

The Training Needs of Private School Principals in Al-Jamea District, Amman, in Light of the Arab Organization for Quality Assurance in Education

الاحتياجات التدريبية لدى مديري المدارس الخاصة في لواء الجامعة بعمّان في ضوء معايير المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم

Hanaa Al-Alali¹, Ahmad Radwan^{1*}.

¹Yarmouk University, Irbid, Jordan.

ARTICLE INFO

Article history:

Received 14 Oct 2020

Accepted 26 Nov 2020

Published 01 Oct 2021

*Corresponding author:

Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Email: rathwan@yu.edu.jo.

Abstract

The study aimed to determine the training needs of private school principals in Al-Jamea District, Amman, in relation to the Arab Organization for Quality Assurance in Education, from the principals' own perspectives. It also sought to identify whether there are significant statistical differences in these perceptions based on variables such as gender, educational qualification, and years of experience at a significance level of ($\alpha = 0.05$). The sample comprised 138 principals. A descriptive survey approach was used, and the researchers developed a questionnaire with 60 items to gather the necessary data. The results indicated that principals' perceptions of their training needs were moderate across all domains. Additionally, no significant statistical differences were found in these perceptions related to the variables of gender, educational qualification, or years of experience.

Keywords: Training, Private Schools, Principals, Quality Assurance.

الملخص

هدفت الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لدى مديري المدارس الخاصة في لواء الجامعة بعمّان في ضوء معايير المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم من وجهة نظر المديرين أنفسهم، ومعرفة فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في تقديرات هؤلاء المديرين لاحتياجاتهم التدريبية تعزى لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة في الإدارة، والمؤهل العلمي)، وتكونت عينة الدراسة من (138) مديراً ومديرة من العاملين في تلك المدارس. واستُخدم المنهج الوصفي المسحي، حيث طور الباحثان استبانة تكونت من (60) فقرة لجمع البيانات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن تقديرات مديري المدارس لدرجة احتياجاتهم التدريبية جاءت متوسطة على جميع مجالات الدراسة، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المديرين لاحتياجاتهم التدريبية تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة).

الكلمات المفتاحية: التدريب، المدرء، المدارس الخاصة، ضمان الجودة.

١,١ الإطار النظري والدراسات السابقة

أصبح الاهتمام بالموارد البشرية والاستثمار فيها هدفاً تنشده مدارس القطاع الخاص في ضوء ما تشهده هذه من منافسة شديدة نتيجة لازدياد أعدادها، وتنوع الأنشطة المرافقة للبرامج الرسمية التي تقدمها، حيث أصبح الطلبة يتوجهون بأعداد كبيرة نحو هذه المدارس؛ نتيجة لثقة الأهالي بجودة ما تقدمه من مخرجات تعليمية ترضي الطلبة وأولياء أمورهم، وحتى تستمر هذه المدارس في تجويد مخرجاتها أخذت تستقطب كوادراً تعليمية وإدارية على مستوى عالٍ من الكفاءة والتميز، ونتيجة لما يشهده العالم من تغيرات وتطورات ومستجدات في المجال التربوي بشكل عام والإدارة المدرسية بشكل خاص بات من الضروري الاهتمام أكثر بمدير المدرسة؛ كون نجاح المدرسة يرتبط بصورة مباشرة بنجاحه، ويعتمد نجاح مدير المدرسة في تحقيق أهداف المدرسة وغاياتها بمدى امتلاكه المهارات والمعلومات والكفايات التي تمكنه من التكيف مع تلك التغيرات والمستجدات، بحيث يقود مدرسته بجميع مكوناتها نحو التميز والمنافسة، ولا يتأتى ذلك إلا إذا تم الاستمرار بتدريبه وتأهيله وتمكينه، وحتى يكون التدريب فاعلاً فلا بد من تحديد الاحتياجات التدريبية الفعلية اللازمة له؛ ليقوم بأداء واجباته ووظائفه بجودة وتميز.

ونتيجة للتدفق المعرفي والعلمي وتعاضل ظاهرة العولمة التي أصبح العالم بموجبها جهازاً ذكياً بحجم اليد، فقد تحتم على الدول التعايش مع كل هذه المتغيرات العالمية، واللاحق بركب الحضارة والتقدم، وتطوير التعليم بخطى واسعة سريعة في ضوء الاتجاهات العالمية التي اتبعتها الدول المتقدمة، والتي اتخذت أشكالاً متعددة لمواكبة هذه التقدم (بغدادى، ٢٠١٢)، فنجح أي نظام تعليمي مرهون بالطريقة التي يدار بها، وهذا يتطلب مدير مدرسة قادر على إيجاد الأساليب التي تساعد في تجويد التعليم عن طريق الاستثمار في الموارد والإمكانات المتاحة، والتنوع في الأنشطة والبرامج التعليمية المختلفة، وعلى مدى قدرته على مواجهة التحديات التي تواجهه، ومواكبة التقدم والتطور والتغيرات المعاصرة، وقدرته على التخطيط والتقييم الذاتي للمدرسة، والعمل على اغتنام الفرص للتطوير والتحسين المستمر، وتنفيذ الأساليب العلمية الحديثة في الإدارة، والاستجابة لعمليات التطوير والتحسين لتحقيق مبدأ الجودة الشاملة في العملية التعليمية (إسماعيل، ٢٠١٤).

إن التقدم المعرفي والتكنولوجي المتسارع أدى إلى تطور عملية التدريب بشكل كبير جداً، وأصبح لها دور أساسي في تمكين المديرين من اكتساب كل جديد من معارف ومهارات وخبرات وتقنيات تعليمية، حققوا من خلالها نقلات نوعية كبيرة في مجال عملهم (الحيايى والديب، ٢٠١٥)، وقد بين ماثيب (Mathibe, 2007) أن النتائج غير المحمودة في المدارس يمكن عزوها إلى عدم الاهتمام بتدريب مديري المدارس في كيفية التعامل مع المستجدات والتغيرات التي تستوجب التطوير المهني المستمر لهم، حيث إن التدريب يمكنهم من تطوير معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم وكفاياتهم وقيمهم الوظيفية.

وتشير عماد الدين (٢٠١٠) إلى أن التدريب يُعدّ من العناصر الأساسية التي تساعد المديرين والعاملين في المدرسة في إحداث تغيير إيجابي في أدائهم الوظيفي، ويزيد لديهم الثقة بالنفس، ويعمل على كشف قدراتهم الكامنة، ويوجههم نحو استخدام أساليب حديثة لإنجاز أعمالهم، ويعزز لديهم الانتماء التنظيمي.

لم يعد التدريب مجرد حلقات تدريبية تقليدية، بل يعتبر استثماراً كاملاً للثروة البشرية، حيث إنه من المحاور الإستراتيجية لدعم العاملين، وتنويع خبراتهم ومهاراتهم، وهو العامل الحيوي الفعال الذي يساعد في التنمية البشرية وتأهيلها للقيام بجميع المهام والأعمال، ويعد ذا تأثير فعال على إنتاجية العنصر البشري، وهو ضروري للمحافظة الكفاءة العالية في العمل، وتحقيق إنتاج عالٍ، ويعتبر أساس التغيير، ومطلباً حتمياً لنجاح المؤسسة في الوصول إلى أهدافها وتحقيق غاياتها (جميل، ٢٠١٦).

والعملية التدريبية تمر بمراحل مترابطة ومتكاملة ومتتالية، حُددت في أربع مراحل تبدأ بتحديد الاحتياجات التدريبية، ثم تصميم البرنامج التدريبي، ثم تنفيذ البرنامج التدريبي، وتنتهي بمرحلة تقويم البرنامج التدريبي ومتابعة المتدربين في أماكن عملهم للتأكد من فاعلية التدريب (الخزيم والشمري، ٢٠١٦).

وتعرف الاحتياجات التدريبية بأنها "الفجوة بين ما يمتلكه الفرد من مهارات ومعارف واتجاهات وبين ما يتطلبه العمل من تلك المهارات والمعارف والاتجاهات" (Saccheri, 2008)، وعرفها هووير وكويل (Hauer & Quill, 2011)

بأنها " الفجوة بين المتطلبات الفعلية للوظيفة وبين القدرات الحالية للفرد شاغل تلك الوظيفة"، أما الفقهاء (٢٠١٢) فقد عرفها بأنها " مجموعة المهارات والمعارف والاتجاهات المحددة التي يحتاجها الفرد للقيام بمهامه الوظيفية بفاعلية وكفاءة عاليتين، إذ إن الاحتياجات تحدث عندما يكون هناك فجوة".

وتعدّ عملية تحديد الاحتياجات التدريبية مرحلة مهمة في العملية التدريبية، فهي تساعد في تحقيق الأهداف المنشودة من التدريب، والتي تسعى إلى تحقيق حاجة فرد أو مجموعة من الأفراد ممن يفتقرون إلى المعارف والمهارات الخاصة بالعمل (Laird, 2010)، ويرى بركات (٢٠١٠) أن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية عملية مهمة لفعالية البرامج التدريبية، وذلك لكونها تُعد مؤشراً يوجه التدريب توجيهها صحيحاً في عملياته الفرعية، كما أنها تساعد في التركيز على حسن الأداء لتحقيق هدف التدريب، كما يتم بموجبها تحديد الأفراد المطلوب تدريبهم، ونوع التدريب المطلوب، والنتائج المتوقعة منهم.

ويرى رضوان (٢٠٠٧) أن مرحلة تحديد الاحتياجات التدريبية تمثل مرحلة التشخيص بالنسبة للعملية التدريبية، وهي تهتم بجانبين مهمين، هما: جوانب الضعف أو القصور لدى الفرد التي يُراد تنميتها فيه من خلال التدريب، والجوانب التي يُراد تكوينها من الأساس نتيجة عدم توافرها لديه.

وذكر دولاسنسكي وويليامز وهول (Dolasinski, Williams & Hall, 2004) أن هناك العديد من المصادر التي يمكن أن يعتمد عليها في تحديد الاحتياجات التدريبية لدى الجهات المستهدفة، منها: رأي الرئيس المباشر حول أداء الفرد، وتوصيف الوظائف الذي بموجبه يتم مقارنة معارف شاغل الوظيفة ومهاراته وقدراته بالمتطلبات الوظيفية، فإذا كانت أقل مما هو مطلوب فإن الفرد عندئذ يكون بحاجة إلى تدريب، وأسلوب الملاحظة، والاستبانة، واللجان الاستشارية، والمقابلات الشخصية والاختبارات، ومراجعة الوثائق، ودراسة الحالة.

