65%, was for the content of the courses.

The nomination process for the Master Program and the methods and activities, have achieved the same degree with an average and a percentage of 61%. But the effectiveness of the evaluation process used by the staff members toward the Masters program candidates, have achieved the lowest degree with a percentage of 55%.

In general the findings of this study showed that the effectiveness of the Masters Program in Education Administration at the Jordanian Universities was an average and it didn't achieve a high degree.

The answers of the population samples for the two open questions enhanced the results of the study. Their comments on the program included: lack of the applicable areas, the lack of concentration on the major area of study, the lack of concrete evaluation process, the lack of clear nomination process for the Masters Program the general classification of the program, the lack of modern concepts and practices in the educational administration field.

The population sample introduced the following suggestions: introduce a field practice activities to the program of the course work, provide more specialized courses in the educational administration area, and apply a concept of justice and subjectivity in the evaluation process.

On the basis of the research findings, this study concluded the following recommendation:

1- Introducing a developing and comprehensive study plan taking into consideration the objectives, the speciality of the Jordan community in the social, political and economical changes that is taking place in it, through introducing a new courses to suite the educational development.

2- Reviewing and developing the course study plans in terms of objectives, content, methods and activities to enhance the competencies of the Masters program graduates.

3- Developing procedures for the nomination procedure of for the Masters Program.

4- Evaluating the students achievement subjectively.

5- Developing programs for practical administrative applications.

6- Introducing new courses that are closely related to the Educational Administration field in response to the new developments such as: democracy, human rights, and environment security.

7- Introducing selective courses of administrative technology courses for students.

الفصل الأول
مشكلة الدراسة وأهميتها

لعل أهم ما يميز النظام التربوي أنه نظام مفتوح، وليس نظاماً مغلقاً، فهو يؤثر ويتأثر بالبيئة التي تحيط به. وبما أن النظام التربوي نظام مفتوح، كان لا بد من تطويره من حين لآخر ليواكب المستجدات العلمية والتكنولوجية الحديثة، ويتفاعل معها بشكل متناغم، ويمكن أفراده من القيام بمسؤولياتهم خير قيام لتحقيق الأهداف التي ينشدها ذلك النظام.

والتطوير المؤسسي عملية مخططة ومنظمة، يتم بموجبها استخدام مباديء وأساليب العلوم السلوكية في منظمة قائمة فعلاً، من أجل إحداث التحسين ومن أجل رفع كفاءتها، وبهدف إأحداث تغيير شامل في المنظمة كلها، وباعتماد نتائج البحوث والدراسات التنظيمية (حسن، ١٩٨٩).

ويعرف بيكاهارد التطوير التنظيمي على أنه عبارة عن جهد مخطط منظم تنظيماً شاملاً، مداراً من الأعلى، من أجل زيادة فعالية التنظيم والصحة من خلال تدخلات مخططة من العمليات التنظيمية باستخدام معارف علم السلوك (Hanson, 1979).

وبذلك فإن عملية التطوير المؤسسي أو التطوير التربوي يجب أن يكون جهد مخطط، لا أن يكون ارتجالي، يجب أن يكون منظم تنظيم شامل لا جزئي، مدار من الأعلى، أي يجب أن يكون هناك لجان متخصصة للإشراف عليه. ويجب أن يكون التطوير التربوي هادفاً لزيادة فعالية التنظيم والإدارة التربوية ويكون ذلك من خلال تدخلات مخططة في العمليات التنظيمية وباستخدام المعارف السلوكية.

والتطوير المؤسسي لا بد وأن يتضمن على مجموعة من الأهداف التي تؤدي إلى زيادة فعالية التنظيم أو المؤسسة التربوية. ومن تلك الأهداف:

١. اشاعة جو من الثقة بين العاملين عبر مختلف مستويات المؤسسة.
٢. ايجاد انفتاح في مناخ المؤسسة يمكّن كافة العاملين من معالجة كافة المشاكل التي تعاني منها المؤسسة.
٣. توفير المعلومات المناسبة لمتخذ القرار بشكل مستمر ودون تشويه.

٤. العمل على ايجاد التوافق والتطابق بين الأهداف الفردية والأهداف المؤسسية، وبالتالي زيادة درجة الانتماء للمؤسسة وأهدافها.

٥. ايجاد علاقات تبادلية وتكاملية بين العاملين كأفراد وكجماعات وتشجيع روح المنافسة ضمن روح الفريق مما يزيد من فعالية الجماعات.

٦. زيادة فهم عمليات الإتصال، وأساليب القيادة، والصراعات وأسبابها، من خلال زيادة الوعي بديناميات الجماعة.

٧. مساعدة المشرفين على تبني أساليب إدارية ديموقراطية في الإشراف مثل اسلوب الإدارة بالأهداف بدلاً من الإدارة بالأزمات.

٨. تعويد العاملين على ممارسة الرقابة الذاتية، والإعتماد عليها كأساس وكبديل للرقابة الخارجية (القريوتي، ١٩٩٣).

وقد بدأت الأبحاث والعلوم النظرية الإدارية تتطور في الولايات المتحدة منذ الخمسينات، وأخذت في التبلور في السبعينات، حيث ركزت على العملية التنظيمية الإدارية. لذلك بدأت تظهر نماذج وأطر نظرية إدارية يعتمدها المدراء في تسيير أمورهم وشؤونهم الإدارية. لتسهيل وتطبيق الجوانب النظرية مع الإطار العملي. ولقد وجد علماء الإدارة والباحثون أيضاً أن هذه النماذج والأطر الإدارية النظرية، لا تشمل جميع الجوانب التنظيمية المتعددة، ولكنها في المقابل تقدم المعلومات المفيدة من خلال هذه النظريات الإدارية، ويعتمدها الإداريون في حياتهم العملية لمعالجة مواقف إدارية معينة.

ويبين الباحث الأمريكي باولدنج (Boulding) تسعة انظمة يمكن اختصارها في ثلاثة أنظمة تتدرج من السهل إلى الصعب. منها المستوى الأول والمبسط، والمنقول، والتفسيري (Linear, Adaptive and Interpretive) ويتفرع النمط الأول إلى الميكانيكي، وعلاقات السبب والنتيجة المباشرة، والجزئية المترابطة مع بعضها البعض. أما النمط الثاني والمنقول فيتفرع منه الاستجابة للبيئة، وتقليل هذه الاستجابات أو تلخيصها، وتنظيم هذه الاستجابات والمؤثرات بناءً على الإحتياجات البيئية. أما النمط الثالث وهو التفسيري، فهو ثقافي ويرتبط بالاهتمامات الذاتية وتطويرها ومشاركة هذا الإهتمام مع المواقف والأفراد (Peterson & Bets, 1987).

وقد بين سيمونز (Simons, 1961) أهمية النظرية الإدارية وتأثيرها على أداء مدير المدرسة، حيث أشار إلى وجود مسؤولية أولية واخلاقية تجاه استخادم بعض النظريات الإدارية والتي تؤثر على

سلوك مدير المدرسة، ولم يكتف بتحديد مهام مدير المدرسة الإدارية فقط، ولا على صناعة القرار فقط، بل نوه إلى مهام مدير المدرسة من حيث التخطيط، والقيادة، والتقويم، وصناعة القرار، والتنسيق، والتنظيم، والإدارة المالية وشؤون الموظفين.

لذا فإن اعتماد مدير المدرسة في ممارساته الإدارية داخل مجتمع مدرسة يعتمد على الظروف البيئية المحيطة به، وعلى قدرته الشخصية في استخدام الإطار النظري الذي يناسبه للقيام بمهامه وأداء وأجباته لما يخدم عملية التعلم والتعليم. ومن المهم أيضاً أن يتم تحديد مهام مدير المدرسة ضمن أطر واضحة وصحيحة، حتى يستطيع تحديد الصلاحيات الممنوحة له ولتساعده أيضاً في استخدام الإطار النظري المناسب لمدرسته، وهذا ما يساعد على تحقيق الأهداف التربوية، ويجعل من مدارسنا مؤسسات تربوية تؤدي مهامها على الوجه الأكمل. وتظهر المنافسات بين مدراء المدارس في استخدام الأنماط الإدارية في مدارسهم، مما يعكس ذلك ايجاباً أو سلباً على قيام هذه المدارس بمهامها على أكمل وجه (Monahan & Horgst, 1982).

ويلعب مدير المدرسة دوراً بالغ الأهمية في مجتمع المدرسة اليومي، فهو القوة الدائمة والمحركة للحياة المدرسية، بكل جوانبها وهو دائماً يتمتع بمركز قيادي له كل التأثير في قيادة هذا المجتمع المدرسي. ومن منطلق الأهمية والمسؤولية التي تناط بمدير المدرسة، فقد حظي مدير المدرسة باهتمام الباحثين والدارسين منذ فترة طويلة (Averch, 1972).

ويتحمل مدراء المدارس الثانوية مسؤولية كبيرة متعددة الأبعاد والجوانب ويقيمون علاقات وتفاعلات مع عدد من العناصر والفئات والهيئات داخل المدرسة وخارجها. ويمارس المدراء مسؤولياتهم ويضعون قراراتهم والتي تتأثر بمجملها بآراء وأفكار وقيم المجتمع الذي يعيشون فيه. لذا لا بد من أن يكون تواصل المدراء مع المجتمع المحلي والعالمي مستمراً، ومبنياً على الدور الرئيس للمدرسة كمؤسسة تربوية، مع ملاحظة الدور المتعاظم للمؤسسة التربوية في التعامل مع المجتمع المتسارع التغير والمتبدل الظروف والمتجدد الاحتياجات، بما ينعكس ذلك على القيادة التربوية، وملاءمة ذلك مع عمليات التخطيط والتدريب والتقويم و اعتماد أسس نظرية إدارية، ليكون لها الدور الأكبر في عملية توجيه هذه الممارسات لخدمة الموسسة التربوية، والمجتمع المدرسي (Toffler, 1979).

أما في الأردن فإن عملية التطوير التربوي قد أولت الإدارة المدرسية عناية خاصة كونها الأداة

الرئيسية لتحقيق أهداف العملية التربوية. ومن أجل ذلك فقد أوصى مؤتمر التطوير التربوي الأول (1987) بما يلي:

١. تحديد الوزارة لمسؤوليات وواجبات ومهام مدير المدرسة بدقة ووضوح، واعطاؤه مزيداً من الصلاحيات التي تتناسب مع تلك المسؤوليات والواجبات.
٢. الاهتمام بتنمية قدرات المدير من خلال:
   أ- وضع الأسس والمعايير الواضحة لاختيار مديري المدارس.
   ب- تحديد المواصفات الوظيفية للمدير.
   جـ- عقد برامج تدريبية للمديرين الجدد قبل تسلمهم مهامهم.
   د- اجتياز المدير المعين حديثا فترة تجريبية قبل تثبيته في المركز.
   هـ- إتاحة فرصة النمو المهني للمديرين بالحاقهم ببرامج تدريبية إدارية.
   و- إيجاد نظام حوافز يرتبط بالتقويم المستمر لعمل المدير.
٣. تعيين نائب متفرغ لمدير المدرسة من أصحاب المؤهلات والكفاءات المتميزة والخبرة.
٤. تعزيز دور المدير مشرفاً مقيماً وإبراز دور الإدارة المدرسية في عملية الإشراف التربوي. (وزارة التربية والتعليم، ١٩٨٨).

ومع تغيير أهداف الإدارة المدرسية واتساع مجالاتها، لم تعد عملية روتينية تمتاز بالرقابة والثبات، بل أصبحت عملية انسانية تعنى بتوفير الظروف والإمكانات المناسبة والتي تؤدي إلى تحقيق أمثل للأهداف التربوية والاجتماعية، كما وأصبح الاهتمام بالأمور الإدارية والفنية من صلب عمل الإدارة المدرسية.

ومما لا شك فيه أن إدارة المدرسة أداة فعالية في تنظيم الجهد البشري وتوجيهه لتحقيق الأهداف التربوية المرجوة، من خلال المهام والوظائف التي تؤديها الكفايات المعدة إعداداً وظيفياً وقد لا يكون ذلك بدون الرجل الإداري صاحب القدرة الكافية على قيادة مجتمع المدرسة نحو التطورالمستمر. فاختيار الأطر الإدارية ذات الكفاية والأهلية التي تستند إليها قيادة العمل الإداري يتم من خلال توفر المهارات الإدارية والفنية. وهذه المهارات أساسية وضرورية لمدير المدرسة، حيث أن قيامه بها يؤدي إلى النجاح في الإدارة المدرسية. ومن تلك المهارات: إعداد الميزانية، وإعداد برنامج الدروس، وإدارة شؤون العاملين، والتخطيط، والمراقبة، والإشراف (البرادعي، ١٩٨٨).

ولأهمية إعداد مديري المدارس للقيام بأدوارهم فقد أوصت ندوة التطوير التربوي (المرحلة الثانية، ١٩٩٤)، بتدريب الإدارات المدرسية والمعلمين والإداريين على عمل المدرسة التي تريده وتنظيم شؤونها وآلية العمل مع مجلس التطوير ويتضمن ذلك التدريب في مجالات المدرسة الفاعلة وتصميم البرامج وتقييمها والتركيز على البحوث الإجرائية وتحليل المشكلات التي يعاني منها المجتمع المحلي.

الخلفية النظرية للدراسة:

لقد تطور علم الإدارة كغيره من العلوم الأخرى، تطوراً متنامياً مرتبطاً بتطور الفكر الإداري، وقد كان علم الإدارة منذ نشأته الأولى مرتبطاً بالوجود الإنساني ومحققاً استقلاليته عن مختلف العلوم، بالرغم من ارتباطه بالعلوم الأخرى كعلم النفس وعلم الإجتماع، وعلم الاقتصاد وغيره.

كما أصبحت الإدارة علماً متخصصاً، له أصوله ومبادئه وتقنياته لا يعرفها، ولا يتمكن من توظيفها من لم يؤهل لها بأعلى المستويات، والعملية الإدارية ليست مجرد تسيير للأعمال، أو ممارسة الرئاسة بل هي قيادة.

فالسلطة الإدارية وحدها، قد ترغم المرؤوسين على الطاعة ولكنها لا تلهمهم، ولا تبعث فيهم الإبداع، والتفاني، والإدارة بنفس الوقت ممارسة أخلاقية تُلزم أو يجب أن تُلزم بعدد من القيم والفضائل التي لا يصح الإستغناء عنها أو التفريط بها (ابراهيم، ١٩٩٣).

وإن المتتبع لتطور الفكر الإداري يلاحظ أن النظريات الإدارية مرت في مراحل زمنية متأثرة بالأوضاع الإقتصادية والإجتماعية والعلمية، ومتكيفة تبعاً للتغيرات في جميع المجالات. وبالرغم من تعدد الباحثين وميادين عملهم فقد أجمعوا على تعريف عام للنظرية فالنظرية «مجموعة من الإصطلاحات والمفاهيم التي تبحث في العلاقات الإفتراضية بين عدد من المتغيرات بقصد فهم الظواهر والتنبؤ بحدوثها والتحكم فيها وضبطها» (القريوتي، ١٩٨٥، ص ٢٠).

وتعني النظريات الإدارية «مجموعة من الاصطلاحات والافتراضات حول السلوك الإنساني في مجال العمل وتحليل الدافع للعمل بقصد فهم السلوك ومحاولة توجيهه الوجهة التي تحقق الأهداف التي تتوخاها الإدارة، (القريوتي، ١٩٩٣، ص ٢٩).

ولقد ظهر المنظور التقليدي في الإدارة في أواخر القرن التاسع عشر وامتدت تأثيراته المباشرة حتى ما بعد منتصف العشرينات من القرن العشرين، وساهمت ثلاث رؤى فكرية في إبراز هذه المدرسة، وهذه الرؤى الفكرية تتمثل في إدارة (Fredrick Taylor) العلمية ومساهمة (Fayol) في تحديد مباديء الإدارة وبيروقراطية (Max Weber).

