فعالية مدارس الفرير في فلسطين والأردن من وجهة نظر معلميها وطواقمها الإدارية

د. محمود أحمد أبوسمرة
قسم علم النفس
كلية العلوم الإنسانية - جامعة الاستقلال
m_abusamra@yahoo.com

د. محمد عبدالإله الطيطي
قسم التربية
كلية التربية - جامعة القدس المفتوحة
Mohammedtiti@yahoo.com

أ. داود موسى كسبري
مدارس الفرير
وزارة التربية التعليم بفلسطين

فعالية مدارس الفرير في فلسطين والأردن من وجهة نظر معلميها وطواقمها الإدارية

د. محمود أحمد أبوسمرة
قسم علم النفس
كلية العلوم الإنسانية - جامعة الاستقلال

د. محمد عبدالإله الطيطي
قسم التربية
كلية التربية - جامعة القدس المفتوحة

أ. داود موسى كسبري
مدارس الفرير
وزارة التربية التعليم بفلسطين

الملخص

هدفت هذه الدراسةُ التعرف إلى فعالية مدارس الفرير في فلسطينَ والأردن من وجهة نظر معلميها وطواقمها الإدارية. وتَكَوّنَ مجتمعُ الدراسة من جميع معلمي مدارس الفرير في فلسطينَ والأردن ومن جميع الطاقم الإداري فيها، والبالغ عددهم (٣٠٠) معلماً و(٣٢) إدارياً، موزعين على خمس مدارسَ للعام الدراسي ٢٠١١-٢٠١٢، وقد أجريت الدراسةُ على مجتمع الدراسة كاملاً. ولتحقيق أهداف الدراسة، قامَ الباحثُون ببناء أداة (استبانة) لقياس مدى فعالية مدارس الفريرَ في فلسطينَ والأردن من وجهة نظرَ معلميها وطواقمهاَ الإدارية، ضَمّت (٥٥) فقرةً، موزعةً على (٦) مجالات. وتمَ التحَقّقُ من صدقها وثباتها من خلال صدق المُحَكّمين والطرق الإحصائية المناسبة.

وأظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات أفرادَ مجتمع الدراسة لمدى فعالية مدارسهم كانت بدرجة كبيرة، وبمتوسط حسابي قدره (٣,٦٩) للدرجة الكلية. كما أظهرت النتائج وجود فروق بين تقديرات أفراد مجتمع الدراسة لمدى فعالية هذه المدارس تبعاً لمتغيرات: موقع المدرسة، والمرحلة التعليمية، والجنس، والوصف الوظيفي.

الكلمات المفتاحية: الفرير، الفعالية، فلسطين، الأردن، الطواقم الإدارية.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠١٢/٩/٢٥م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٣/٣/٤م

The Effectiveness of Frères Schools in Palestine and Jordan from the Viewpoint of Teachers and Administrative Staff

Dr. Mahmoud Ahmed Abu Samra
College of Humanities
Al- Istiqlal University

Dr. Mohammed Abd Elelah Titi
Education College
Al- Quds Open University

Dawad Musa Kassabry
Frères schools
Ministry of Education- Palestine

Abstract

This study aimed at determining the effectiveness of Frères Schools in Palestine and Jordan from the viewpoint of teachers and administrative staff. The population of the study consisted of all population (300 teachers and all 32 administrator staff) in the academic year of (2011-2012) in the five schools of Frères in Palestine and Jordan. The researchers developed a questionnaire that consisted of (55) items snd divided into (6) domains.

The results of the study revealed that the degree of the estimation of teachers and administrative staff of the effectiveness of their schools was high, with an average of (3.69). Also, the results indicated that there were differences in the estimations of teachers and administrative staff concerning the determination of the effectiveness in regards to variables: location of the school, sex, educational stage and job description.

Key words: Frères, effectiveness, Palestine, Jordan, administrative staff.

فعالية مدارس الفرير في فلسطين والأردن من وجهة نظر معلميها وطواقمها الإدارية

د. محمود أحمد أبوسمرة
قسم علم النفس
كلية العلوم الإنسانية - جامعة الاستقلال

د. محمد عبدالإله الطيطي
قسم التربية
كلية التربية - جامعة القدس المفتوحة

أ. داود موسى كسبري
مدارس الفرير
وزارة التربية التعليم بفلسطين

المقدمة:

خلق الله سبحانه وتعالى الإنسان وميزه عن جميع المخلوقات ومنحه الفكر والعقل، ومنذ اللحظات الأولى، بدأ الإنسان خطوة خطوة باكتشاف العالم من حوله، وبناء المعرفة من خلال تجاربه مع الطبيعة واكتشافاته العلمية. وقام الإنسان باستخدام الصورة ثم الحرف للكتابة لتدوين تفسيراته العلمية التي أعطته تفسيرات منطقية عن العالم الذي يعيش فيه. فتكدست المعرفة وتشعبت محاورها وأصبح للإنسان كمٌّ هائلٌ من المعرفة في ميادين عديدة من العلوم والأدب. واليوم، ينعم الإنسان بالمعرفة التي جلبت له الرفاهية والسعادة وكانت هذه المعرفة السبب الرئيس لتطور حياة الإنسان المعاصر.

ومن أجل المحافظة على المخزون المعرفي، عمل الإنسان على نقل معرفته بنفسه من جيل إلى آخر مستخدماً وسائل شتى وطرق عديدة، ابتدأت من تربية البيت، والمدرسة القبلية، ومدارس الكتاتيب (ناصر، ١٩٩٢). وفي النهاية أوجد الإنسان المدرسة التي تطورت حتى أصبحت كما نعرفها اليوم.

وأصبح لكل شعب مؤسساته التربوية التي تعمل على نقل معرفته وتاريخه وقيمه من جيل إلى جيل، وتغيرت نظرة المجتمع نحو المدرسة، فبعد أن كان ينظر للمدرسة على أنها مؤسسة تعليمية بحتة مهمتها تزويد التلاميذ بالمعرفة، أصبح ينظر للمدرسة على أنها مؤسسة اجتماعية تربوية تتخذ من التعليم وسيلة لإعداد التلاميذ للتفاعل السليم مع المجتمع، بعد أن تكون قد دربتهم على كيفية تكوين علاقات اجتماعية مبنية على أسس قوية (غباري، ١٩٨٩).

وعليه أصبحت المدرسة الوسيلة المفضلة للدول وللكنيسة لنشر قيمها ومبادئها، وظهر تنافس شديد بين الدول والكنيسة في مجال بناء المدارس وتبنيها. وانبثقت جمعيات كنسية

مهمتها التربية والتعليم، ومن تلك الجمعيات، جمعية أخوة المدارس المسيحية (المعروفة باسم الفرير) التي ابتدأت في فرنسا في العام ١٦٨٠، وأسسها القديس يوحنا دلاسال (Calcutt, 1988). ثم توسعت هذه الجمعية وبنت مدارسها في بقاع عديدة في العالم حتى وصلت إلى مدينة القدس في العام ١٨٧٣، وأسست الرهبنة أول مدارسها فيها، ثم توسعت إلى الناصرة وحيفا وبيت لحم ويافا والأردن.

وبعد مرور مائة والأربعين عاماً على نشأة مدارس الفرير في فلسطين والأردن واجهت هذه المدارس صعوبات جمة وتحديات عديدة، أغلق بعضها واستمر البعض الآخر في تقديم خدمة التربية في أماكن تواجدها. وعملت هذه المدارس جاهدة على تقديم أفضل ما لديها من أجل أن يكون تلميذ الفرير تلميذاً متميزاً على جميع الأصعدة. ولمعرفة هل تقوم مدارس الفرير في فلسطين والأردن بعملها وفقا لمبادئ تأسيسها ولقياس تطورها، ولمعرفة مدى تطابقها لخصائص المدرسة الفعالة، وعملاً بقول المؤسس الذي طلب من العاملين في مدارسه من رهبان وعلمانيين " يجب على المدرسة أن تسير بشكل جيد" (Goussin, 2001)، ولأن الدراسات التي تناولت مدارس الفرير في فلسطين والأردن بشكل خاص قليلة، ولأهمية الموضوع كان ميلاد مثل هذه الدراسة التي تهدف إلى دراسة فعالية مدارس الفرير في فلسطين والأردن.

ومصطلح الفعالية، كما يرى شنك (Cheng, 1996)، ما زال مصطلحاً غامضاً رغم استخدامه في الأدب التربوي المتعلق بفعالية المدرسة، وأن تعريف الفاعلية له معانٍ كثيرة لدى مختلف الباحثين. وتعني كلمة الفعالية التي تقابلها باللغة الانكليزية كلمة "Effectiveness"، وفق المنظمة العربية للعلوم الإدارية (١٩٧٤، ص٥) بأنها "مدى صلاحية العناصر المستخدمة (المدخلات) للحصول على النتائج المطلوبة (المخرجات)". وتعني عند السحيمات (٢٠٠٩، ص١٢١) مدى تحقيق المنظمة لأهدافها، أي قدرة المنظمة والمؤسسة على تأمين الموارد المتاحة من أجل تحقيق أهدافها.

وعالج الصرف العربي الفرق بين الفعالية والفاعلية، وبحسب ما جاء في كتاب التطبيق الصرفي للراجحي (١٩٩٩) فإن الفعالية اسم مشتق من الفعل "فعل" وهي مشتقة من الأفعال الدالة على معنى اسم الفاعل مع تأكيد المعنى وتقويته والمبالغة فيه، وهي لا تشتق إلا من الفعل الثلاثي ولها أوزان أشهرها خمسة (فعال، مفعال، فعول، فعيل وفعل). واختار الباحثون أن يتمحور عنوان هذه الدراسة حول "فعالية المدرسة" وليس فاعلية المدرسة، لأنه بحسب المعنى فإن فعالية المدرسة تنطبق على المدرسة التي تقوم بالعمل بشكل

مبالغ فيه، لأنها أصبحت خبيرة في العمل المدرسي وهذا هو المتوقع من مدارس الفرير في فلسطين والأردن التي عملت في ميدان التربية منذ مئات السنين.