ومن جهة أخرى فإن تطبيق معايير الجودة في المدارس يعد عاملاً رئيسياً لعملية الاعتماد، ووسيلة لتحقيق الجودة في الأداء، ورفع كفاءة المؤسسات التعليمية، وزيادة إنتاجيتها، باعتبارها عملية تقويم مستمرة لجودة الأداء المؤسسي. بكافة أطرافه (الخليل، ٢٠١١)، ولتحقيق أهداف الاعتماد لا بد من نشر ثقافة الجودة لدى العاملين في التعليم من خلال توضيح مفهومها وأهميتها، ومدى فائدتها للمؤسسة، كما ينبغي عقد الندوات والورشات التدريبية التي تفتح لهم الآفاق في توسيع مداركهم حول مفهوم الجودة، لذلك لا بد من التركيز على العاملين في المؤسسات التربوية، حيث يعتبرون من المصادر المهمة للنهوض بها في ظل التنافس بين المؤسسات (عطية، ٢٠١٥).

أصبحت الجودة في المدارس مطلباً مهماً بوصفها منظومة شاملة تعتمد على فلسفة تهدف إلى التطوير والتميز، وتتضمن رؤية واستراتيجية للمستقبل تتمثل في حزمة من المحددات لوحدة المنظومة المدرسية في مراحلها المختلفة، بدءاً من الطالب وما يتعلمه ومواصفات ما يتعلم، والطريقة والمكان الذي يتعلم به، والإمكانات المتاحة، والوسائل المتوفرة (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٣٢). وتؤكد الحريري (٢٠١٦) على أن برامج الاعتماد المدرسي تعمل على إثراء الحقل التربوي بأدبيات الاعتماد المدرسي في المؤسسات التعليمية، وتعمل على تسهيل إجراءات تقويم مستوى الأداء التربوي والتعليمي في المؤسسات التربوية.

لقد تأسست المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم في بلجيكا في عام ٢٠٠٧، وأطلقت في جامعة الدول العربية كمنظمة غير ربحية مستقلة غايتها الأساسية النهوض بمستوى جودة التعليم في الوطن العربي، وتركز رؤية المنظمة ورسالتها وأهدافها على المساهمة الفعالة في تحسين نوعية التعليم، وتقديم خدمات الجودة والاعتماد فيه وفقاً لمعايير عالمية شاملة، والتي تم إعدادها بالتعاون مع منظمات عالمية متخصصة وخبراء وباحثين على مستوى المنطقة العربية، وتضم المعايير مناحي (التعليم والتعلم، والطلبة، والكفاءة المؤسسية، والموارد، والاتصال والتواصل، والإبداع والتميز)، ويتم قياسها من خلال أكثر من مئة مؤشر، وعملت المنظمة مع عدد من المؤسسات التعليمية للارتقاء بجودة التعليم فيها، وصوّلاً لتحقيق مستويات تعليمية متميزة من خلال تطبيق نظم الجودة والاعتماد وبناء القدرات، وتضم المنظمة ٦٩ عضواً من المؤسسات التعليمية العربية، وتعمل على تقديم خدمات الجودة والاعتماد (المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم، ٢٠٢٠).

فيما يأتي عرض لبعض من الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، وقد تم ترتيبها وفقاً لتسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث:

أجرى رضوان (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى تصميم برنامج تدريبي لتلبية الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في الأردن في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس أنفسهم، ومعرفة أثر كل من المتغيرات (الخبرة، والمؤهل العلمي، والجنس، والمرحلة التعليمية) في درجة تقدير الاحتياجات التدريبية للمديرين، وتم تصميم برنامج تدريبي لتلبية تلك الاحتياجات، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة طبقية عشوائية من مجتمع الدراسة، تألفت من (٤٤١) مديراً ومديرة، و(١٦٥) معلماً ومعلمة، وزعت عليهم استبانة مكونة من ٦٠ فقرة توزعت على ٦ مجالات، هي: القيادة المدرسية، التخطيط الاستراتيجي، التنظيم المدرسي، تقييم الأداء، العلاقة بالمجتمع المحلي وأولياء الأمور، الشؤون الطلابية، وبينت نتائجاً لدراسة أن تقديرات المديرين لدرجة احتياجاتهم التدريبية جاءت بدرجة متوسطة على جميع مجالات الدراسة والأداة ككل، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولصالح أصحاب المؤهلات (الدبلوم العالي فأعلى)، ووجود فروق تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الإناث. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس من وجهة نظرهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وهدف دراسة العميرة (٢٠١٤) التعرف إلى الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الأساسية ومديراتها ومساعدتهم في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن تبعاً لمتغيرات الجنس، والتصنيف الوظيفي، والمنظمة التعليمية وسنوات الخبرة، وتألفت عينة الدراسة من (٢٤٢) مديراً ومديرة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي المسحي، كما استخدمت استبانة تألفت من ١١٠ فقرات، وزعت على ثمانية مجالات، هي: التقنيات التربوية، والتقييم، واتخاذ القرارات، والفني المهني التطويري، والتخطيط والتنظيم المدرسي، والمجتمع المحلي، والإداري، وشؤون الطلبة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة احتياجاتهم التدريبية على الأداة ككل جاءت بدرجة متوسطة، وبدرجة قليلة على مجال شؤون الطلبة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاحتياجات التدريبية تبعاً لمتغير الجنس، وأشارت النتائج إلى وجود فروق تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، ولصالح أقل من ٥ سنوات.

وقام أنج واسزيتو (Ng& Szeto, 2016) بدراسة هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية للمديرين المعيّنين حديثاً في المدارس الثانوية في هونغ كونغ بشأن دورهم كمديرين جدد، وتلبية احتياجاتهم التدريبية اللازمة لتمكينهم من التحسين والتطوير المهني المستمر، ومواكبة العولمة والتغيرات التي تواجههم، وتوفير برامج تدريبية لتطويرهم، وطبقت الدراسة على (٣٢) مديراً من المعيّنين الجدد، وأظهرت النتائج أن المديرين المعيّنين حديثاً يتوقع أن يتم تزويدهم بالمهارات اللازمة لإدارة الموارد البشرية، وتمكين المديرين المتوسطين والارتقاء بمستوى ذوي الأداء الضعيف والإلمام بالمهارات اللازمة لإدارة المدرسة والتعامل مع العاملين لتحسين أدائهم.

كما أجرى الحولي (٢٠١٦) دراسة هدفت التعرف إلى الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الحكومية في محافظات غزة في ضوء مجالات تنمية الموارد البشرية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المقابلة والاستبانة لجمع البيانات، وتكونت الاستبانة من ٥٣ فقرة، توزعت على ٤ مجالات، هي: الإداري، والفني، العلاقات الإنسانية، والتقني. وتألفت عينة الدراسة من جميع مديري المدارس الحكومية في محافظة غزة وعددهم (٣٩١) مديراً ومديرة، وأظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة احتياجاتهم جاءت بدرجة كبيرة، ووجود فروق في تقديرات أفراد العينة حول الاحتياجات التدريبية تعزى لمتغير الجنس، ولصالح المديرات.

وأجرى أبيلها وآخرون (Abelha, et al., 2017) دراسة هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في بنغلا بآنجولا، واستخدمت الدراسة منهجية مختلطة (كمية ونوعية) من خلال الملاحظة غير التشاركية في السياق الطبيعي وتحليل الوثائق، وتكونت عينة الدراسة من جميع أفراد المجتمع والبالغ عددهم (٢٥) مديراً من مدارس بنغلا في أنجولا. وأشارت النتائج إلى أن معظم مديري المدارس الذين شاركوا في الدراسة ذكروا أن لديهم احتياجات تدريبية في إدارة المناهج التربوية، وإدارة المشاريع التعليمية، والإدارة المالية، وإدارة العلاقات الشخصية، وأن ٨٨٪ من مديري المدارس قد أشاروا إلى أن لديهم احتياجات تدريبية في "إعداد خطة التدريب، وتحديث هيئة التدريس وإدارة الموارد البشرية، كما بينت

النتائج أن جميع مديري المدارس ذوي الخبرة الطويلة يفتقرون إلى تدريب محدد في العديد من الأبعاد التي تنطوي عليها الوظيفة.

أما دراسة أوناما (Onuma, 2017) فهدفت التعرف إلى الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية العامة في ولاية إيبوني من وجهة نظر المعلمين، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، وتم جمع البيانات باستخدام الاستبانة من عينة مكونة من ٦٠٥ معلماً، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية من المدارس الحضرية والريفية في منطقة أباكاليكي التعليمية بولاية إيبوني في نيجيريا، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن تقديرات المعلمين لدرجة الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس جاءت بدرجة مرتفعة، كما بينت نتائج الدراسة وجود اختلاف كبير في تقديرات معلمي المناطق الحضرية والريفية حول الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس والمتعلقة بوظائف الإشراف على التدريس في الغرف الصفية، ومراقبة تحصيل الطلاب، وتوفير وصيانة مواد التدريس، ودعم التطوير المستمر للموظفين.

وأجرت الجريدة (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى بناء برنامج تدريبي قائم على الكفايات الفنية لمديري المدارس الثانوية الشاملة ومديراتها في قصبة المفرق في ضوء احتياجاتهم التدريبية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٥) مديراً ومديرة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي المسحي، وأظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الشاملة ومديراتها في قصبة المفرق على أداة الدراسة ككل جاءت بدرجة متوسطة، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد العينة على الأداة ككل تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي، ولصالح الإناث.

وهدف دراسة شرف (٢٠١٨) التعرف إلى الاحتياجات التدريبية اللازمة لرفع كفاءة مديري المدارس الابتدائية من وجهة نظرهم، وتحديد المعوقات التي تحول دون عقد البرامج التدريبية اللازمة لرفع كفاءة مديري المدارس في ضوء الفكر الإداري المعاصر، وتألفت عينة الدراسة من (١٢١) مديراً في بعض الإدارات التعليمية في محافظة الدقهلية، واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وقد بينت الدراسة أن تقديرات أفراد عينة الدراسة لاحتياجاتهم التدريبية جاءت بدرجة مرتفعة جداً على المهارات الذاتية، والمهارات الفنية، والإنسانية، والإدارية، والمهارات التنظيمية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة لاحتياجاتهم التدريبية تعزى إلى المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية قبل وأثناء الخدمة.