حيث ارتبط اسم هذه النظرية باسم العالم الألماني (Max Weber) وتعني كلمة البيروقراطية (حكم المكتب) وفي تعريف لكلمة البيروقراطية في قاموس (Webster) فإنه يفسرها بأنها «الإدارة الحكومية عن طريق الأجهزة التي يشغلها مجموعة من الموظفين باستخدام روتين غير مرن». وهذا لا يعني أنه ليس بالإمكان استخدامها في الدوائر الحكومية فقط بل يمكن أن تستخدم مبادئها في كافة القطاعات (محمد ياغي، ١٩٨٧، ص ٣٤).

وكانت المنظمات الأوروبية في تلك الفترة تدار على أساس فردي وكان ولاء الفرد نحو المنظمة أو نحو تحقيق رسالتها، لذلك كانت الممارسات الإدارية تستنفذ موارد المنظمات وجهود البشر فيها ولذلك من أجل إرضاء الإدارة بغض النظر عن تحقيق الأهداف وهذا ما دفع (Weber) إلى الدعوة لإدارة المنظمات على أساس (عقلاني) بعيداً عن الفردية من خلال تطبيق نموذجة الذي اطلق عليه البيروقراطية.

ويعتبر نموذج (Weber) نموذج بنائي ذو ارتباط قوي بالنظام الفكري المغلق الذي يتجاهل الإعتبارات والتغيرات البيئية التي تطرأ على البيئة التي يعيش فيها التنظيم والتي لا يمكن عزل التنظيم عنها.

كما يعتبر نموذج (Weber) الفرد كالآلة إذ أن الإنسان يجب أن يقوّم نفسه ليلائم الإحتياجات الوظيفية، كما أنه لا يمتلك الوسائل الكافية لحل المشكلات الطارئة ولا يحسن استغلال الطاقات البشرية ولا يساهم في النمو الشخصي وتطوير الشخصية الإنسانية.

وبالرغم من أن حركة العلاقات الإنسانية جاءت على أثر النظريات التقليدية التي سبقتها إلا أنها تعتبر حركة رد فعل لأساليب وسياسات الإدارة في معالجة مشاكل العمل والتنظيم. وقد جاءت أفكار هذه المدرسة بمثابة دعوة تصحيح للمباديء والمفاهيم التي رسخت في أذهان الممارسين للأعمال الإدارية عن طبيعة العاملين وكيفية الإفادة من طاقات العنصر الإنساني. لقد ركزت المدرسة التقليدية على البناء

التنظيمي (Formative Structure) والعوامل الإقتصادية (EconmicFactors) والعقلانية. بينما ركزت المدرسة الإنسانية على الظواهر الإجتماعية (SocialAspects) والتنظيم غير الرسمي (In Formetive Structure) والمظاهر النفسية (Psychological Aspect) لأفراد التنظيم فهي تعتبر الفرد مجموعة من العواطف والقيم والمعتقدات والآراء والمفاهيم ومجموعة من النزعات العاطفية والسلوكية التي تؤثر بمجملها على الإنتاجية.

أما بالنسبة للمدرسةالسلوكية في الإدارة فقد جاءت هذه بنظريات ذات أفكار ومفاهيم أكثر عمقاً ووضعت أساساً جديداً في النظرة إلى المنظمات الإدارية ومكوناتها الأساسية والمتغيرات التي تؤثر على السلوك الإنساني الإداري. حيث نادى مؤسسي هذه المدرسة إلى ضرورة الإعتناء بحاجات ومطالب المنظمة والعاملين بها على السواء في الممارسات الإدارية.

ومن أهم خصائص المدرسة السلوكية في الإدارة ما يلي:

- التركيز على الحوافز المادية.
- إن التخصص في العمل يقتل الإبداع.
- أهمية الجماعات وأثرها في توجيه العاملين وتحديد سلوكهم.
- إن أهم المؤثرات على السلوك التنظيمي هي: القيادة، والمشاركة، والإتصال.

ولقد ركزت المدرسة التقليدية، والمدرسة الإنسانية، والمدرسة السلوكية، على الأحداث والسلوكيات التي تتم داخل إطار المنظمة دون أن تتعرض من قريب أو بعيد إلى أمور أخرى قد يكون لها تأثير على السلوك التنظيمي، كطبيعة الأهداف التي تسعى المنظمة إلى تحقيقها، ونوع العمل والمتغيرات التكنولوجية والبيئة المحيطة، لذا فقد ظهرت اتجاهات إدارية حديثة في بداية عام (١٩٦٠) للتعامل مع المنظمة بطريقة تختلف عن المدارس السابقة ومن أبرز النظريات الحديثة في الإدارة:

- النظرية الموقفية والتي لا يؤمن أصحابها بأسلوب إداري معين يلتزم به المدير في تعامله وحل مشكلاته.

- نظرية (Z) والتي ركزت على الألفة والمحبة بين الأفراد مع وضع خطة لتنمية وتدريب العاملين والمشاركة الفعالة للعاملين.

- نظرية تحليل النظم (Stogdill).

وتصنيف مجلة أخبار الإدارة في ترجمتها لـ كتاب (PerterDrucker, 1993) مراحل تطور الإدارة إلى ثلاث ثورات متتالية تغير فيها دور طبيعة الإدارة تغيراً شاملاً وهذه المراحل هي:

- حقبة الثورة الصناعية (Industrial Revolution) والتي تميزت بتركيز التقدم التكنولوجي على الأدوات (Tools) والعمليات (Processes) وقد استمرت هذه المرحلة من منتصف القرن الثامن عشر حتى منتصف القرن التاسع عشر.
- حقبة الثورة الإنتاجية (Productivity & Revolution) والتي قادها (Taylor) مؤسس الإدارة العلمية والتي تركز فيها الإهتمام على طرق العمل ورفع انتاجيته.
- حقبة الثورة الإدارية (Management Revolution) والتي بدأت منذ نهاية الحرب العالمية الثانية واستمرت حتى الآن وتتميز هذه الحقبة بالتركيز على المعرفة وتطبيقاتها المتشعبة في مختلف أوجه نشاط المنظمة وكانت تكنولوجيا المعلومات-ولا زالت- جزءاً هاماً وركناً أساسياً من أركان هذه الحقبة:

وقد ذكر (Peter)خصائص المنظمة فيما يلي:

- سيكون الإتجاه إلى تركيز المنظمة على مهمة واحدة محددة.
- ستتكون المنظمة من متخصصين كل له إطاره المعرفي الدقيق لذا من الطبيعي أن تكون للمنظمة رسالة محددة أي يخضع المتخصصين إلى مهمة مشتركة واحدة.
- على المنظمة أن تقيّم انجازها بالنسبة لأهداف وغايات واضحة من جانب جميع العاملين فيها.
- ستظل منظمة حقبة المعرفة في منافسة دائمة للحصول على موردها ومعينها الأساسي وهو المتخصصون في المعارف المطلوبة والمنتمون بولائهم لها ودور المؤسسة في استقطاب الخبرات وفي الإحتفاظ بذاتيتها وخصوصيتها.
- بما أن المنظمة تضم خبراء كل له مهارته المتخصصة ستكون بالطبع تضم أطرافاً متساوية وشركاء في العمل بدلاً من رئيس ومرؤوسين والمهمة الرئيسية للمنظمة ليست الإدارة بالأوامر وإنما بالتوجيه.
- حتى تؤدي المنظمة دورها يجب أن تكون مهيئة للتغيير المستمر وعلى وجه التحديد للقيام بعملية الإبتكار المتواصل، لذا فعلى منظمة المعرفة أن تراعي في هيكلها إدارة التغيير بدلاً من إطالة عُمر السياسات الناجحة حتى تكون إدارة غير تقليدية.

مشكلة الدراسة:

مما يميز المؤسسة التربوية عن غيرها من المؤسسات الأخرى، إنها مؤسسة اجتماعية تسعى وبشكل مستمر لتحقيق أهداف مرسومة مسبقاً لجميع عناصرها البشرية، والتي تمتاز بالتفاعل والتشابك المتناغمين، ولزيادة فعالية المؤسسة التربوية، كان عليها أن تتسم بالتطوير والتغيير المناسبين وفي الوقت المناسب.

وليس أدل على اهتمام وزارة التربية والتعليم بالتطوير لجميع انظمتها ومؤسساتها من مؤتمر التطوير التربوي الأول عام (١٩٨٧). وقد حظيت الإدارة المدرسية باهتمام كبير في مؤتمرات التطوير التربوي المتعاقبة والتي نتج عنها العديد من التوصيات لتنفيذها في تطوير الإدارة المدرسية من أجل زيادة فاعليتها في تحقيق أهداف عملية التعلم و التعليم. ورغبة من وزارة التربية والتعليم في الوقوف على نتائج عمليات تطوير الإدارة المدرسية فقد كانت هذه الدراسة.

أسئلة الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الإجابة على الأسئلة التالية:

١. ما مدى فعالية الخطة الدراسية في برنامج الماجستير في تخصص الإدارة التربوية.

٢. ما مدى فعالية محتوى البرنامج الدراسي في برنامج الماجستير في تخصص الإدارة التربوية من حيث:

أ- الخطط الدراسية للمساقات.

ب- الكفايات الإدارية.

٣. ما مدى فعالية أسس اختيار الطلبة للالتحاق ببرنامج الماجستير في تخصص الإدارة التربوية.

٤. ما مدى فعالية الأساليب والأنشطة التي يستخدمها المحاضرون في اكساب الطلبة مهارات إدارية مختلفة.

٥. مامدى فعالية أساليب التقويم التي يستخدمها المحاضرون في تقييم الطلبة.

أهمية الدراسة:

تسعى وزارة التربية والتعليم وبشكل مستمر إلى تحسين وتطوير انظمتها التربوية، وذلك لمواكبة التطورات التي تحصل في الميدان التربوي، محلياً، واقليمياً وعالمياً. ويأتي ذلك السعي الحثيث والمستمر وفي مختلف المجالات التربوية، لتحقيق الأهداف التربوية وبدرجة عالية من الكفاءة والفعالية.

ولما كانت الإدارة المدرسية هي الإدارة التنفيذية، لتنفيذ السياسات التربوية في الميدان التربوي فقد كان الإهتمام بها ضرورة ملحة، وذلك لتطوير القائمين عليها، وإكسابهم المهارات والكفايات الضرورية واللازمة لقيامهم بأعمالهم خير قيام. وفي الوقت الحاضر أصبحت هناك منافسة كبيرة بين النظام التربوي والأنظمة التعليمية الأخرى، كأجهزة الإعلام، والصحف، والمجلات، والمراكز الثقافية وغيرها. هذا وقد لا يروق لبعض التربويين عمل بعض تلك الأجهزة، لذلك كان من الضرورة بمكان تفعيل دور الإدارة المدرسية ليكون دورها المسيطر في تنفيذ السياسات التربوية التي تكفل تحقيق تعليم أفضل.

علماً بأنه من أهم العوامل التي تزيد من فعالية المدرسة، هي وجود مدير يتمتع بمؤهلات وقدرات شخصية ومهنية، لما للمدير من أهمية كبرى ولما يتحمل من مسؤوليات خاصة فيما يتعلق بإدارة معلميه، وتوفير الجو التعليمي العام والذي ينعكس ايجاباً على العملية التعليمية. ولا بد من أن ينطلق مدير المدرسة في تعامله مع المعلمين والعاملين في المدرسة ومع طلابه أيضاً من مهاراته وخصائصه الشخصية، والذي ينعكس في مجمله على الأوضاع المدرسية العامة (Hoy & Miskel, 1978).

محددات الدراسة:

هناك مجموعة من المحددات والتي قد تقلل من امكانية تعميم نتائج هذه الدراسة ومنها:

١. تتحدد نتائج هذه الدراسة باستجابة أفراد عينة الدراسة على فقرات الإستبانة التي أعدت لهذه الدراسة.

٢. اقتصرت هذه الدراسة على خريجي وطلبة قسم الإدارة التربوية في جامعة اليرموك والجامعة الأردنية وقد تم استثناء خريجي جامعة مؤتة بسبب حداثة هذا البرنامج وقلة عدد الخريجين.

الفصل الثاني
الأدب النظري والدراسات السابقة

يعتبر ميدان الإدارة التربوية ميدان معرفي حديث الظهور. وقد تطور مفهوم الإدارة التربوية تطوراً سريعاً، معتمداً في ذلك على تطور مفاهيم إدارة الأعمال والصناعة من ناحية، وتوافر الكثير من الدراسات في موضوع الإدارة التربوية من ناحية أخرى. ولم يكن مفهوم الإدارة التربوية في بداياته سوى تسهيل لأعمال المدرسة، ومساعدة المدرسين على الإندماج في جوها، وتمكينهم من تدريس المواد الدراسية لطلابهم وحملهم على اتقانها واستيعابها (دمعة ورهيف، ١٩٧٦).

وبذلك فقد أصبح نوع من التداخل بين أدوار الإدارة التربوية، والإدارة التعليمية والإدارة المدرسية، وشاع استخدام تلك المصطلحات الثلاثة في الكتب والمؤلفات التي تبحث موضوع الإدارة. وغير المتخصصين قد يفهم أنها تعني اشياء واحدة، وقد يعود السبب في ذلك إلى النقل عن الأصل والمصطلح الأجنبي (Education) والذي تمت ترجمته بمعنى «التربية» تارة وبمعنى «التعليم» تارة أخرى، مما أدى إلى ترجمة المصطلح الأجنبي Educational Adminsitration إلى «الإدارة التربوية» أحياناً والإدارة التعليمية أحياناً أخرى، على أنهما يعنيان شيء احد، وهذا صحيح. ومن الملاحظ أن البعض يفضل استخدام كلمة (تربية) على كلمة (تعليم) على اعتبار أن التربية هي المظلة الكبيرة للمؤسسات التعليمية والتي تتحدد وظيفتها (بالتربية الكاملة). وبهذا يصبح مصطلح الإدارة التربوية مرادفاً للإدارة التعليمية. أما الإدارة المدرسية فتتعلق بما تقوم به المدرسة من أجل تحقيق رسالة التربية، أي أن اختصاصها يكون على مستوي المدرسة فقط، بحيث تصبح جزءاً من الإدارة التربوية (مرسي، ١٩٨٨).

يقودنا الكلام عن الإدارة التربوية إلى تقديم تعريف لها. فالإدارة التربوية هي العمل المشترك الفعّال الذي يقوم به الجهاز الإداري الأعلى بمختلف عناصره وتقسيماته الإدارية لوضع السياسة التربوية وإدارة كل نشاط يؤدي إلى تحقيق تلك السياسة. وهي كل نشاط تحقق بواسطته الأغراض والأهداف التربوية (دمعة ورهيف، ١٩٧٦).

وبما أن الإدارة التربوية عمل مشترك، كان لا بد وأن يحكم أفراده نظام قيمي وذلك لأن للبعد الأخلاقي للقائمين على النظام التربوي ولجميع العاملين فيه أهمية خاصة لأن النظام التربوي يعتبر منظوراً اجتماعياً بارزاً، والمجتمع يحكم على النظام التربوي من خلال حكمه على سلوكات أفراده. فالممارسات

الإدارية المتميزة أو المنحرفة أو التي قد توصف بالطابع اللأخلاقي، قد تكون مدمرة للنظام التعليمي والتربوي.

ونظراً لأهمية البعد الأخلاقي في العملية التربوية، فقد كانت هناك عشرة أبعاد اخلاقية لها دلالتها في سلوك الإداري التربوي وهي:

١. أن يجعل من رفاه التلاميذ ومصالحهم محوراً أساسياً لكل قراراته وأعماله.
٢. أن ينجز مسؤولياته المهنية بكل صدق واخلاص.
٣. أن يدعم ويحمي الحقوق المدنية والإنسانية لجميع الأفراد.
٤. أن يحترم ويطيع الدستور والقوانين والأنظمة المعمول بها في المجتمع.
٥. أن يطبق السياسات التربوية المرسومة ويراعي قوانين وانظمة نظامها التربوي.
٦. أن يسلك سبلاً ملائمة لتطوير وتصحيح القوانين والسياسات التربوية.
٧. أن يتجنب استغلال مركزه لمكسب أو مصلحة شخصية.
٨. أن يسعى للحصول على درجات أكاديمية أو تأهيل يساعده على تطوير عمله.
٩. أن يحافظ علي مستوى المهنة ويسعى لتحسين فعاليتها.
١٠. أن يحترم جميع العقود والإتفاقيات السارية ويلتزم بها (الطويل، 1986).