ونلاحظ في الكتابات العربية استعمال الكلمتين دون التفريق الدقيق بينهما، وتترجم هاتان الكلمتان بالإنجليزية بالكلمة Effectiveness.

أما الكفاءة، والتي يقابلها باللغة الانجليزية كلمة Efficiency، فتعرفها أخورشيدة (٢٠٠٦، ص ٧٩) "بأنها الحصول على أكبر المخرجات من أقل المدخلات". في حين تعرفها السحيمات (٢٠٠٩، ص١٢١) بأنها العلاقة بين الموارد والنتائج، وتقاس باحتساب نسبة المخرجات إلى المدخلات المستغلة لتحقيق أهداف المنظمة. وترتبط بمسألة ما هو مقدار المدخلات اللازم لتحقيق مستوى معين من المخرجات أو هدف معين.

المدرسة الفعالة:

أظهرت العديد من الدراسات التربوية بوضوح أنه ليس فقط للعائلة والمجتمع تأثيرٌ على مسيرة حياة االطالب، بل يوجد تأثير واضح ومهم من المدرسة على نجاح هذا الطالب في مدرسته وحياته العملية مستقبلاً (Education Trust, 2002). وعليه بدأت الدراسات التربوية البحث في كيفية قيام المدرسة بهذا الدور على أكمل وجه، فظهر مفهوم فعالية المدرسة، وربطه بمدى نجاحها في تنشئة تلاميذ قادرين على تحدي صعوبات الحياة والتفوق عليها، ثم تطور البحث للتعرف إلى خصائص المدرسة التي يمكن أن تقوم بهذا الدور.

وأشارت العديد من الدراسات السابقة المتعلقة بالمدرسة الفعالة إلى عدد من المؤشرات الدالة على فعالية هذه المدرسة (البهواشي ٢٠٠٦) و(Smith, 2008) و (Lane and Simmons, 2006) (Lane and Walberg, 1987) (Saker and Zittleman, 2009).

وتبنى الباحثون في دراستهم هذه المؤشرات الآتية:

١- الإدارة الحكيمة.

٢- توقعات عالية من التلاميذ.

٣- نظام تواصل فعال.

٤- رسالة ورؤية واضحة.

٥- مناخ آمن ومنظم.

٦- نظام تقييم تقدم التلاميذ.

وسيتم توضيح هذه المؤشرات بشيء من التفصيل:

الإدارة الحكيمة:

تعتبر الإدارة المحور الرئيس لإنجاح أي عمل، فإذا صلحت الإدارة صلح العمل، يقول الزواوي (٢٠٠٣، ص١٥٠) "مشكلاتنا في التعليم نابعة من سوء الإدارة لأنها لا تضع الفرد المناسب في المكان المناسب". ويعدد أحمد (٢٠٠٣) مقومات الإدارة المدرسية الحكيمة في النقاط التالية : القدوة الطيبة، الثقة المتبادلة، المناخ الصالح، التعرف إلى العاملين، توزيع الصلاحيات، وقيادة رشيدة تقوم على الأسلوب الديمقراطي والقيادة الجماعية، ومركزية التخطيط لا مركزية التنفيذ والبعد عن النمط الأوتوقراطي. وأشار دياب (٢٠٠٧) إلى خمسة عناصر ومؤشرات للإدارة الحكيمة، والتي يلاحظ فيها حكمة ودراية في إدارة المؤسسات التربوية هي:

١- حرص إدارة المدرسة على إقامة علاقات عمل واضحة وسليمة مع العاملين تستند إلى رسالة واضحة.

٢- الابتعاد عن التحيز في التعامل مع المعلمين والتلاميذ.

٣- حرص الإدارة على تشجيع الطاقات التعليمية الإبداعية لتلاميذها.

٤- الحرص على تصويب الممارسات غير المرغوب فيها.

٥- حرص الإدارة على استخدام الأسلوب التشاوري في اتخاذ القرارات.

توقعات عالية من التلاميذ:

يعرف كل من غود وبروفي (Good and Brophy, 1986, p79) التوقعات العالية بأنها الاستدلال الذي يكونه المعلم عن سلوك التلاميذ المستقبلي وعن التحقيق الأكاديمي وتحصيلهم معتمداً على معرفته بهم في ذلك الوقت. المدير يعمل على بناء توقعات عالية لدى المعلمين ترى أن بمقدور التلاميذ أن يتعلموا ويستوعبوا ويحققوا إنجازات عالية، ويعمل المدير على تنمية هذه التوقعات.

الاتصال الفعال:

يسعى المديرون والقادة إلى رفع مستوى فاعلية اتصالاتهم، ولا بد أن تتم هذه العملية بشكل فعال من أجل تحقيق الأهداف المرجوة. ويبين عريفج (٢٠٠٤) بأن نظام التواصل في المدرسة يؤدي إلى تقوية الدوافع لدى العاملين، مما يزيد من عوامل المثابرة على العمل والسرعة والدقة في إنجازه، كما أن توفير قاعدة غنية من المعلومات والبيانات يساعد الإدارة على اتخاذ القرارات والتفكير في البدائل عند اللزوم.

وأشارت الغزو (٢٠١٠) إلى عدة عوامل تساهم في فعالية الاتصالات، ومنها:

- إعطاء القيادة الإدارية أهمية عالية للاتصالات وقدرتها على تحقيق أهدافها.
- تطابق فعل القيادة مع أقوالها وعدم التناقض بين ما هو مطلوب وممارستها السلوكية.
- زيادة التفاعل وتبادل الرأي بين الإدارة والعاملين بحيث تكون الاتصالات ذات اتجاهين.
- التأكيد على أهمية الاتصالات وجها لوجه وذلك بسبب نوعية المعلومات التي يقدمها هذا النوع من الاتصالات.
- مراعاة الفروق بين الموظفين، من حيث مستوى الإدراك في تلقي الرسائل وفهمها.

رسالة ورؤية واضحة:

إن معرفة رسالة المدرسة ورؤيتها من المعلمين والعاملين يساعد على تحقيق الأهداف المرجوة ويعطيهم الاتجاه والإطار الذي عليهم سلوكه من أجل بلوغ تلك الأهداف، وتحقيق طموحات المدرسة، وإن فهمهم لمهماتهم يساعدهم على نموهم المهني ونجاحهم في أداء عملهم كما يطلب منهم بفعالية، ويمكن القول إن منظومة المدرسة تتألف من عدة ركائز أساسية منها "تشارك الرؤية" (Shared mission)، والتي هي القدرة على أن تُكَون المنظمة صورة جماعية عن مخرجاتها تعبر عن رغبة جماعية مشتركة (Bierema, 1999).

مناخ آمن ومنظم:

إن للمناخ المدرسي الآمن والمنظم تأثيرٌ كبيرٌ على فعالية المدرسة، لذلك فإن العمل على توفير بيئة مدرسية منظمة ومرتبة يتوافر فيها الأمن والانضباط. والنظام المدرسي مطلبٌ يحظى بالاهتمام ومكون أساس من مكونات المدرسة الفعالة، ويشير الخميسي (٢٠٠٧) إلى عدة معايير تؤشر إلى كون المناخ المدرسي مناخاً مساعداً في تشكيل هوية المدرسة الفعالة، ومن هذه المعايير:

- التنمية الخلقية وبناء معتقدات إيجابية.
- جو من الاحترام المتبادل، التعاون والنزاهة، والعدل.
- الأنشطة المدرسية.
- تحفيز الإنجاز والإنتاج.
- توافر وسائط التعليم الإلكتروني وغيره من أساليب التعليم الحديث.
- توافر فرص المشورة على المستويين النفسي والاجتماعي.

تقييم دائم:

من أهداف المدرسة تمكين الطلبة من تحصيل أكاديمي ومعرفة معمقة في موضوعات الدراسة. ويعرف غانم (١٩٩٧، ص٢٠) التحصيل الأكاديمي "بأنه مقدار ما يحققه المتعلم من الأهداف التعليمية في المادة التعلمية المعينة نتيجة مروره في خبرات ومواقف تعليمية تعلمية. ويأتي الاختبار فهو كمقياس الذي صمم لقياس مدى تحقيق الأهداف التعلمية".

والمدرسة بحاجة إلى أسلوب في تقييم أعمالها، والتحصيل الأكاديمي لطلبتها، وأداء معلميها وطواقمها الإدارية. لذلك يتوجب على المدرسة، أي مدرسة، أن يكون لديها نظام تقييمي، ونظام لتقويم أداء كل العاملين بهدف تحسين الأداء. وأشارت الحريري (٢٠١٠) أنه من الضروري أن تشتمل خطة المدرسة على تقييم التقييم، ذلك أن معظم التقارير المقدمة عن التقييم المؤسسي لا تتضمن خطة تقييم مدى فاعلية عملية التقييم، ويساعد تقييم التقييم في عملية التطوير المستقبلي.