أما دراسة الخزاعلة (٢٠٢٠) فكان من أهدافها الكشف عن الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الأساسية الحكومية بمحافظة المفرق في ضوء متطلبات الحاكمية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٨٠) مديراً ومديرة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة لجمع اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة، وأظهرت النتائج أن الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الأساسية الحكومية بمحافظة المفرق في ضوء متطلبات الحاكمية كانت جميعها بدرجة متوسطة، كما أظهرت وجود فروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لاحتياجاتهم التدريبية في ضوء متطلبات الحاكمية الرشيدة تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي لكل مجال من مجالات أداة الدراسة والأداة ككل باستثناء مجال الشفافية، ولصالح المديرات.

ويلاحظ من الدراسات السابقة أنها هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لدى مديري المدارس في مدارس القطاع العام في حين هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد تلك الاحتياجات لدى مديري المدارس في القطاع الخاص، أما من حيث عينة الدراسة فقد تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة حيث كانت العينة مديري المدارس باستثناء دراسة أوناما (Onuma, 2017) فقد طبقت الدراسة فيها على عينة من المعلمين. وكذلك دراسة رضوان (٢٠٠٧) فكانت عينة الدراسة من المعلمين ومديري المدارس، أما من حيث المنهج المستخدم فقد تشابهت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في استخدامها المنهج الوصفي المسحي باستثناء دراسة أبيله وآخرون (Abelha, et al., 2017) التي استخدمت منهجية مختلطة (كمية ونوعية)، أما من حيث الأداة فقد تشابهت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة، باستثناء دراسة الحولي (٢٠١٦) التي استخدمت الاستبانة والمقابلة، ودراسة أبيله وآخرون (Abelha, et al., 2017) التي استخدمت الملاحظة وتحليل الوثائق.

وقد تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في كونها الدراسة الأولى - في حد علم الباحثين- التي بحثت في الاحتياجات التدريبية لدى مديري المدارس الخاصة في لواء الجامعة بعَمَّان في ضوء معايير المنظمة العربية لضمان جودة التعليم

٢. مشكلة الدراسة وأسئلتها

يُعد القطاع الخاص من السلطات المشرفة على التعليم في الأردن، وقد نال هذا القطاع ثقة أولياء أمور الطلبة، حيث توجه الطلبة بأعداد كبيرة نحو المدارس الخاصة بحثاً عن بيئة تعليمية أكثر أمناً من القطاع الحكومي؛ مما أدى إلى زيادة أعداد المدارس في هذا القطاع، وحتى يظل هذا القطاع يتمتع بالسمعة الطيبة، وينال رضا الطلبة وأولياء أمورهم فلا بدّ من الاهتمام بالقائمين عليه، وخصوصاً مديري المدارس، لذلك ارتأى الباحثان التعرف إلى الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في لواء الجامعة بعَمَّان، حيث لاحظ الباحثان بحكم عملهما في المجال التربوي وجود قصور في بعض المهارات والمعارف والكفايات لدى بعض مديري هذه المدارس.

٢,١ أسئلة الدراسة

بصورة أكثر تحديدا جاءت هذه الدراسة للإجابة عن السؤالين الآتيين:

١. ما الاحتياجات التدريبية لدى مديري المدارس الخاصة في لواء الجامعة بعَمَّان في ضوء معايير المنظمة العربية لضمان الجودة من وجهة نظر المديرين أنفسهم؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تقديرات مديري المدارس الخاصة في لواء الجامعة بعَمَّان لاحتياجاتهم التدريبية في ضوء معايير المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم تعزى لاختلاف متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)؟

٣. أهداف الدراسة وأهميتها

٣,١ أهداف الدراسة

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الخاصة في العاصمة بعَمَّان في ضوء معايير المنظمة العربية لضمان الجودة، لتقديم توصية للقائمين على المدارس الخاصة بلواء الجامعة لبناء برنامج تدريبي لتلبية تلك الاحتياجات.
٢. التعرف إلى الفروق في تقديرات المديرين في المدارس الخاصة بلواء العاصمة لدرجة احتياجاتهم التدريبية في ضوء معايير المنظمة العربية لضمان الجودة لأخذها بالحسبان عند تصميم البرامج التدريبية الخاصة بذلك.

٣,٢ أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة فيما يلي:

١. **الأهمية النظرية:** نتيجة لقلّة الدراسات التي تناولت تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في ضوء معايير المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم، فمن المتوقع أن تثرى هذه الدراسة المكتبة العربية نتيجة تزويدها للباحثين بالأدب النظري والدراسات السابقة والمعارف المتعلقة بهذا الموضوع.
٢. **الأهمية العملية:** إمكانية استفادة الجهات المسؤولة عن هذه المدارس ومتخذي القرار في القطاع الخاص من نتائج هذه الدراسة للعمل على تصميم برنامج تدريبي لتلبية هذه الاحتياجات لدى مديري المدارس في لواء الجامعة بالعاصمة عَمَّان.

٤. مصطلحات الدراسة

اشتملت الدراسة على المصطلحات الآتية:

الاحتياجات التدريبية

لفرق بين المعارف والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها المتدرب والمطلوبة منه، بحيث يستوفي هذه الاحتياجات، ويكتسبها من خلال التدريب الموجه" (Rao, 2009)، وتعرف إجرائياً بأنها الفجوة الحاصلة بين ما يمتلكه مديري المدارس الخاصة في لواء العاصمة بعمان من معارف ومهارات واتجاهات في مجالات (التعليم والتعلم، والطلبة، والكفاءة المؤسسية، والموارد، والاتصال والتواصل، والإبداع والتميز) وبين ما هو مطلوب منهم، وتقاس في هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي يحصل عليها مدير المدرسة الخاصة نتيجة استجابته على فقرات الاستبانة التي أعدت لهذا الغرض في الدراسة الحالية.

المدرسة الخاصة

وتعرف إجرائياً بأنها كل مدرسة غير حكومية مرخصة تطبق المنهاج والكتاب المدرسي المقرر من وزارة التربية والتعليم الأردنية، وتتبع لمديرية التربية والتعليم للواء الجامعة بعمّان.

المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم

هي منظمة مستقلة غير ربحية غايتها الأساسية النهوض بمستوى جودة التعليم في الوطن العربي، تأسست في بلجيكا عام ٢٠٠٧، وأول ما أطلقت في جامعة الدول العربية، تُركز على المساهمة الفعالة في تحسين نوعية التعليم وتقديم خدمات الجودة في التعليم، والاعتماد وفقاً لمعايير محددة (المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم، ٢٠٢٠).

٥. حدود الدراسة

اشتملت الدراسة على الحدود الآتية:

- **الحد الموضوعي:** اقتصرت هذه الدراسة على تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الخاصة بلواء العاصمة في ضوء معايير المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم.
- **الحد البشري:** تم تطبيق الدراسة على عينة من مديري المدارس الخاصة لتربية لواء الجامعة بمحافظة العاصمة.
- **الحد المكاني:** اقتصرت هذه الدراسة على المدارس الخاصة في لواء العاصمة بعمان.
- **الحد الزمني:** تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول ٢٠١٩/٢٠٢٠.

٦. الطريقة والإجراءات

٦,١ منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وذلك لمناسبته طبيعة الدراسة وأهدافها .

٦,٢ متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

١. المتغيرات المستقلة

- الجنس، وله فئتان: (ذكر، أنثى).
- سنوات الخبرة في الإدارة، وله ثلاثة مستويات: (أقل من ٥ سنوات، ٥-١٠ سنوات، ١٠ سنوات فأكثر).
- المؤهل العلمي: وله مستويان: (دبلوم عالي، ماجستير فأكثر).

٢. المتغيرات التابعة: تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة احتياجاتهم التدريبية في ضوء معايير المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم.

٦,٣ مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الخاصة بمديرية التربية والتعليم للواء الجامعة بمحافظة العاصمة عمان والبالغ عددهم (١٦٣) مديراً ومديرة، وفقاً لإحصائيات وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠.

٦,٤ عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من جميع أفراد مجتمع الدراسة بعد استثناء العينة الاستطلاعية، حيث بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (١٣٨) مديراً ومديرة من العاملين في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة بعمّان، والجدول (١) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب متغيراتها.

جدول (١): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس وسنوات الخبرة في مجال الإدارة والمؤهل العلمي

المتغيرات	الفئات	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	٥٨	٤٢,٠ %
	أنثى	٨٠	٥٨,٠ %
	الكل	١٣٨	١٠٠ %
سنوات الخبرة في الإدارة	أقل من خمس سنوات	٢٨	٢٠,٣ %
	من (٥ - ١٠) سنوات	٦٤	٤٦,٤ %
	١٠ سنوات فأكثر	٤٦	٣٣,٣ %
	الكل	١٣٨	١٠٠ %
المؤهل العلمي	دبلوم عال	٦٦	٤٧,٨ %
	ماجستير فأكثر	٧٢	٥٢,٢ %
	الكل	١٣٨	١٠٠ %

٦,٥ أداة الدراسة

بهدف جمع البيانات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بالاطلاع على معايير المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم، والتي تتألف من ستة معايير هي (التعلم والتعليم، الطلبة، والكفاءة المؤسسية، والموارد، والاتصال والتواصل، والإبداع والتميز)، وقد اشتملت هذه المعايير على ١١٢ مؤشراً، وبعد الاطلاع على هذه المؤشرات قام الباحثان بإعادة صياغتها على شكل عبارات سلوكية؛ ليتسنى قياسها، حيث تم صياغة ٦٠ فقرة لتشكّل أداة الدراسة في صورتها النهائية، وقد شكّلت هذه المعايير دافعا قويا لدى الباحثين لتناولها بالدراسة للتعرف إلى الاحتياجات التدريبية لدى مديري المدارس الخاصة في لواء الجامعة بمحافظة عمان، كون هذه المعايير قد وضعت للتركيز على جودة التعليم في الوطن العربي بوجه خاص، وبالتالي فهي ملائمة للبيئات العربية أكثر من غيرها، حيث إنها راعت ظروف المنطقة العربية، وبذلك فهي تلائم المدارس الأردنية.