هذا ولا جدال في أن المدير العام أيضاً، يجب أن تتوفر فيه بعض صفات الحكم الصائب على الأمور والقدرة على اتخاذ القرارات و على كسب احترام الأخرين وغير ذلك من الصفات التي يعرفها جيداً كل من له صلة بأعمال الإدارة. والإدارة الناجحة ترتكز على مهارات أساسية ثلاثة وهي:

١. المهارة الفنية، ويقصد بها تفهم العمل وأدائه باتقان، وذلك يتطلب معرفة متخصصة وقدرة على التحليل في نطاق هذا التخصص.

٢. المهارة الإنسانية، ويقصد بها قدرة الإداري على العمل بنجاح كفرد في مجموعة وأن يستطيع بث روح التعاون بين أفراد الفريق الذي يقوده. والمهارة الإنسانية ليست مهارة مؤقتة، حيث لا يكون تطبيق الأساليب عفو الخاطر. كما أن الصفات الشخصية ليست رداءً يلبس ويلخع حين الحاجة، لأن كل ما يقوم به الإداري قولاً أو عملاً يكون قدوة لغيره، ويترك أثره عندهم.

٠٣ المهارة الإدراكية: وتعني القدرة على إدراك أي موضوع ككل، حيث أن الوظائف المختلفة في أي مؤسسة تتوقف كل منها على الأخرى، وأن أي تغيير في جزء سيتبعه تغيير في جزء آخر. لذلك كان لابد من التنسيق المحكم بين فروع المؤسسة المختلفة من خلال المهارة الإدارية التي يتمتع بها المدير (حسين وزيدان، ١٩٧٦).

وقد تردد على السنة العاملين في مجال الإدارة تساؤل حول اعتبار الإدارة فن أم علم، أم مهنة. وقد كانت النظرة التقليدية للإدارة على أنها فن يتطلب النجاح في اجادته على الصفات الشخصية التي تصقلها التجربة والخبرة. ويتركز جانب الفن في الإدارة حول مفهوم رجل الإدارة، بأنه من يولد قائداً أو كانت لديه سمات شخصية قيادية يصقلها بالتجربة والمراس والخبرة. ومن ثم يستطيع وباستمرار أن يحسن ويجيد فن الإدارة بطريقة ناجحة. ومن الإتجاهات الحديثة نسبياً، محاولة ارساء قواعدها على أصول علمية تكون المرشد والهادي لرجل الإدارة حين قيامه بدوره الإداري. إلا أن جانب العلم في الإدارة لا يلغي جانب الفن، لذلك فإن أهمية الجانب الأول تتزايد وباستمرار وتستهدف وضع أسس علمية ثابتة للإدارة. ونظراً لتوفر العديد من الخصائص المهنية في الإدارة مثل القيام على مجموعة من المعارف والأفكار، والتركيز على الأنشطة العقلية أكثر من الجسمية، والتدريب، والتوجيه نحو خدمة الآخرين، فإننا لا نستطيع اعتبار الإدارة مهنة ونظراً لاتساع ميادين الإدارة، فإن هناك صعوبة في تحقيق التجانس المهني حتى في داخل المهنة الواحدة (مرسي، ١٩٨٨).

وقد جدد المفهوم الحديث للإدارة التربوية في مفهومها، وممارساتها العلمية نتيجة لظهور مفاهيم جديدة وآراء متنوعة مثل: الحركة العلمية التي ظهرت في أواخر القرن التاسع عشر والتي أدت إلى انتقال الإدارة التربوية من الشكل التقليدي إلى اتخاذ الأسلوب العلمي الذي يعتمد على الإستقراء والتفكير، والتحليل والقياس والتجربة والبرهان. إضافة إلى المفاهيم التربوية والسيكولوجية التي نقلت مركز الإهتمام من المادة العلمية إلى التلميذ. وأخيراً العلاقات الإنسانية والتي انعكست على الإدارة التربوية (امعة ورهيف، ١٩٧٦).

وللإدارة التربوية مجموعة من العناصر، حيث من الصعوبة بمكان أن يستغني الإداري عنها كلياً أو جزئياً وهي:

٠١ الأهداف

٠٢ التخطيط

٠٣ التفكير

٠٤ التنظيم

٠٥ المتابعة

٠٦ المراجعة

٠٧ التوجيه

٠٨ إصدار الأوامر

٠٩ التطوير

١٠٠ الاتصال (محضر، ١٩٨٥).

لقد تمت الإشارة إلى أن الإدارة المدرسية تتعلق بما تقوم به المدرسة من أجل تحقيق رسالة التربية، أي أن اختصاصها يكون على مستوى المدرسة فقط، بحيث تصبح جزءاً من الإدارة التربوية أو التعليمية.

والإدارة المدرسية مفهومها واسع وشامل حيث يشمل مدير المدرسة، واعضاء مجالسها، ولجانها المدرسية، والمدرسين الذين يمارسون العملية التعليمية التربوية داخل الصف وخارجه، كما ويشمل مفهوم المدرسة جميع العاملين في الجهاز الإداري، وأبناء البيئة الإجتماعية كأولياء أمور الطلبة مثلاً. كما أن الإدارة المدرسية تعتبر أحدى الإدارات التي يشملها مفهوم الإدارة بصورة عامة. وأهميتها في النظام التعليمي- حيث تتم هندسة الإنسان، لا بل صناعته- تجعلها في مقدمة الإدارات أهمية وفاعلية، والحديث عنها يشمل اساساً الحديث عن المدير ومكانته وعلاقاته وممارساته التي تصدر عن شخصيته، الأمر الذي يجعل صفاته وكيفية اختياره وإعداده وتدريب موضع بحث ودراسة (البرادعي، ١٩٨٨).

وقد تحوّل دور الإدارة المدرسية من مجرد المحافظة على النظام في المدرسة والتأكد من سيرها وفق الجدول الموضوع، وحصر إعداد الطلبة وتغيبهم والعمل على اتقانهم للمواد الدراسية، إلى توفير كل الظروف والإمكانات التي تساعد على توجيه نمو الطالب العقلي والبدني والروحي. والتي تعمل على تحسين العملية التربوية لتحقيق هذا النمو. كما وأصبح دور المدرسة أيضاً يدور حول تحقيق الأهداف الاجتماعية التي يدين بها المجتمع، بعد أن كانت الأمور الإدارية هي حجر الأساس في الإدارة المدرسية. ونتيجة لآراء الفلسفات التربوية والتقدمية، والبحوث النفسية والتربوية الحديثة، فقد تم تحول الإدارة المدرسية من مجرد الاهتمام بالأعمال الإدارية الروتينية إلى الإهتمام بالطفل وإلى ضرورة مساعدته للتمتع بطفولته، وحل مشكلاته اليومية وإعداده لمواجهة مسؤولياته في حياته حاضراً ومستقبلاً. ومن وظائف الإدارة المدرسية

الأخرى أيضاً عنايتها بدراسة المجتمع والمساهمة في حل مشكلاته و تحقيق أهدافه (مصطفى ورفاقه، ١٩٨٩).

مجالات العمل في الإدارة المدرسية:

١. الإدارة كمهارة في القيادة لتنمية البرنامج التعليمي والروح المعنوية العالية عند المدرسين حيث تقع على مدير المدرسة مسؤولية تنمية القيادة في اعضاء هيئة التدريس لتحسين البرنامج التعليمي بها.
٢. الإدارة كمهارة في العلاقات الإنسانية لخلق الجو المرضي في المدرسة.
٣. الإدارة كمهارة في تنظيم العمل الجماعي من خلال التعاون.
٤. الإدارة المدرسية كمهارة في توفير ظروف ملائمة للعمل.
٥. الإدارة المدرسية كمهارة في التقويم.

وهناك العديد من الأنماط الإدارية المدرسية والتي تسهم وبكل فاعلية في العملية التربوية داخل المدرسة. ومن تلك الأنماط ما يلي:

١. الإدارة الاتوقراطية: حيث يقوم المدير بإصدار القرارات والتعليمات والتفتيش عليها للتأكد من تنفيذها.
٢. الإدارة الدبلوماسية: حيث يميل مدير المدرسة هنا إلى مناقشة مشكلات المدرسة مع المدرسين ذووي النفوذ وقبل عرضها على مجلس المدرسة.
٣. الإدارة الترسلية: حيث توجه الإدارة المدرسية المدرسين توجيهاً، لطيفاً لأداء الأعمال ومدير المدرسة لا يُلقي الأوامر هنا.
٤. الإدارة الديموقراطية: وهدف الإدارة هنا الحصول على قرار جماعي، ويعتقد المدير هنا أن واجبه مساعدة كل اعضاء هيئة المدرسة على الإشتراك في اتخاذ القرارات وفي الوصول إلى اتفاق نحو تنفيذ هذه القرارات (مصطفى ورفاقه، ١٩٨٩).

وتعتبر المدرسة مركزاً لجميع عمليات التعلم والتعليم، هذا وتعتبر مثالية المدرسة مقياساً للحكم على فعالية النظام المدرسي الكلي. ولذلك كان مدير المدرسة الشخص (المفتاح) في المنظمة الإدارية. يقوم مدير المدرسة بمهام إدارية شبيهة بالتي يقوم بها المراقبين والمدراء، ولكن ضمن حدود السياسة التربوية في

النظام التعليمي. ومن تلك المهام القيادة التعليمية، والعلاقات الإجتماعية، ورئاسة الموظفين، ورئاسة الطلبة، والتمويل، والتسهيلات، وإدارة العمل. وجميع ذلك يتم داخل البناء المدرسي.

وتختلف طبيعة الأعمال من مدرسة إلى أخرى، حيث يحدد ذلك مستوى المدرسة، ابتدائية أو اعدادية أو ثانوية. كما ويحدد طبيعة تلك الأعمال حجم وتعقيد المدارس. ومن الأعمال أو الأدوار التي يقوم بها مدير المدرسة:

١. منظم An Organizer:

يقوم مدير المدرسة في المدارس الصغيرة بجميع المهام الموكلة اليه، بينما في المدارس المعقدة والكبيرة، فإنه عادة ما يكون مجموعة من الموظفين المختصين، تعينهم المديرية لتقديم المساعدة المنظمة للمدير. وسواءاً أكان مدير المدرسة يقوم بجميع المهام بنفسه أو بمساعدة مجموعة من الموظفين المختصين، فإن عليه أن ينظم مدرسته بطريقة تؤدي إلى انجاز تلك المهام.وعلى مدير المدرسة أن ينظم عملية التحام جميع المصادر الممولة للمدرسة.

٢. همزة الوصل Communicator

من الأسباب التي أدت إلى اعتبار مركز مدير المدرسة مركز المفتاح في البيئة التنظيمية، هو أن مدير المدرسة يعتبر وسيطاً بين المكتب الرئيسي وبين المعلمين، ووسيطاً بين البيئة المحيطة وبين المدرسة ككل. ولا يكفي أن تكون المدرسة ذات شخصية فريدة، مشابهة للظروف المحيطة بها مباشرة، لأن المدرسة جزء من نظام والمدير مفسر للسياسة الرسمية للنظام لموظفيه ومجتمع المدرسة. وبذلك فإن فهمه لعملية صنع القرار، وقدرته على الإتصال مع موظفيه ومع المجتمع ومع المركز الرئيسي هي مقياس لكفايته.

٣. مدير المدرسة قائد تعليمي An Instructional Leader

يجب على مدير المدرسة أن يظهر للملأ أن المدرسة تحقق أهدافها تحت قيادته وبدرجة معقولة. ومدير المدرسة يعتبر مشخصاً للمشكلات التي تظهر في مدرسته، ويقوم بالتأليف بين القوى التي يجب أن تقوم بحل تلك المشكلات، وقيام المدير بذلك يؤدي إلى تطوير علاقة عمل متجانسة بين موظفيه، ويحفزهم على الإبداع والابتكار.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن دور القائد التعليمي المعاصر ليس بدور المعلم المحترف، الذي يوجه

المعلمين بخصوصيات التدريس لأن القيام بذلك أمر مثالي. فدور مدير المدرسة يكون بمشاركة المعلمين بانطباعاته عن أعمالهم وتشجيعهم.

٠٤ مدير المدرسة مسؤول Line Officer

يعتبر مدير المدرسة في معظم أشكال المنظمة الإدارية خط السلطة في مدرسته. ومسؤولية مدير المدرسة تستند إلى قوانين الدولة. وسلطة المدير هذه هي مصدر قوته التقليدية الشرعية، ولكي يقوم مدير المدرسة بعمله بنجاح كان عليه أن يمتلك السلطة والتي ترتكز على الكفاية (Campbel et al, 1979).

ونتيجة لتغير وتبدل الأحداث التي يواجهها مدير المدرسة من يوم ليوم، نستطيع تحديد مسؤولياته على الشكل التالي:

٠١ مسؤوليات إدارية عامة.

٠٢ الإشراف على جميع مرافق المدرسة.

٠٣ التعاون مع المجتمع المحلي للمدرسة.

٠٤ أن يمارس دوره كرائد في مجال تطوير المناهج وتنميتها.

٠٥ أن يطلع مجلس المدرسة على دقائق النظام الذي تسير عليه المدرسة (حسين وزيدان، 1976).

ومن أجل تحسين الفعالية المدرسية وإقامة العلاقات المدرسية الفعالة، يعتقد سافيج (Savage, 1968) أن فهم العلاقات المتبادلة بين الأشخاص وتطوير المهارات اللازمة في هذا المجال، ومن ثم استخدام هذه المهارات لا بد أن يتطلب مقدرة شخصية وخصائص فردية، تجعل إقامة علاقات مدرسية فعالة أمراً ممكناً ومقبولاً حتى ينعكس بشكل ايجابي على الإدارة المدرسية ويساهم في تحقيق الأهداف.

وقد تعددت مهام مدير المدرسة وأصبح يتطلب منه القيام بأدوار جديدة ذات أهمية ودلالة تربوية مثل وضع الأهداف التربوية، والتخطيط التنظيمي وتوجيه التدريس، والمشاركة في تصميم ووضع المناهج المدرسية، وتقييم أداء العاملين في المدرسة، إضافة إلى النشاطات الأخرى المتعلقة بالتسهيلات والمباني المدرسية، ولم يعد مدير المدرسة يعتمد فقط على المعرفة في القيام بمهامه وأدائه لواجباته، ولكن بات مطلوباً منه أن تتوفر لديه المهارات الضرورية واللازمة لتنفيذ هذه المهام (Guthric & Reed, 1986).

يعرف مرعي (١٩٨٣) الكفاية على أنها القدرة على عمل شيء أو إحداث نتائج متوقعة ويضنفها إلى

الكفايات التالية:

أ- كفايات معرفة وتذكر

ب- كفايات فهم

جـ- كفايات أداء

د- كفايات نتاجات

أما الكفاية العلمية فهي القدرة على ممارسة عمل أو مجموعة من الأعمال نتيجة كل أو بعض العناصر التالية:

١. المؤهل أو المؤهلات الدراسية التي يحصل الفرد في تخصص أو أكثر.

٢. الخبرة العملية أو العلمية الناتجة عن ممارسة فنية تنفيذية لمدة معينة.

٣. القيام بابحاث علمية ونشر نتائجها.

أما الكفاية الإنتاجية في العملية التربوية فهي نسبة الداخل إلى الخارج ويرتبط مفهوم الداخل هنا بعوامل المدرسة والإدارة التعليمية والإشراف الفني والكتب المدرسية والعلاقات الإنسانية السائدة في المدرسة وتميزها. ويكون الخارج هنا نفس المجموعة من الناشئة بعد عبورهم المرحلة التعليمية المحددة. ومقياس الخارج هنا بمدى التغير الحادث في سلوك الناشئة في جميع النواحي بالنسبة للأهداف التربوية (زيدان، ١٩٨١).

أما عن كفايات مدير المدرسة فقد أشار لها (Campbell et al, 1979) على الشكل التالي:

١. كفايات العلاقات مع الناس والجماعات.