مدارس الفرير: نشأتها وواقعها في فلسطين والاردن

تستمد مدارس الفرير مشروعها التربوي من مؤسسها القديس يوحنا دلاسال الذي ترك إرثاً كبيراً في التربية من كتب ومقالات وتأملات تربوية. وتعنى كلمة "فرير" أو "Frères"، وهي كلمة فرنسية، الإخوة نسبة إلى لقبهم الكنسي واسم جماعتهم الكنسية (إخوة المدارس المسيحية)، وتعرف بالفرنسية Les Frères des Ecoles Chrétiennes، وهي جمعية كاثوليكية مسيحية تهتم بتربية الطلبة وتدير مدارس في (٨١) بلداً في العالم، ومؤسس هذه الجمعية أو الرهبنة هو يوحنا دلاسال سنة ١٦٨٠ في مدينة رينس في فرنسا.

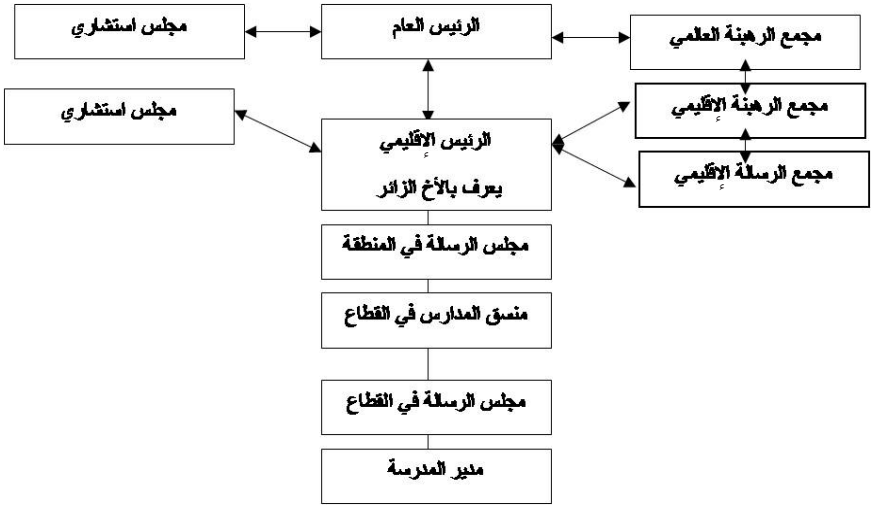
وعندما قمعت مدارس الفرير في فرنسا بموجب القانون بعد الثورة الفرنسية ١٧٩٥ انتشرت المدارس في أوروبا وفي الشرق: تركيا، سوريا ومصر. ومن مصر جاء الإخوة إلى فلسطين وعلى رأسهم الأخ ايفاغر Evagre سنة ١٨٧٦ (Gonzalez, 2008)، ويعرف الأخ ايفاغر بصاحب القلب الكبير وعند وفاته في ١٩١٤/١/٢٦ رثاه المسيحي والمسلم واليهودي (الشوملي، ٢٠٠٨).

وبعد ذلك أسست مدارس لجمعية الفرير في مناطق عديدة في فلسطين. فكانت مدرسة الفرير في يافا سنة (١٨٨٢)، وحيفا سنة (١٨٨٣)، وبيت لحم سنة (١٨٩٠) (Rigautl, 1951). بعدها انتقلت المدرسة إلى المبنى الجديد سنة (١٩٧٥) وترك المبنى القديم ليؤسس فيه جامعة بيت لحم، وهي تابعة أيضا لإخوة المدارس المسيحية، والناصرة سنة (١٨٩٢). إلا أن الظروف التي عصفت في فلسطين أدت إلى إغلاق مدرسة حيفا سنة (١٩٤٨) بسبب سقوط قنبلة

عليها مما أدت إلى تدميرها. وبسبب العجز المالي وبسبب سوء الإدارة أغلقت مدرسة الفرير في الناصرة سنة ١٩٤٩، وافتتحت مدرسة الفرير في عمان سنة (١٩٥٠).

ويمتاز المشروع التربوي لمدارس الفرير بكونه واقعياً إذ يخاطب المجتمع المحلي ويرغب في مساعدته وخدمته في الميدان التربوي. ويحترم المشروع التربوي التعددية الثقافية والإنسانية والدينية في المجتمعات التي يعمل فيها (Comte, 2006). ويمتاز النظام التربوي لمدارس الفرير بالنظرة الإيمانية، التي تلهم جميع العاملين في حقل التربية بأن الله قد دعاهم لهذه المهمة وينوي خلاصهم من خلال توفير أشخاص يحبونهم وقلقين على مستقبلهم (Botana, 2004).

ويشرف على مدارس الفرير في فلسطين والأردن مجالس إدارية متعددة ورؤساء محليين وإقليميين، وهي كالتالي: مجمع الأخوة في الشرق الأوسط، والرئيس الإقليمي لمنطقة الشرق الأوسط، ومجمع الرسالة العام لمنطقة الشرق الأوسط، ومجلس الرسالة في القطاع، ومدير المدرسة. وتلتزم هذه المدارس بشكل أساس بالمنهاج المدرسي الرسمي لكل من فلسطين والأردن، إضافة إلى مقررات دراسية أخرى تحددها المدرسة، وفق رسالتها وأهدافها. ويبين الشكل رقم (١) الهيكل التنظيمي لجميعة الفرير.



شكل (١)
الهيكلية التنظيمية لجمعية الفرير في العالم (الرئيس الإقليمي لمدارس الفرير في منطقة الشرق الأوسط، آذار ٢٠١٢)

ويوضح الجدول رقم (١) أعداد المعلمين والطواقم الإدارية والطلبة في مدارس الفرير في فلسطين والأردن خلال العام الدراسي(٢٠١١-٢٠١٢).

الجدول رقم (١)
أعداد المعلمين والطواقم الإدارية والطلبة في مدارس الفرير

المدرسة	المعلمين	الطواقم الإدارية	الطلبة
الفرير/ القدس	٥٢	٥	٦٨٠
الفرير / بيت حنينا	٥٥	٦	٨٦٨
الفرير / بيت لحم	٥٢	٧	٨١٨
الفرير/ يافا	٥٣	٦	٧٢٠
الفرير/عمان	٨٨	٨	١٠٦٢
المجموع	٣٠٠	٣٢	٤١٤٨

وحاولت العديد من الدراسات السابقة االتعرف إلى فعالية المدارس من جوانب مختلفة بهدف الارتقاء برسالتها ومخرجاتها. حيث سعت دراسة البرعمي (٢٠٠٥) التعرف إلى فاعلية المدرسة الأساسية الحكومية في سلطنة عمان من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين. وتكونت عينة الدراسة من عينة عشوائية مكونة من (١٢٤١) مشرفاً ومديراً ومعلماً، تمثل جميع المناطق التعليمية في سلطنة عمان. ولتحقيق أهداف الدراسة طورت الباحثة استبانة مكونة من سبعة مجالات، وقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي لقياس مستوى الفاعلية، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

إن درجة فاعلية المدرسة الأساسية من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين كانت عالية. ووجدت فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) تعزى لمتغير طبيعة العمل، وكانت الفروق لصالح المديرين والمعلمين، ولمتغير الجنس، لصالح الإناث. وهدفت دراسة اسطفان (٢٠٠٩) التعرف إلى مدى توافر عناصر المدرسة الفعالة في مدارس شبكة المدارس النموذجية في محافظة بيت لحم في فلسطين. تكون مجتمع الدراسة من أولياء الأمور والمعلمين وقادة تربويين في خمس مدارس، ودرست سبعة مجالات هي: التخطيط المدرسي، والعلاقات المدرسية، وإدارة الموارد المدرسية، وجودة التعليم والتعلم في المدرسة، والبيئة المدرسية، وأساليب التقويم وأدواته المستخدمة، واستخدام التكنولوجيا. أظهرت نتائج الدراسة أن توافر عناصر المدرسة الفعالة في هذه المدارس كانت بدرجة متوسطة بشكل عام، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر المعلمين والقادة التربويين حول توفر عناصر المدرسة الفعالة تعزى لمتغير الخبرة. وجاءت دراسة مخامرة وأبوسمرة (٢٠٠٩)

بهدف التعرف إلى درجة فاعلية المدرسة الثانوية في مديرية تربية جنوب الخليل من وجهة نظر مديريها، وقد طور الباحثان استبانة مكونة من (٤٨) فقرة موزعة على مجالات: الطلبة، المعلمين، القيادة التعليمية والإشراف على التعليم، المناخ المدرسي، وعلاقة المدرسة بالمجتمع المحلي. وتكون مجتمع الدراسة وعينتها من جميع المديرين والبالغ عددهم (٤٣) مديراً. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة فاعلية المدارس الثانوية في مديرية تربية جنوب الخليل كانت بدرجة متوسطة، ولم تظهر فروق بين تقديرات أفراد مجتمع الدراسة لدرجة فاعلية المدرسة الثانوية تبعاً لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة، في حين ظهرت فروق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي. أما دراسة المقبالي (٢٠١١) فقد هدفت إلى تقويم إدارة مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان في ضوء معايير المدرسة الفعالة. اختار الباحث عينة عشوائية من مديري ومديرات مدارس التعليم الأساسي في ثلاث مناطق وهي: منطقة الباطنة شمال، ومنطقة الباطنة جنوب، ومحافظة البريمي. واستخدم الباحث استبانة شملت مجموعة من المجالات. وقد خلصت الدراسة إلى أن تقويم إدارة مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان في ضوء معايير المدرسة الفعالة جاءت بدرجة متوسطة، وكشفت الدراسة أن مدى تطبيق إدارة مدارس التعليم الأساسي في السلطنة لمعايير المدرسة الفعالة كانت أيضا متوسطة في بعض المجالات، خصوصا في مجال صلاحية المدير ومجال العمل الجماعي. وهدفت دراسة هاريس وولوير (Harris and Willower, 1997) إلى التعرف إلى تأثير تفاؤل الإداريين على فعالية المدرسة. أما عينة الدراسة فكانت (١٢٠) مدير مدرسة من مدارس الثانوية التابعة للدولة في مقاطعة اتلنتيكا في الولايات المتحدة. أظهرت نتائج هذه الدراسة أن الفرضية التي تنص على:" العلاقة الإيجابية بين إدراك المعلمين لتفاؤل المدير وإدراكهم لفعالية المدرسة." كانت صحيحة. وقبلت الفرضية التي نصت على: "هناك علاقة إيجابية بين انسجام تفاؤل المدير وإدراك المعلمين لتفاؤل المدير وإدراكهم لفعالية المدرسة. وجاءت دراسة غريفيث (Griffith, 2003) إلى معرفة تأثير النمط التنظيمي للمدرسة على فعاليتها. استخدم الباحث واستبانة تضم المجالات التالية: العمليات المدرسية، والأنماط التنظيمية، ومخرجات المدرسة. وتكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف الثامن ومعلميهم في (١١٧) مدرسة ابتدائية في منطقة شيكاغو في الولايات المتحدة. أظهرت نتائج الدراسة بأنه توجد علاقة بين المناخ التنظيمي في المدرسة والعلاقات الإنسانية فيها، وأظهرت أيضاً بأن المناخ التنظيمي يؤثر تأثيراً لا بأس به في فعالية المدرسة. أما دراسة بارفين وزميليه (Parveen, Anwar and Majoka, 2011) فكان الهدف منها معرفة العلاقة بين فعالية المدرسة وأداء المدرسة تبعاً