صدق أداة الدراسة

تم التأكد من صدق أداة الدراسة بطريقتين، هما:

صدق المحتوى

للتحقق من صدق محتوى أداة الدراسة، قام الباحثان بعرضها بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، والبالغ عددهم (١٢) عضو هيئة تدريس للتعرف إلى آرائهم حول ملاءمة فقرات الاستبانة وانتمائها للمجال الذي اندرجت تحته، وسلامة الصياغة اللغوية، ومدى مناسبتها لقياس ما وضعت من أجله، وإضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسباً على الفقرات.

تم الأخذ بكافة ملاحظات المحكمين؛ حيث عدلت الصياغة اللغوية لستة فقرات وحذف عشرة فقرات، وبالإبقاء على أربع وخمسين فقرة دونما تعديل، وبقي عدد فقرات الأداة (٦٠) فقرة، موزعة على ست مجالات، وهي: مجال التعليم والتعلم وله اثنتا عشرة فقرة، ومجال الطلبة، وله سبع فقرات، ومجال الكفاءة المؤسسية، وله اثنتا عشرة فقرة، ومجال الموارد، وله أربع عشرة فقرة، ومجال الاتصال والتواصل، وله سبع فقرات، ومجال الإبداع والتميز، وله ثماني فقرات.

صدق البناء لأداة الدراسة

وللتحقق من صدق البناء للأداة تم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (٢٥) مديراً ومديرة من مديري المدارس الخاصة بتربية لواء الجامعة من خارج عينة الدراسة المستهدفة؛ وذلك للتعرف إلى صدق الاتساق الداخلي للأداة عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لقيم معامل ارتباط مجالات الأداة ببعضها البعض، وارتباطها بالدرجة الكلية للأداة، وكما هو مبين في الجدول (٢).

جدول (٢): معاملات الارتباط للمجالات مع بعضها البعض، ومع الدرجة الكلية للأداة

مجالات الأداة	الطلبة	الكفاءة المؤسسية	الموارد	الاتصال والتواصل	الإبداع والتميز	الأداة ككل
التعليم والتعلم	٠,٩٦**	٠,٩٢**	٠,٩١**	٠,٩٠**	٠,٨٦**	٠,٩٢**
الطلبة	١	٠,٩٢**	٠,٩٢**	٠,٩٠**	٠,٨٦**	٠,٩٠**
الكفاءة المؤسسية	١	٠,٩٦**	٠,٩٦**	٠,٩٦**	٠,٩١**	٠,٩٣**
الموارد	١	٠,٩٥**	١	٠,٩٥**	٠,٩٦**	٠,٩٥**
الاتصال والتواصل	١	٠,٩٣**	١	٠,٩٣**	٠,٩٣**	٠,٩٣**
الإبداع والتميز	١	٠,٩٠**	١	٠,٩٠**	١	٠,٩٠**

يبين الجدول (٢) وجود معاملات ارتباط مرتفعة ودالة إحصائية عند ($\alpha \geq 0,05$) بين مجالات أداة الدراسة مع بعضها البعض، حيث تراوحت بين (٠,٨٦ - ٠,٩٦)، ومع الدرجة الكلية لأداة الدراسة من جهة أخرى، حيث تراوحت بين (٠,٩٠ - ٠,٩٥).

ثبات أداة الدراسة

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، تم حساب معامل الاتساق الداخلي للفقرات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach–Alpha) والذي يقيس مدى التناسق في إجابات أفراد عينة الدراسة على الفقرات الموجودة في الاستبانة، حيث تم تطبيق أداة الدراسة على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكونة من (٢٥) مديراً ومديرة من مديري المدارس الخاصة بتربية لواء الجامعة للتأكد من ثباتها، ويبين الجدول (٣) معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا لمجالات أداة الدراسة.

جدول (٣): قيم معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لفقرات مجالات الدراسة

رقم المجال	المجالات	الاتساق الداخلي	عدد الفقرات
١	التعليم والتعلم	٠,٩٤	١٢
٢	الطلبة	٠,٩٣	٧
٣	الكفاءة المؤسسية	٠,٩٦	١٢
٤	الموارد	٠,٩٢	١٤
٥	الاتصال والتواصل	٠,٩٥	٧
٦	الإبداع والتميز	٠,٩٠	٨

تشير النتائج في الجدول (٣) إلى أن قيم معامل الاتساق الداخلي لمجالات أداة الدراسة تراوحت ما بين (٠,٩٠) إلى (٠,٩٦)، وتعد هذه القيم مؤشراً على ثبات المقياس بما يسمح باستخدامه لأغراض الدراسة الحالية (عودة، ٢٠١٠).

معيّار تصحيح أداة الدراسة

تم اعتماد مقياس ليكرت خماسي للتدريج لتصحيح أداة الدراسة المكونة من (٦٠) فقرة، حيث تعطى كل فقرة من فقراتها درجة واحدة من بين درجاته الخمس (كبيرة جدًا، وكبيرة، ومتوسطة، وقليلة، وقليلة جدًا)، وهي تمثل رقميًا (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، وقد تم اعتماد المقياس الآتي لأغراض تحليل النتائج كما هو موضح:

درجة التقييم	فئة الأوساط الحسابية
مرتفعة	أكثر من ٣,٦٧ - ٥
متوسطة	أكثر من ٢,٣٣ - ٣,٦٧
منخفضة	١ - ٢,٣٣

٦,٦ المعالجة الإحصائية

- للإجابة عن السؤال الأول، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات استبانة الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الخاصة بعمان في ضوء متطلبات معايير المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم.
- للإجابة عن السؤال الثاني، تم استخدام تحليل التباين الثلاثي.

٧. نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً. النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نصّ على: "ما الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الخاصة في لواء الجامعة بعمّان في ضوء متطلبات معايير المنظمة العربية لضمان الجودة من وجهة نظر مديري المدارس؟" للإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة احتياجاتهم التدريبية في ضوء معايير المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم، وذلك كما هو مبين في الجدول (٤).

جدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة احتياجاتهم التدريبية على مجالات الدراسة مرتبة تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية

الرتبة	رقم المجال	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج التدريبي
١	٥	الاتصال والتواصل	٢,٨٠	٠,٩٣	متوسطة
٢	٤	إدارة الموارد	٢,٧١	٠,٨٧	متوسطة
٣	٣	الكفاءة المؤسسية	٢,٦٧	٠,٨٧	متوسطة
٤	٦	الإبداع والتميز	٢,٦٥	٠,٨٦	متوسطة
٥	٢	الطلبة	٢,٤٠	١,٠٤	متوسطة
٦	١	التعليم والتعلم	٢,٣٦	٠,٨٢	متوسطة
		الكلّي للأداة	٢,٦٠	٠,٨٣	متوسطة

يبين الجدول (٤) أنّ تقديرات مديري المدارس الخاصة في لواء الجامعة بعمّان لدرجة احتياجاتهم التدريبية في ضوء مؤشرات معايير المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم على أداة الدراسة ككل قد جاءت (متوسطة)، وبمتوسط حسابي (٢,٦٠)، وبانحراف معياري (٠,٨٣)، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن مديري المدارس الخاصة في لواء الجامعة بالعاصمة عمّان يمتلكون مهارات عديدة في ضوء هذه المعايير وأن احتياجاتهم للتدريب عليها بدرجة قريبة من الضعيفة، حيث إن غالبيتهم أصلاً من ذوي الخبرة في مجال الإدارة المدرسية في القطاع الحكومي، وقد التحقوا بالقطاع الخاص بعد إحالتهم إلى التقاعد. وقد جاءت مجالات الدراسة وفقاً للترتيب الآتي: مجال الاتصال والتواصل في المرتبة الأولى بدرجة (متوسطة)، وبمتوسط حسابي (٢,٨٠)، بانحراف معياري (٠,٩٣)، ثم مجال إدارة الموارد في المرتبة الثانية، وبدرجة (متوسطة)، وبمتوسط حسابي (٢,٧١)، وبانحراف معياري (٠,٨٧)، تلاه مجال الكفاءة المؤسسية في المرتبة الثالثة، وبدرجة (متوسطة)، وبمتوسط حسابي (٢,٦٧)، وبانحراف معياري (٠,٨٧)، تلاه مجال الإبداع والتميز في المرتبة الرابعة وبدرجة (متوسطة)، بمتوسط حسابي

(٢,٦٥), وبانحراف معياري (٠,٨٦)، تلاه مجال الطلبة في المرتبة الخامسة بدرجة (متوسطة)، وبمتوسط حسابي (٢,٤٠)، وبانحراف معياري (١,٠٤)، وأخيراً مجال التعليم والتعلم في المرتبة السادسة، وبدرجة (متوسطة)، وبمتوسط حسابي (٢,٣٦)، وبانحراف معياري (٠,٨٢).

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة رضوان (٢٠٠٧)؛ ودراسة الجرايدة (٢٠١٨)؛ الخزاعلة (٢٠٢٠)؛ ودراسة العميرة (٢٠١٤). وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الحولي (٢٠١٦)؛ ودراسة أبيها وآخرون (Abelha, et al., 2017)، والتي كشفت عن درجة احتياجات تدريبيه مرتفعة.

وفيما يلي عرض لنتائج كل مجال من مجالات الدراسة مرتبة كما جاءت في أداة الدراسة، وعلى النحو الآتي:

أولاً: مجال التعليم والتعلم

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التعليم والتعلم، وكما هو مبين في الجدول (٥).