٢. كفايات المنهاج.

٣. إدارة الموظفين.

٤. الإدارة العامة.

هذا وتشمل الفئة الأولى على الوظائف والمعالجة الشخصية لمشكلات الطلبة والتنظيمات والأنشطة المنهجية الإضافية والإستفادة من الموظفين المتخصصين. والصلات بين الزملاء والمشكلات العرقية والعنصرية ومواجهة وحل المشكلات.

أما المجالات الوظيفية في الفئة الثانية فتكمن بتطوير المنهاج والمواد التعليمية. وأما المجالات

المتعلقة بالفئتين الأخيرتين فهي التوظيف، والعمل مع الإتحادات، والعمل مع المركز الرئيسي، وتعليمات السلامة العامة، وضبط خزينة المدرسة وتختلف تلك الكفايات باختلاف المدرسة.

ومن الكفايات الأخرى لمدير المدرسة.

١. الإتصاف بالحزم والكياسة والتفاهم والعدالة.
٢. خلق روح الإبداع والإبتكار واستغلال الإمكانيات لدى الشباب.
٣. الإهتمام بالمدرس اهتماماً حقيقياً، لا كمدرس فقط، وإنما كانسان أيضاً.
٤. تقاسم المسؤولية مع غيره في إصدار القرارات ووحدة الهدف (البراعدي، 1988).

وفي دراسة أجراها سلامة (1982) هدفت إلى الإجابة عن السؤالين التاليين:

أ. ما مدى تمكن مديري ووكلاء مدارس التعليم العام بدولة قطر من مختلف مجالات الممارسات الإدارية.

ب. ما مدى تأثير كل من الخبرة، والتدريس والمؤهل، والجنس والسمات الشخصية على الممارسات الإدارية.

وتكونت عينة الدراسة من 182 فرداً من الجنسين يشغلون وظائف مديري ووكلاء مدارس التعليم العام في مختلف المراحل التعليمية بدولة قطر، واستخدم الباحث كل من مقياس الممارسات الإشرافية ومقياس بروفيل الشخصية وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية:

- للخبرة تأثير دال على تمكن الفرد من ممارسة السلوكيات الإدارية اليومية وعلى تمكنه من الممارسات الخاصة بالقواعد التنظيمية وكذلك من الممارسات الإدارية بشكل عام.
- ليس للتدريب أثر دال على تمكن الفرد من ممارسة أي مجال من مختلف مجالات الممارسات الإدارية.
- لنوع المؤهل (تربوي أو غير تربوي) تأثير دال فقط لصالح المؤهلات التربوية على التمكن من الممارسات الخاصة بمباديء الإدارة الصحية.
- ليس للجنس أي تأثير دال على تمكن الفرد من ممارسة أي مجال من مختلف مجالات الممارسات الإدارية.

- اتصاف الإداري بسمات المسؤولية والإتزان الإنفعالي والاجتماعي له أثر ايجابي على تمكنه من الممارسات الخاصة بالسلوكات الإدارية اليومية.
- لسمتي السيطرة والإتزان الانفعالي تأثير دال موجب على تمكن الإداري من الممارسات الخاصة بالقواعد التنظيمية.
- لجميع سمات الشخصية تأثير دال سالب على تمكن الإداريين من الممارسات الخاصة بالمباديء الإدارية الصحيحة.
- إن الإتزان الإنفعالي هو السمة الوحيدة التي لها أثر دال على تمكن الإدارة من ممارسة السلوكيات الإدارية والقواعد التنظيمية.
- اختلاف تأثير السمات المختلفة أدى إلى عدم وجود أثر دال لهما على التمكن من الممارسات الإدارية ككل.

في دراسة أبو عباس (١٩٩٠) هدفت إلى الكشف عن تصورات مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظتي اربد والمفرق نحو تنفيذ توصيات المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي وانعكاسها على الواقع التربوي في الأردن خلال الثلاث سنوات الماضية.

وتكونت عينة الدراسة من ١٨٤ مديراً ومديرة موزعين على مديريات التربية والتعليم التابعة لمحافظتي اربد والمفرق. واستخدمت الباحثة استبانة قامت بتطويرها بنفسهاوتضمنت على ٥٢ فقرة تتوزع على مجالات السياسة التربوية، والإدارة المدرسية، وإعداد المعلمين ومديري المدارس، وتدريبهم، والمناهج والكتب المدرسية.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- كان لتوصيات المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي انعكاساً واضحاً على الواقع التربوي الأردني وذلك من خلال تصورات مديري ومديرات المدارس الثانوية، حيث تحققت توصيات المؤتمر المتعلقة بالسياسة التربوية، والإدارة المدرسية والمناهج والكتب المدرسية بدرجة جيدة، بينما تحققت التوصيات المتعلقة بإعداد المعلمين ومديري المدارس وتدريبهم بدرجة متوسطة.
- لا توجد حتى الآن مدارس متنوعة في التعليم تراعي الطلبة الموهوبين والعاديين وبطيئي التعلم.
- لم يكن للمجتمع مشاركة في تخطيط النشاطات وحل المشكلات المدرسية.
- ما زالت برامج تأهيل المديرين غير قادرة على استيعاب أكبر عدد ممكن من المديرين غير المؤهلين.
- لم يشترك المعلمون وذوو العلاقة من مختلف قطاعات المجتمع في تخطيط المناهج وتطويرها مشاركة كبيرة.
- لا يوجد حتى الآن نظام متطور وحديث في تقويم أداء المديرين ومتابعة أعمالهم الإدارية والفنية.
- ما زالت الحوافز المادية والمعنوية غيركافية لجذب الكفاءات الجيدة لمهنة التعليم.
- أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود تأثير لعامل الجنس والمؤهل والخبرة في تصورات مديري ومديرات المدارس الثانوية نحو التطوير التربوي في الأردن.

وفي دراسة الخطيب، ١٩٩٥ بعنوان الكفايات المهنية لمديري المدارس الثانوية في الأردن. والتي هدفت إلى تطوير قائمة بالكفايات المهنية لمديري المدارس الثانوية في الأردن، وبعبارة أخرى حاولت هذه الدراسة الإجابة عن السؤال «ما هي الكفايات المهنية الواجب توفرها لدى مدراء المدارس الثانوية لكل من المجالات التالية: الإدارة الديمقراطية، إدارة الأفراد والموارد المادية والمالية، إدارة الطلاب، تطوير المنهاج المدرسي والنشاطات المرافقة، المتابعة والتقويم».

تكون مجتمع الدراسة من الخبراء المختصين في الإدارة التربوية من اعضاء الهيئات التدريسية في

الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك، ومدراء التربية ومساعديهم والمشرفين التربويين، ومدراء المدارس. أما عينة الدراسة فقد كانت عينة مقصودة مؤلفة من (١٢٠) خبيراً مختصاً في الإدارة التربوية. وللإجابة عن أسئلة الدراسة، فقد تم تطوير استبانة اعتماداً على منهج دلفاي في البحث لاستخلاص قائمة الكفايات.

وكان من أهم نتائج هذه الدراسة التوصل إلى قائمة مكونة من (٥٦) كفاية موزعة على ستة مجالات أجمع عليها المشاركون وكانت درجة توافق أدائهم حولها أعلى من ٧٠٪.

وبناء على هذه النتائج، أوصت الدراسة بتوظيف هذه الكفايات واعتمادها كأسس ومعايير لتعيين واختيار وتدريب مدراء المدارس الثانوية، وإعادة النظر في تعديل برامج النمو المهني لمدراء المدارس الثانوية بحيث تكون مرتكزة على قائمة الكفايات المستخلصة من نتائج هذه الدراسة.

وفي دراسة أجراها الطعاني (١٩٩٦) هدفت إلي بناء برنامج تدريبي لمديري المدارس في الأردن في ضوء أدائهم لمهماتهم المطلوبة وذلك من خلال ما يلي:

١. تحديد المهام المطلوبة لمدير المدرسة الثانوية في الأردن.
٢. بناء أداة لتقويم أداء المدير لهذه المهمات.
٣. تحديد مستوى أداء المديرين من وجهة نظر المعلمين.
٤. تصميم برنامج تدريبي في ضوء تحديد مستوى أداء المديرين لمهماتهم.

وقد اشتملت عينة الدراسة ٢٠٠ مدير مدرسة و٨٠٠ مدرس ومدرسة، من مجتمع الدراسة من ٢٧٩ مدرسة ثانوية. واستخدم الباحث استبانة تتكون من ٨٠ فقرة تقيس أداء مديري المدارس الثانوية في الأردن.

هذا وقد تم التوصل إلى بناء برنامج تدريبي للمهمات التي كان الأداء فيها متوسط أو أقل حيث بلغ عددها ١٣ مهمة. وأوصت الدراسة بما يلي:

١. اعتماد البرنامج التدريبي الذي أسفر عنه هذا البحث في الدورات التي تقام لمديري المدارس الثانوية في الأردن.

٠٢ توفير المستلزمات الفنية والإدارية عند تطبيق البرنامج، وكما هو موضح بالبرنامج نفسه.

٠٣ قيام الجهات المعنية في وزارة التربية والتعليم في الأردن بدراسة إمكانية اعتماد قائمة المهمات التي توصل إليها هذا البحث.

٠٤ قيام الجهات ذات العلاقة في وزارة التربية والتعليم في الأردن بدراسة سبل تطوير الأدوات المعتمدة حالياً في تقويم أداء مديري المدارس الثانوية.

وفي دراسة أجراها (William, 1982) حول برامج مختارة في الإدارة التربوية في الولايات المتحدة، وكندا، هدفت إلي اختبار أي عناصر البرامج يتم الإستفادة منها وأي العناصر لا تتم الإستفادة منها، وفيما إذا كانت تلك البرامج تقدم للمشاركين قبل أو أثناء الخدمة، وكيف تتم مشاركة النساء والأقليات في تلك البرامج.

وتم استخدام استبانة في ١١٩ مؤسسة كندية وامريكية تطبق برامج محسنة أو مطورة في الإدارة التربوية. وقد تكونت عينة الدراسة من ٣٩ مدرسة في كاليفورنيا، و٧٥ مدرسة امريكية، وخمسة موسسات كندية. وقد اشارت نتائج الدراسة إلى أن اغلبية عناصر البرنامج المدرسي تتضمن على محتوى العلوم السلوكية الاجتماعية، المعرفة الإدارية والتربوية الأساسية، ومهارات حل المشكلات، وتوقعات الدور الإداري البارز، والعملية الإدارية، والمادة والفلسفة الإدارية. أما عناصر البرنامج الأقل استحداث فتتضمن على البرامج المرتكزة على الكفاية، والفرق الإدارية، والنماذج الزائفة، والتقويم وصناعة القرار بالنسبة لطالب الكلية، والخبرات متعددة الثقافات، والتحليلات المتعلقة بالفائدة والتكلفة. والمواد الخام والمستويات الإدارية والتعليمية وأظهرت نتائج الدراسة أيضاً أن المشاركين في البرنامج كانوا بشكل رئيسي ممن لم يخدموا بعد. أي أن البرامج كانت موجهة للطلبة قبل الخدمة، وأن النساء والأقليات لم تكن تتمتع بالعناية التي تحتاج.

في دراسة أجراها (Marshal, 1984) حول الرجال والنساء في برامج الإدارة التربوية، هدفت إلى اختبار آثار برنامج تخريجي في الإدارة التربوية على سهولة الحركة المهنية النسائية، وذلك من خلال دراسة مسحية حيث تكونت عينة الدراسة من ١٦٥ من الطلبة الذكور والإناث.

وقد أظهرت النتائج أن الطلبة من الإناث كانت أكبر سناً وتحصل على دعم مادي أقل، وقد كانت الإناث من مراكز متدنية وأهدافها المهنية متدنية. وقد تبين أن البرنامج لا يعزز الفرصة المتساوية للذكور

والإناث.

في دراسة أجراها (Jackman, 1993) حول دور مدير المدرسة الثانوية: القيادة كمهارة استطرادية. يلعب مديروا المدارس دوراً أساسياً في تشكيل المؤسسات التعليمية الفعالة، وقد وجدت العديد من الدراسات علاقة بين القيادة في الإدارة المدرسية وبين تحصيل لطلبة. وقد ركزت هذه الدراسة على الآثار التي تبقى السلوك التنظيمي لمديري المدارس العليا داخل المؤسسة التعليمية وبالتالي تحول اهتمام المدير بعيداً عن الطلبة. وبعبارة أخرى فإن الدراسة قد كشفت عن الأعمال التي يقوم بها مديري المدارس وعن أسباب تلك الأعمال.

وقد توفرت بيانات هذه الدراسة من الملاحظة التي قام بها الباحث لثلاث مديري مدارس ثانوية في فصل دراسي. وقد ركزت الملاحظة على استخدام المديرين للوقت بالطريقة التي يشاؤون، وعلى الأدوار والمسؤوليات الإدارية المنوطة بهم.

ويقول الباحث أنه كان يلتقي المديرين في بداية اليوم الدراسي وخلاله، ويحتفظ بسجل للنشاطات، ويسجل به النشاط، والتفاعلات المفتاحية، والمحتوى والموقف، وبالإضافة إلى الأيام الثلاثة من المراقبة، فقد كان الباحث يقوم بالإتصال التلفوني مع المديرين وبشكل اسبوعي، للوقوف على أعمال المدير المتلعقة بالتعليم، والواجبات الإدارية والموظفين.

وقد وجد الباحث أن المديرين، يقومون بمهمات ومسؤوليات إدارية لا تحصي ولا تعد، حيث تتوزع تلك المهام والمهارات بين ردود الفعل والأعمال الروتينية وبين النشاطات اليومية الصارمة وأعمال التخطيط والتنفيذ للبرامج والمشاريع.

وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن الدور الرئيسي لمدير المدرسة الثانوية يكون رجعي في الطبيعة وأنه محدد وشرعي وطبقاً للنظام التعليمي.

الفصل الثالث
الطريقة والاجراءات

يشتمل هذا الفصل على الطريقة والإجراءات التي تم اعتمادها في هذه الدراسة والمتضمنة لمجتمع الدراسة، وعينة الدراسة، وأداة الدراسة، وصدقها وثباتها، ومتغيرات الدراسة، والتصميم الإحصائي للدراسة.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من خريجي برنامج الماجستير في تخصص الإدارة التربوية من الجامعات الأردنية وبالتحديد الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك، هذا وقد بلغ مجتمع الدراسة (٣٢٥) خريجا من خريجي الجامعتين.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (١٦٣) فرداً من خريجي برنامج الماجستير في تخصص الإدارة التربوية في الجامعة الأردنية وخصوصاً الجامعة الاردنية، وجامعة اليرموك، حيث تم حصر اعداد الخريجين من سجلات القبول والتسجيل في الجامعتين، وبعد ذلك تم تحديد عدد أفراد العينة حسب النسب المقبولة لإجراء البحوث وتم اختيار الأفراد بالطريقة العشوائية، وكانت نسبة العينة من المجتمع الأصلي تساوي ٥٠٪.

أداة الدراسة:

تم تطوير استبانة بهدف جمع المعلومات والبيانات المتعلقة بالدراسة، حيث تكونت تلك الاستبانة من ثلاثة أجزاء وهي: الجزء الأول: المعلومات العامة. الجزء الثاني: فقرات الاستبانة وعددها (٦٣) فقرة موزعة على خمسة مجالات وهي: الخطة الدراسية، ومحتوى البرنامج الدراسي، والملتحقون بالبرنامج الدراسي، والأساليب والأنشطة، وتقويم أداء الطلبة، جدول رقم (١) والجزء الثالث: سؤالين مفتوحين. وتم استخدام تدريج ليكارت الخماسي أمام كل فقرة وعلى الشكل التالي:

كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً

جدول رقم (١)

توزيع فقرات الأداة على مجالاتها الرئيسية

المجال	وصف المجال	الفقرات
الأول	الخطة الدراسية	١-٩
الثاني	محتوى البرنامج الدراسي ويتضمن	١٠-٤٨
	أ- الخطة الدراسية للمساقات	(١٠-١٧)
	ب- الكفايات	(١٨-٤٨)
الثالث	الملتحقون بالبرنامج الدراسي	٤٩-٥٢
الرابع	الأساليب والأنشطة	٥٣-٥٩
الخامس	تقويم أداء الطلبة	٦٠-٦٤

صدق الأداة:

تم التحقق من صدق الأداة من خلال عرضها على مجموعة من الخبراء في الإدارة التربوية والتدريب في الجامعة الأردنية، وجامعة اليرموك، وذلك للتحقق من شمولية مجالات الإستبانة، ومدى ملاءمة الفقرات للمجالات التي تندرج تحتها، ومدى دقة وسلامة الصياغة اللغوية، وقد تم الأخذ بآراء المحكمين من حيث الحذف أو التعديل، أو الإضافة، حتى وصلت الإستبانة إلى شكلها النهائي.