لمتغيرات الدراسة بحسب وجهة نظر مديري المؤسسات والمعلمين والطلاب وأولياء الأمور. تكون مجتمع الدراسة من مدراس (٢٤) مقاطعة في منطقة كايبير في الباكستان. واختيرت (٨) مقاطعات عشوائيا للدراسة. ومن كل مقاطعة تم اختيار (٨) مدارس ثانوية عشوائيا. ومن كل مدرسة تم اختيار (١٠) معلمين و(١٠) طلاب و(١٠) من أولياء الأمور. ولجمع بيانات الدراسة، تم بناء أربع استبانات مختلفة: واحدة للمديرين والثانية للمعلمين والثالثة للطلبة والرابعة لأولياء الأمور. أظهرت نتائج الدراسة بأنه توجد علاقة بين فعالية أداء المدرسة الأكاديمية وكفاءة المعلمين، وفلسفة المدرسة، وثقافة المدرسة، وبيئة المدرسة.

مشكلة الدراسة:

بعد أن مضى مائة وأربعون عاماً على تأسيس مدارس الفرير في فلسطين والأردن، والتي عملت على تقديم كل ما بوسعها من أجل بناء الإنسان المتعلم، كان من الضروري تقييم أداء هذه المدارس بشكل علمي، لمعرفة مدى تطورها عبر السنوات الماضية، ومدى فعاليتها من خلال دراسة خصائص المدرسة الفعالة ومؤشراتها. لذلك جاءت هذه الدراسة للتعرف إلى مدى فعالية هذه المدارس، في فلسطين والأردن، ومدى قيامها بواجبها، وفق معايير وخصائص المدرسة الفعالة.

أهداف الدراسة:

سعت هذه الدراسة التعرف إلى درجة فعالية مدارس الفرير في فلسطين والأردن. وتحديد مستوى هذه الفعالية في ظل المتغيرات التالية: الجنس والمسمى الوظيفي والمرحلة التعليمية وموقع المدرسة، من وجهة نظر المعلمين والطاقم الإداري في هذه المدارس.

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة عن السؤالين التاليين:

السؤال الأول: ما مدى فعالية مدارس الفرير في فلسطين والأردن من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة؟

السؤال الثاني: هل تختلف وجهات نظر أفراد مجتمع الدراسة في مدارس الفرير في فلسطين والأردن حول مدى فعالية مدارسهم باختلاف متغيرات الدراسة: موقع المدرسة، والمرحلة التعليمية، والجنس، والوصف الوظيفي؟

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة كونها:

١. تعد حسب علم الباحثين، الأولى في فلسطين والأردن التي تهتم بدراسة موضوع فعالية المدرسة لمجموعة من المدارس التي تنتمي لجمعية واحدة.

٢. تحاول التعرف على ميزات مدارس الفرير ونقاط قوتها ونقاط ضعفها، ويتوقع أن تكون هذه الدراسة أساساً متينا للتغيير والتحسين في مدارس الفرير.

٣. تعالج النظام القائم في خمس مدارس في أنظمة تربوية مختلفة، فمثلا تقع بيت لحم تحت سلطة التربية الوطنية الفلسطينة والقدس وبيت حنينا تقع بين سلطة الوطنية الفلسطينية ووزارة المعارف الإسرائيلية، ويافا ضمن النظام التربوي الفرنسي والنظام التربوي الإسرائيلي، وعمان ضمن النظام التربوي الأردني.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على جوانب معينة، هي حدود الدراسة، وهي على النحو التالي:

١- حدود بشرية: وهم المعلمون والطواقم الإدارية في مدارس الفرير في فلسطين والأردن.

٢- حدود زمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام ٢٠١١-٢٠١٢.

٣- حدود مكانية: وهي مدارس الفرير في فلسطين، في كل من: القدس، بيت حنينا، بيت لحم، يافا، إضافة إلى مدرسة الفرير في عمان.

٤- حدود إجرائية: تتحدد نتائج هذه الدراسة بالأداة المستخدمة للحصول على البيانات، وبالأسلوب الإحصائي المستخدم.

٥- حدود مفاهيمية: وتتمثل بالمفاهيم والمصطلحات الواردة في الدراسة.

مصطلحات الدراسة:

المدرسة الفعالة: "هي التي تضمن تحصيلاً عالياً لطلبتها وقادرة على تجديد ذاتها وحل مشاكلها الداخلية وباحثة عن تطوير مهارات الدراسة الذاتية لدى أفرادها، وتراجع خططها باستمرار وتواكب مستجدات العصر" (دياب، ٢٠٠٧، ص ٢٧).

الطواقم الإدارية: وهم نواب مدير المدرسة، ومشرفو الأقسام المختلفة في المدرسة، والمفتشون أو مسؤولو المراحل التعليمية المختلفة في المدرسة.

مدارس الفرير: وهي المدارس التابعة إلى جمعية الفرير والتي تشرف عليها وتراقبها عن كثب.

ويوجد أربع مدارس في فلسطين وهي: مدرسة الفرير في بيت لحم، ومدرسة الفرير في القدس، ومدرسة الفرير في بيت حنينا، ومدرسة الفرير في يافا، ومدرسة واحدة في عمان.

فلسطين: وهي فلسطين التاريخية والتي تضم الأراضي المعروفة بأراضي ١٩٤٨ وأراضي ١٩٦٧.

الأردن: وهي الضفة الشرقية من نهر الأردن.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي لهذه الدراسة، وذلك لمناسبته لنوعية الدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي مدارس الفرير في فلسطين والأردن والطواقم الإدارية فيها، وقد بلغ عددهم، وفق المعطيات الرسمية في العام (٢٠١١-٢٠١٢) ، (٣٣٢) فرداً، منهم (٣٠٠) فرداً من المعلمين، و(٣٢) من الطواقم الإدارية.

أما عينة الدراسة فقد شملت مجتمع الدراسة كاملاً، حيث استخدم الباحثون أسلوب المسح الشامل، بمعنى أنه أخذ جميع أفراد مجتمع الدراسة عند توزيع الأداة، إلا أن العدد النهائي للاستبانات المستردة، والصالحة للتحليل الاحصائي كان (٢٨٧) استبانة، وهذا العدد يمثل (٨٦,٧٪) من مجتمع الدراسة. والجدول رقم (٢) يوضح خصائص أفراد مجتمع الدراسة الديموغرافية.

الجدول رقم (٢)
خصائص أفراد المجتمع الديموغرافية

المتغير	العدد	النسبة المئوية
الوصف الوظيفي:		
١. إداري	٣٢	٪١١,٨
٢. معلم/ة	٢٥٥	٪٨٨,٢
موقع المدرسة:		
١. بيت حنينا	٥٨	٪٢٠,٢
٢. القدس (الباب الجديد)	٤٩	٪١٧,١
٣. يافا	٤١	٪١٤,٢
٤. بيت لحم	٥٢	٪١٨,٢
٥. عمان	٨٧	٪٣٠,٣
الجنس:		
١. ذكر	٩٩	٪٣٤,٥

تابع الجدول رقم (٢)

المتغير	العدد	النسبة المئوية
٢. أنثى	١٨٨	٦٥,٥٪
المرحلة التعليمية:		
١. أساسية	٢٠٢	٧٠,٤٪
٢. ثانوية	٨٥	٢٩,٦٪

أداة الدراسة: البناء والصدق والثبات

قام الباحثون ببناء أداة الدراسة، وهي الاستبانة، لقياس فعالية مدارس الفرير في فلسطين والأردن، وذلك بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة في هذا المجال، وتم التأكد من صدق أداة الدراسة وذلك بعرضها على ستة عشر محكماً من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال الإدارة التربوية وأساليب التدريس من العاملين في جامعة القدس، وجامعة بيت لحم، وجامعة الخليل، وجامعة بيرزيت وجامعة الاستقلال في أريحا ووكالة الغوث الدولية، للحكم على فقرات أداة الدراسة وملاءمتها لمجالاتها وموضوعها، وكذلك صياغتها التربوية. وقد تم الأخذ بالتوصيات المشتركة بينهم، حيث اعتمد الباحثون الفقرات التي اتفق عليها (٧٥٪) من المحكمين فأكثر. وتضمنت الاستبانة في صورتها االنهائية (٥٥) فقرة موزعة على (٦) مجالات هي: الإدارة الحكيمة، وتوقعات عالية من التلاميذ، والاتصال الفعال، ورسالة المدرسة ورؤيتها، ومناخ آمن ومنظم، والتقييم الدائم.