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لاحتياجاتهم التدريبية على فقرات مجال التعليم والتعلم مرتبة تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج
١	٧	مراعاة احتياجات الطلبة	٣,٧٩	٠,٩٨	مرتفعة
٢	١	توظيف طرائق متعددة لقياس جودة التعليم	٢,٤٦	٠,٨٧	متوسطة
٣	٨	التنوع في أدوات قياس أداء المعلمين	٢,٣١	٠,٨٣	منخفضة
٤	٣	تشجيع المعلمين إجراء بحوث لحل المشكلات التي تواجههم	٢,٣٠	٠,٨١	منخفضة
٥	٦	مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة	٢,٢٩	٠,٩٠	منخفضة
٦	٤	حث المعلمين على إثراء المناهج	٢,٢٨	٠,٨٥	منخفضة
٧	١١	الاحتفاظ بسجلات أكاديمية للطلبة	٢,٢٦	٠,٨٧	منخفضة
٨	٥	توفير متطلبات التعليم الرقمي في المدرسة	٢,٢٥	٠,٨١	منخفضة
٨	١٠	توفير مصادر تعليمية متنوعة	٢,٢٥	٠,٧٧	منخفضة
١٠	٢	اقترح طرائق تعليمية ملائمة في ضوء إمكانيات المدرسة	٢,١٦	٠,٧٩	منخفضة
١١	٩	دعم إبداعات الطلبة	٢,١١	٠,٨٠	منخفضة
١٢	١٢	توثيق نتائج الطلبة	١,٨٨	٠,٧٦	منخفضة
		الدرجة الكلية للمجال	٢,٣٦	٠,٨٢	متوسطة

تبين النتائج في الجدول (٥) أن تقديرات مديري المدارس الخاصة في لواء الجامعة بعمان لدرجة احتياجاتهم التدريبية في ضوء معايير المنظمة العربية لجودة التعليم على مجال التعليم والتعلم ككل جاءت بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (٢,٣٦)، وبانحراف معياري (٠,٨٢). وقد جاءت بالمرتبة الأولى الفقرة ٧ التي تنص على "مراعاة احتياجات الطلبة" بمتوسط حسابي (٣,٧٩)، وبانحراف معياري (٠,٩٨)، وبدرجة احتياج مرتفعة، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن مديري المدارس يرون أنهم بحاجة إلى تدريب في كيفية التعامل مع الطلبة والتعرف إلى احتياجاتهم في المجالات المختلفة، كون هؤلاء الطلبة هم مصدر الدخل للمدرسة، ومن هنا فمديرو المدارس يتطلعون دائماً إلى كيفية استقطاب الطلبة والمحافظة عليهم من خلال إشباع احتياجاتهم، تلاها الفقرة ١ التي تنص على "توظيف طرائق متعددة لقياس جودة التعليم"، وبمتوسط حسابي (٢,٤٦)، وبانحراف معياري (٠,٨٧)، وبدرجة احتياج متوسطة، ويمكن تفسير ذلك في ضوء امتلاك المديرين مهارات توظيف طرائق متعددة لقياس جودة التعليم، بيد أنهم بحاجة بدرجة متوسطة قريبة من القليلة لمثل هذه المهارات التي قد تكون جديدة، حيث إنهم يتطلعون باستمرار إلى توظيف طرائق علمية جديدة لقياس جودة هذه المخرجات لإرضاء الطلبة من جهة وإرضاء أولياء أمورهم من جهة أخرى؛ كي تظل المدرسة قادرة على المنافسة والاستمرار في استقطاب الطلبة. وجاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة ١٢ التي تنص على "توثيق نتائج الطلبة" بمتوسط حسابي (١,٨٨)، وبانحراف معياري (٠,٧٦)، وبدرجة احتياج

منخفضة، وهذه النتيجة منطقية وواقعية، فمديرو المدارس لديهم دورات في كيفية توظيف الحاسوب في توثيق نتائج الطلبة على منظومة (EDUWAVE)، كما أن معظم المدارس لديها برمجيات جاهزة لتوثيق نتائج الطلبة والمديرون قادرون على التعامل مع هذه البرمجيات من خلال ما يمتلكونه من مهارات حاسوبية، بالإضافة إلى توثيقهم هذه النتائج ورقياً.

وتختلف هذه النتيجة جزئياً مع نتيجة دراسة أوناما (Onuma, 2017) التي بينت أن هناك احتياجاً تدريبياً مرتفعاً فيما يتعلق بوظيفة مدير المدرسة في مراقبة التعليم داخل الغرف الصفية.

ثانياً: مجال الطلبة

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الطلبة، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول (٦).

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لاحتياجاتهم التدريبية على فقرات مجال الطلبة مرتبة تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج
١	١٩	تعزيز القيم الإيجابية لدى الطلبة	٢,٥٩	٠,٨٥	متوسطة
٢	١٨	تكريس مفهوم المواطنة لدى الطلبة	٢,٤١	٠,٩٥	متوسطة
٣	١٥	الحرص على بناء قيادات طلابية	٢,٣٩	١,٠٦	متوسطة
٤	١٤	التنوع في الأنشطة المدرسية	٢,٣٨	١,٠٣	متوسطة
٥	١٦	توفير المتطلبات المتنوعة للطلبة	٢,٣٦	١,٠٢	متوسطة
٥	١٣	تفعيل (الإرشاد الأكاديمي والمهني) لتوجيه الطلبة	٢,٣٦	٠,٩٥	متوسطة
٧	١٧	مراعاة ذوي الاحتياجات الخاصة	٢,٣١	١,١٠	منخفضة
		الدرجة الكلية للمجال	٢,٤٠	١,٠٤	متوسطة

تشير النتائج في الجدول (٦) إلى أن تقديرات مديري المدارس الخاصة في لواء الجامعة بعمان لدرجة احتياجاتهم التدريبية في ضوء معايير المنظمة العربية لجودة التعليم على مجال الطلبة ككل جاءت بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (٢,٤٠)، وبانحراف معياري (١,٠٤). وقد جاءت بالمرتبة الأولى الفقرة ١٩ التي تنص على "تعزيز القيم الإيجابية لدى الطلبة" بمتوسط حسابي (٢,٥٩)، وبانحراف معياري (٠,٨٥)، وبدرجة احتياج متوسطة، ويمكن للباحثين تفسير هذه النتيجة في ضوء ما يمتلكه مديرو المدارس من المهارات والكفايات اللازمة للتعامل مع الطلبة في ضوء الواجبات والمسؤوليات الملقة على عاتق هؤلاء المديرين، فهم حريصون على تعزيز القيم الإيجابية والعمل على بناء القيادات الطلابية من خلال إشراك الطلبة في البرلمان المدرسي والنشاطات الأخرى، والحرص على إشراكهم في اتخاذ القرارات المتعلقة بهم، كما تسعى إدارات المدارس إلى توفير المتطلبات التي يحتاجها الطلبة، وتفعيل الإرشاد الأكاديمي والمهني لهم، حيث إن هذه الأمور تساعد في نمو الطلبة في جميع المجالات العقلية والاجتماعية والنفسية والوجدانية والحياتية؛ مما ينعكس أثره بوضوح في تفكير الطلبة وسلوكياتهم في المواقف المختلفة، الأمر الذي يزيد ثقة الطلبة وأولياء أمورهم فيما تقدمه المدرسة من خدمات؛ مما يؤدي إلى تمسك الطلبة وأولياء أمورهم بالمدرسة، وعدم الانتقال إلى مدارس أخرى، تلاها الفقرة ١٨ التي تنص على "تكريس مفهوم المواطنة لدى الطلبة". وبمتوسط حسابي (٢,٤١)، وبانحراف معياري (٠,٩٥)، وبدرجة احتياج متوسطة، وهذا يؤكد على أن مديري المدارس يكرسون مفهوم المواطنة من خلال دعوة المعلمين الاهتمام بالأنشطة التي تقدمها المدرسة لطلبتها بالتزامن مع ما يتم تقديمه للطلبة داخل غرفة الصف، وجاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة ١٧ التي تنص على "مراعاة ذوي الاحتياجات الخاصة" بمتوسط حسابي (٢,٣١)، وبانحراف معياري (١,١٠)، وبدرجة احتياج منخفضة، وهذه النتيجة تتواءم مع توجهات وغايات أولياء الأمور والدوافع التي من أجلها أحضروا أبناءهم ذوي الاحتياجات الخاصة إلى هذه المدارس، حيث تحرص إداراتها على توفير كافة الخدمات اللازمة لذوي الاحتياجات الخاصة من الطلبة ومراعاتهم، ومن هنا جاءت تقديرات مديري المدارس لدرجة احتياجاتهم التدريبية على هذه الفقرة منخفضة، وربما يعود السبب أيضاً إلى قلة أعداد الطلبة من هذه الفئة في المدارس الخاصة.

وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع نتيجة دراسة رضوان (٢٠٠٧)، وتختلف جزئياً مع دراسة (العميرة، ٢٠١٤) التي بينت أن الاحتياجات التدريبية للمديرين على مجال الطلبة جاءت بدرجة قليلة.

ثالثاً: مجال الكفاءة المؤسسية

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الكفاءة المؤسسية، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول (٧).

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لاحتياجاتهم التدريبية على فقرات مجال الكفاءة المؤسسية مرتبة تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج
١	٢٢	وضع خطة استراتيجية للمدرسة	٣,٤١	٠,٨٨	متوسطة
٢	٢١	صياغة رسالة واضحة للمدرسة	٣,٣٧	٠,٩٩	متوسطة
٣	٢٠	صياغة رؤية واضحة للمدرسة بالتشارك مع العاملين فيها	٢,٦٧	٠,٨٤	متوسطة
٤	٣١	اعتماد معايير واضحة (للتعيين والاستغناء)	٢,٦١	٠,٧٣	متوسطة
٥	٢٣	تصميم خطة تنفيذية للمدرسة	٢,٥٩	٠,٨٠	متوسطة
٦	٢٦	توزيع المباحث العلمية على المعلمين في ضوء مقدراتهم	٢,٥٨	٠,٦٩	متوسطة
٧	٣٠	إعداد تقارير دورية عن الأداء المدرسي	٢,٥٢	٠,٩٠	متوسطة
٨	٢٨	بناء شراكات حقيقية مع مؤسسات المجتمع المدني	٢,٥١	٠,٩٦	متوسطة
٩	٢٧	تشكيل اللجان المدرسية في ضوء إمكانيات المعلمين	٢,٥٠	٠,٨٥	متوسطة
١٠	٢٥	بناء هيكل تنظيمي واقعي للمدرسة	٢,٤٤	٠,٧٨	متوسطة
١١	٢٩	متابعة الخطط الإجرائية لذوي الاحتياجات الخاصة	٢,٤٣	٠,٩٢	متوسطة
١٢	٢٤	توصيف الوظائف للعاملين في المدرسة	٢,٣٨	٠,٨١	متوسطة
		الدرجة الكلية للمجال	٢,٦٧	٠,٨٧	متوسطة