ثبات الأداة:

تم التحقق من ثبات الأداة من خلال حساب معامل الاتساق الداخلي الكلي بطريقة كرونباخ الفا فبلغ (٠,٩٢).

أما معامل الثبات لمجالات الاستبانة فقد كان كما يظهر في الجدول رقم (٢).

جدول رقم (٢)

معامل الاتساق الداخلي لمجالات الاستبانة وللاستبانة ككل بطريقة كرونباخ الفا

المجال	وصف المجال	Pearson r	التجانس الداخلي كرونباخ الفا
الأول	الخطة الدراسية		٠,٨٠
الثاني	محتوى البرنامج الدراسي ويتضمن		
	أ- الخطة الدراسية للمساقات		٠,٨٢
	ب- الكفايات		٠,٩٥
الثالث	الملتحقون بالبرنامج الدراسي		٠,٨٣
الرابع	الأساليب والأنشطة		٠,١٤
الخامس	تقويم أداء الطلبة		١٠,٩١
الكلي	مدى فعالية برنامج الماجستير في تخصص الإدارة التربوية		٠,٩٢

المتغيرات:

١. المتغيرات المستقلة

أ. الوظيفة الحالية

ب. الجنس ١- ذكر ٢- انثى

ج. سنة التخرج من برنامج الماجستير

د. الجامعة التي تم التخرج منها.

٢. المتغيرات التابعة

برنامج الماجستير في تخصص الإدارة التربوية، ويشمل المجالات التالية:

الخطة الدراسي، الخطة الدراسية للمساقات، الملتحقون بالبرنامج الدراسي، الأساليب والأنشطة وتقويم أداء الطلبة.

اجراءات الدراسة:

بعد تحديد عينة الدراسة، تم توزيع الاستبانات على أفراد العينة والبالغ عددهم (١٦٣) فرداً من خريجي الجامعة الأردنية/ عمان، وجامعة اليرموك/ اربد. وقام أفراد فريق الدراسة بالإجابة على الاستفسارات التي وجهها أفراد العينة فيما يتعلق بالاستبانة والإجابة على فقراتها. وتم استرجاع (١١٦)

استبانة وبنسبة (٧٢٪) من المجموع الكلي للاستبانات التي تم توزيعها.

وقد كانت الأعداد والنسب المئوية للاستبانات المسترجعة حسب الوظيفة الحالية، والجنس، والجامعة التي تم التخرج منها كما يلي:

جدول رقم (٣)

الأعداد والنسب المئوية للاستبانات المسترجعة حسب الوظيفة الحالية، والجنس، والجامعة التي تم التخرج منها

المتغير	الفئات	العدد	النسبة المئوية
الوظيفة الحالية	مدير دائرة	٨	٦,٩
	معلم	١٥	١٢,٩
	مشرف تربوي	٦٦	٥٦,٩
	مدير مدرسة	٦	٥,٢
	فني	٢	١,٧
	مشرف تطوير	٣	٢,٦
	مساعد مدير	٣	٢,٦
	بدون تحديد	١٣	١١,٢
الجنس	ذكر	٩٦	٨٢,٧
	انثى	٢٠	١٧,٣
الجامعة	الأردنية	٥٦	٤٨,٧
	اليرموك	٥٩	٥١,٣

المعالجة الإحصائية:

لقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية المقابلة للمتوسطات الحسابية اضافة إلى اختبار t للاجابة على اسئلة الدراسة.

الفصل الرابع
نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة والتي سيتم عرضها مصنفة في خمسة أقسام وحسب أسئلة الدراسة على الشكل التالي:-

أولاً: النتائج المتعلقة بمدى فعالية الخطة الدراسية في برنامج الماجستير في تخصص الادارة التربوية.

قام تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة تقويم مدى فعالية برنامج الماجستير في تخصص الادارة التربوية ولكل فقرة من فقرات مجالات تلك الاستبانة، وعددها ٦٣ فقرة موزعة على خمسة مجالات. وقد كانت متوسطات فقرات المجال الأول تتراوح بين (٣,٥٦) و (٢,٨٤). حيث حصلت الفقرة رقم (٣) علي متوسط (٣,٥٦) وتنص على أن الخطة تتضمن عدداً من مساقات التخصص (٩ ساعات) يرتبط محتواها بالاحتياجات التعليمية التي تتطلبها طبيعة الادارات التي يضطلع بها الاداري التربوي. وحصلت الفقرة رقم (٨) على أدنى المتوسطات (٢,٨٤) وكانت تتضمن على "استجابة الخطة الدراسية للبرنامج لخصوصية المجتمع الأردني ومواكبة التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي تطرأ على المجتمع الأردني».

ويبين الجدول (٤) متوسطات فقرات المجال الأول مرتبة تنازلياً والتي كانت متوسطات ست فقرات منها فوق الوسط الحسابي (٣) بينما كات متوسطات (٣) فقرات منها دون الوسط المعياري (٣) درجات.

جدول رقم (٤)

متوسطات فقرات المجال الأول المتعلق بمدى فعالية الخطة الدراسية في برنامج الماجستير في تخصص الادارة التربوية

الرتبة	رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٣	تتضمن الخطة الدراسية عدداً من مساقات التخصص (٩ ساعات معتمدة) التي يرتبط محتواها بالاحتياجات التعليمية التي تتطلبها طبيعة الادوار التي يضطلع بها الاداري	٣.٥٦	٠.٨٨
٢	٥	تتضمن الخطة الدراسية عدداً من المساقات في تخصص الادارة التربوية والاشراف التربوي كافية لتزويدك ببنية معرفية في مجال الادارة والاشراف التربوي.	٣,٥٥	٠.٩١
٣	٢	تتضمن الخطة الدراسية عدداً من المساقات الاجبارية (١٥ ساعة معتمدة) التي يرتبط محتواها بالاحتياجات التعليمية التي تتطلبها طبيعة الادوار الوظيفية التربوية التي تقوم بها.	٣.٤٨	.٩٧،
٤	٤	تتضمن الخطة الدراسية عدداً من المساقات الاختيارية (٣ ساعات معتمدة) تلبي اهتماماتك التربوية والمهنية.	٣.٤٠	١.٠٩
٥	٦	تتصف الخطة الدراسية بالمرونة وتتيح المجال للاختيار من قبل الطلبة حسب اهتماماتهم واحتياجاتهم الفردية.	٣.٢٣	٠.٩٩
٦	٧	تواكب الخطة الدراسية للبرنامج خطة التطوير التربوي في وزارة التربية والتعليم.	٣.٠٣	١.٠٨
٧	٩	تتصف الخطة الدراسية بالمرونة بحيث تستجيب للتغيرات والتجديدات والتطورات التي تحدث في وزارة التربية والتعليم.	٢.٩٦	٠.٩٥
٨	١	يتم اطلاع الملتحقين بالبرنامج على الخطة الدراسية والاهداف المتوقع تحقيقها لدى الطلاب بوقت كان قبل البدء بالدراسة.	٢.٩٢	١.١٤
٩	٨	تستجيب الخطة الدراسية للبرنامج لخصوصية المجتمع الأردني وتواكب التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي تطرأ على المجتمع الأردني.	٢.٨٤	١.٠٤
الكلي	١-٩	مدى فعالية الخطة الدراسية.	٢٨.٩٨	٥.٦٧

ثانياً:

أ- نتائج الدراسة المتعلقة بمدى فعالية محتوى البرنامج الدراسي في برنامج الماجستير في تخصص الادارة التربوية من حيث الخطط الدراسية للمساقات:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثاني (أ) والمتعلقة بمدى فعالية البرنامج الدراسي في برنامج الماجستير في تخصص الادارة التربوية من حيث الخطط الدراسية للمساقات، حيث تراوحت تلك المتوسطات بين (٣ر٥٥) و (٣ر٠٦). وقد حصلت على المرتبة الأولى الفقرة

رقم (١٠) والتي حصلت على متوسط حسابي مقداره (٣ر٥٥) ونصت على قيام اعضاء هيئة التدريس بإعداد الخطط الدراسية للمساقات المختلفة وتوزيعها على الطلاب ومناقشتها في بداية كل فصل. بينما حصلت الفقرة رقم (١٦) على متوسط حسابي مقداره (٣ر٠٦) ونصت على مراجعة الخطط الدراسية وتحديثها في ضوء مايستجد من تطورات تتضمنها خطة التطوير التربوي في الأردن. ويبين الجدول رقم (٥) متوسطات فقرات المجال الثاني (أ) مرتبة ترتيباً تنازلياً، ومن الملاحظ أن جميع تلك المتوسطات كانت فوق الوسط المعياري (٣) درجات.

جدول رقم (٥)

متوسطات فقرات المجال الثاني (أ) مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	١٠	يقوم اعضاء هيئة التدريس باعداد الخطط الدراسية للمساقات المختلفة وتوزيعها على الطلاب ومناقشتها في بداية كل فصل دراسي.	٣,٥٥	١,٠٣
٣	١١	تتضمن الخطط الدراسية للمساقات الاهداف والمحتوى والتقويم	٣,٤٧	١,٤
٣	١٥	تتضمن الخطط الدراسية قائمة بالمراجع العلمية التي يتم تحديثها باستمرار	٣,٣٦	٠,٩٤
٤	١٢	تتضمن الخطط الدراسية للمساقات اهدافاً واضحة ومحددة وقابلة للتطبيق والتقويم.	٣,٣٢	٠,٩١
٥	١٣	تتضمن الخطط الدراسية للمساقات محتوى يتصف بالحداثة والتجديد والتطوير.	٣,٢٣	٠,٧٨
٦	١٤	تتضمن الخطط الدراسية للمساقات اساليب وطرق تقويم متنوعة.	٣,١٩	٠,٨٢
٧	١٧	تتيح الخطط الدراسية للمساقات الفرعية الفرصة للطلاب للمساهمة في تنفيذها وأثراءها.	٣,١٩	٠,٩٢
٨	١٦	يتم مراجعة الخطط الدراسية وتحديثها وتطويرها في ضوء ما يستجد من تطورات تتضمنها خطة التطوير التربوي في الأردن.	٣,٠٦	٠,٨٤
الكلي	١٠-١٧	مدى فعالية الخطة الدراسية للمساقات	٢٦,٣٧	٤,٩٨

ب- النتائج المتعلقة بمدى فعالية البرنامج الدراسي في برنامج الماجستير في تخصص الادارة التربوية من حيث الكفايات الادارية:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثاني (ب) والمتعلقة بمدى فعالية البرنامج الدراسي من حيث الكفايات الادارية حيث تراوحت تلك المتوسطات بين (٣.٦٥) و (٢.٨٤) وبمدى (٠.٨١) وقد حصلت على المرتبة الأولى الفقرة رقم (٣٧) وحصلت على متوسط مقداره (٣.٦٥) وكانت تنص على اقامة علاقات إنسانية مع الرؤساء والمرؤوسين بما يحقق أهداف المؤسسة التربوية.

وكانت الفقرة رقم (٤٣) قد حصلت على متوسط حسابي مقداره (٣.٤٥) ويعتبر هذا متوسط فقرات المجال الثاني (ب). ونصت تلك الفقرة على استخدام المنهج العلمي في معالجة المشكلات التي تواجهها المؤسسة التربوية.

بينما حصلت الفقرة رقم (١٩) علي متوسط حسابي مقداره (٢.٨٤) وهذا أدنى المتوسطات في هذا المجال ونصت هذه الفقرة على وضع خطط سنوية أو فصلية لتحقيق الاهداف التربوية المنصوص عليها في قانون التربية والتعليم رقم (٣) لعام ١٩٩٤.

ويبين الجدول رقم (٦) متوسطات فقرات المجال الثاني (ب) مرتبة ترتيباً تنازلياً، ومن الملاحظ أن متوسطات فقرات (٢٦) فقرة كانت فوق الوسط المعياري (٣) درجات بينما كانت متوسطات ٥فقرات دون الوسط المعياري (٣) درجات.

جدول رقم (٦)

متوسطات فقرات المجال الثاني (ب) مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٣٧	إقامة علاقات إنسانية مع الرؤساء والمرؤوسين بما يحقق أهداف المؤسسة التربوية.	٣,٦٥	٠,٨٣
٢	٣١	تنظيم أوجه الصرف والانفاق من التبرعات المدرسية أو الهبات أو السلف وفقاً للسجلات والقيود المالية المعتمدة لدى وزارة التربية والتعليم.	٣,٤٥	١..٧
٣	٣٣	استخدام أساليب اتصال فعالة مع الرؤساء والمرؤوسن بما يخدم أهداف المؤسسة التربوية	٣,٤٢	٠,٩٦
٤	٣٤	اعتماد مبادئ الديمقراطية والحوار وتقبل الرأي الآخر في عمليات الاتصال مع المعلمين والطلاب.	٣,٤١	٠,٩٥
٥	٣٦	استخدام اساليب اتصال تحث على الإبداع والتغيير.	٣,٣٩	٠,٩٨
٦	٣٥	اعتماد أساليب اتصال تتصف بالمرونة وتحفز المرؤوسين على زيادة الفعالية ورفع الانتاجية.	٣,٣٧	٠,٨٨
٧	٤٤	اعتماد البيانات والمعلومات الدقيقة والصادقة عند اتخاذ القرارات التربوية.	٣,٣٥	٠,٩٣
٨	٣٠	إعداد الميزانية السنوية للمدرسة وفقاً للأنظمة والقوانين المعمول بها في وزارة التربية والتعليم وتوزيع هذه الميزانية على بنود الانفاق المختلفة.	٣,٣٢	١,١٠
٩	٣٢	تحقيق التوازن بين احتياجات الأفراد وأهداف المؤسسة التربوية	٣,٢٨	٠,٩٥
١٠	٤٧	استخدام أساليب تعتمد الموضوعية والدقة لتقويم أداء المؤسسة التربوية وأداء العاملين فيها.	٣,٢٦	٠,٨٩
١١	٤٣	استخدام المنهج العلمي في معالجة المشكلات التي تواجهها المؤسسة التربوية.	٣,٢٥	٠,٩٩
١٢	٢٢	التخطيط لإدارة الوقت وتنظيمه وتحديد أولويات العمل بشكل فعال.	٣,٢٢	٠,٩٨
١٣	٢٩	استثمار البناء والتسهيلات والمرافق المدرسية بشكل فعال يساعد على تحقيق الأهداف العملية التربوية.	٣,٢٢	٠,٩٧
١٤	٣٨	استخدام أساليب إدارة الصراع (عند حدوثه) في المؤسسة التربوية القائمة على التوافق والرضا لدى أطراف الصراع.	٣,٢١	٠,٩٨
١٥	٤٨	اعتماد نظام للتقويم يتصف بالشمولية والتنوع بحيث يغطي جوانب العملية التربوية للتأكد من مدى تحقيقها لأهدافها.	٣,٢	٠,٨٣
١٦	٣٩	الاستخدام الأمثل لمصادر وموارد المجتمع المحلي بما يحقق أهداف المؤسسة التربوية.	٣,١٩	٠,٨٦
١٧	٤١	توثيق الصلة بين المؤسسة التربوية وأولياء الأمور والمجتمع المحلي من خلال تقديم برامج ونشاطات وخدمات تربوية وإنسانية واجتماعية داخل المؤسسة التربوية وخارجها.	٣,١٩	٠,٩٩

تابع جدول رقم (٦)