وتم حساب ثبات أداة الدراسة باستخراج معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alfa)، وبلغت قيمة معامل الثبات لأداة الدراسة (٠,٩٧)، وتعتبر قيمة مرتفعة، ويبين الجدول رقم (٣) قيم معاملات الثبات لمجالات أداة الدراسة. وتشير هذه القيم إلى أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة ، وتصلح لأغراض البحث العلمي.

الجدول رقم (٣)
معامل كرونباخ ألفا لثبات مجالات أداة الدراسة.

المجال	معامل الثبات	عدد الفقرات
الإدارة الحكيمة	٠,٩٠	٩
توقعات عالية من التلاميذ	٠,٩١	٩
الاتصال الفعال	٠,٨٩	٩
رسالة المدرسة ورؤيتها	٠,٩٣	٩
مناخ آمن ومنظم	٠,٩٤	٩
التقييم الدائم	٠,٩٣	١٠
المجال الكلي	٠,٩٧	٥٥

المعالجة الإحصائية:

تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد مجتمع الدارسة على فقرات الاستبانة ومجالاتها والدرجة الكلية، كذلك تم استخدام معامل كرونباخ ألفا لفحص ثبات الأداة، حيث تمت هذه المعالجات الإحصائية باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية برنامج SPSS (Statistical Package for Social Sciences) SPSS 16.0). وللحكم على درجة فعالية مدارس الفرير في فلسطين والأردن، اعتمد المقياس الوزني التالي، بحسب المتوسطات الحسابية:

- درجة قليلة: إذا كان المتوسط الحسابي أقل من أو يساوي (٢,٣٣).
- درجة متوسطة: إذا كان المتوسط الحسابي محصوراً بين(٢,٣٤ - ٣,٦٧).
- درجة كبيرة: إذا كان المتوسط الحسابي أعلى من(٣,٦٧).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

اولاً: نتائج السؤال الأول:

نص السؤال الأول على: "ما مدى فعالية مدارس الفرير في فلسطين والأردن من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة لمعرفة تقديراتهم لمدى فعالية مدارس الفرير في فلسطين والأردن. ويشير جدول (٤) إلى هذه المتوسطات لمجالات أداة الدراسة، ودرجة الفعالية وفق المقياس الوزني الذي اعتمده الباحثون. أما الجداول من (٥) إلى (١٠) فتبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة على فقرات أداة الدراسة من خلال مجالاتها الستة.

الجدول رقم (٤)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد مجتمع الدراسة لمدى فعالية مدارس الفرير في فلسطين والأردن حسب مجالات أداة الدراسة

المجال	العدد	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
الإدارة الحكيمة	٢٨٧	٦	٣,٥٨	٠,٧٨	٧١,٦٪	متوسطة
توقعات عالية من التلاميذ	٢٨٧	٢	٣,٧٥	٠,٧٠	٧٥,٠٪	كبيرة
الاتصال الفعال	٢٨٧	٥	٣,٦٣	٠,٧٣	٧٢,٦٪	متوسطة
رسالة المدرسة ورؤيتها	٢٨٧	٣	٣,٧١	٠,٧٥	٧٤,٢٪	كبيرة

تابع الجدول رقم (٤)

المجال	العدد	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
مناخ آمن ومنظم	٢٨٧	١	٣,٩٠	٠,٧٣	٧٨,٠٪	كبيرة
التقييم الدائم	٢٨٧	٤	٣,٦٤	٠,٧٣	٧٢,٨٪	متوسطة
الدرجة الكلية	٢٨٧		٣,٦٩	٠,٦٥	٧٣,٨٪	كبيرة

يتبين من الجدول رقم (٤) بأن تقديرات أفراد مجتمع الدراسة لمدى فاعلية مدارس الفرير في فلسطين والأردن جاءت بدرجة كبيرة، وبمتوسط حسابي قدره (٣,٦٩)، ويشير إلى نسبة مئوية مقدارها (٧٣,٨٪)، وانحراف معياري قدره (٠,٦٥). أما على مستوى المجالات، فقد جاء مجال المناخ الآمن والمنظم في المرتبة الأولى، حيث حصل على أعلى المتوسطات الحسابية، وقدره (٣,٩٠)، وانحراف معياري (٠,٧٣)، وبدرجة كبيرة، أما مجال الإدارة الحكيمة فقد حصل على أدنى المتوسطات الحسابية، وقدره (٣,٥٨)، وبدرجة متوسطة. ويلاحظ أن ثلاثة مجالات جاءت بدرجة كبيرة، وهي: المناخ الآمن والمنظم، وتوقعات عالية من التلاميذ، ورسالة المدرسة ورؤيتها. كما يلاحظ أن قيم النسب المئوية للمجالات انحصرت بين (٧١,٦ – ٧٨,٠).

أما بخصوص تقديرات أفراد مجتمع الدراسة لمدى فاعلية مدارس الفرير في فلسطين والأردن حسب مجالات أداة الدراسة وفقراتها، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد المجتمع لفقرات كل مجال على حدة.

ويتبين بأن (٢٧) فقرة من فقرات مجالات الدراسة كان تقدير أفراد مجتمع الدراسة لها بدرجة كبيرة. في حين جاء تقدير أفراد المجتمع لباقي الفقرات بدرجة متوسطة.

وقد تعزى النتيجة الكلية للدراسة إلى عدة أسباب أهمها: نظام الرقابة والتقييم التي تقوم به الجمعية المشرفة على مدارس الفرير، ويتمثل ذلك من خلال زيارة مسؤوليها الدورية لها، فمثلاً، يزور الرئيس العام لمنطقة الشرق الأوسط كل مدرسة مرتين في كل عام، وخلال زيارته يلتقي المديرين والطاقم الإداري فيها. ويُقيِم الرئيس العام لمنطقة الشرق الأوسط خلال زيارته مسيرة المدرسة التربوية، ويتابع نشاطاتها، ويعالج القضايا العالقة ويصدر الإرشادات والتعليمات الخاصة بكل مدرسة. ويعمل على مرافقة المدير الجديد في عمله. كذلك، دور منسق مدارس الفرير في فلسطين والأردن الذي يتابع سير المدارس ويساعد المديرين على اتخاذ القرارات الحاسمة، كما يلجأ إليه عند الحاجة أيضاً. كذلك، يوجد لمدارس الفرير مكتب محاسبة خارجي يشرف على كل العمليات الحسابية في المدرسة، ويقدم هذا المكتب تقريراً سنوياً لمنسق المدارس والرئيس العام ويكون هذا التقرير محور نقاش مطول مع المديرين كل على حدة.

يضاف إلى ما سبق، أن مديري مدارس الفرير في فلسطين والأردن يشاركون في لقاءات منظمة (AESDIL) وهي المنظمة الأوروبية لمديري مدارس الفرير في أوروبا، وبحكم العلاقة بين أوروبا والشرق الأوسط في جمعية الفرير، يشترك مديرو مدارس الفرير في الشرق الأوسط في اجتماعاتها. وتعقد اللقاءات كل عامين ويشترك فيها المديرون. وخلال مؤتمرهم هذا، يعالجون قضايا تربوية معاصرة، ويتبادلون الخبرات الخاصة بمدارسهم. تعطي المشاركة في هذه اللقاءات للمديرين الخبرة وتساعدهم على التعرف على طرق وأساليب إدارية جديدة، وتعطيهم كل ما هو جديد في التربية والإدارة. ومن خلال هذه اللقاءات، يطلع المديرون على أساليب قيادية جديدة. وقد عقد المؤتمر الأخير في الاسكندرية، مصر في العام ٢٠٠٩ وشارك فيه مديرو مدارس الفرير في فلسطين والأردن.

وقد يعزى حصول المجال الخامس، وهو المناخ الآمن والمنظم، على أعلى متوسط حسابي إلى التقاليد المتوارثة في مدراس الفرير، بأنها مدارس ملتزمة في تطبيق الأنظمة والقوانين التي تكفل انضباط النظام في مدارسها، ومبانيها آمنة، من خلال نظام الرقابة المستمرة على هذه المباني، وضمان انسجامها مع المواصفات والمعايير الدولية، كونها مدارس قامت على اعتبار أنها دولية.

وقد يعزى حصول مجال الإدارة الحكيمة على أقل المتوسطات الحسابية إلى عدم وجود نظام داخلي في المدارس ينظم عملية صنع القرار. ويعتبر المدير في المدرسة الشخص الذي يصدر التعليمات والإرشادات، والمجالس التي يكونها لها سلطة استشارية فقط. ويعزو الباحثون هذه النتيجة إلى عدم وجود أطر فعالة لمشاركة المعلمين في وضع سياسة المدرسة والسهر عليها وكيفية تنفيذها. كان في السابق بعض المحاولات على مستوى مدرسة واحدة، فقد عملت هذه المدرسة على تنشيط فعالية المعلمين في اللجان المختلفة مثل المجلس الأكاديمي الذي كان ينتخب المعلمون ممثلهم فيه. ولكن لم تتفعل هذه المحاولات كثيراً.

واتفقت نتيجة هذه الدارسة مع دراسة (Griffith, 2003) بخصوص مجال المناخ الآمن والمنظم، بينما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة المقبالي (٢٠١١).