تشير النتائج في الجدول (٧) إلى أن تقديرات مديري المدارس الخاصة في لواء الجامعة بعمّان لدرجة احتياجاتهم التدريبية في ضوء معايير المنظمة العربية لجودة التعليم على مجال الطلبة ككل جاءت بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (٢,٦٧)، وبانحراف معياري (٠,٨٧). وقد جاءت بالمرتبة الأولى الفقرة ٢٢ التي تنص على "وضع خطة استراتيجية للمدرسة" بمتوسط حسابي (٣,٤١)، وبانحراف معياري (٠,٨٨)، وبدرجة احتياج متوسطة، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن مديري المدارس ما زالوا بحاجة للتدرب على مهارات التخطيط الاستراتيجي كتحليل واقع المدرسة والفرص والتحديات، وأنهم بحاجة إلى تطوير أنفسهم أكثر في هذا المجال، حيث بات لزاماً على مديري المدارس التمكن من التخطيط الاستراتيجي وتطبيقه في الإدارة المدرسية لما له من قيمة مضافة في إنجاز الأعمال، وجاءت الفقرة ٢١ التي تنص على "صياغة رسالة واضحة للمدرسة"، في المرتبة الثانية، وبمتوسط حسابي (٣,٣٧)، وبانحراف معياري (٠,٩٩)، وبدرجة احتياج متوسطة، وهذه النتيجة منطقية؛ فمن يفتقر مهارات التخطيط الاستراتيجي لن يكون قادراً على صياغة رسالة واضحة للمدرسة بالقدر نفسه، وجاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة ٢٤ التي تنص على "توصيف الوظائف للعاملين في المدرسة" بمتوسط حسابي (٢,٣٨)، وبانحراف معياري (٠,٨١)، وبدرجة احتياج متوسطة، حيث إن الممارسات الإدارية التقليدية كتوصيف الوظائف ومتابعة الخطط لذوي الاحتياجات وبناء الهيكل التنظيمي للمدرسة في ضوء المهام والوظائف فإن مديري المدارس يعتقدون بأن لديهم تمكن أكثر، وهذا الأمر واضح بصورة جلية في ضوء ما عكسته تقديراتهم لدرجة احتياجاتهم التدريبية على هذه الفقرات، حيث إنها احتلت المواقع الأخيرة في الترتيب.

رابعاً: مجال الموارد

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الموارد، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول (٨).

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لاحتياجاتهم التدريبية على فقرات مجال الموارد مرتبة تنازليا وفقا لمتوسطاتها الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج
١	٤٢	اقتراح خطط تمويلية	٣,٦٤	٠,٩٤	متوسطة
٢	٣٤	اعتماد آليات تدقيق محاسبي (داخلي وخارجي)	٢,٩١	٠,٨١	متوسطة
٣	٣٨	الاحتفاظ بسجلات صحية محوسبة محدثة للطلبة	٢,٨٠	٠,٨٥	متوسطة
٤	٣٦	اعتماد آليات واضحة لقياس جودة البرامج التعليمية في المدرسة	٢,٧٤	٠,٧٧	متوسطة
٥	٤٥	تقويم كوادر المدرسة باستمرار	٢,٧٢	٠,٦٦	متوسطة
٦	٣٧	تحليل نتائج الطلبة للوقوف على (مواطن القوة والضعف) لديهم	٢,٦٧	٠,٧٠	متوسطة
٦	٣٥	إعداد الميزانية السنوية للمدرسة	٢,٦٧	٠,٧٢	متوسطة
٨	٣٣	تفعيل نظام محاسبة شمولي	٢,٦٤	٠,٧٩	متوسطة
٩	٣٢	اعتماد نظام محسوب متكامل لتوثيق متطلبات التعليم	٢,٥٩	٠,٦٨	متوسطة
١٠	٤٠	توفير بنية تحتية مجهزة (ملاعب، مكتبة، مختبرات)	٢,٥٧	٠,٥٨	متوسطة
١٠	٤١	اعتماد نظام إداري محسوب.	٢,٥٧	٠,٩٩	متوسطة
١٢	٤٤	اعتماد آلية تواصل واضحة في الحالات المرضية	٢,٥٦	٠,٨٨	متوسطة
١٣	٤٣	توفير المتطلبات اللازمة للإسعافات الأولية	٢,٥١	٠,٨٦	متوسطة
١٤	٣٩	توفير القاعات الصفية المناسبة لعملية التعليم	٢,٤٦	٠,٨٠	متوسطة
		الدرجة الكلية للمجال	٢,٧٢	٠,٨٧	متوسطة

تبين النتائج في الجدول (٨) أن تقديرات مديري المدارس الخاصة في لواء الجامعة بعثان لدرجة احتياجاتهم التدريبية في ضوء معايير المنظمة العربية لجودة التعليم على مجال الطلبة ككل جاءت بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (٢,٧٢)، وبانحراف معياري (٠,٨٧). وقد جاءت بالمرتبة الأولى الفقرة ٤٢ التي تنص على "اقتراح خطط تمويلية" بمتوسط حسابي (٣,٦٤)، وبانحراف معياري (٠,٩٤)، وبدرجة احتياج متوسطة، ويمكن للباحثين تفسير هذه النتيجة في ضوء المسؤوليات والصلاحيات الممنوحة لمديري المدارس الخاصة وبالتحديد الكبيرة منها، حيث يكون لهذه المدارس مجالس إدارة هي المسؤولة في البحث عن مصادر تمويلية للمدرسة، وقد يكون مدير المدرسة عضوا في مجلس إدارة المدرسة، والذي يتكون عادة من مالكي المدرسة أو المساهمين فيها. تلاها الفقرة ٣٤ التي تنص على "اعتماد آليات تدقيق محاسبي (داخلي وخارجي)"، وبمتوسط حسابي (٢,٩١)، وبانحراف معياري (٠,٨١)، وبدرجة احتياج متوسطة، وقد يعود السبب في ذلك إلى وجود موظف إداري مسؤول في هذه المدارس مسؤول عن الشؤون المالية من واجباته اعتماد آليات تدقيق محاسبي (داخلي وخارجي) كونه ذا اختصاص، وهذه الأمور لا تعفي المدير من أن يكون مسؤولا مباشرا عن هذا القسم، لذلك فهو بحاجة لأن يكون ملما بواجبات وطبيعة عمل هذه القسم، وحتى يمتلك المدير المهارات الكافية التي تؤهله من القيام بواجباته والإلمام بما يقوم به هذا القسم، فهو يشعر بأنه بحاجة للتدرب على تلك الأنظمة المحاسبية والتدقيق المالي والأمور المالية بشكل عام؛ حتى يكون قادرا على اقتراح مصادر تمويلية ذات جدوى خاصة أن الطابع الربحي يشكل الشغل الشاغل للمدارس الخاصة. وجاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة ٣٩ التي تنص على "توفير القاعات الصفية المناسبة لعملية التعليم" بمتوسط حسابي (٢,٤٦)، وبانحراف معياري (٠,٨٠)، وبدرجة احتياج متوسطة، وربما يعود ذلك إلى أن دور مدير المدرسة يتعلق بتوزيع الطلبة على الصفوف وفقا لمساحة كل صف، والعمل مع مالكي المدارس بتوفير التجهيزات اللازمة لكل غرفة صفية في ضوء أعداد الطلبة ومستوياتهم العمرية.

وتختلف هذه النتيجة جزئيا مع نتيجة دراسة أوناما (Onuma, 2017) التي بينت أن هناك احتياجا تدريبيا مرتفعا فيما يتعلق بوظيفة مدير المدرسة في توفير الموارد المتعلقة بالعملية التدريسية وبصيانتها.

خامساً: مجال الاتصال والتواصل

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الاتصال والتواصل، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول (٩).

جدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لاحتياجاتهم التدريبية على فقرات مجال الاتصال والتواصل مرتبة تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج
١	٥٢	تصميم موقع الكتروني للمدرسة على الشبكة العنكبوتية	٣,٣٠	٠,٨٣	متوسطة
٢	٥١	اعتماد آليات واضحة للتواصل مع خريجي المدرسة	٢,٨٣	٠,٨١	متوسطة
٣	٤٨	تشجيع أولياء الأمور على التطوير	٢,٧٨	٠,٩٩	متوسطة
٤	٤٦	تواصل بالآليات محددة مع أولياء أمور الطلبة	٢,٧٦	٠,٩٣	متوسطة
٥	٥٠	تزويد أولياء الأمور بإشعارات دورية عن أوضاع أبنائهم	٢,٦٩	٠,٩٨	متوسطة
٦	٤٩	تقديم الإرشادات لأولياء أمور الطلبة	٢,٦٨	٠,٨٥	متوسطة
٧	٤٧	حث أولياء الأمور على حضور الاجتماعات	٢,٥٨	٠,٩٤	متوسطة
		الدرجة الكلية للمجال	٢,٨٠	٠,٩٣	متوسطة

تبين النتائج في الجدول (٩) أن تقديرات مديري المدارس الخاصة في لواء الجامعة لدرجة احتياجاتهم التدريبية في ضوء معايير المنظمة العربية لجودة التعليم على مجال الطلبة ككل جاءت بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (٢,٨٠)، وبانحراف معياري (٠,٩٣)، وقد جاءت بالمرتبة الأولى الفقرة ٥٢ التي تنص على "تصميم موقع الكتروني للمدرسة على الشبكة العنكبوتية" بمتوسط حسابي (٣,٣٠)، وبانحراف معياري (٠,٨٣)، وبدرجة احتياج متوسطة، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء المهارات الحاسوبية التي يمتلكها هؤلاء، إذ إن معظم هذه المدارس تشترط توفر حدود دنيا من تلك المهارات، حيث تشترط في مدير المدرسة أن يكون حاصلًا على الرخصة الدولية في قيادة الحاسوب (ICDL)، وعلى الرغم من توفر هذا الشرط عند الكثير منهم إلا أن بعضهم لا يكون قادرًا على تصميم موقع إلكتروني خاص بمدرسته، لذلك هم بحاجة للتدريب على امتلاك هذه المهارة وتطبيقها. تلاها الفقرة ٥١ التي تنص على "اعتماد آليات واضحة للتواصل مع خريجي المدرسة"، وبمتوسط حسابي (٢,٨٣)، وبانحراف معياري (٠,٨١)، وبدرجة احتياج متوسطة، ويمكن تفسير ذلك في ضوء أهمية الاتصال والتواصل مع خريجي هذه المدارس، وأنهم بحاجة للتدريب على آليات جديدة للتواصل مع الطلبة سواء أكانوا من الدارسين الحاليين أم من الخريجين لتتبع أحوالهم، حيث يكون لهذا التواصل أهمية كبرى في ردم الفجوة ما بين المدرسة والطلبة وأولياء الأمور، إذ تعتبر عملية التواصل هذه نوعاً من تسويق المدرسة وإظهارها بصورة لائقة أما المجتمع؛ مما يساعدها في إثبات ذاتها، وزيادة قدرتها على المنافسة والاستمرار، وجاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة ٤٧ التي تنص على "حث أولياء الأمور على حضور الاجتماعات" بمتوسط حسابي (٢,٥٨)، وبانحراف معياري (٠,٩٤)، وبدرجة احتياج متوسطة، وهذا يشير إلى أن مديري المدارس الخاصة لديهم مهارات تكاد تكون كافية حث أولياء الأمور لحضور الاجتماعات، حيث تحرص إدارة المدرسة على التواصل مع أولياء الأمور في المناسبات المختلفة، وبالتالي عند وجود أي اجتماع في المدرسة فإن مدير المدرسة لا يجد أي حرج في دعوة أولياء الأمور، ويبدو أن مديري المدارس مقتنعون بالوسائل التي يستخدمونها للتواصل مع أولياء أمور الطلبة لحثهم على حضور الاجتماعات.