الرتبة	رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١٨	٢٥	متابعة عمل المرؤوسين والتأكد من مدى تحقيق الأهداف للمؤسسة التربوية.	٣,١١	٠,٩٧
١٩	٢٣	التخطيط لادارة الاجتماعات للمعلمين والطلاب وأولياء الأمور بفعالية وديمقراطية لتحقيق الأهداف التربوية.	٣,١٠	٠,٩٧
٢٠	٢٨	مراقبة الوضع العام للبناء والأثاث والمختبرات التعليمية وصيانتها والتأكد من سلامتها ونظافتها ومدى توافر الشروط الصحية والسلامة العامة.	٣..٩	٠,٩٧
٢١	٢٧	متابعة تنفيذ البرامج والنشاطات التربوية المرافقة للمنهاج مع المعلمين والطلاب.	٣..٧	٠,٩٥
٢٢	٤٥	توظيف نتائج البحوث العلمية في تطوير العملية التربوية.	٣,٠٧	١,١٦
٢٣	٢١	تنظيم وتصميم برامج ونشاطات تربوية مرافقة للمنهاج تساعد على تحقيق الأهداف التربوية.	٣,٠٣	٠,٩٨
٢٤	٢٦	تنظيم اجتماعات دورية مع المعلمين والطلاب لمتابعة الأوضاع الدراسية ومناقشة المشكلات التعليمية.	٣,٠٢	١,٠٤
٢٥	٤٠	تفعيل دور المؤسسات الاجتماعية والاقتصادية لزيادة مشاركتها في دعم المؤسسة التربوية لتمكينها من تحقيق أهدافها.	٣,٠٢	٠,٨٥
٢٦	٤٦	استخدام التكنولوجيا الإدارية الحديثة وتوظيفها في مجالات العمل الاداري التربوي.	٣	١,٠٤
٢٧	٢٤	استثمار الموارد البشرية في المؤسسة التربوية وفقاً للمؤهلات والتخصصات والخبرات.	٢,٩٧	٠,٩٦
٢٨	٢٠	وضع خطط عمل إجرائية تتصف بالمرونة وامكانية التعديل والتطوير وفقاً للظروف والمستجدات والمتغييرات.	٢,٩٦	٠,٩٣
٢٩	٤٢	إشراك أولياء الأمور والفعاليات الاجتماعية والاقتصادية في المجتمع المحلي للمساهمة في برنامج التطوير التربوي للمؤسسة التربوية.	٢,٩٦	١,٠٧
٣٠	١٨	وضع خطط عمل إجرائية لتنفيذ السياسات والاستراتيجيات التربوية المعتمدة للنظام التربوي في الأردن.	٢,٩٠	٠,٩٥
٣١	١٩	وضع خطط سنوية وفصلية لتحقيق الأهداف التربوية المنصوص عليها في قانون التربية والتعليم رقم ٣ لعام ١٩٩٤.	٢,٨٤	٠,٩٢
الكلي	١٨-٤٨	مدى فعالية الخطة الدراسية من حيث الكفايات.	٩٨,٥	٢٠,٢١

ثالثاً: النتائج المتعلقة بمدى فعالية اسس اختيار الطلبة للالتحاق ببرنامج الماجستير في الأردن والاشراف التربوي:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال الثالث والمتعلق بمدى فعالية أسس اختيار الطلبة، فتراوحت متوسطات تلك الفقرات بين (٣٠,٨) و

(٢,٩٣) وكانت متوسطات فقرتين فوق درجة المتوسط المحك (٣) درجات بينما كانت متوسطات الفقرتين الاخريين تحت درجة المتوسط المحك (٣) درجات، وحصلت الفقرة رقم (٤٩) والمتعلقة باعتماد معايير أسس موضوعية عند اختيار الطلبة على متوسط حسابي مقداره (٣,٢٨) بينما حصلت الفقرة رقم (٥١) والمتعلقة بمراعاة الخلفية العلمية والاكاديمية في مجال التخصص على متوسط حسابي مقداره (٢,٩٣).

وبين الجدول رقم (٧) متوسطات فقرات المجال الثالث مرتبة ترتيباً تنازلياً.

جدول رقم (٧)
متوسطات فقرات المجال الثالث مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٤٩	يتم أعداد معايير وأسس موضوعية عند اختيار الطلبة للالتحاق ببرنامج الماجستير في الادارة والأشراف التربوي.	٣,٢٨	١,٠٤
٢	٥٠	يراعى عند اختيار الطلبة الخبرة في مجال الادارة التربوية وطبيعة عمله الحالي في مجال الادارة التربوية.	٣,٠٤	١,٠٦
٣	٥٢	يراعى عند اختيار الطلبة الرغبة والميل للعمل الاداري والدراسات التربوية المتعلقة بالادارة التربوية.	٢,٩٨	١
٤	٥١	يراعى عند اختيار الطلبة الخلفية العلمية والاكاديمية في مجال الادارة التربوية.	٢,٩٣	١,٠٤
الكلي	٤٩-٥٢	مدى فعالية أسس اختيار الطلبة	١٢,٢٤	٣,٣٩

رابعاً: النتائج المتعلقة بمدى فعالية الاساليب والانشطة التي يستخدمها المحاضرون في اكساب الطلبة مهارات ادارية مختلفة:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال الرابع، وتراوحت تلك المتوسطات بين (٣,٢٢) و (٢,٨٠). حيث حصلت الفقرة رقم (٥٥) على متوسط حسابي مقداره (٣,٢٢)، وكانت تنص على استخدام المحاضرين أساليب تعتمد على تنمية الجوانب المختلفة لشخصية الطالب، بينما حصلت الفقرة رقم (٥٨) على متوسط حسابي مقداره (٢,٨٠) وكانت أدنى الفقرات في هذا المجال ونصت على أخذ المحاضرين بعين الاعتبار طبيعة الخبرات العلمية

للطلبة لإثراء انشطة وخطط المساقات الدراسية . وجدير بالذكر أن خمسة فقرات في هذا المجال قد حصلت على متوسط حسابي فوق درجة المحك (٣) درجات بينما حصلت فقرتين على متوسط حسابي دون درجة المحك (٣) درجات.

ويبين الجدول رقم (٨) متوسطات فقرات المجال الرابع مرتبة ترتيباً تنازلياً.

جدول رقم (٨)
متوسطات فقرات المجال الرابع مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٥٥	يستخدم المحاضرون اساليب تعتمد على تنمية الجوانب المختلفة لشخصية الطالب.	٣,٢٢	٠,٩١
٢	٥٤	يستخدم المحاضرون اساليب متنوعة تفي باحتياجات الطلبة المختلفة.	٣,١٧	٠,٩٠
٣	٥٦	يستخدم المحاضرون تقنيات التعليم المختلفة في محاضراتهم.	٣,١٥	١,٠٦
٤	٥٣	يستخدم المحاضرون أساليب تتناسب مع سيكولوجية تعليم الكبار.	٣,٠٧	٠,٩٧
٥	٥٩	تحتوي خطط المساقات الدراسية على جوانت تطبيقية عملية تتيح الفرصة لاكتساب مهارات ادارية مختلفة.	٣,٠٢	١,٢٣
٦	٥٧	يعتمد المحاضرون أساليب حديثة تفسح المجال للطلبة بالمشاركة في تنفيذ خطط المساقات الدراسية.	٢,٨٨	١,٠٠
٧	٥٨	يأخذ المحاضرون بعين الاعتبار طبيعة الخبرات العملية للطلبة لاثراء أنشطة وخطط المساقات الدراسية.	٢,٨٠	١,٠٢
الكلي	٥٣-٥٩	مدى فعالية الأساليب والأنشطة	٢٠,٣٦	٢,٨٩

خامساً: النتائج المتعلقة بمدى فعالية أساليب التقويم التي يستخدمها المحاضرون في تقييم الطلبة:

تم استخراج المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال الخامس والاخير وتراوحت تلك المتوسطات بين (٢,٩٤) و (٢,٦٨) حيث حصلت الفقرة رقم (٦١)، والمتعلقة باعتماد المحاضرين نتائج تقويم الطلبة كتغذية راجعة في تعديل وتطوير خطط المساقات، على اعلى المتوسطات في هذا المجال (٢,٩٤)، بينما حصلت الفقرة رقم (٦٢) على أدنى المتوسطات (٢,٦٨) وكانت تنص على اعتماد المحاضرين أساليب في التقويم تساهم في تحقيق أهداف خطط المساقات الدراسية للبرنامج. ومن

الملفت للنظر أن جميع متوسطات فقرات هذا المجال كانت دون درجة المحك وهي (٣) درجات.

ويبين الجدول رقم (٩) متوسطات فقرات المجال الخامس مرتبة تنازلياً.

جدول رقم (٩)
متوسطات فقرات المجال الخامس مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٦١	يعتمد المحاضرون نتائج تقويم الطلبة كتغذية راجعة في تعديل وتطوير خطط المساقات الدراسية.	٢,٩٤	١,٠٥
٢	٦٠	يعتمد المحاضرون نتائج التقويم المستمر لاداء الطلبة.	٢,٧٩	١,٠٣
٣	٦٣	يعتمد المحاضرون نتائج التقويم كتغذية راجعة للتأكد من امتلاك الطلبة للمهارات المختلفة وفقاص لقدراتهم وامكاناتهم.	٢,٧٦	٠,٩٦
٤	٦٢	يعتمد المحاضرون أساليب في التقويم تساهم في تحقيق أهداف خطط المساقات الدراسية للبرنامج.	٢,٨٦	٠,٨٩
الكلي	٦٠-٦٣	مدى فعالية أساليب التقويم	١١,١٧	٣,٥٢

هذا وللحكم على مجالات الدراسة فقد تم استخراج مجموع متوسطات فقرات كل مجال ومن ثم تم تحويلها إلى نسبة مئوية للحكم عليها.

ويظهر ذلك في الجدول رقم (١٠).

جدول رقم (١٠)

مجموع متوسطات فقرات كل مجال من مجالات الدراسة والنسبة المئوية المقابلة لذلك المجموع

المجال	الفقرات	مجموع متوسطات الفقرات	الانحرافات المعيارية	النسبة المئوية
الأول	١-٩	٢٨,٩٨	٥,٦٧	٦٤,٤١٪
الثاني (أ)	١٠-١٧	٢٦,٣٧	٤,٩٨	٦٥,٩٣٪
الثاني (ب)	١٨-٤٨	٩٨,٥٠	٢٠,٢١	٦٣,٥٥٪
الثالث	٤٩-٥٢	١٢,٢٤	٣,٣٩	٦١,٢١٪
الرابع	٥٣-٥٩	٢١,٣٦	٢,٨٩	٦١,٠٣٪
الخامس	٦٠-٦٣	١١,١٧	٣,٥٢	٥٥,٨٥٪
الكلي	١-٦٣	١٩٩,٥٩	٢٦,٧٨	٦٣,١٧٪

يتبين من الجدول رقم (١٠) أن النسبة المئوية للمجالات الأول، والثاني (أ،ب) والثالث والرابع والكلي جميعها كانت متوسطة حيث تراوحت بين (٦١,٠٣٪) للمجال الرابع (٦٥,٩٣٪) للمجال الثاني (أ)، بينما كانت النسبة المئوية للمجال الخامس (٥٥,٨٥٪). وهذا يعني أن مدى فعالية المجال الأول، والثاني (أ،ب) والثالث والرابع والكلي كان متوسطاً بينما كان مدى فعالية المجال الخامس أدنى من المجالات الأخرى كثيراً.

وتم تحديد متوسطات نظرية لكل مجال من المجالات آنفة الذكر، وتم استخدام اختبار t للتعرف على الفروق ذات الدالالة الاحصائية بين متوسطات المجالات وبين المتوسطات النظرية. ويظهر ذلك في الجدول رقم (١١).

جدول رقم (١١)

متوسطات أفراد عينة الدراسة لكل مجال والمتوسطات النظرية المفترضة ونتائج اختبار t

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	قيمة t	مستوى الدلالة
الأول	٢٨,٩٨	٥,٧٦	٢٧	٣,٠٧٧-	٠,٠٠٠
الثاني (أ)	٢٦,٣٧	٤,٩٨	٢٤	٥,١٢-	٠,٠٠٠
الثاني (ب)	٩٨,٥٠	٢٠,٢١	٩٣	٢,٩٣-	٠,٠٠٤
الثالث	١٢,٢٤	٣,٣٩	١٢	٠,٧٧-	٠,٤٤٤
الرابع	٢١,٣٦	٢,٨٩	٢١	١,٣٢-	١٩١و٠
الخامس	١١,١٧	٣,٥٢	١٢	٢,٥٠	٠,٠١٤
الكلي	١٩٩,٥٩	٢٦,٧٨	١٨٩	٤,١٧-	٠,٠٠٠

يبين الجدول رقم (١١) وجود فروق ذات دلالة احصائية للمجالات الأول والثاني (أ، ب) والخامس والكلي على مستوى دلالة α =(٠,٠٥). بينما لم يكن هناك فروق ذات دلالة احصائية للمجالين الثالث والرابع.

أما فيما يتعلق بملاحظات أفراد عينة الدراسة على برنامج الماجستير في تخصص الادارة التربوية فقد تم تبويبها في فقرات موضحة بالتكرارات والنسب المئوية، علماً بأنه تم أخذ الفقرات التي كان تكرارها يزيد عن (٤) تكرارات وكما هو موضح في الجدول رقم (١٢).

جدول رقم (١٢)

ملاحظات أفراد عينة الدراسة حول برنامج الماجستير في تخصص الادارة التربوية مرتبة تنازلياً وموضحة بالتكرارات والنسب المئوية. (ن=٥٧)

الرقم	نص الفقرة	التكرار(ن=٥٧)	النسبة المئوية
١-	افتقار البرنامج إلى الجوانب التطبيقية	٢٤	٪٤٢,١
٢-	عدم التركيز على التخصص الدقيق في الادارة التربوية	١٤	٪٢٤,٥
٣-	افتقار المحاضرين للتخصص الدقيق ونقص الخبرة لديهم	١٢	٪٢١
٤-	الخلل في عملة التقويم من حيث نوعية الأسئلة وتدخل العلاقات الشخصية فيها	١٠	١٧,٥
٥-	عدم وجود أسس ثابتة في اختيار طلبة برنامج الماجستير	٧	٪١٢,٢
٦-	اتصاف البرنامج بالعمومية والشمولية	٦	٪١٠,٥
٧-	عدم طرح مواد تخدم المجتمع	٥	٪٨,٧
٨-	الافتقار إلى ما هو جديد في مجال الادارة التربوية	٤	٪٧

وأما فيما يتعلق باقتراحات أفراد عينة الدراسة لتطوير برنامج الماجستير في تخصص الادارة التربوية ليكون أكثر فاعلية، فقد تم تبويبها أيضاً، في فقرات موضحة بالتكرارات والنسب المئوية، علماً بأنه تم اختيار الفقرات التي كان يزيد تكرارها عن أربعة تكرارات، وكما هو موضح في الجدول رقم (١٣).

جدول رقم (١٣)
اقتراحات أفراد عينة الدراسة لتطوير برنامج الماجستير في تخصص الادارة التربوية ليكون أكثر فاعلية. (ن=٦٠)

الرقم	نص الفقرة	التكرار	النسبه المئوية
١-	أجراء تطبيقات ميدانية من خلال مساقات ذات طابع عملي يشرف عليها أساتذة الجامعة.	٣٠	٥٠٪
٢-	طرح مساقات متعمقة في صلب تخصص الادارة التربوية.	١٢	٢٠٪
٣-	تحري العدالة في عملية التقويم	٨	١٣.٣٪
٤-	تحديث الخطة الدراسية وطرح مساقات حديثة	٨	١٣.٣٪
٥-	التركيز على الدراسات الوطنية والعربية ومن ثم الأجنبية	٥	٨.٣٪
٦-	التنسيق مع وزارة التربية والتعليم في تحديد المساقات	٤	٦.٦٪
٧-	زيادة عدد المراجع في المكتبة ووضع أكثر من نسخة للكتاب	٤	٦.٦٪
٨-	الغاء الاختبارات والتركيز على عملية البحث العلمي	٤	٦.٦٪

الفصل الخامس
مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن هذا الفصل على مناقشة وتفسير النتائج التي اسفرت عنها هذه الدراسة، اضافة إلى تقديم عدد من التوصيات الناجمة عنها. وتسهيلاً لمناقشة وتفسير هذه النتائج، فقد تم تقسيمها إلى خمسة أجزاء حسب أسئلة الدراسة.