خلاصة نتيجة السؤال الأول: أظهرت نتائج استجابة أفراد مجتمع الدراسة أن تقديراتهم لفاعلية مدارس الفرير في فلسطين والأردن جاءت بدرجة كبيرة على الدرجة الكلية، وبمتوسط حسابي قدره (٣,٦٩)، ومجالات: المناخ الآمن والمنظم، وتوقعات عالية من التلاميذ، ورسالة المدرسة ورؤيتها، في حين جاءت تقديراتهم لمجالات: الإدارة الحكيمة، والاتصال الفعال، والتقييم الدائم بدرجة متوسطة.

ثانياً: نتائج السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني على: «هل تختلف وجهات نظر أفراد مجتمع الدراسة في مدارس الفرير في فلسطين والأردن حول مدى فعالية مدارسهم باختلاف متغيرات: موقع المدرسة، والمرحلة التعليمية، والجنس، والوصف الوظيفي؟»

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة لمعرفة تقديراتهم لفعالية مدارس الفرير في فلسطين والأردن تبعا لمتغيرات الدراسة. وتعرض الجداول من (٥) إلى (٨) نتائج الدارسة للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة تبعا لمتغيرات الدراسة المستقلة الأربع.

أولا: متغير موقع المدرسة، ويبينه الجدول (٥).

الجدول رقم (٥)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد مجتمع الدارسة لمجالات الدراسة تبعاً لموقع المدرسة

المجال	مكان العمل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
الإدارة الحكيمة	فرير/ بيت حنينا	٥٨	٣,١٢	٠,٧٧	٦٢,٤٪	متوسطة
	فرير / القدس	٤٩	٣,٧٩	٠,٦١	٧٥,٨٪	كبيرة
	فرير/ يافا	٤١	٣,٦٩	٠,٦٦	٧٣,٨٪	كبيرة
	فرير/ بيت لحم	٥٢	٣,٤٣	٠,٧٧	٦٨,٦٪	متوسطة
	فرير/ عمان	٨٧	٣,٨١	٠,٨٠	٧٦,٢٪	كبيرة
توقعات عالية من التلاميذ	فرير/ بيت حنينا	٥٨	٣,٣٩	٠,٧٧	٦٧,٨٪	متوسطة
	فرير / القدس	٤٩	٣,٧١	٠,٦٧	٧٤,٢٪	كبيرة
	فرير/ يافا	٤١	٣,٦٩	٠,٦٦	٧٣,٨٪	كبيرة
	فرير/ بيت لحم	٥٢	٣,٩٤	٠,٥٨	٧٨,٨٪	كبيرة
	فرير/ عمان	٨٧	٣,٩٠	٠,٦٩	٧٨٪	كبيرة
الاتصال الفعال	فرير/ بيت حنينا	٥٨	٣,٣٩	٠,٧٤	٦٧,٨٪	متوسطة
	فرير / القدس	٤٩	٣,٦٧	٠,٦٢	٧٣,٤٪	متوسطة
	فرير/ يافا	٤١	٣,٦٣	٠,٥٩	٧٢,٦٪	متوسطة
	فرير/ بيت لحم	٥٢	٣,٥٤	٠,٦٥	٧٠,٨٪	متوسطة
	فرير/ عمان	٨٧	٣,٨٢	٠,٨٣	٧٦,٤٪	كبيرة
رسالة المدرسة ورؤيتها	فرير/ بيت حنينا	٥٨	٣,٣٦	٠,٧٨	٦٧,٢٪	متوسطة
	فرير / القدس	٤٩	٣,٨٣	٠,٧١	٧٦,٦٪	كبيرة
	فرير/ يافا	٤١	٣,٦٦	٠,٧٥	٧٣,٢٪	متوسطة
	فرير/ بيت لحم	٥٢	٣,٧٠	٠,٥٩	٧٤٪	كبيرة

تابع الجدول رقم (٥)

المجال	مكان العمل		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
المناخ الآمن والمنظم	فرير/ بيت حنينا		٥٨	٣,٧٠	٠,٧٧	٧٤٪	كبيرة
	فرير / القدس		٤٩	٣,٩٣	٠,٧٧	٧٨,٦٪	كبيرة
	فرير/ يافا		٤١	٣,٨٠	٠,٧٨	٧٦٪	كبيرة
	فرير/ بيت لحم		٥٢	٣,٨٥	٠,٧١	٧٧٪	كبيرة
	فرير/ عمان		٨٧	٤,٠٨	٠,٦٥	٨١,٦٪	كبيرة
التقييم الدائم	فرير/ بيت حنينا		٥٨	٣,٢٧	٠,٨١	٦٥,٤٪	متوسطة
	فرير / القدس		٤٩	٣,٦٧	٠,٦٥	٧٣,٤٪	متوسطة
	فرير/ يافا		٤١	٣,٦١	٠,٦٨	٧٢,٢٪	متوسطة
	فرير/ بيت لحم		٥٢	٣,٧٥	٠,٦٨	٧٥٪	كبيرة
	فرير/ عمان		٨٧	٣,٨١	٠,٦٩	٧٦,٢٪	كبيرة
الدرجة الكلية	فرير/ بيت حنينا	٥	٥٨	٣,٣٤	٠,٧٣	٦٦,٨٪	متوسطة
	فرير / القدس	٣	٤٩	٣,٧٣	٠,٥٣	٧٤,٦٪	كبيرة
	فرير/ يافا	٤	٤١	٣,٦٩	٠,٦٢	٧٣,٨٪	كبيرة
	فرير/ بيت لحم	٢	٥٢	٣,٧٧	٠,٥٣	٧٥,٤٪	كبيرة
	فرير/ عمان	١	٨٧	٣,٨٥	٠,٦٥	٧٧٪	كبيرة

يبين الجدول رقم (٥) تقديرات أفراد مجتمع الدراسة لفعالية مدارسهم تبعاً لمتغير موقع المدرسة، ويلاحظ بأن تقدير أفراد مجتمع الدراسة لفعالية مدرستهم بالكبيرة في مدارس فرير/عمان وفرير/ بيت لحم وفرير / القدس وفرير /يافا. فكان المتوسط الحسابي لمدرسة فرير/ عمان الأعلى (٣,٨٥) بانحراف معياري قدره (٠,٦٥) وبنسبة مئوية (٧٧٪). أما تقدير أفراد مجتمع الدراسة في فرير/بيت حنينا فكان متوسطا بمتوسط حسابي مقداره (٣,٣٤) وبانحراف معياري قدره (٠,٧٣) وبنسبة مئوية (٦٦,٨٪).

وقد تعزى هذه النتيجة إلى عدة عوامل، من بينها حداثة مدرسة الفرير/ بيت حنينا فهي قائمة في هذه المكان منذ اثنتي عشرة سنة، بينما مدرسة الفرير/عمان قديمة العهد فقد تأسست منذ أكثر من ستين عاماً. وعامل آخر قد يكون له أثر على فعالية المدارس، هو أن مدرسة الفرير في عمان تتبع النظام التربوي الأردني القائم منذ عشرات السنين، وهناك وزارة التربية والتعليم الأردنية التي بخبرتها تؤثر على المدارس القائمة، بينما في منطقة القدس، فوزارة التربية والتعليم حديثة العهد وخبرتها أيضاً ترجع لسنوات قليلة. ومن الممكن أن تفسر هذه النتيجة إلى التضخم السريع الحاصل في مدرسة الفرير / بيت حنينا فقد كانت تضم في العام (٢٠٠٧-٢٠٠٨) (١٣١) طالباً وتوسعت لتضم في العام (٢٠١١-٢٠١٢) (٨٦٨)

طالباً أي أكثر من (٢٣٧) طالباً في غضون سنوات قليلة. بينما زادت مدرسة الفرير/ عمان في هذه السنوات (٧٨) طالباً فقط.

أيضاً قد تعزى هذه النتيجة إلى الاستقرار الذي تعيشه الأردن بالمقارنة مع الوضع العام في مدينة القدس، فالاحتلال ومشاكله قد أثرت على تطور المدرسة وسيرها في بيت حنينا، مما أدى إلى أن تكون فعاليتها متوسطة.

خلاصة نتيجة متغير موقع المدرسة: جاءت تقديرات أفراد مجتمع الدراسة لفعالية مدراسهم بدرجة كبيرة في مدارس فرير/ عمان وفرير/ بيت لحم وفرير/ القدس وفرير/ يافا، وكان المتوسط الحسابي لمدرسة فرير/ عمان الأعلى (٣,٨٥) بانحراف معياري قدره (٠,٦٥) وبنسبة مئوية (٧٧٪)، أما تقديرات أفراد مجتمع الدراسة في مدرسة فرير/ بيت حنينا فكان بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي مقداره (٣,٣٤) وبانحراف معياري قدره (٠,٧٣) وبنسبة مئوية (٦٦,٨٪).

ثانياً: متغير المرحلة التعليمية، ويبينه الجدول رقم (٦).