سادساً: مجال الإبداع والتميز

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الإبداع والتميز، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول (١٠).

جدول (١٠): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لاحتياجاتهم التدريبية على فقرات مجال الإبداع والتميز مرتبة تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٥٣	توفير بيئة داعمة للإبداع (التعليمي، والفنون، الرياضي).	٢,٧٠	٠,٩٣	متوسطة
٢	٥٨	حث الطلبة على المشاركة في المسابقات الإبداعية (محلياً وخارجياً)	٢,٦٩	٠,٧٦	متوسطة
٣	٥٩	اعتماد نظام حوافز للطلبة المبدعين	٢,٦٨	٠,٨٧	متوسطة
٤	٥٧	اختيار كادر تعليمي مبدع.	٢,٦٨	٠,٨٣	متوسطة
٥	٥٤	اقترح أنشطة إثرائية تعزز (الإبداع والتميز) لدى الطلبة	٢,٦٨	٠,٨١	متوسطة
٦	٦٠	توطين آليات معززة لريادة الأعمال لدى الطلبة.	٢,٦٥	٠,٨٤	متوسطة
٧	٥٥	تصميم آليات لتطوير المهارات الإبداعية لدى (الطلبة والمعلمين).	٢,٦٣	٠,٧٨	متوسطة
٨	٥٦	اعتماد برامج تعليمية تعزز مهارة التفكير الناقد لدى الطلبة	٢,٥٢	٠,٩٩	متوسطة
		الدرجة الكلية للمجال	٢,٦٥	٠,٨٦	متوسطة

تبين النتائج في الجدول (١٠) أن تقديرات مديري المدارس الخاصة في لواء الجامعة لدرجة احتياجاتهم التدريبية في ضوء معايير المنظمة العربية لجودة التعليم على مجال الطلبة ككل جاءت بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (٢,٦٥)، وبانحراف معياري (٠,٨٦)، وقد جاءت بالمرتبة الأولى الفقرة ٥٣ التي تنص على "توفير بيئة داعمة للإبداع (التعليمي، والفنون، الرياضي)" وبمتوسط حسابي (٢,٧٠)، وبانحراف معياري (٠,٩٣)، وبدرجة احتياج متوسطة، تلاها الفقرة ٥٨ التي تنص على "حث الطلبة على المشاركة في المسابقات الإبداعية (محلياً وخارجياً)"، وبمتوسط حسابي (٢,٦٩)، وبانحراف معياري (٠,٧٦)، وبدرجة احتياج متوسطة، وجاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة ٥٦ التي تنص على "اعتماد برامج تعليمية تعزز مهارة التفكير الناقد لدى الطلبة" وبمتوسط حسابي (٢,٥٢)، وبانحراف معياري (٠,٩٩)، وبدرجة احتياج متوسطة.

ويمكن للباحثين تفسير هذه النتيجة في ضوء حرص المدارس الخاصة على توفير بيئات تعليمية تساعد على الإبداع لدى طلبتها، كي تكون مقنعة لأولياء أمور الطلبة، فهم يتوقعون من هذه المدارس أن تكون مختلفة عن مدارس القطاع الحكومي من حيث نوع الخدمات التعليمية التي تقدمها، ويعول على المدارس الخاصة أن تكون راعية للإبداع، وأن تكون متميزة في برامجها ونشاطاتها وكوادرها التعليمية والإدارية؛ لكي تكون خدماتها التعليمية نوعية ومنافسة حتى تستقطب الطلبة في ضوء هذه البرامج والأنشطة، فالطلبة وأولياء أمورهم يتطلعون للخدمات التعليمية والبرامج والأنشطة المرافقة لها أن تكون ذات قيمة مساوية للتكاليف والرسوم التي يدفعها أولياء الأمور على الأقل، لذلك يحرص مديرو المدارس الخاصة أن تنعكس قيمة هذه البرامج إيجابياً على تنمية شخصية الطالب في كافة المجالات، وتمكينه من التفكير الإبداعي، حيث توفر هذه المدارس برامج تعليمية تعزز مهارة التفكير الناقد لدى الطلبة.

ثانياً. النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نصَّ على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha=0.05$) في تقديرات مديري المدارس الخاصة في لواء الجامعة بعمان لدرجة احتياجاتهم التدريبية في ضوء معايير المنظمة العربية لضمان جودة التعليم تعزى لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة في الإدارة، المؤهل العلمي)؟ للإجابة عن السؤال الثاني، تمَّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية وفقاً لمتغيرات الجنس، وسنوات الخبرة في الإدارة، والمؤهل العلمي، وذلك كما هو مبين في الجدول (١١).

جدول (١١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات مديري المدارس لاحتياجاتهم التدريبية وفقاً لمتغيرات الجنس وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي

المتغير	فئاته / مستوياته	التعليم والتعلم	الطلبة	الكفاءة المؤسسية	الموارد	الاتصال والتواصل	الإبداع والتميز	الكلبي
الجنس	ذكر	س	٢,٣٦	٢,٤٩	٢,٧٩	٢,٧٨	٢,٧١	٢,٦٥
		ع	٠,٨٧	١,٥٨	٠,٩٨	١,٠٦	٠,٩٥	٠,٩٤
	أنثى	س	٢,٣٧	٢,٣٤	٢,٥٨	٢,٦٧	٢,٨٢	٢,٥٦
		ع	٠,٧٩	٠,٩٤	٠,٧٢	٠,٧٩	٠,٨٤	٠,٧٤
	الكلبي	س	٢,٣٦	٢,٤	٢,٦٧	٢,٧٢	٢,٨	٢,٦
		ع	٠,٨٢	١,٠٤	٠,٨٧	٠,٨٧	٠,٩٣	٠,٨٣
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	س	٢,٤٥	٢,٤٥	٢,٧	٢,٨١	٢,٧٦	٢,٦٤
		ع	٠,٨٧	١,١١	٠,٧	٠,٧٩	٠,٩١	٠,٧٨
	من ٥-١٠ سنوات	س	٢,٣	٢,٣٥	٢,٥٦	٢,٥٦	٢,٧٨	٢,٥٢
		ع	٠,٧٨	١,٠١	٠,٩	٠,٨٧	٠,٩٧	٠,٩٣
	١٠ سنوات فأكثر	س	٢,٤١	٢,٤٤	٢,٨	٢,٩	٢,٨٧	٢,٧٨
		ع	٠,٨٤	١,٠٥	٠,٩٢	٠,٨٩	٠,٩٢	٠,٨٤
المؤهل العلمي	دبلوم عالي	س	٢,٣	٢,٣١	٢,٥٥	٢,٥٩	٢,٦٩	٢,٥٤
		ع	٠,٧٨	١,٠١	٠,٨٤	٠,٨٥	٠,٩٣	٠,٨١
	ماجستير	س	٢,٤١	٢,٤٩	٢,٧٨	٢,٨٤	٢,٩١	٢,٧٦
		ع	٠,٨٥	١,٠٦	٠,٨٩	٠,٨٨	٠,٩٤	٠,٨٥
	الكلبي	س	٢,٣٦	٢,٤	٢,٦٧	٢,٧٢	٢,٨	٢,٦
		ع	٠,٨٢	١,٠٤	٠,٨٧	٠,٨٧	٠,٩٣	٠,٨٦

تبين النتائج في الجدول (١١) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاحتياجات التدريبية لمديري المدارس بسبب اختلاف (فئات / مستويات) متغيرات الدراسة، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي على المجالات، والجدول (١٢) يوضح ذلك.

جدول (١٢): تحليل التباين الثلاثي لأثر متغيرات الجنس وسنوات الخبرة في الإدارة والمؤهل العلمي في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة احتياجاتهم التدريبية

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس هوتلنج=٠,٠٥٩ ح=٠,٣١٦	التعليم والتعلم	٠,١٨٢	١	٠,١٨٢	٠,٢٦٤	٠,٦٠٨
	الطلبة	٠,٢٢٨	١	٠,٢٢٨	٠,٢٠٦	٠,٦٥١
	الكفاءة المؤسسية	٠,٥١	١	٠,٥١	٠,٦٧	٠,٤١٤
	الموارد	٠,٢٨٤	١	٠,٢٨٤	٠,٣٧٩	٠,٥٣٩
	الاتصال والتواصل	٠,٥٢	١	٠,٥٢	٠,٠٦	٠,٨٠٦
	الإبداع والتميز	٠,٠٠٢	١	٠,٠٠٢	٠,٠٠٣	٠,٩٥٨
سنوات الخبرة في الإدارة ويلكس=٠,٨٦٣ ح=٠,١١١	التعليم والتعلم	٠,٣٨١	٢	٠,١٩١	٠,٢٧٧	٠,٧٥٨
	الطلبة	٠,٠٣٥	٢	٠,٠١٨	٠,٠١٦	٠,٩٨٤
	الكفاءة المؤسسية	٠,٧٢	٢	٠,٣٦	٠,٤٧٣	٠,٦٢٤
	الموارد	١,٩٦٣	٢	٠,٩٨١	٠,٣١١	٠,٢٧٣