أولاً: مناقشة النتائج المتعلق بمدى فعالية الخطة الدراسية في برنامج الماجستير في تخصص الادارة التربوية:

لقد أظهرت نتائج الدراسة أن مدى فعالية الخطة الدراسية في برنامج الماجستير في تخصص الادارة التربوية كان رقمياً، (متوسطاً)، حيث بلغ مجموع متوسطات فقرات هذا المجال (٤٥/٢٨.٩٨) وبتحويل هذا المجموع إلى نسبة مئوية نجد أن فعالية الخطة الدراسية كانت (٦٤.٤٪) أي أنها نسبة متوسطة أيضاً (جدول رقم ١٠).

وقد يعود السبب في ذلك إلى أن الخطة الدراسية لا تستجيب للتغيرات والتجديدات والتطورات التي تحدث في وزارة التربية والتعليم، ولا يتم اطلاع الملتحقين بالبرنامج على الخطة الدراسية بوقت كافٍ قبل البدء بالدراسة، اضافة إلى أن الخطة قد لا تكون تستجيب لخصوصية المجتمع الأردني، ولا تواكب التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي تطرأ على الميدان التربوي. ومن الامور الاخرى التي ربما أدت إلى عدم وصول مدى فعالية الخطة إلى الدرجة الكبيرة أو الجيدة، أنها -أي الخطة الدراسية- تفتقر إلى الجوانب التطبيقية إضافة إلى أن إتصاف الخطة الدراسية بالعمومية والشمولية أدى إلى أن تكون فعاليتها متوسطة. ويقصد هنا بالعمومية والشمولية، إنها تشتمل على مواد من خارج التخصص، مما يكون له أكبر الأثر على تشتت أفكار الطلبة في مجال التخصص.

ثانياً:

أ- مناقشة النتائج المتعلقة بمدى فعالية محتوى البرنامج الدراسي في برنامج الماجستير من حيث الخطط الدراسية للمساقات:

لقد أظهرت نتائج الدراسة أن مجموع متوسطات الفقرات المتعلقة بمحتوى البرنامج الدراسي في برنامج الماجستير، من حيث الخطط الدراسية للمساقات، كان (٤٠/٢٦.٣٧) وبنسبة مئوية مقدارها

(٦٣ ،٦٥٪) جدول رقم (١٠) وبين ذلك أن مدى فعالية الخطط الدراسية للمساقات كان متوسطاً أيضاً، رقمياً ومئوياً. وعلى الرغم من ذلك، إلا أن هذا المجال قد حصل على أعلى المتوسطات وكانت جميع فقراته فوق المتوسط الرقمي الذي اعتبر المحك، وهو (٣) درجات. ولم تصل أي من متوسطات فقرات هذا المجال أو مجموعها الكلي إلى الدرجة الكبيرة أو الجيدة باستثناء فقره رقم (١٠) وقد يعود السبب في ذلك إلى أن قائمة المراجع المتضمنة في الخطط الدراسية لا يتم تحديثها باستمرار، بل يعمد المحاضرون إلى تزويد الطلبة بقوائم المراجع التي أعدت منذ زمن طويل. إضافة إلى أن الخطط الدراسية لا تحضى بالتطوير والتحديث المناسبين في ضوء ما يستجد من تطورات تتضمنها خطة التطوير التربوي في الأردن. ومن الأسباب الأخرى التي يمكن اضافتها أيضاً، هو أن تلك الخطط لا تتيح الفرصة للطلبة في تنفيذها وإثراءها بل يقتصر ذلك الدور على اعضاء هيئة التدريس في الكلية.

ب- مناقشة النتائج المتعلقة بمدى فعالية البرنامج الدراسي في برنامج الماجستير في تخصص الادارة التربوية من حيث الكفايات الادارية:

أظهرت نتائج الدراسة أن مجموع متوسطات الفقرات المتعلقة بمحتوى البرنامج الدراسي من حيث الكفايات الادارية كان (٥٠ ،٩٨و١٥٥)، وبنسبة مئوية مقدارها (٥٥ ،٦٣٪) جدول رقم (١٠). ويبين ذلك أن مدى فعالية البرنامج الدراسي من حيث الكفايات الادارية كان متوسطاً ولم يصل إلى الدرجة الكبيرة أو الجيدة، رقمياً ومئوياً، إلا أن الفقرة رقم (٣٧) قد حصلت على متوسط حسابي مقداره (٣ ،٦٥) وبنسبة مئوية (٧٣٪) أي أنها وصلت إلى الدرجة الكبيرة بفعاليتها. وتتعلق تلك الفقرة بإقامة علاقات إنسانيةمع الرؤساء والمرؤسين بما يحقق أهداف المؤسسة التربوية.

أما عن تدني مدى فعالية هذا المجال بشكل عام فقد يعود إلى عدم استثمار الموارد البشرية في المؤسسة التربوية وفقاً للمؤهلات والتخصصات والخبرات، وعدم وضع خطط عمل إجرائية تتصف بالمرونة وامكانية التعديل، وعدم إشراك أولياء الأمور والفعاليات الاجتماعية والاقتصادية في المجتمع المحلي للمساهمة في برنامج التطوير التربوي للمؤسسات التربوية. إضافة إلى عدم وضع خطط إجرائية لتنفيذ السياسات التربوية والاستراتيجيات المعتمدة للنظام التربوي كما أن عدم الاهتمام بوضع الخطط الفعلية والسنوية لتحقيق الأهداف التربوية ومتابعتها بشكل جدي أدى مع جملة الأسباب الآنفة الذكر إلى تدني مدى فعالية البرنامج الدراسي من حيث الكفايات الادارية. وقد يضاف هنا، أن عدم قدرة الخريجين على ممارسة الأفكار العلمية والمعلومات الاكاديمية التيي حصلوا عليها من برنامج الماجستير، أدت أيضاً إلى تدني مدى فعالية البرنامج الدراسي من حيث الكفايات الادارية، أما سبب عدم قدرة الخريجين فقد يقود

إلى عدم ممارستهم لذلك الدور أثناء الدراسة.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع وليامز (William, 1984) حيث بينت نتائج دراسته أن عناصر البرنامج الأقل استخداماً في الادارة التربوية كانت البرامج المرتكزة على الكفاية.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بمدى فعالية أسس اختيار الطلبة للالتحاق ببرنامج الماجستير في الادارة التربوية:

لقد أظهرت نتائج الدراسة أن مجموع متوسطات الفقرات المتعلقة بأسس اختيار الطلبة للالتحاق ببرنامج الماجستير في الادارة والاشراف التربوي كان (٢٠/١٢,٢٤) وبنسبة مئوية مقدارها (٦١,٢١٪)، جدول رقم (١٠)، ويبين ذلك أن مدى فعالية أسس اختيار الطلبة للالتحاق ببرنامج الماجستير في الادارة التربوية كان متوسطاً، رقمياً ومئوياً، ولم يصل إلى الدرجة الكبيرة أو الجيدة.

وقد يعود السبب في ذلك إلى أنه عند اختيار الطلبة لبرنامج الماجستير لا تراعى الرغبة والميل لدى الطلبة للعمل الاداري، ولا تراعى الخلفية العلمية والأكاديمية والخبرة في مجال الادارة التربوية، حيث يلاحظ أن كثيراً من الذين يلتحقون ببرنامج الادارة التربوية هم ممن لم يسبق لهم العمل في المجال الاداري، وممن لا تتوفر لديهم الرغبة بالعمل الاداري، وليس لديهم أية خلفية علمية في الأعمال الادارية، مما ينعكس سلباً على الخريجين من قسم الادارة التربوية.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع سلام (١٩٨٢) حيث توصلت دراسته إلى وجود تأثير لنوع المؤهل العلمي على التمكن من الممارسات الخاصة بمبادئ الادارة.

رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بمدى فعالية الأساليب والأنشطة التي يستخدمها المحاضرون في إكساب الطلبة مهارات ادارية مختلفة:

أظهرت نتائج الدراسة أن مجموع متوسطات الفقرات المتعلقة بفعالية الأساليب والأنشطة التي يستخدمها المحاضرون كان (٣٥/٢١,٢٦) وبنسبة مئوية مقدارها (٦١,٠٣٪) جدول رقم (١٠). يبين ذلك أن مدى فعالية الأساليب والأنشطة التي يستخدمها المحاضرون في إكساب الطلبة مهارات ادارية مختلفة كان متوسطاً، رقمياً ومئوياً. هذا وقد يعود السبب في ذلك إلى عدم اعتماد المحاضرين أساليب حديثة تفسح المجال للطلبة بالمشاركة في تنفيذ خطط المساقات الدراسية، إضافة إلى أن المحاضرين لا يأخذون

طبيعة الخبرات العلمية للطلبة بعين الاعتبار لأثراء أنشطة وخطط المساقات، ومن أهم الأسباب التي قد تذكر هنا، عدم احتواء خطط المساقات الدراسية للمحاضرين على جوانب تطبيقية عملية تتيح الفرصة للطلبة لأكتساب مهارات ادارية مختلفة. ومن الملفت للنظر أن بعض المحاضرين يتبعون أسلوب التلقين مما لا يودي إلى سبر أغوار أفكار الطلبة وخفزهم على التفكير العلمي الناقد، المنتج.

خامساً: النتائج المتعلقة بمدى فعالية أساليب التقويم التي يستخدمها المحاضرون في تقييم الطلبة:

أظهرت نتائج الدراسة أن مجموع متوسطات الفقرات المتعلقة بمدى فعالية أساليب التقويم كان (٢٠/١١,١٧) وبنسبة مئوية مقدارها (٥٥,٨٥٪). جدول رقم (١٠). وللأسف فإن هذا المجال قد حصل على أدنى المتوسطات مقارنة بالمجالات الأخرى، ومن الملفت للنظر أن جميع فقرات هذا المجال قد كانت دون الوسط النظري (٣) درجات وإن دلّ ذلك على شيء فإنما يدل على الخلل الكبير في عملية التقويم التي يتبعها المحاضرون، والتي لا تعتمد التغذية الراجعة، أو أسلوب التقويم المستمر لأداء الطلبة، ومن المآخذ التي قد تضاف على عملية التقويم أنها تعتمد الأسئلة الموضوعية التي لا تمكن الطالب من التعبير عن رأيه ومناقشة الأمور مناقشة موضوعية يبين فيها فكره ورأيه، إضافة إلى تدخل العلاقات الشخصية في عملية التقويم مما يؤدي إلى احباط الطالب المجتهد وعدم أكتراثه بالمادة العلمية كون العلاقة الشخصية هي التي تحدد درجته.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع أبو عباس (١٩٩٠) حيث توصلت نتائج دراسته إلى عدم وجود نظام متطور وحديث في تقويم أداء المديرين ومتابعة اعمالهم الادارية والنفسية. وتتفق مع نتائج دراسة وليام (Willim, 1983) الذي أشار إلى أن التقويم كان من عناصر البرنامج الأقل استخداماً.

واخيراً فقد أظهرت نتائج الدراسة أن مدى فعالية برنامج الماجستير في تخصص الادارة التربوية كان متوسطاً، رقمياً ومئوياً، حيث كان مجموع متوسطات فقرات الاستبانة ككل (٣١٥/١٩٩ر٥٩) وبنسبة مئوية مقدارها (٦٣ر١٧٪)، جدول رقم (١٠). وقد يعود السبب في ذلك إلى أسباب مختلفة تم مناقشتها عند مناقشة نتائج المجالات المختلفة.

وبمقارنة مجموع متوسطات الفقرات لكل مجال مع المتوسط النظري والذي حدده فريق البحث لكل مجال، وذلك باستخدام اختبار t جدول رقم (١١) يتبين وجود فروق ذات دلالة احصائية بين مجموع

متوسطات الفقرات وبين المتوسطات النظرية للمجالات الأول، والثاني (أ،ب)، والخامس والمتوسط الكلي. بينما لم يكن هناك فروق ذات دلالة احصائية بين مجموع متوسطات الفقرات وبين المتوسطات النظرية للمجالان الثالث والرابع.

وللتعرف على ملاحظات أفراد عينة الدراسة حول برنامج الماجستير في تخصص الادارة التربوية واقتراحاتهم لتطويره، من خلال الإجابة على الأسئلة المقترحة، يمكن الاطلاع على جدول رقم (١٢) وجدول رقم (١٣).

التوصيات

اعتماداً على النتائج التي تم التوصل إليها- خلال هذه الدراسة، فيما يلي عدد من التوصيات:

١. وضع وتطوير خطة دراسية متكاملة تأخذ بعين الاعتبار الأهداف المتوقع تحقيقها لدى الطلاب، وخصوصية المجتمع الأردني، والتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي تطرأ عليه، وذلك من خلال طرح مساقات تتطلبها طبيعة الاعمال التي يقوم بها المدير التربوي مثل التطوير التربوي، والاصلاح الاداري في الأردن والسياسات التربوية اضافة إلى طرح مساقات اختيارة تناسب احتياجات الطلبة.

٢. القيام بمراجعة وتحديث الخطط الدراسية للمساقات من حيث الأهداف، وطرق التقويم، والمحتوى العلمي، وقائمة المراجع والأساليب والأنشطة، في ضوء ما يستجد من تطورات في المجال التربوي، ومن أجل رفع مستوى كفايات الطلبة الخريجين في الاعمال الادارية المختلفة.

٣. تطوير معايير تعتمد الكفاءة العلمية والخبرة في الأعمال الإدارية والتخصص في البكالوريوس عند اختيار الطلبة للالتحاق ببرنامج الماجستير.

٤. اعتماد أساليب تقويم بعده عن أية تأثيرات مصلحية خاصة أو اعتبارات فردية.

٥. إجراء تطبيقات ميدانية من خلال مساقات تتصف بالطابع العلمي.

٦. طرح مساقات أكثر تخصصية في موضوع الادارة التربوية على أن تتضمن مساقات دراسية جديدة، استجابة للتغيرات والتطورات التي طرأت في مجال الديموقراطية، وحقوق الإنسان، وهما البيئة والسلام.

٧. ادخال مساقات اختيارية وأخرى تتعلق بتكنولوجيا الإدارة ليتمكن الطالب من الاختيار وحسب اهتمامه.

المراجع

المراجع العربية:

١. خليفة، محمد سروان. (١٩٩١). دراسة لمتابعة خريجي برامج الادارة العليا التي يعقدها معهد الادارة العامة. معهد الادارة العامة: الاردن.

٢. سعد، مأمون حسن. (١٩٨٨). تقويم فاعلية تدريب القادة الادرايين في القطاع العام في الاردن. رسالة ماجستير، جامعة بغداد، بغداد.

٣. حسنين، محمد حامد. (١٩٨٧) تحديد الاحتياجات التدريبية في القطاع العام الاردني ودور معهد الادارة في تلبيتها. رسالة ماجستير، الجامعة الاردنية، عمان.

٤. ياغي، محمد عبد الفتاح. (١٩٨٧). تقويم البرامج التدريبية اثناء التفيذ دراية، ميدانية تطبيقية. تنمية الرافدين، (٢)، ٢٩-٦٩.

٥. صوفان، احمد. (١٩٨٩). مدى توافر القيادات الادارةي في المناصب الادارية العليا في الاردن. رسالة ماجستير. الجامعة الاردنية، عمان.

٦. حسن، سمير محمد. (١٩٨٤). الاعلام والاتصال بالرأي العام. القاهرة، احمد ابراهيم. ( ) اسس التدريب. القاهرة: دار النهضة.

٧. باشات، احمد ابراهيم ( ) اسس التدريب . القاهرة: دار النهضة.

٨. الدوري، حسين. (١٩٨٥). اعداد وتدريب القوى البشرية. بغداد: الجامعة المستنصرية.