الجدول رقم (٦)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لجميع أفراد مجتمع الدراسة في مجالات الدراسة تبعا لمتغير المرحلة التعليمية

المجال	المرحلة التعليمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسب المئوية	الدرجة
الإدارة الحكيمة	أساسية	٢٠٢	٣,٥٠	٠,٧٧	٧٠٪	متوسطة
	ثانوية	٨٥	٣,٧٧	٠,٧٩	٧٥,٤٪	كبيرة
توقعات عالية من التلاميذ	أساسية	٢٠٢	٣,٧٤	٠,٦٨	٧٤,٨٪	كبيرة
	ثانوية	٨٥	٣,٧٧	٠,٧٢	٧٥,٢٪	كبيرة
الاتصال الفعال	أساسية	٢٠٢	٣,٦١	٠,٧٣	٧٢,٢٪	متوسطة
	ثانوية	٨٥	٣,٦٧	٠,٧٣	٧٣,٦٪	متوسطة
رسالة المدرسة ورؤيتها	أساسية	٢٠٢	٣,٦٦	٠,٧٥	٧٣,٢٪	متوسطة
	ثانوية	٨٥	٣,٨٢	٠,٧٦	٧٦,٨٪	كبيرة
المناخ الآمن والمنظم	أساسية	٢٠٢	٣,٨٧	٠,٧٣	٧٧,٤٪	كبيرة
	ثانوية	٨٥	٣,٩٧	٠,٧١	٧٩,٤٪	كبيرة
التقييم الدائم	أساسية	٢٠٢	٣,٦٥	٠,٧٤	٧٣٪	متوسطة
	ثانوية	٨٥	٣,٦٣	٠,٧٠	٧٢,٨٪	متوسطة
الدرجة الكلية	أساسية	٢٠٢	٣,٦٨	٠,٦٤	٧٣,٦٪	كبيرة
	ثانوية	٨٥	٣,٧١	٠,٦٤	٧٤,٢٪	كبيرة

يبين الجدول رقم (٦) بأن تقديرات مستويات المتغير المستقل المرحلة التعليمية: المرحلة الأساسية والمرحلة الثانوية لفعالية مدارس الفرير فلسطين والأردن جاءت كبيرة. فكانت

المتوسط الحسابي لفئة المرحلة الثانوية أعلى من فئة المرحلة الأساسية (٣,٧١) وبانحراف معياري قدره (٠,٦٤) وبنسبة مئوية (٧٤,٢٪). أما المتوسط الحسابي لفئة المرحلة الأساسية فكان (٣,٦٨) بانحراف معياري قدره (٠,٦٤) وبنسبة مئوية (٧٣,٦٪).

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن معظم نشاطات المرحلة الثانوية يشارك في تحضيرها وتنظيمها طلبة المرحلة، فهم يساهمون في إنجاح مشاريعهم ويقضون وقتاً طويلاً في تنفيذها، مما يعكس بعض الراحة والتفرغ لدى معلمي القسم للمراقبة، فهم لا يقضون الوقت في تنفيذ الأعمال، بل في متابعة التنفيذ. وفي المرحلة الأساسية، تقام النشاطات والفعاليات بتخطيط من المعلمين وتنفيذهم أيضا، مما يعكس إنشغالهم بها ولا يتسنى لهم الوقت الكافي لمراقبة التلاميذ وتنفيذ الفعاليات لأن التعامل مع التلاميذ الصغار قد يكون أصعب من التعامل مع التلاميذ الكبار.

وفي المرحلة الثانوية، يتعامل المعلمون مع طلبة يسعون إلى إعطاء انطباع جيد عن أنفسهم، فيحاولون إرضاء الآخرين من خلال احترامهم للنظام والقانون، فهم يعرفون معنى الخجل، ولا يرغبون في العقاب لأن لديهم الوعي والإدراك للتصرف الصحيح في الوقت الصحيح. بينما في المرحلة الأساسية، قد يتصرف التلاميذ تصرفات غير لائقة نابعة عن عدم فهم المطلوب منهم، أو عن عدم القدرة على معرفة تبعيات تصرفاتهم. وهذا الواقع يعكس نفسه على المعلمين، فيرى معلمو المرحلة الثانوية أن في مدرستهم نظاماً أكثر بعكس معلمي المرحلة الأساسية.

خلاصة نتيجة متغير المرحلة التعليمية: تقديرات أفراد مجتمع الدراسة للمرحلة الثانوية لفعالية مدارس الفرير في فلسطين والأردن جاءت أعلى من تقديرات المرحلة الأساسية.

ثالثاً: متغير الجنس، ويبينه الجدول رقم (٧).

الجدول رقم (٧)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد مجتمع الدارسة لمجالات الدراسة تبعاً لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسب المئوية	الدرجة
الإدارة الحكيمة	ذكر	٩٩	٣,٦٠	٠,٨٤	٧٢٪	متوسطة
	أنثى	١٨٨	٣,٥٦	٠,٧٦	٧١,٢٪	متوسطة
توقعات عالية من التلاميذ	ذكر	٩٩	٣,٧٠	٠,٧٣	٧٤٪	كبيرة
	أنثى	١٨٨	٣,٧٧	٠,٦٧	٧٥,٤٪	كبيرة
الاتصال الفعال	ذكر	٩٩	٣,٦٤	٠,٨٦	٧٢,٨٪	متوسطة
	أنثى	١٨٨	٣,٦٢	٠,٧٣	٧٢,٤٪	متوسطة

تابع الجدول رقم (٧)

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسب المئوية	الدرجة
رسالة المدرسة ورؤيتها	ذكر	٩٩	٣,٦٤	٠,٨٦	٪٧٢,٨	متوسطة
	أنثى	١٨٨	٣,٧٤	٠,٧٠	٪٧٤,٨	كبيرة
المناخ الآمن والمنظم	ذكر	٩٩	٣,٩٠	٠,٧٥	٪٧٨	كبيرة
	أنثى	١٨٨	٣,٨٩	٠,٧٢	٪٧٧,٨	كبيرة
التقييم الدائم	ذكر	٩٩	٣,٥٧	٠,٧٧	٪٧١,٤	متوسطة
	أنثى	١٨٨	٣,٦٨	٠,٧١	٪٧٣,٦	كبيرة
الدرجة الكلية	ذكر	٩٩	٣,٦٤	٠,٦٧	٪٧٢,٨	متوسطة
	أنثى	١٨٨	٣,٧١	٠,٦٣	٪٧٤,٢	كبيرة

يبين الجدول رقم (٧) تقدير الإناث والذكور المشاركين في الدراسة لفعالية مدرستهم. ويلاحظ بأن الإناث قد قدرن فعالية مدرستهن بدرجة كبيرة، بمتوسط حسابي قدره (٣,٧١) وبانحراف معياري قدره (٠,٦٣) وبنسبة مئوية (٧٤,٢٪). بينما كان تقدير أفراد مجتمع الدراسة من الذكور بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي قدره (٣,٦٤) وبانحراف معياري قدره (٠,٦٧) وبنسبة مئوية (٧٢,٨).

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن توقعات المعلمين الذكور قد تكون أعلى من توقعات الإناث. وقد يفسر ذلك أن المعلمات ينظرن إلى مهنة التدريس على أنها محققة للذات وأنها تحقق لهن مستوى اجتماعياً متميزاً، على عكس المعلمين الذين ينظرون إلى مهنة التعليم على أنها قد تحقق لهم مكانة اجتماعية، من خلال الوصول إلى وظائف أعلى. وهنالك ميل طبيعي نحو التربية من قبل الإناث، ولهذا يقدرن عملهن، وينظرن إليه بأنه وسيلة يحققن بها ذواتهن.

وتوافقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة البرعمي (٢٠٠٥) مع اختلاف المقيمين من معلمات وطالبات، واختلفت مع نتائج دراسة مخامرة وأبو سمرة (٢٠٠٩).

خلاصة نتائج متغير الجنس: تقديرات الإناث جاءت بدرجة كبيرة، بينما تقديرات الذكور بدرجة متوسطة.

رابعاً: متغير الوصف الوظيفي، ويبينه الجدول رقم (٨).

الجدول رقم (٨)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات مجتمع الدارسة في مجالات الدراسة تبعاً لمتغير الوصف الوظيفي

المجال	الوصف الوظيفي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
الإدارة الحكيمة	إداري	٣٢	٣,٨٧	٠,٧٢	٧٧,٤٪	كبيرة
	معلم	٢٥٥	٣,٥١	٠,٧٨	٧٠,٢٪	متوسطة
توقعات عالية من التلاميذ	إداري	٣٢	٤,٠٥	٠,٧١	٨١٪	كبيرة
	معلم	٢٥٥	٣,٦٨	٠,٦٩	٧٣,٦٪	كبيرة
الاتصال الفعال	إداري	٣٢	٣,٧٥	٠,٧٩	٧٥٪	كبيرة
	معلم	٢٥٥	٣,٦٠	٠,٧١	٧٢٪	متوسطة
رسالة المدرسة ورؤيتها	إداري	٣٢	٣,٩٠	٠,٧٨	٧٨٪	كبيرة
	معلم	٢٥٥	٣,٦٦	٠,٧٤	٧٣,٢٪	متوسطة
المناخ الآمن والمنظم	إداري	٣٢	٤,٠٩	٠,٧٥	٨١,٨٪	كبيرة
	معلم	٢٥٥	٣,٨٥	٠,٧٢	٧٧٪	كبيرة
التقييم الدائم	إداري	٣٢	٣,٧٩	٠,٦٥	٧٤,٤٪	كبيرة
	معلم	٢٥٥	٣,٦٠	٠,٧٤	٧٢٪	متوسطة
الدرجة الكلية	إداري	٣٢	٣,٩٤	٠,٦٢	٧٨,٨٪	كبيرة
	معلم	٢٥٥	٣,٦٣	٠,٦٤	٧٢,٦٪	متوسطة

يبين الجدول رقم (٨) بأن تقدير أفراد مجتمع الدراسة من الطواقم الإدارية لفعالية مدارسهم بتقدير أعلى من أفراد مجتمع الدارسة من المعلمين فقد كان المتوسط الحسابي للطواقم الإدارية (٣,٩٤) وبانحراف معياري قدره (٠,٦٢)، ونسبة مئوية قدرها (٧٨,٨٪) بينما كان المتوسط الحسابي لأفراد مجتمع الدراسة من المعلمين (٣,٦٣) وبانحراف معياري قدره (٠,٦٤) وبنسبة مئوية (٧٢,٦٪)، وبدرجة متوسطة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الإداري في مدرسته هو المسؤول المباشر عن سير العملية التربوية، فهو يخطط، وينفذ، ويراقب، ويقيم، فهو المسؤول المباشر عن عمله، وعن إدارة مسؤولياته، لذلك يقيم الطاقم الإداري عمله بالجيد، لأنه هو المسؤول عنه. بينما المعلمون يساهمون إلى حد ما في تخطيط وتنفيذ وتقييم وتعديل، لذلك نجدهم في بعض الأحيان، غير راضين عنها، وهذا يفسر النتيجة لصالح الإداريين. وقد تعزى هذه النتيجة أيضاً إلى أن الطاقم الإداري في المدرسة يملك معلومات خاصة أو سرية قد تحدد عمله، أو تمنعه من إصدار قرارات باتجاه معين، مما يؤدي إلى عدم استيعاب المعلمين لكيفية اتخاذ قرارات، أو لماذا أتخذت هكذا قرارات، نظراً لمعرفة الطاقم الإداري بمجمل الموضوعات، ولهذا، قد تفهم هذه

السلوكيات الإدارية نوعاً من عدم الفعالية من وجهة نظر المعلمين، وهذا قد يفسر الفرق بين المتوسط الحسابي للطاقم الإداري والمتوسط الحسابي للمعلمين بخصوص فعالية المدرسة.