الاتصال والتواصل	٠,٠٥	٢	٠,٠٢٥	٠,٠٢٩	٠,٩٧٢
الإبداع والتميز	٠,٧٤٥	٢	٠,٣٧٢	٠,٥٠٨	٠,٦٠٣
التعليم والتعلم	٠,١٩١	١	٠,١٩١	٠,٢٧٨	٠,٥٩٩
الطلبة	٠,٢٢٦	١	٠,٢٢٦	٠,٢٠٤	٠,٦٥٢
الكفاءة المؤسسية	٠,٦	١	٠,٦	٠,٧٩	٠,٣٧٦
الموارد	٠,٤٩٩	١	٠,٤٩٩	٠,٦٦٦	٠,٤١٦
الاتصال والتواصل	٠,١٩٥	١	٠,١٩٥	٠,٢٢٥	٠,٦٣٦
الإبداع والتميز	٠,٧٩٧	١	٠,٧٩٧	١,٠٨٧	٠,٢٩٩
التعليم والتعلم	٨٦,٧١١	١٢٦	٠,٦٨٨		
الطلبة	١٣٩,٣٩٤	١٢٦	١,١٠٦		
الكفاءة المؤسسية	٩٥,٨١٥	١٢٦	٠,٧٦		
الموارد	٩٤,٣٢٩	١٢٦	٠,٧٤٩		
الاتصال والتواصل	١٠٨,٩٣٣	١٢٦	٠,٨٦٥		
الإبداع والتميز	٩٢,٤١٤	١٢٦	٠,٧٣٣		
التعليم والتعلم	٨٦١,٥٧٦	١٣٨			
الطلبة	٩٤٣,٥٥١	١٣٨			
الكفاءة المؤسسية	١٠٨٦,٣٠٦	١٣٨			
الموارد	١١٢٣,٤٠٣	١٣٨			
الاتصال والتواصل	١٢٠٤,٠٨٢	١٣٨			
الإبداع والتميز	١٠٧٢,٨٩١	١٣٨			
الكلية	١٠٢٧,٠٦٢	١٣٨			

المؤهل العلمي
هوتلنج=٠,٢١
ح=٠,٨٦٥

الخطأ

الكلية

* ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0,05$)

يتبين من النتائج في الجدول (١٢) ما يأتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0,05$) تعزى لمتغير الجنس على كافة المجالات.
- وقد يعزى ذلك إلى أن أسس اختيار المديرين والمديرات واحدة، كما أن كلا الجنسين يمارس المهام والوظائف ذاتها، وله نفس والصلاحيات؛ لذلك جاءت تقديراتهم لاحتياجاتهم التدريبية متقاربة.
- وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العمامرة (٢٠١٤)، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة رضوان (٢٠٠٧)؛ ودراسة الحولي (٢٠١٦)؛ الجرايدة (٢٠١٨)، والتي أظهرت أن الفروق كانت لصالح الإناث.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0,05$) تعزى لمتغير سنوات الخبرة في الإدارة على كافة المجالات، وهذا يشير إلى أن أصحاب الخبرات المختلفة لهم ذات النظرة نحو احتياجاتهم التدريبية، حيث إنهم يعيشون الظروف نفسها في المدارس؛ مما أدى إلى تقارب تقديراتهم لاحتياجاتهم التدريبية.

- وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة رضوان (٢٠٠٧)؛ ودراسة شرف (٢٠١٨)، واللذان أشارتا إلى عدم وجود فروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العمارة (٢٠١٤) التي أظهرت أن الفروق جاءت لصالح أصحاب الخبرة أقل من ٥ سنوات.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى لمتغير المؤهل العلمي على كافة المجالات، وهذا يشير إلى أن اختلاف المؤهلات العلمية لم يغير من نظرة أصحابها إلى احتياجاتهم التدريبية، حيث إنهم يعيشون نفس الظروف، ويمارسون نفس المهام الوظيفية، مما أدى إلى تقارب تقديراتهم لاحتياجاتهم التدريبية. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة شرف (٢٠١٨) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة رضوان (٢٠٠٧) التي أظهرت نتائجها فروقا لصالح ذوي المؤهل العلمي الدبلوم العالي فما فوق.

٨. التوصيات

- في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، فإن الباحثين يوصيان بما يأتي:
١. حث مديري المدارس على مراعاة احتياجات الطلبة.
 ٢. تدريب مديري المدارس على مهارات التخطيط الاستراتيجي.
 ٣. تشجيع المديرين وحثهم على اقتراح خطط تمويلية.
 ٤. إشراك مديري المدارس مع المعلمين المتخصصين في الحاسوب لتدريبهم على تصميم المواقع الإلكترونية لمدارسهم.
 ٥. دعوة الباحثين وطلبة الدراسات العليا في الجامعات إجراء دراسات مشابهة على المدارس الحكومية.

بيان تضارب المصالح

يقر جميع المؤلفين أنه ليس لديهم أي تضارب في المصالح.

المراجع

- أبو كريم، أحمد فتحي. (٢٠١٣). استخدام نموذج كوفمان (O.E.M) في تحليل واقع المدرسة في التخطيط الاستراتيجي للحصول على الاعتماد المدرسي. مؤتمر اللقاء السادس عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، الاعتماد المدرسي، ٤-٦ فبراير، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.
- إسماعيل، محمد صادق. (٢٠١٤). إدارة الجودة الشاملة في التعليم. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب.
- بركات، زياد. (٢٠١٠). الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم الصف في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية بمحافظة طولكرم بفلسطين. المؤتمر العلمي الثالث لجامعة جرش الأهلية: تربية المعلم العربي وتأهيله: رؤى معاصرة، ٩ أبريل، جرش، الأردن.
- بغدادى، منار. (٢٠١٢). تطوير التعليم في ضوء تجارب بعض الدول. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب.
- الجريدة، دلال. (٢٠١٨). بناء برنامج تدريبي قائم على الكفايات الفنية لمديري المدارس الثانوية الشاملة ومديراتها في قصبة المفرق في ضوء احتياجاتهم التدريبية (رسالة ماجستير منشورة). جامعة القدس المفتوحة.
- جميل، عبد الكريم. (٢٠١٦). تدريب وتنمية الموارد البشرية. عمان: الجنادرية للنشر والتوزيع.
- الحري، رافده. (٢٠١٦). نظم وسياسات التعليم وتطورها في دول مجلس التعاون الخليجي. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

الحولي، علي. (٢٠١٦). *الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الحكومية في محافظات غزة في ضوء مجالات تنمية الموارد البشرية* (رسالة ماجستير منشورة). الجامعة الإسلامية، فلسطين.

الحيالي، وليد، والديب، إبراهيم. (٢٠١٥). *التدريب في المؤسسات التعليمية: استراتيجيات تحديدها وتفعيلها*. عمان: مركز الكتاب الأكاديمي.

الخلاعة، هنادي. (٢٠٢٠). *برنامج تدريبي مقترح لتلبية الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الحكومية بمحافظة المفرق في ضوء متطلبات الحاكمية الرشيدة* (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الخير، خالد، والشمري، أمل. (٢٠١٦). *احتياجات التدريبية لمعلمات الحاسوب بمدينة الرياض في مجال تطبيقات التعليم المتنقل للأجهزة الذكية القائمة على التلعيب*. المؤتمر الدولي المعلم وعصر المعرفة: الفرص والتحديات (الجزء الثاني، ص. ٩٤٣-٩٨٨)، الرياض، المملكة العربية السعودية.

رضوان، أحمد محمود. (٢٠٠٧). *تصميم برنامج تدريبي لتلبية الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في الأردن في ضوء معايير الجودة الشاملة* (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

شرف، علي محمد. (٢٠١٨). *الاحتياجات التدريبية اللازمة لرفع كفاءة مديري المدارس في ضوء الفكر الإداري المعاصر من وجهة نظرهم* (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة القصيم.

عطية، محسن علي. (٢٠١٥). *الجودة الشاملة والمنهج*. عمان: دار المناهج.

عماد الدين، منى. (٢٠١٠). *آفاق تطوير الإدارة والقيادة التربوية في البلاد العربية*. عمان: مركز الكتاب العربي.

العميرة، محمد حسن. (٢٠١٤). *احتياجات التدريبية لمديري المدارس الأساسية ومديراتها ومساعدتهم في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن من وجهة نظرهم*. مجلة اتحاد الجامعات العربية للترقية وعلم النفس، ١٢ (٤)، ١١-٤٠.

عودة، أحمد. (٢٠١٠). *القياس والتقويم في العملية التدريسية*. إربد: دار الأمل.

الفقهاء، جيهان. (٢٠١٢). *دائرة العلاقات الدولية والعامية بمؤسسة الإذاعة والتلفزيون الأردنية في تدريب العاملين بإدارتي الأخبار والبرامج* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم. (٢٠٢٠). *الاعتماد المدرسي*. تم الاسترجاع بتاريخ ٢٠٢٠/٥/٢٠ من <https://aroqa.org/ar/Article/page/%D8%A7%D8%B9%D8%AA%D9%85>

References

- Abelha, Marta, Martins, Isabel, Lopes, Carlos, Nunes, Miguel B., & Machado, Eduardo A. (2017). Specific training needs for school principals in Angola. In *ICERI2017 Proceedings* (pp. 3718–3726). IATED.
- Dolasinski, Mary J. (2004). *Training the trainer: Performance-based training for today's workplace*. Pearson Prentice Hall.
- Hauer, Julie, & Quill, Timothy. (2011). Educational needs assessment, development of learning objectives, and choosing a teaching approach. *Journal of Palliative Medicine*, 14(4), 503–508.
- Laird, Dugan. (2010). *Approaches to training and development* (2nd ed.). Wesley Publishing Company.
- Mathibe, Isaac. (2007). The professional development of school principals. *South African Journal of Education*, 27(3), 523–540.

-
- Ng, Shun Wing, & Szeto, Shun Yan Eva. (2016). Preparing school leaders: The professional development needs of newly appointed principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(4), 540–557.
- Onuma, Nnabugwu. (2017). In-service training needs of school principals in instructional supervision for teachers in public secondary schools in Nigeria. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)*, 4(5), 91–98.
- Rao, P. L. (2009). *Enriching human capital through training and development*. Excel Books India.
- Saccheri, Thomas, & Schmitz, Susanne. (2008, October). Participatory definition of social needs and solution strategies in vulnerable territories. Catalogue of participatory research-action methodologies. In *6th International Conference of Territorial Intelligence: Tools and methods of Territorial Intelligence*, Besançon, France.