٩. درة، عبد الباري، وآخرون. (١٩٨٨). الحقائب التدريبية. عمان: الدار العربية للموسوعات.

١٠. ياغي، محمد عبد الفتاح. (١٩٨٦). التدريب الاداري بين النظرية والتطبيق. الرياض: جامعة الملك سعود.

١١. حسن، محمد حربي. (١٩٨٩)، علم المنظمة. جامعة الموصل: دار الكتب للطباعة والنشر.

١٢. الرنداوي، هشام. (١٩٨٩). الادارة البيروقراطية. بغداد: مطبعة جامعة بغداد.

١٣. مراد، فيصل فخري. (١٩٧٩). التنظيم الاداري. عمان: المطبعة الاردنية.

١٤. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، (ادارة التربية). (١٩٩١). خطة تدريب القيادات التربوية في الوطن العربي. تونس.

١٥. حبيل، عبد علي محمد. (١٩٩١). تطوير نظام القيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم بدولة البحرين. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.

١٦. صادق، حصة محمد. (١٩٩٠). تطوير نظام القيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم بدولة قطر. رسالة دكتوراه غير منشوره، جامعة عين شمس، القاهرة.
١٧. عبد القادر، توفيق حسن. (١٩٧٩). اثر برامج التأهيل الاداري في السلوك القيادي لمدير المدرسة الالزامية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاردنية، عمان.
١٨. القريوتي، محمد قاسم. (١٩٩٣). السلوك التنظيمي. عمان: المؤلف.

المراجع الاجنبية:

1. Douglas, Mayo G. and Dubions, Philip H. (1987). The Complete Book of :Traning; Theory, Principles and Techniques. University Associates.
2. Davis, L. F. (1991). "South Caroling Principals' Perception of Impotant Criteria of Instructional Leadership and Relationship of these to the South Carolina Principal Evaluation Program" Principal Evalntion". Doctoral Dissertation, Universitu of South Carolina, Sc, U.S.A. Dissertation Abstract Service, No. AACC; 9113796.
3. Bace, Juant. (1984). State In-Service Traning Model for local Direction of Vocational Education. Paper Presented at the Annual Meeting of the National Catholic Education Association. (ERIC ocument Report duction Service No. ED 246547).
4. Hall. Gere E. (1985). Three Pprincipal Srytes of facilitating School Improvement. Meeting Papers. (ERIC Cocument Repoduction Service No. ED 249582).
5. Hulling Austin and others. (1985). High School Principds: Their Role in Guiding Change. (Report- Reserch No 143). In Sympasiam of the Annual Meating of The Amercan Educational Research Association, Chicage, oll, (ERIC Document Reproducation Service, No. 271807.
6. Johason, Theosoer. (1981). The Strategies of Managment. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 204278).
7. Smith, Hohn W. (1984). The Principle Ship and the Development of Insttructional Expertise. Information Analysis (070). (ERIC Document Reproduction Service No ED 2334911).
8. Burns, James Mac Gregor. (1976). Leadership. new York, N.N: Harper & Row.
9. Gardner, John W. (1990). On Leadership. newYork, N.Y: the Three Press.

10. Mecall, Jack. (1994). The Pricipalis Edge. Princeton Junction, NJ: Eye on Education.
11. Etzioni, Amital. (1960). "The Approaches to Organixational Analysis: A Critque and Suggation". Administradine Science Quattelrly (5). 257-278.
12. Fiedler, Fred E. (1967) A Theory of Leadership Effecriveness. NewYork: McGraw Hill.
13. House, Robert J. (1971). "A path - Goal Theory of Leadership Effectiveness". Administrative Science Quarterly, (16), 321-338.
14. Katz, Daniel and Robert L.Kahm. (1966). The Social Psychology of Organizations NewYork: lxlilely.
15. Lipham, james A. (1964) "Leadership and Asminstration" In Behavioural Science and Eduacatiional Administration, Sixty-Third yearbook of the National Society for the Study of Educaton. Chcago: university of Chicago press.
16 Hay, Wayne K - and Miskel Cecil G. (1994) Educational Administration. Theory, Research and Prachce. newYork McGraw-Hill.

بسم الله الرحمن الرحيم

استبانة تقويم مدى فعالية برنامج الماجستير في تخصص الإدارة التربوية*

تحية طيبة وبعد:

يقوم فريق البحث بدراسة ميدانية بعنوان «تقويم مدى فعالية برنامج الماجستير في تخصص الإدارة التربوية» من أجل تطوير هذا البرنامج.

نرجو قراءة فقرات هذه الاستبانة بتمعن والإجابة عليها بكل صدق وموضوعية، وذلك بوضع إشارة (×) أمام كل فقرة من فقرات الاستبانة تحت الدرجة المناسبة لها والتي تعبر عن رأيك. علماً بأن المعلومات التي سيتم جمعها لن تستعمل إلا لأغراض البحث العلمي، وسيحافظ على سريّتها، ولا ضرورة لذكر اسمك.

شاكرين لكم تعاونكم.

فريق البحث

أ.د. أحمد الخطيب د. رداح الخطيب

د. محمد عاشور

كلية العلوم التربوية/ جامعة اليرموك

أولاً: المعلومات العامة:

١. الوظيفة الحالية:

٢. الجنس: ☐ ذكـر ☐ أنثى

٣. سنة التخرج من برنامج الماجستير:

٤. الجامعة التي تخرجت منها:

* يرجى اعادة الاستبانة بعد تعبئتها الى العنوان التالي:

أ.د. أحمد الخطيب

كلية العلوم التربوية/ جامعة اليرموك/ اربد

ثانيا: فقرات الاستبانة

رقم الفقرة	الفقرات	درجة الموافقة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
١	يتم اطلاع الملتحقين بالبرنامج على الخطة الدراسية والأهداف المتوقع تحقيقها لدى الطلاب بوقت كاف قبل البدء بالدراسة.					
٢	تتضمن الخطة الدراسية عدداً من المساقات الإجبارية (١٥ ساعة معتمدة) التي يرتبط محتواها بالاحتياجات التعليمية التي تتطلبها طبيعة الأدوار الوظيفية التربوية التي تقوم بها.					
٣	تتضمن الخطة الدراسية عدداً من مساقات التخصص (٩ ساعات معتمدة) التي يرتبط محتواها بالاحتياجات التعليمية التي تتطلبها طبيعة الأدوار التي يضطلع بها الإداري التربوي.					
٤	تتضمن الخطة الدراسية عدداً من المساقات الاختيارية (٣ ساعات معتمدة) تلبي اهتماماتك التربوية والمهنية.					
٥	تتضمن الخطة الدراسية عدداً من المساقات في تخصص الإدارة والإشراف التربوي كافية لتزويدك ببنية معرفية في مجال الإدارة والإشراف التربوي.					
٦	تتصف الخطة الدراسية بالمرونة وتتيح المجال للاختيار من قبل الطلبة حسب اهتماماتهم واحتياجاتهم الفردية.					
٧	تواكب الخطة الدراسية للبرنامج خطة التطوير التربوي في وزارة التربية والتعليم.					
٨	تستجيب الخطة الدراسية للبرنامج لخصوصية المجتمع الأردني وتواكب التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي تطرأ على المجتمع الأردني.					
٩	تتصف الخطة الدراسية بالمرونة بحيث تستجيب للتغيرات والتجديدات والتطورات التي تحدث في وزارة التربية والتعليم.					
١٠	يقوم أعضاء هيئة التدريس بإعداد الخطط الدراسية للمساقات المختلفة وتوزيعها على الطلاب ومناقشتها في بداية كل فصل دراسي.					
١١	تتضمن الخطط الدراسية للمساقات الأهداف والمحتوى والتقويم.					
١٢	تتضمن الخطط الدراسية للمساقات أهدافاً واضحة ومحددة وقابلة للتطبيق والتقويم.					
١٣	تتضمن الخطط الدراسية للمساقات محتوى علمي يتصف بالحداثة والتجديد والتطوير.					
١٤	تتضمن الخطط الدراسية للمساقات أساليب وطرق تقويم متنوعة.					

رقم الفقرة	الفقـــــــــرات	درجـــــة الموافقـــــــة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
١٥	تتضمن الخطط الدراسية قائمة بالمراجع العلمية التي يتم تحديثها باستمرار.					
١٦	يتم مراجعة الخطط الدراسية وتحديثها وتطويرها في ضوء ما يستجد من تطورات تتضمنها خطة التطوير التربوي في الأردن.					
١٧	تتيح الخطط الدراسية للمساقات الفرصة للطلاب للمساهمة في تنفيذها وإثرائها.					
١٨	وضع خطط عمل إجرائية لتنفيذ السياسات والاستراتيجيات التربوية المعتمدة للنظام التربوي في الأردن.					
١٩	وضع خطط سنوية وفصلية لتحقيق الأهداف التربوية المنصوص عليها في قانون التربية والتعليم رقم ٣ لعام ١٩٩٤.					
٢٠	وضع خطط عمل إجرائية تتصف بالمرونة وامكانية التعديل والتطوير وفقاً للظروف والمستجدات والمتغيرات.					
٢١	تنظيم وتصميم برامج ونشاطات تربوية مرافقة للمنهاج تساعد على تحقيق الأهداف التربوية.					
٢٢	التخطيط لإدارة الوقت وتنظيمه وتحديد أولويات العمل بشكل فعّال.					
٢٣	التخطيط لإدارة الاجتماعات للمعلمين والطلاب وأولياء الأمور بفعالية وديمقراطية لتحقيق الأهداف التربوية.					
٢٤	استثمار الموارد البشرية في المؤسسة التربوية وفقاً للمؤهلات والتخصصات والخبرات.					
٢٥	متابعة عمل المرؤوسين والتأكد من مدى تحقيق الأهداف للمؤسسة التربوية.					
٢٦	تنظيم اجتماعات دورية مع المعلمين والطلاب لمتابعة الأوضاع الدراسية ومناقشة المشكلات التعليمية.					
٢٧	متابعة تنفيذ البرامج والنشاطات التربوية المرافقة للمنهاج مع المعلمين والطلاب.					
٢٨	مراقبة الوضع العام للبناء والأثاث والمختبرات التعليمية وصيانتها والتأكد من سلامتها ونظافتها ومدى توافر الشروط الصحية والسلامة العامة.					
٢٩	استثمار البناء والتسهيلات والمرافق المدرسية بشكل فعّال يساعد على تحقيق الأهداف العملية التربوية.					
٣٠	إعداد الميزانية السنوية للمدرسة وفقاً للأنظمة والقوانين المعمول بها في وزارة التربية والتعليم وتوزيع هذه الميزانية على بنود الانفاق المختلفة.					

رقم الفقرة	الفقـــــــــرات	درجـــــة الموافقـــــــة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
٣١	تنظيم أوجه الصرف والانفاق من التبرعات المدرسية أو الهبات أو السلف وفقاً للسجلات والقيود المالية المعتمدة لدى وزارة التربية والتعليم.					
٣٢	تحقيق التوازن بين احتياجات الأفراد وأهداف المؤسسة التربوية.					
٣٣	استخدام أساليب اتصال فعّالة مع الرؤساء والمرؤوسين بما يخدم أهداف المؤسسة التربوية.					
٣٤	اعتماد مبادئ الديمقراطية والحوار وتقبل الرأي الآخر في عمليات الاتصال مع المعلمين والطلاب.					
٣٥	اعتماد أساليب اتصال تتصف بالمرونة وتحفز المرؤوسين على زيادة الفعالية ورفع الانتاجية.					
٣٦	استخدام أساليب اتصال تحث على الإبداع والتغيير.					
٣٧	إقامة علاقات إنسانية مع الرؤساء والمرؤوسين بما يحقق أهداف المؤسسة التربوية.					
٣٨	استخدام أساليب إدارة الصراع (عند حدوثه) في المؤسسة التربوية القائمة على التوافق والرضا لدى أطراف الصراع.					
٣٩	الاستخدام الأمثل لمصادر وموارد المجتمع المحلي بما يحقق أهداف المؤسسة التربوية.					
٤٠	تفعيل دور المؤسسات الاجتماعية والاقتصادية لزيادة مشاركتها في دعم المؤسسة التربوية لتمكينها من تحقيق أهدافها.					
٤١	توثيق الصلة بين المؤسسة التربوية وأولياء الأمور والمجتمع المحلي من خلال تقديم برامج ونشاطات وخدمات تربوية وإنسانية واجتماعية داخل المؤسسة التربوية وخارجها.					
٤٢	إشراك أولياء الأمور والفعاليات الاجتماعية والاقتصادية في المجتمع المحلي للمساهمة في برنامج التطوير التربوي للمؤسسة التربوية.					
٤٣	استخدام المنهج العلمي في معالجة المشكلات التي تواجهها المؤسسة التربوية.					
٤٤	اعتماد البيانات والمعلومات الدقيقة والصادقة عند اتخاذ القرارات التربوية.					
٤٥	توظيف نتائج البحوث العلمية في تطوير العملية التربوية.					
٤٦	استخدام التكنولوجيا الإدارية الحديثة وتوظيفها في مجالات العمل الإداري التربوي.					

رقم الفقرة	الفقـــــــــرات	درجـــــة الموافقـــــــة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
٤٧	استخدام أساليب تعتمد الموضوعية والدقة لتقويم أداء المؤسسة التربوية وأداء العاملين فيها.					
٤٨	اعتماد نظام للتقويم يتصف بالشمولية والتنوع بحيث يغطي جوانب العملية التربوية للتأكد من مدى تحقيقها لأهدافها.					
٤٩	يتم اعتماد معايير وأسس موضوعية عند اختيار الطلبة للالتحاق ببرنامج الماجستير في الإدارة والإشراف التربوي.					
٥٠	يراعى عند اختيار الطلبة الخبرة في مجال الإدارة التربوية وطبيعة عمله الحالي في مجال الإدارة التربوية.					
٥١	يراعى عند اختيار الطلبة الخلفية العلمية والأكاديمية في مجال الإدارة التربوية (التخصص).					
٥٢	يراعى عند اختيار الطلبة الرغبة والميل للعمل الإداري والدراسات التربوية المتعلقة بالإدارة التربوية.					
٥٣	يستخدم المحاضرون أساليب تتناسب مع سيكولوجية تعليم الكبار.					
٥٤	يستخدم المحاضرون أساليب متنوعة تفي باحتياجات الطلبة المختلفة.					
٥٥	يستخدم المحاضرون أساليب تعتمد على تنمية الجوانب المختلفة لشخصية الطالب.					
٥٦	يستخدم المحاضرون تقنيات التعليم المختلفة في محاضراتهم.					
٥٧	يعتمد المحاضرون أساليب حديثة تفسح المجال للطلبة بالمشاركة في تنفيذ خطط المساقات الدراسية.					
٥٨	يأخذ المحاضرون بعين الاعتبار طبيعة الخبرات العملية للطلبة لإثراء أنشطة وخطط المساقات الدراسية.					
٥٩	تحتوي خطط المساقات الدراسية على جوانب تطبيقية عملية تتيح الفرصة للطلبة لاكتساب مهارات إدارية مختلفة.					
٦٠	يعتمد المحاضرون أسلوب التقويم المستمر لأداء الطلبة.					
٦١	يعتمد المحاضرون نتائج تقويم الطلبة كتغذية راجعة في تعديل وتطوير خطط المساقات الدراسية.					
٦٢	يعتمد المحاضرون أساليب في التقويم تساهم في تحقيق أهداف خطط المساقات الدراسية للبرنامج.					
٦٣	يعتمد المحاضرون نتائج التقويم كتغذية راجعة للتأكد من امتلاك الطلبة للمهارات المختلفة وفقاً لقدراتهم وامكاناتهم.					

ثالثاً أسئلة مفتوحة

أ. ما هي ملاحظاتك العامة على برنامج الماجستير في تخصص الإدارة التربوية؟

١.
٢.
٣.
٤.
٥.
٦.
٧.
٨.
٩.

ب. ما هي مقترحاتك لتطوير برنامج الماجستير في تخصص الإدارة التربوية ليكون أكثر فاعلية؟

١.
٢.
٣.
٤.
٥.
٦.
٧.
٨.
٩.