واختلفت نتائج هذه الدراسة بهذا الخصوص مع نتائج دراسة (Harris and Willwer, 1997).

خلاصة متغير الوصف الوظيفي: تقديرات أفراد مجتمع الدراسة من الطواقم الإدارية لفعالية مدارسهم كانت أعلى من تقديرات المعلمين.

التوصيات:

في ضوء نتائج هذه الدراسة، يوصي الباحثون بما يلي:

١. أن تراعي إدارات المدارس ضرورة تلبية حاجات المعلمين المهنية، وضرورة مساعدتهم في حل مشاكلهم بطرق علمية، وأن تتفهم مواقف المعلمين وقضاياهم.

٢. العمل على بناء نظام لتقييم أداء المعلمين والإداريين والمديرين في مدارس الفرير في فلسطين والأردن، وأن يعمم هذا النظام للعمل به، وذلك من أجل تحسين العملية التربوية ومن أجل محاسبة المقصرين.

٣. توجيه الاهتمام إلى توفير بيئة تعليمية محفزة على إبداع الطلبة، واستثارة دافعيتهم، وإلى استخدام التقنيات التربوية الحديثة، والعمل على إعداد الطلبة للحياة المهنية.

٤. تعزيز مفهوم المدرسة الفعالة والتي تفرض ضرورة ملحة للتطوير والتغيير في مجالات الإدارة الحكيمة والتقييم والاتصال الفعال.

٥. الاهتمام بقضية مشاركة المعلمين في تحديد رسالة المدرسة وتطوير رؤيتها، وأن تعمل المدرسة على توفير بيئة ملائمة لطرح آراء المعلمين حول رسالتها.

٦. أن تنفذ المدرسة برامجها التعليمية بأساليب محببة للطلبة، وأن تنوع في أساليب التقييم، وأن يتم توثيق أداء العاملين والطلبة لتقدير ما هو متميز منها.

٧. إجراء دراسات مستقبلية لتقييم فعالية مدارس الفرير في فلسطين والأردن بمناهج بحثية أخرى، كأن تقوم لجنة لتقييم أداء هذه المدارس في ظل معايير ومؤشرات الاعتماد الدولية.

المراجع:

أحمد، حافظ، حافظ، صبري (٢٠٠٣). **إدارة المؤسسات التربوية** (ط١). دار العلاء للكتب: القاهرة، جمهورية مصر العربية.

أخو ارشيدة، عالية بن خلف (٢٠٠٦). **المساءلة والفاعلية في الإدارة التربوية**. دار مكتبة الحامد: عمان، الأردن.

اسطفان، سوسن (٢٠٠٩). **مدى توافر عناصر المدرسة الفعالة في مدارس شبكة المدارس النموذجية (MSN): في محافظة بيت لحم والاتجاهات المستقبلية نحو التطوير**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

البرعمي، سمية (٢٠٠٥). **المدرسة الأساسية الحكومية في سلطنة عمان من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

البهواشي، السيد عبد العزيز (٢٠٠٦). **المدرسة الفاعلة، مفهومها - إدارتها - آليات تحسينها** (ط١). عالم الكتب: القاهرة، جمهورية مصر العربية.

الحريري، رافدة (٢٠١٠). **التقييم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية**. دار الفكر: عمان الأردن.

الخميسي، السيد سلامة (٢٠٠٧). **معايير جودة المدرسة الفعالة في ضوء منحى النظم (رؤية منهجية)**. اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، القصيم، المملكة العربية السعودية، ١٥ - ٢٠٠٧/٥/١٦

دياب، سهيل (٢٠٠٧). **المدرسة الفعالة، مفهومها معاييرها ومؤشراتها**. ورقة عمل في مؤتمر المدرسة الفعالة: أسس وتطبيقات. الجامعة الإسلامية، فرع خان يونس، فلسطين، ٢٠٠٧/١/٢١.

الراجحي، عبده (١٩٩٩). **التطبيق الصرفي**. مكتبة المعارف للنشر والتوزيع: الرياض، المملكة العربية السعودية.

الزواوي، خالد محمد (٢٠٠٣). **الجودة الشاملة في التعليم**. مجموعة النيل العربية: القاهرة، مصر.

السحيمات، ختام عبد الرحيم (٢٠٠٩). **مفاهيم جديدة في علم الإدارة**. دار المؤلف: عمان، الأردن.

الشوملي، قسطندي (٢٠٠٨). **تاريخ مدارس الفرير في الشرق**. منشورات المكتب اللسالي للتنشئة: بيت لحم، فلسطين

عريفج، سامي سلطي (٢٠٠٤). **الإدارة التربوية المعاصرة** (ط٢). دار الفكر: عمان، الأردن.

غانم، محمود (١٩٩٧). **القياس والتقويم** (ط١). دار الأندلس للنشر والتوزيع: حائل، المملكة العربية السعودية.

غباري، محمد (١٩٨٩). **الخدمة الاجتماعية المدرسية**. المكتب الجامعي الحديث: الاسكندرية، جمهورية مصر العربية.

الغزو، فاتن عوض (٢٠١٠). **القيادة والإشراف التربوي**. دار أسامة: عمان، الأردن.

مخامرة، كمال، أبوسمرة، محمود (٢٠٠٩). درجة فاعلية المدرسة الثانوية في مديرية تربية جنوب الخليل من وجهة نظر مديريهم. **مجلة بحوث**، (٤)، ٣٦ – ٦٩.

المقبالي، حرشان بن خميس (٢٠١١). **مدى إدارة مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان في ضوء معايير المدرسة الفعالة**. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد البحوث والدراسات التربوية، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

المنظمة العربية للعلوم الإدارية (١٩٧٤). **دليل المصطلحات العربية الموحدة في العلوم الإدارية**. القاهرة، جمهورية مصر العربية.

ناصر، إبراهيم (١٩٩٢). **علم الاجتماع التربوي**. دار الجيل: عمان، الأردن.

Bierma, L. (1999). The process of learning organization, making sense of change. *NASSP Bulletin*. *83*(604), 46-56.

Botana, A. (2004). *L'itinéraire d'un Educateur.* Rome: Frères des Écoles Chrétiennes.

Calcutt, A. (1988). *De La Salle, a city saint and the liberation of the poor through education*. Oxford: De La Salle Publication.

Cheng, Y.C. (1996). *School effectiveness and school-based Management, A Mechanism for development*. London: Flamer Press.

Comte, R. (2006). *L'identité aujourd'hui*. Rome: Frères Des Ecoles Chrétiennes.

Education trust (mai 2002). *Dispelling the Myth overtime*. Retrieved from www.Edtrust.org. on 11/10/2011.

Good, T., & Brophy, J. (1986). *School Effect*. *Handbook of Research and Teaching*. New York: Macmillan.

Goussin, J. (2001). *Construire l'home et dire Dieu à l'école; Jean Baptiste de la Salle*. Rome: Frères des Ecoles Chrétiennes.

Gonzalez, R. (2008). *Les frères des écoles chrétiennes à Jérusalem*. Retrieved from www.lasalle-po.org/index.php?page=hsects on 20 February, 2012

Griffith, J. (2003). Schools as organizational models: implications for examining school effectiveness. *The Elementary School Journal, 10*4(1), 29-47, http://www.jstor.org/stable/3203048

Harris, M., & Willower, D. (1997). Principal›s optimism and perceived school effectiveness. *Journal of Education Administration*. *36*(4), 353-361.

Lane, J., & Walberg, H. (1987). *Effective school leadership: policy and process*. The National society for the study of education, Chicago: Chicago Press.

Parveen, Sh. A., & Majoka, M. (2011). Relationship between school effectiveness and academic performance, a study of secondary schools in khybar pakhtoonkhav, Pakistan. *Interdiciplinary Journal of Contemporary Research in Business*. *2*(12), 306-315.

Rigault, G. (1951). *Histoire Générale de l'Institut des Frères des Ecoles Chrétiennes*. Tome VIII. La fin du XIX siècle. Libraire Plon: Paris.

Sadker, D., & Zittleman, K. (2009). *What makes a school effective?* Retrived from http://www.education.com/reference/article/Ref_What_Makes_School/ on April 20, 2012.

Simmons, J. (2006). *Breaking through: transforming urban school districts*. New York: Teachers College Press.

Smith, L. (2008). *Schools that change, evidence-based improvement and effective change leadership*. Crown Press, Thousand Oaks. Canada.